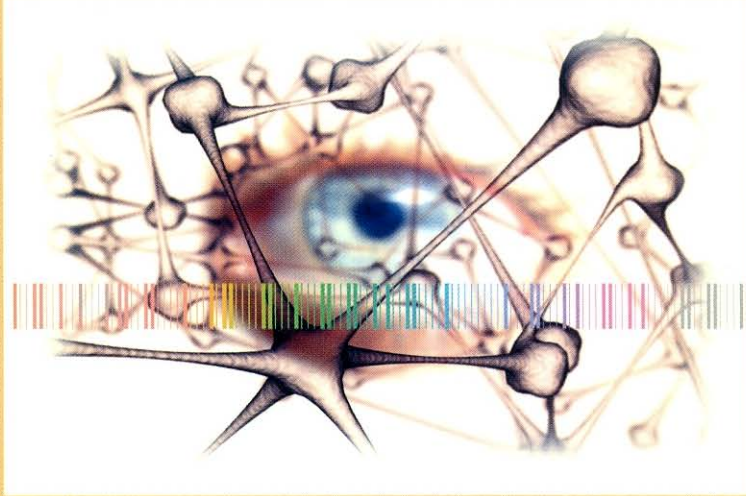


i cultura

Revista Mallorquina de **Pedagogia**



educació

Universitat de les Illes Balears

20

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

20

Palma, 2008-2009

Universitat de les Illes Balears
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 20. 2008-2009
Revista del Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas
Consell de Redacció: M. Carme Fernández Bennàssar, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume, Eduard Rigo Carratalà, Bernat Sureda Garcia, Jaume Sureda Negre

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07122 Palma

© del text: els autors, 2009

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07122 Palma (Illes Balears)

Impressió: Fundació amadip.esment. Av. del Cid, km. 1,1. 07198 Palma.

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes, sense el permís dels titulars del *copyright*.

Sumari

Presentació	7
Introducció	9
Carme Pachón	
Treball socioeducatiu en xarxa	13
Lluís Ballester Brage i Antonio Muñoz Rico	

Comunicacions

Competències, organització i actuacions d'un centre públic d'educació secundària de la Conselleria d'Educació	55
Rosa M. Binimelis	
Aproximació al treball socioeducatiu dels educadors socials de la part forana de Mallorca	69
Biel Gelabert Noguera i Catiana Soler Martorell	
Competències de la Direcció de Protecció al Menor i atenció a la Família	79
Manuel Gordo Sevilla	
Competències, organització i funcions de l'Equip Tècnic de la Fiscalia de Menors.....	99
Enrique Pérez Guerra i Eva Albarrán	
Informe tècnic de la Unitat de Salut Mental Infantojuvenil	109
Oriol Lafau	

Experiències

Experiència del treball en xarxa de l'Ajuntament de Pollença: projecte policia tutor	119
Jaume Simó Amengual, Rafael Covas Femenía i Maria Amengual Cerdà	
Projecte Niu Jove	125
Kepa Pérez i Xisca Mas	

Madò Tonina tenia raó...	
Una experiència de conciliació	133
Saleha Aarabe, Petra Joan Socies, Xisco Román García i Joan Vanrell Ferriol	
Abordatge del conflicte juvenil al municipi d'Eivissa.....	149
Ivan Castro	
Per educar els joves fa falta un poble.....	159
Aurora Balasch i Arumí	
Conflicte juvenil: un abordatge integral i comunitari.	
Una experiència a Ciutadella de Menorca	169
Patrici Hernández	
Programa de formació per a la intervenció socioeducativa entre serveis social i un centre d'educació secundària obligatòria.....	175
Aina Morey Alzamora	
El treball en xarxa com eina per millorar la intervenció socioeducativa a l'àmbit de l'educació secundària obligatòria	191
Aina Morey Alzamora, Antonio Muñoz Rico i Catiana Soler Martorell	
Conclusions.....	205
Bibliografia	209
Normes de publicació	215

Presentació

Enfront de la necessitat de donar una atenció educativa i social més bona a problemes com les dificultats per poder seguir el ritme escolar, l'augment de l'absentisme escolar, la conflictivitat entre iguals, els conflictes amb els professors, el desinterès i la passivitat per aprendre en la institució educativa, les problemàtiques familiars, etc., el grup d'educadors de carrer que treballen als pobles de Mallorca reclamaren una participació més activa per part de les diferents administracions implicades a l'àrea de joventut i educació. La iniciativa de dur a terme distintes trobades entre professionals i entitats de l'àmbit socioeducatiu va ser el resultat de la constatació per part dels educadors de medi obert de la part forana de Mallorca de l'augment de la problemàtica dels joves d'entre dotze i setze anys en els àmbits escolar i social. L'heterogeneïtat de la població a la qual va dirigida la nostra acció reclama la necessitat d'una articulació entre agents socioeducatius i entitats que asseguri una visió multidimensional i integral de la socialització i de l'educació. En aquest aspecte, partint del reconeixement que la manera més adient de respondre a les necessitats socioeducatives dels joves és mitjançant el treball en col·laboració dels professionals i entitats, es varen dur terme tres trobades, concretament als municipis de Santa Maria, Muro i Santa Eulària (Eivissa), respectivament, adreçades al conjunt de professionals de les àrees de serveis socials, serveis de joventut, serveis educatius, policies locals i tots els altres serveis relacionats amb el col·lectiu d'adolescents en edat d'escolarització obligatòria amb la finalitat d'impulsar els aspectes del treball en xarxa entre diversos serveis i entitats que treballen en l'educació integral dels joves i aprofundir-hi.

Els objectius d'aquests intercanvis entre professionals els podem concretar en:

- Conèixer les competències i les funcions de les diferents entitats i serveis implicats.
- Reflexionar sobre les actuacions que es realitzen, la metodologia i els recursos emprats, a fi de poder fer propostes de millora.
- Potenciar l'articulació dels agents socioeducatius i sanitaris en les comunitats locals que intervenen amb adolescents per tal d'arribar a la concreció de protocols d'actuació.
- Donar estabilitat a una xarxa local amb un enfocament comunitari, crear comissions de treball on no n'hi hagi o potenciar les ja existents.
- Descobrir i articular nous recursos locals.

Bàsicament, l'objectiu va ser facilitar l'intercanvi entre professionals i promoure accions de formació conjunta, tant del professorat dels centres educatius com d'altres de fora del sistema educatiu, en estratègies, metodologies, en la facilitació del coneixement mutu d'allò que cadascú fa, en el descobriment de les possibilitats i els límits de cadascun dels recursos, en el coneixement de les vies d'accés i les maneres de treballar, etc.

A partir de les aportacions d'aquestes trobades, aquest document té com a objecte exposar els continguts treballats a les jornades. En primer lloc, s'introdueix la metodologia per desenvolupar el treball en xarxa per després conèixer l'organització i el funcionament de diverses institucions i entitats que fan una feina amb joves, a més d'exposar diferents experiències que es duen a terme a les Illes Balears i que es poden emmarcar dins el treball comunitari. Podrem conèixer un ampli ventall d'actuacions que, tot i que són aplicades a diferents àmbits de treball, tenen un nexa en comú: el treball amb adolescents, sempre des de la perspectiva comunitària. Així, tenim la presentació de les competències i funcions de S'Institut de Serveis Socials i Esportius del Consell Insular de Mallorca; l'organització i el funcionament d'un centre de secundària obligatòria, l'Aurora Picornell; l'exposició del treball de l'educador social a la part forana de l'illa de Mallorca; l'organització de la Unitat de Salut Mental Infantojuvenil de Mallorca o la composició, l'organització i el funcionament de l'equip tècnic d'assessorament de la Fiscalia de Menors. Diverses experiències són també presentades en aquest document, com el Projecte policia tutor de Pollença; el projecte d'aula externa Niu jove, de Palma; un exemple de mediació-conciliació com a alternativa a la via judicial; un programa de resolució de conflictes a les illes d'Eivissa i Menorca o un programa de formació en què intervenen els serveis socials de l'ajuntament de Palma, que té com a objectiu que un centre de secundària conegui en profunditat el context social en què es troba ubicat, així com les característiques i necessitats de l'alumnat amb què fa feina. Finalment, es recull un exercici de «bones pràctiques», en què un conjunt de professionals de diferents àmbits faran feina sobre un cas hipotètic d'un jove adolescent amb dificultats i aportaran estratègies socioeducatives per atendre la seva situació de conflicte. Podrem observar que hi participaren professionals de dins i fora del sistema educatiu, que debateren sobre possibles respostes a situacions que tenen a veure amb les problemàtiques educatives i socials d'adolescents amb els quals fan feina. A partir d'aquest treball coordinat, es varen establir algunes línies d'intervenció, que tenen lloc dins i fora de l'escola, a l'hora d'atendre els adolescents amb més dificultats.

La metodologia de la intervenció social comunitària ha estat una de les preocupacions constants en les anàlisis de les organitzacions de serveis socials d'atenció primària. Però, malgrat l'interès d'aquests temes, encara hi ha múltiples aspectes del treball en xarxa relativament inèdits. D'altra banda, el coneixement del funcionament de les comunitats i la comprensió de les seves lògiques estructurals són alguns dels aspectes menys coneguts, però alhora indispensables, per gestionar els elements de canvi i, conseqüentment, de millora. Esperam que, al llarg de la lectura d'aquest document, quedi palesa la idea que qualsevol acció educativa de seguiment i acompanyament dels adolescents necessita, com apunten Funes i Rifà (2000), «un treball interactiu i coordinat entre els diferents professionals que són presents a la seva vida, ja siguin de dins o fora de l'escola». Amb aquesta recopilació voldríem haver possibilitat que s'avanci en el treball amb adolescents, en què és necessari assumir que hi hagi una concordança d'actuacions entre els professionals que fan feina amb adolescents, que es coordinin les diverses actuacions que es duen a terme, de manera que no hi hagi buits, duplicacions o, fins i tot, contradiccions. No es tracta solament de delimitar espais, funcions i temps i evitar, com diuen els autors abans esmentats, que «es trenqui la cadena», sinó que es donin sistemes de cooperació escola-entorn, així com de disseny i de planificació dels recursos en el territori per a l'atenció educativa dels adolescents.

Introducció

Carme Panchón

Professora titular Facultat de Pedagogia,
Universitat de Barcelona, i
sotsdirectora del Consorci Institut d'Infància i Món Urbà

Resumen

Cada vez más se hace necesario reflexionar sobre el actual sistema de servicios de atención y de intervención socioeducativa. Tanto por parte de las administraciones públicas, como de las entidades privadas que trabajan con sectores de población que presentan dificultades se reconoce la necesidad y urgencia de incidir sobre políticas coordinadas y más eficientes y adecuadas a la nueva realidad social.

Abstract

Reflection on the current care services system and socio-educational intervention is a growing need. Both public administrations as well as the private organisations that work with population sectors with difficulties recognise the need and urgency of insisting on a more efficient, coordinated policy adapted to our new social times.

Palabras clave: coordinación, articulación, atención socioeducativa, red social.

Voldria començar amb paraules de Joana Bel, escriptora catalana que, en un paràgraf del seu llibre *Parèntesi*, deia: «El present vol que l'escolti. El present és un eco que s'amplia i s'arrapa a la pell i als dintres. Després es dispersa i esdevé en forma de record».

Estic convençuda que les persones que ens dediquem a la intervenció socioeducativa en el context social, en aquestes paraules trobem, de manera poètica, les demandes que es fan des d'aquest àmbit.

Vivim en una societat desigual en què existeixen grans injustícies i en què cada cop costa més apropar diferències. Es produeix una fragmentació en l'anàlisi dels problemes socials que comporta, al seu torn, una resposta fragmentada.

Es fa necessari reflexionar sobre l'actual sistema de serveis d'atenció i d'intervenció socioeducativa. S'ha d'incorporar, en la majoria de programes i serveis adreçats a sectors de la població en situació de dificultat i/o conflicte social, el concepte de serveis de responsabilitat pública que tinguin com a finalitat principal la qualitat de vida de les ciutadanes i dels ciutadans.

Totes les persones tenen dret a viure i a desenvolupar-se plenament i aquest dret es recull en diferents textos legals internacionals, estatals i autonòmics. En aquest sentit, tant des de les administracions com des de les entitats privades que treballen amb els sectors de la població que presenten més dificultats, es percep la necessitat i la urgència d'incidir sobre aquests col·lectius amb polítiques coordinades i més eficients, adequades a la nova realitat social.

En una societat del benestar, l'Administració és responsable d'assegurar la justícia en l'aplicació dels drets. Per tant, una correcta visió política, econòmica i ètica del progrés social s'ha de fonamentar en la dignitat humana i en el fet de posar la persona en el centre del desenvolupament. Això només és possible si es coneixen de manera precisa i constant les necessitats i les situacions de risc de la ciutadania.

La consolidació d'un estat democràtic i l'expansió del sistema de benestar social han fet augmentar de manera extraordinària les demandes d'ajuda o intervenció social. En els darrers anys, el conjunt de serveis ha hagut d'adequar-se als grans canvis que s'han anat produint en la nostra societat.

Existeixen molts organismes i entitats, tant públics com privats, que incideixen sobre els sectors de la població amb diferents problemes. La nostra societat actual genera noves necessitats que requereixen intervencions preventives i amb rapidesa.

En aquest sentit, l'efectivitat de les millores i els canvis queda així reduïda en funció d'organismes i d'entitats no coordinades, la majoria de les vegades, que fan les seves actuacions de manera individual i no integrada o en xarxa.

És important potenciar les xarxes estratègiques per a la planificació i l'anàlisi de les polítiques. S'han de trobar les solucions adequades als principals problemes, partint de la importància de la planificació com a element previ a la intervenció. La planificació ha de permetre un cert nivell de centralització en la presa de decisions i un cert nivell autònom, a partir de plans concrets o plans integrats.

Els plans integrats parteixen de la necessitat de potenciar una atenció integral, personalitzada, permanent i dinàmica de la persona i també del seu entorn familiar i comunitari. El punt de partida es troba en la indivisibilitat de l'individu. Treballar des d'aquesta òptica té els seus fonaments en principis compartits per tots els agents implicats, en el desenvolupament d'un treball en xarxa. El treball en xarxa i la dimensió comunitària constitueixen uns elements fonamentals per donar respostes als problemes de la ciutadania que assegurin les intervencions preventives i ràpides.

Tenir una visió actualitzada i precisa de les causes, l'evolució i la realitat dels problemes que afecten la població és el primer pas per gaudir d'unes polítiques socials de qualitat.

Els canvis i les necessitats emergents manifestades en els diferents serveis del circuit d'atenció a les persones generen noves situacions que requereixen, com hem esmentat anteriorment, intervencions preventives i ràpides però que, la majoria de vegades, no es poden donar des de la xarxa de suport formal. La xarxa de suport formal fa referència al conjunt de recursos econòmics, materials i humans que les administracions públiques disposen per proporcionar ajuda a les persones, a les famílies i a la comunitat. La majoria de vegades, aquest suport formal no pot arribar a donar resposta a totes les necessitats reals emergents en un territori concret.

D'altra banda, les persones, les famílies i la comunitat confien que poden fer front a les noves situacions per si mateixes o cerquen suport proper de familiars, veïns, amistats, grups socials, associacions, entre altres. Cada territori té un potencial de recursos que, coneguts, reconeguts i ben organitzats, poden solucionar moltes problemàtiques i

contribuir a la millora de la qualitat de vida de les persones. Això ha de formar part de la vida quotidiana. És per aquest motiu que s'ha de fer una aposta pel treball comunitari, per desenvolupar un treball de xarxa de xarxes.

Xarxa formal i xarxa informal, una suma d'esforços per a l'optimització dels recursos entre les diferents xarxes, sense perdre de vista el fet que la responsabilitat de les polítiques públiques és assegurar el benestar de totes les persones i sense renunciar a aquesta responsabilitat.

Aquest treball en xarxa incorpora una concepció de l'educació basada en l'aprenentatge significatiu, que situa aquest aprenentatge en la interacció amb el medi. Les intervencions socioeducatives es basen en les relacions democràtiques, el respecte mutu i la cooperació.

El paper del conjunt de professionals en aquest àmbit és cabdal. Com hem esmentat en altres ocasions, de la voluntat i de la capacitat dels professionals i les professionals depèn quasi bé tot. Formen part del seu vocabulari de la qualitat: el diàleg, la comunicació i la consulta entre totes les parts que intervenen en qualsevol programa, compartir responsabilitats, fomentar la responsabilitat col·lectiva, la transparència, etc.

Un dels punts forts del sistema és l'actiu de professionals de què es disposa per fer front al conjunt de necessitats de la població, especialment de la població usuària de serveis socials. S'ha de tenir present que el principal compromís dels professionals de la intervenció socioeducativa és el que estableixen amb el benestar dels seus usuaris. El treball de les professionals i els professionals en el camp social implica un contacte directe amb situacions i problemes sovint força complexos. Alguns manifesten que treballen en situacions generadores d'incertesa alhora que donen respostes. És important, per tant, reclamar un diàleg més gran sobre el desconcert que molts professionals viuen en la quotidianitat laboral. Al mateix temps, sembla oportú propiciar espais formatius, d'intercanvi, de trobades entre professionals de diferents disciplines. S'ha d'adoptar el principi de coresponsabilitat a l'hora d'intervenir, evitar el multiassistencialisme i vetllar perquè les intervencions socioeducatives incorporin la perspectiva interdisciplinària. Treballar per aconseguir la sostenibilitat assistencial és assegurar que entre els diferents professionals que intervenen davant d'una situació problemàtica es promogui la figura del referent del cas. Aquest referent seria la persona responsable del cas, durant i després de la intervenció i sempre que sigui necessària l'actuació dels diferents serveis socials.

Una de les finalitats d'innovació metodològica serà, doncs, consolidar la figura del referent, d'entre el conjunt de professionals que hi intervenen, un referent que posi ordre i, al mateix temps, tingui autoritat política.

En aquests moments, és especialment oportú i necessari que el conjunt de professionals d'aquest sector tinguin un reconeixement explícit del seu treball i de la seva dedicació i que potencin, al mateix temps, el reconeixement social i professional de la tasca que porten a terme. Perquè la seva acció professional pugui assolir uns resultats positius, aquest professional necessita inserir-se en un sistema en què, conjuntament amb el suport i lideratge polític, pugui disposar d'un desenvolupament tècnic i de la gestió, així com dels recursos. Es tracta, en definitiva, de poder aconseguir que el conjunt de professionals se sentin part integrant d'un servei públic que recolza sobre els principis de participació, de coordinació, de col·laboració i de responsabilitat.

Assegurar el benestar de totes les persones i, d'una manera especial, de les que estan en situació més vulnerable, ha de ser una prioritat. Es demana que hi hagi suport en recursos econòmics i una bona gestió dels recursos existents. Tenint en compte que el treball social es porta a terme des de les administracions públiques i les entitats socials, cal

garantir que el suport, la continuïtat i la qualitat de les diferents accions no es vegin entroncats per la limitació o per una incorrecta distribució dels recursos. Per això, és bàsic el coneixement de la realitat i de les seves necessitats socioeducatives, a fi de poder planificar: una planificació que permeti atendre més bé les diversitats i eviti l'anàlisi i les respostes fragmentades. Aquesta planificació ha d'augmentar les partides pressupostàries destinades al sector social i, d'una manera especial, els recursos econòmics destinats a la població que es troba en situació de pobresa i exclusió social. Aquests recursos econòmics s'haurien de traduir en més serveis, més personal, més prestacions i facilitats a les persones destinatàries de l'atenció social.

Articular correctament els diferents recursos d'un territori concret, en un entorn comunitari ric en recursos i serveis, permet la contenció i el treball preventiu davant les situacions de risc social.

Recomanem, per tant, planificar els diferents serveis socials de manera integral i de manera que les diferents xarxes de suport esdevinguin una xarxa única i complementària entre si. Això comporta posar en pràctica un autèntic treball social en xarxa entre els diferents professionals de la intervenció socioeducativa. S'han de compartir mirades diverses i s'han de repartir responsabilitats. Promoure aquest model comunitari de treball implica, en certa manera, socialitzar el coneixement.

Per no esdevenir silenci, els professionals i les professionals necessiten més formació i més bona per treballar des d'una perspectiva global. En aquest sentit, tant la formació inicial com la formació continuada són fonamentals per posar a disposició dels professionals les eines necessàries per poder conèixer, identificar, avaluar i dissenyar programes d'intervenció en diferents contextos, d'acord amb les necessitats reals de la població, en què els professionals puguin desenvolupar una relació qualitativa, preparats per fer front a la realitat quotidiana. Aquests professionals són un element referencial en la promoció de les persones i de la comunitat en general.

Per acabar, es podria dir que el que volen aconseguir el conjunt de persones que s'han reunit al voltant d'aquestes jornades sobre treball comunitari és coherència. Coherència professional, doncs, en pedagogia, significa que no es pot separar l'acció de la reflexió educativa. Amb el vostre treball queda constància que la relació teoria-pràctica és una preocupació de millora constant en el desenvolupament professional i que són conceptes que esdevenen inseparables.

Els objectius d'aquesta activitat de formació eren:

- Conèixer les competències i les funcions dels diferents serveis i entitats implicats.
- Reflexionar sobre les actuacions que es realitzen, la metodologia i els recursos a fi de poder fer propostes de millora.
- Potenciar l'articulació dels agents socioeducatius i sanitaris en les comunitats locals que intervenen en adolescents, per tal d'arribar a la concreció de protocols d'actuació.
- Donar estabilitat a una xarxa local, amb un enfocament comunitari, crear comissions de treball quan no n'hi hagi o potenciar les ja existents.
- Descobrir i articular nous recursos locals.

***Treball socioeducatiu en
xarxa***

Lluís Ballester Brage
Universitat de les Illes Balears
Antonio Muñoz Rico
*UNED i Direcció General de
Menors i Família*

Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
13-52

Treball socioeducatiu en xarxa

Socio-educational work in networks

Lluís Ballester Brage

Universitat de les Illes Balears

Antonio Muñoz Rico

UNED i Direcció General de Menors i Família

Resumen

El aumento de la necesidad y la demanda de intervenciones profesionales, tanto sociales como educativas o sanitarias, es un hecho patente que obliga a políticos, planificadores y profesionales a replantearse los tipos de gestión y distribución de recursos y, en consecuencia, a buscar soluciones a uno de los problemas que sistemáticamente plantea la intervención socioeducativa: la definición y afrontamiento de estos «espacios de intersección» (socioeducativos, socioculturales etc.), que en muchas ocasiones y por razones sobradamente analizadas, están insuficientemente clarificadas. Conceptos como: coordinación, integración de actuaciones, colaboración y, quizás el más preciso, complementariedad, aparecen inmediatamente en este escenario aplicados a múltiples niveles de intervención: entre profesionales, instituciones sociales y educativas, iniciativa social, pública y privada, diferentes categorías de recursos.

El presente trabajo presenta una concepción concreta del trabajo socioeducativo en red, las bases metodológicas y propuestas concretas: el ECOMAPA, el análisis DAFO, gráficos ANSI, los CIRCULOS DE COMPARACIÓN entre otras. La sistematización de la metodología del «trabajo socioeducativo en red» implica una reflexión y ordenación de lo que significa trabajar de forma articulada.

Palabras clave: Coordinación, integración de actuaciones, complementariedad, trabajo socioeducativo en red.

Abstract

The growing need and demand for professional social, education or health-related interventions is an obvious fact that is making politicians, planners and professionals reconsider management systems and resource distribution and, consequently, seek solutions to one of the problems that socio-educational interventions systematically create: defining and tackling these «spaces of intersection» (socio-educational, socio-cultural etc.), which have been insufficiently clarified on many occasions and for thoroughly analysed reasons. Concepts such as coordination, integrated performance, collaboration and —perhaps the most sorely needed— complementariness appear immediately in this scenario applied to multiple levels of interventions among professionals, social and educational institutions, social, public and private initiative and different categories of resources. This study presents a specific conception of socio-educational networking, methodological bases and concrete proposals: the ECOMAPA, the DAFO analysis, ANSI graphs and CIRCLES OF COMPARISON, among others. The systematisation of the methodology of «socio-educational networking» involves a reflection and organisation of what it means to work in an articulated manner.

1. El treball en xarxa

1.1. Introducció

L'augment de la necessitat i la demanda d'intervencions professionals, tant socials com educatives o sanitàries, és un fet patent que obliga polítics, planificadors i professionals a replantejar-se els tipus de gestió i distribució de recursos i, en conseqüència, a cercar solucions a un dels problemes que sistemàticament planteja la intervenció socio-educativa: la definició i l'afrontament d'aquests «espais d'intersecció» (socioeducatius, socioculturals, etc.) que, moltes vegades i per raons sobradament analitzades, no són prou clars. Conceptes com coordinació, integració d'actuacions, col·laboració i, potser el més precís, complementarietat, apareixen immediatament en aquest escenari aplicats a múltiples àmbits d'intervenció: entre professionals, institucions socials i educatives, iniciativa social, pública i privada, diferents categories de recursos, etc.

Aquest plantejament implica immediatament una reflexió i ordenació del que significa l'anomenat «treball en xarxa». A continuació, iniciam la presentació dels primers temes, abans d'entrar a estudiar la metodologia concreta.

1.1.1. La necessitat d'articulació

En diversos treballs i experiències, al llarg dels darrers anys, es té en compte la necessitat d'un sistema d'articulació, especialment entre els serveis socials, educatius i sanitaris que actuen en l'àmbit local (vegeu, per exemple, Coletti i Linares, 1997). Les bases comunes d'aquestes experiències i treballs es poden sintetitzar en els punts següents:

- El sistema d'actuació i atenció, sigui amb infants i famílies, sigui amb persones grans o altres sectors, ha de ser integral, per atendre la diversitat de necessitats, i interdisciplinari, per promoure la participació integrada dels diferents professionals.
- El model d'organització dels serveis ha de ser global, amb mesures de diversos tipus (prevenció, atenció, inserció, promoció).
- S'ha de proporcionar una definició i una delimitació clara dels procediments d'articulació i s'han de facilitar fórmules senzilles i operatives, però amb el màxim suport i reconeixement institucionals.
- Hi ha d'haver criteris explícits i específics per a la complementació i/o utilització dels recursos amb la necessària coordinació organitzativa entre nivells (nivell primari-nivells secundaris).
- S'han de dissenyar les estratègies d'actuació compartides i garantir, sobretot, l'acceptació i la implicació dels professionals que participin en el treball en xarxa en l'àmbit territorial concret.
- S'han de preveure les mesures d'avaluació que aporten la informació per a l'anàlisi i la presa de decisions amb relació al seu posterior desenvolupament.
- La posada en marxa del treball en xarxa ha de tenir en compte, necessàriament i específicament (segons els sectors d'actuació), la formació i l'ensinistrament del personal implicat.

Aquests criteris genèrics han servit de base i fonamentació a diverses experiències. En general, en totes es pretén oferir una atenció integral mitjançant la coordinació de recursos socials, educatius i sanitaris en el desenvolupament de programes d'intervenció territorialitzats (locals).

Una de les característiques essencials que defineixen aquest model de treball en xarxa resideix en la seva base comunitària (local), d'acord amb el principal objectiu dels

sistemes de política social: «actuar preferentment en els nivells primaris». És a dir, l'eix del sistema d'atenció no estaria situat al voltant de les institucions o els centres especialitzats que, òbviament, són elements clau, sinó al voltant dels serveis socials, educatius o sanitaris de caràcter comunitari, que es completen a la vegada amb aquest gran sector que garanteix el manteniment del sistema d'atenció constituït per les iniciatives socials (les entitats i la resta d'actuacions que desenvolupa la societat civil).

En conseqüència, es tracta d'oferir un model d'atenció o, potser, només una metodologia de treball en xarxa que garanteixi la continuïtat i coherència entre els diferents tipus i nivells d'actuació.

1.1.2. L'enfocament comunitari

Al llarg de més de vint anys d'ajuntaments i altres administracions democràtiques, s'ha aconseguit una expansió progressiva de l'oferta de serveis, programes i polítiques socials (educatives, de serveis socials, culturals, de salut, de promoció socioeconòmica, etc.). Amb els processos de descentralització, tant les administracions com la societat civil, en l'àmbit local, han anat assumint responsabilitats d'acció en terrenys molt rellevants.

Així, en l'àmbit local hi ha un ampli ventall de recursos i programes, que denominarem «recursos locals»: molts són de responsabilitat pública municipal o d'altres administracions; altres, d'iniciativa social no lucrativa o d'iniciativa privada. Hem de dir que tot això no és el fruit de cap conjuntura puntual. És en aquest escenari d'enfortiment de l'administració democràtica i de la societat civil on té sentit plantejar-se recuperar l'enfocament comunitari per desenvolupar els projectes socioeducatius en l'esfera local.

Les diferents estratègies presents en els processos comunitaris, que es poden desenvolupar en l'àmbit local, podrien classificar-se a partir dels dos paràmetres clau del model comunitari (Blanco i Gomà, 2002): la revalorització de tots els recursos i la participació.

a. La revalorització de tots els recursos es fonamenta en una concepció molt bàsica: en qualsevol comunitat viva hi ha molts recursos socials —que denominam «recursos locals»—, els quals compleixen funcions com a «àmbits socialitzadors», perquè són els escenaris en els quals es construeix la sociabilitat. Aquest plantejament ens condueix directament al caràcter plurisectorial i multitemàtic de l'enfocament comunitari. Aquest plantejament implica la transversalitat de les polítiques basades en un enfocament comunitari. La transversalitat requereix la construcció de projectes oberts al treball horitzontal. Qualsevol projecte amb enfocament comunitari ha de pensar en la manera d'implicar les escoles, els serveis d'atenció primària socials o de salut, les famílies, el teixit associatiu, etc. en els diversos àmbits possibles.

b. La participació és el segon paràmetre de l'enfocament comunitari. Algunes polítiques públiques en l'esfera local s'han desenvolupat sota formulacions més aviat tecnocràtiques (des de les iniciatives locals d'ocupació, fins als programes d'habitatge per a joves, passant per les rendes mínimes d'inserció o alguns serveis d'atenció domiciliària); en canvi, els projectes amb enfocament comunitari han d'incorporar des de la seva gènesi una forta dimensió participativa. Per què? Destaquem-ne dos factors: es tracta d'un enfocament que implica un cert aprenentatge social per part de tots, una recuperació del valor del treball en xarxa (implicant tots els que són en un territori); a més, incorpora uns objectius només viables en clau de complicitat ciutadana i de compromís de les persones envers un ampli canvi cultural i d'actituds, inassolible des del més benintencionat voluntarisme institucional.

1.1.3. Què és el «treball en xarxa»?

S'ha parlat de «treball en xarxa» —a totes les persones que es dediquen al treball social o socioeducatiu els sonen aquests termes— i hem dit que és una manera de treballar amb un enfocament comunitari (tots els recursos poden fer aportacions, ampliar la participació...), però: com podríem explicar a què es refereix el «treball en xarxa» amb més detall?

Avançant un poc més, es pot dir que el treball en xarxa és el treball sistemàtic de col·laboració i complementació entre els recursos locals d'un àmbit territorial. És més que la coordinació (intercanvi d'informació), és una articulació comunitària: col·laborar de manera estable i sistemàtica, per evitar duplicitats, competència entre recursos, descoordinació i potenciar el treball en conjunt.

En l'àmbit socioeducatiu en medi obert, com en molts altres sectors d'intervenció social, el treball en xarxa s'ha convertit en una cosa imprescindible. El sistema reticular de les xarxes és apte per a una gran varietat d'activitats, ja que presenten una estructura democràtica horitzontal i suficientment flexible per adaptar-se a un entorn comunitari caracteritzat per l'augment dels actors i de les possibilitats d'interacció.

Les xarxes neixen, generalment, de petits grups d'individus i grups amb una filosofia comuna, o bé des d'organitzacions i entitats amb objectius compartits, i evolucionen envers estructures més complexes i madures amb estabilitat, acords explícits de col·laboració, organització, sistemes de coordinació i «productes», com ara publicacions, trobades, conferències i projectes compartits. En qualsevol cas, hi ha un procés de maduració, un cicle vital que s'ha d'entendre.

En termes pràctics, la metodologia del treball en xarxa és una manera efectiva de compartir informació, d'aprendre de l'experiència de l'altre, de treballar junts, i permet als seus membres evitar l'excessiu desgast en recursos que significa la duplicació del treball o la iniciació cada vegada de contactes per intercanviar experiències, ja que facilita a les accions i iniciatives dels membres un efecte multiplicador.

En tota la comunitat autònoma de les Illes Balears, amb un entorn polític cada vegada més complex, el desig de col·laborar ha produït una sèrie de xarxes socials o comunitàries que han funcionat amb molt d'èxit. Hi ha xarxes d'entitats veïnals, de professionals, d'escoles, d'entitats de persones grans, etc.

En els darrers anys, aquestes xarxes, més o manco formals, han sorgit com a vies d'innovació i han generat activitats i projectes compartits. El grau de maduresa que han assolit els permet ser reconeguts i escoltats per obtenir recursos.

Ara bé, de xarxes estrictament comunitàries, és a dir, xarxes locals orientades amb un enfocament comunitari, a les Illes n'hi ha ben poques que siguin estables. I això no és exclusivament degut a l'aïllament tradicional respecte d'altres indrets o a l'absència significativa d'intercanvis i activitats que les fa innecessàries; també és degut al fet que, per ser estables, han de motivar els seus membres, han de ser efectives, han de saber superar el seus conflictes, etc. Per tant, qualsevol intent de treballar en xarxa s'enfronta al repte de crear un sistema propi, adaptat a cada realitat, d'interacció i col·laboració.

Així, les xarxes tenen raó de ser a través de:

— L'aprenentatge sobre la manera de treballar plegats (acceptació de la diferència, treball en equip, articulació, col·laboració, etc.).

— L'adaptació a les realitats locals (coneixement de les necessitats i demandes, comprensió de les dinàmiques locals, etc.).

— El treball efectiu (metodologia, manteniment de la motivació i capacitat de plantejar-se projectes realistes i viables).

Les xarxes estan destinades a la participació constructiva en els processos comunitaris locals: són l'eina principal de col·laboració local.

La metàfora de la xarxa permet comprendre més bé els diversos tipus de relacions que hi ha en el treball socioeducatiu en un territori i també les relacions que es voldrien desenvolupar des d'un enfocament comunitari, el que podríem denominar «xarxa socioeducativa».

Les xarxes que sempre hi ha són:

— Les xarxes relacionals personals, és a dir, el conjunt de relacions entre les persones que formen les diverses organitzacions (amistat, pràctiques de consum o ocupació del temps similars, etc.).

— Les xarxes de dependència, és a dir, el conjunt de relacions en què s'observa la jerarquia administrativa, les competències, els fluxos de finançament, etc.

La xarxa socioeducativa és la que formen tots els professionals i les organitzacions que, treballant conjuntament, desenvolupen una concepció comuna que els permet definir escenaris de futur, estratègies d'actuació i processos de col·laboració. Per això, estableixen acords de funcionament col·laboratiu, com ara les comissions de prevenció.

Aquesta xarxa socioeducativa implica un procés de construcció permanent. Es caracteritza pel fet de ser un sistema obert, basat en la valoració igualitària dels seus membres i en la reciprocitat.

Les xarxes poden ser molt diverses, però en qualsevol cas estan formades per recursos (serveis, entitats, etc.) que es relacionen. Més endavant analitzarem cada un dels tipus de xarxes (xarxa interna i externa, per exemple).¹ Ara caracteritzarem els diversos aspectes de les xarxes de treball socioeducatiu.

1. Xarxa articulada. Cada servei i cada professional coneixen les funcions i les competències dels altres serveis i professionals. Defineixen les seves actuacions a partir d'aquest reconeixement i del treball col·laboratiu acordat entre els que componen la xarxa. Dos requisits per a aquesta articulació són:

— La valoració igualitària: no hi ha un únic centre, un eix central; pot haver-hi rotació de rols (la mateixa actuació la poden dur a terme diversos membres, els rols poden canviar) i jerarquia funcional (cada un pot dominar més un tema o un aspecte concret).

— La reciprocitat: els diversos membres s'influeixen i es complementen. Això significa que no hi ha competència destructiva, que s'han de cercar els aspectes en què hi ha «interdependència de finalitats», les finalitats dels uns i dels altres estan positivament relacionades. El que li va bé a un va bé als altres. Si hi ha objectius que no compleixen aquesta condició, se n'ha d'estudiar l'excepcionalitat, però, si no hi ha una justificació especial, s'han d'eliminar del treball en xarxa.

2. Xarxa dinàmica flexible. S'adapta a les necessitats i a les demandes socioeducatives, al procés evolutiu de cada comunitat i a les seves característiques socio-culturals.

¹ A la secció dedicada a l'ECOMAPA.

3. Xarxa coherent. Es basa en la interrelació pactada entre les diferents actuacions que cal dur a terme. L'articulació permet aquest treball coherent, fonamentat en principis, plantejaments metodològics i orientacions estratègiques similars o comunes. Els nivells de treball coherent es poden simplificar en diverses línies d'actuació en xarxa:

— Treball per processos, basat en la distribució de funcions i en professionals de referència per a cada tipus d'actuació (amb protocols), per garantir-ne la continuïtat i evitar les ruptures.

- Aplicació de projectes consensuats, clarament definits.
- Complementarietat de les actuacions sobre casos.
- Avaluació continuada i compartida.

4. Xarxa no excloent. Hi ha capacitat per integrar qualsevol iniciativa significativa, sense fer distincions entre els tipus de serveis o entitats. S'ha de considerar que una xarxa no excloent ha de complir les condicions d'un sistema obert: els membres poden entrar i sortir de les comissions d'articulació, sense que el treball col·laboratiu desaparegui. No són els individus singulars els imprescindibles, sinó les organitzacions i els processos que desenvolupen conjuntament.

5. Xarxa formativa. Hi ha un cert enfocament formatiu en comú, basat en la idea que tots aprenen de tots. El treball en grup, necessari per a l'articulació, permet aquest intercanvi formatiu.

Ara ja es podria redefinir la xarxa socioeducativa com una relació col·laborativa, estructurada i orientada per la interdependència de finalitats socials i educatives.

1.2. Els recursos locals

Es pot considerar que una comunitat, amb les seves necessitats, característiques demogràfiques, situació territorial, dinàmica econòmica, etc., està constituïda, bàsicament, per tres tipus de factors:

- a) Relacions socials (veïnatge, solidaritat intrafamiliar i interfamiliar, divisió del treball, etc.).
- b) Recursos socials (unitats actives a una comunitat, siguin individuals o supra-individuals, estiguin formalitzades com a organitzacions o no). Canalitzen i dinamitzen o limiten les relacions i els processos socials. Són unitats mediadores, de socialització i control social.
- c) Processos socials (regressius, mantenidors, progressius, culturals, socials, culturals, etc.).

Per al treball en xarxa, s'han d'analitzar els tres factors, però aquí ens centrarem en els recursos.

La unitat territorial que inclou una comunitat (petita ciutat, barri, poble, etc.) es configura com un conjunt d'àmbits en els quals s'estableixen relacions a diversos nivells, és el que podem denominar «recursos locals». Aquestes relacions, juntament amb l'expressió individual o col·lectiva, són la base de la dinàmica social i cultural. Una comunitat pot aconseguir processos comunitaris satisfactoris (millora de la qualitat de vida, millora del nivell de consciència, desenvolupament de les identitats, contenció dels conflictes, etc.) si sap aprofitar en aquest sentit els seus escenaris socialitzadors. El treball en xarxa consisteix en l'aprofitament i la col·laboració estable amb aquests recursos locals i s'entén que amb el treball conjunt es multiplica l'efectivitat dels recursos presents a la comunitat.

Es poden definir alguns recursos locals diferenciats, segons la seva implicació en el treball en xarxa. Els cinc primers són els més directament implicats, tradicionalment, en el treball en xarxa; els altres són recursos que poden considerar-se segons la seva dinàmica:

- Els centres educatius.
 - Els serveis socials d'atenció primària.
 - Els serveis de salut d'atenció primària.
 - Les policies locals.
 - El món associatiu.
 - L'àmbit cultural.
 - L'àmbit laboral i econòmic.
 - Família i grups informals (autoajuda o ajuda mútua).²
 - Els mitjans de comunicació.
- Encara se n'hi podrien afegir d'altres.

1.2.1. Els centres educatius

La institució escolar és un espai socialitzador important de què disposa la comunitat. Ha de ser un medi i un mitjà dinamitzador, però no l'únic. Conjuntament amb els altres recursos o escenaris esmentats, comparteix la responsabilitat de dinamitzar socialment, educativament, culturalment i cívicament la ciutat. És un dels àmbits privilegiats dins la comunitat, per la seva capacitat de conèixer i influir sobre la realitat, però també per la seva legitimitat, els seus recursos (alumnat, professorat, espais, etc.). Una escola podrà acomplir més plenament la seva funció educadora integrada en la seva comunitat si forma part d'un projecte educatiu i social. Però n'haurà d'aprendre: haurà de recodificar el seu projecte educatiu i el projecte curricular de centre, el seu comportament com a institució educadora, el paper del Consell Escolar, la relació amb l'AMPA, amb els espais i les entitats culturals del barri i la ciutat (regidoria, centres culturals, biblioteca, espais esportius, associacions i entitats, actes públics, festes, etc.).

1.2.2. Els serveis socials d'atenció primària

En el treball en xarxa, cal tenir presents sempre els serveis socials d'atenció primària (normalment, de dependència municipal, encara que de vegades depenen de mancomunitats de municipis). Són organitzacions d'informació i comunicació, de gestió de programes socials, de potenciació de relacions socials i de trobades, de potenciació i coordinació del voluntariat. Els serveis socials d'atenció social es configuren com a organismes coneixedors de les necessitats i demandes socials.

A la gran majoria de comunitats també hi ha organitzacions, d'iniciativa social, dedicades a la provisió de serveis socials; les més implantades són Càritas i Creu Roja.

Aquests serveis socials, especialment els públics, són el punt de partida des del qual es desenvolupen algunes de les iniciatives més rellevants per mantenir la cohesió ciutadana. Quan aquestes iniciatives no són estrictament individuals (no es limiten a desenvolupar gestions o fer treball individual), es produeixen efectes més visibles sobre la dinàmica sociocultural.

² Es tracta de grups més o manco estables, però que no s'han preocupat de legalitzar la seva situació. Moltes vegades tampoc no s'han preocupat d'escriure els seus objectius o les normes de funcionament. Per això es parla de grups «informals», és a dir, que no han formalitzat la seva situació.

També caldria considerar els serveis socials d'altres nivells d'atenció, com ara les residències per a persones grans o els centres per a persones amb discapacitats. En cada comunitat s'ha de considerar el paper que poden tenir i la seva potencialitat com a recursos locals.

1.2.3. Els serveis de salut d'atenció primària

L'esquema de referència del sistema sanitari estableix el desplegament de serveis a partir de l'atenció primària, ja que en aquest àmbit, per la seva situació estratègica, es poden garantir quatre aspectes bàsics en l'atenció integral:³

- Detecció precoç i valoració de les situacions de risc i de malaltia.
- Porta d'entrada al sistema sanitari, per la funció que aquest nivell assumeix pel que fa a l'usuari del sistema.
- Possibilitat més gran de coordinació amb els altres recursos (socials, etc.), a la llum de les necessitats que es detecten a la seva zona territorial, amb possibilitat, per exemple, de plantejar-se temes relacionats amb la salut mental infantojuvenil.

— Enfocament multidisciplinari de l'atenció per part dels equips d'atenció primària.

L'objectiu general del treball en xarxa amb aquest servei és incrementar l'intercanvi d'informació, fer coherents les intervencions en l'àmbit local i coordinar algunes actuacions que podrien ser especialment significatives (per exemple: salut mental infantojuvenil, educació per a la salut, prevenció i atenció de drogoaddiccions). Tot això, en l'àmbit individual-familiar o comunitari.

1.2.4. Les policies locals

Actualment, s'ha pogut comprovar que les policies locals tenen un paper decisiu en el treball amb joves, sigui per l'actuació correcta (contenció, control dels límits, informació a la família i l'escola, etc.), sigui per la importància d'algunes actuacions repressives (retencions, sancions, etc.). En qualsevol cas, la policia disposa d'un coneixement i d'una capacitat d'actuació molt rellevants i són molt positius tots els processos de coordinació desenvolupats.

1.2.5. El món associatiu

Les associacions, les entitats, els col·lectius i els grups formalitzats que són presents i actuen a la comunitat es poden classificar segons diferents criteris de selecció. Els classifiquem segons la tipologia següent:

- Associacions determinades per grups d'edat (esplais, de joves, de persones grans, etc.).
- Associacions segons interessos i objectius temàtics i sectorials (ecologistes, consumidors, ONG de cooperació i solidaritat, etc.).
- Col·lectius amb problemàtiques específiques (dones, persones immigrants, persones amb discapacitat, etc.).
- Associacions segons interessos socioeconòmics (empresarials, sindicals, de comerciants, etc.).
- Associacions professionals.

³ Aquests aspectes són perfectament vàlids també per als serveis socials d'atenció primària, una vegada adaptats, és clar.

- Associacions i entitats educatives, culturals, esportives i de temps lliure (AMPA, esplais, etc.).
- Associacions generals, definides segons l'àmbit de representació i d'actuació territorial, establertes al territori de la comunitat (partits polítics, associacions de veïns, etc.).
- Altres tipus d'associacions.

El món associatiu determina el grau de participació que té una comunitat. Com més grups d'opinió, plataformes, associacions i entitats generadores d'ofertes culturals, de lleure i de relacions socials té una ciutat, més grans són les oportunitats d'obertura, mobilització i participació en un projecte ciutadà.

El treball en xarxa ha d'evitar la segmentació i l'aïllament dels grups en «calaixos» sectorials o corporativistes. Precisament, n'ha d'impulsar la interconnexió, la vertebració, la coordinació en xarxa i la implicació segons interessos, temàtiques, projectes d'actuació, etc. Al seu torn, cal advertir que els recursos presents implicats en el treball en xarxa, a l'hora de desenvolupar iniciatives, han de respectar en tot moment les iniciatives que ja s'estan desenvolupant i el principi de complementarietat i de no-competència, tenint sempre present que també s'han d'assumir els compromisos acordats en els projectes que siguin comuns. Cal evitar el protagonisme excessiu, la delegació fraudulenta i el monopoli d'alguns enfront del conjunt del teixit associatiu: el treball en xarxa ha de ser un projecte de la comunitat local, no imposat per l'Ajuntament o instrumentalitzat per algú.

1.2.6. L'àmbit cultural

Un dels grans instruments educadors de la comunitat és l'esforç constant per la innovació cultural. Si la comunitat és un sistema ecològic cultural i social (qualitat de vida: satisfacció de les necessitats i desenvolupament cultural), cal que la cultura hi actuï com un important protagonista de les transformacions. A més, i tal vegada sigui el més important, l'àmbit cultural és un escenari estructurador i integrador de la població.

En aquest escenari, en sentit ampli, hi queden inclosos, d'una banda, els diferents equipaments i serveis culturals de la ciutat i, de l'altra, els de finalitat esportiva i de lleure, des d'una perspectiva àmplia i oberta de la cultura.

Pel que fa als equipaments i serveis culturals, cal considerar especialment les biblioteques o els centres culturals,⁴ segons les ofertes i les programacions culturals que s'hi desenvolupen. S'ha d'analitzar el paper que poden tenir les bandes i escoles de música, les escoles de ball, etc.

Pel que fa als equipaments i serveis esportius, cal considerar les instal·lacions — incloses les escolars — per a la pràctica i l'exercici dels diferents esports, tant aficionats com professionals, i les corresponents a les diferents competicions i categories esportives d'àmbit local o supralocal.

Així mateix, cal tenir en compte els clubs i les entitats esportives locals de pràctica diària o setmanal, des del futbol sala fins al ciclisme, l'excursionisme o els escacs, i que abracen des de les diferents categories infantils i juvenils fins a les adultes i de gent gran (tercera edat), inclòs, òbviament, l'esport escolar.

⁴ No es consideren tan rellevants, per al treball en xarxa, els museus, les sales d'exposicions, les sales de concerts o els teatres, els espais de debat.

Pel que fa al lleure, cal considerar, en primer lloc, els esplais i altres entitats d'educació en el lleure i les activitats que es desenvolupen a la ciutat en aquest camp: tant les de periodicitat diària com de cap de setmana o de vacances (colònies, campaments, casals d'estiu, etc.). També cal incloure-hi els casals de gent gran (tercera edat), els centres culturals i recreatius de les diferents cultures presents a la ciutat (per exemple: espais de reunions de col·lectius immigrants d'una determinada zona) i les activitats que duen a terme, tant internes per als seus membres o associats com obertes a la ciutat i participatives, i les comissions de festes dels barris. Pel que fa a l'oferta cultural, esportiva i de lleure —ja sigui produïda des de l'Ajuntament, des de les entitats culturals i de lleure o des de les entitats associatives—, cal tenir especialment en compte:

Les activitats que s'adrecen a crear i expressar elements significatius identificadors de la ciutat: des de cultivar les pròpies tradicions i festes locals fins a crear-ne de noves; des dels esports més emblemàtics de la ciutat fins als de base.

Les que mostren o acosten les activitats culturals d'altres procedències i d'ampli abast i que ofereixen oportunitats de competició i de relació i intercanvi amb entitats i clubs d'altres poblacions.

Ambdós tipus d'oferta són importants: el primer, per incentivar la creació d'elements materials i simbòlics d'identitat col·lectiva i projectar-la a l'exterior; el segon, per estimular l'obertura de la ciutat a dinàmiques i horitzons culturals més amplis, superant localismes tancats.

1.2.7. L'àmbit laboral i econòmic

Les relacions que la ciutadania estableix en l'àmbit del treball descriuen l'escenari de la socialització laboral i, en bona part, és l'àmbit en què es donen els aprenentatges professionals en contextos informals. A més, les xarxes de relació que s'estableixen en aquest àmbit es projecten fora de l'empresa i es retroben en el marc de la ciutat.

Per tant, es fa difícil parlar d'estructuració i de socialització de la ciutadania adulta, sense fer esment de l'àmbit laboral com a element fonamental de la seva integració social. Això encara és més cert si es consideren els sindicats i els grups professionals organitzats (col·legis i associacions professionals), recursos en què es produeix un grau de relació i expressió que s'ha d'aprofitar per construir un projecte socioeducatiu amb un enfocament comunitari.

En aquest escenari també s'han d'esmentar les actuacions en l'àmbit del consum. En les societats modernes, en què l'intercanvi està basat en les lleis del mercat i, per tant, les transaccions de diner per al consum, cal tenir present la capacitat dels grups socials autoorganitzats per controlar les relacions d'intercanvi, per desenvolupar noves maneres d'utilitzar el temps d'oci, per desenvolupar xarxes de voluntariat, etc.

1.2.8. Família i grups informals (autoajuda o ajuda mútua)

La família i els grups no formalitzats (sense legalitzar, grups d'afinitat), tot i ser àmbits privats, haurien de tenir una consideració especial com a escenaris socialitzadors dins un projecte de treball en xarxa ampla. És a dir, en algunes ocasions es podran integrar en els àmbits de col·laboració, en ciutadans-famílies o grups molt implicats en la dinàmica comunitària, sigui per la seva participació rellevant en una o més iniciatives, sigui per la seva capacitat de liderar processos comunitaris. No és habitual incloure'ls-hi, però no podem oblidar que en la dinàmica comunitària de vegades no són entitats formals les úniques implicades.

Analitzant l'estructura i l'organització d'aquests àmbits familiars o grupals existents, ens adonam que no es poden reduir als vincles de parentiu: no es pot parlar d'un model únic, sinó força diversificat, d'unitats (nucli familiars diversos, grups d'autoajuda, grups d'ajuda mútua). Hi escau més de referir-se a unitats de relació quotidiana, basades en l'afectivitat i el reconeixement, i considerar-les també unitats primàries d'ensinistrament, adquisició d'hàbits, educació, socialització dels seus membres, transmissió cultural i, fins i tot, com a grups de relació social, en general, tot entenenent que aquestes funcions comporten una certa forma d'organització i d'estructuració de rols.

Com que la funció socialitzadora de la unitat familiar i dels grups informals és fonamental, cal identificar els més actius i rellevants i, si escau, dotar-los d'assessorament i suport per poder desenvolupar positivament aquesta funció.

1.2.9. Els mitjans de comunicació

Cal recordar que els mitjans de comunicació entren directament a les cases i hi exerceixen una influència poderosa, en especial la televisió, la ràdio i la premsa: cal reconsiderar-ne profundament la funció informativa, conscienciadora, sobretot quan es tracta de mitjans públics i de proliferació de mitjans en l'àmbit local. Són molts els municipis que tenen premsa, ràdio o televisió pròpies. En molts casos, s'ha de tenir present que es pot comptar amb aquests per facilitar funcions socioeducatives.

Tots els mitjans de comunicació de masses són escenaris socialitzadors i educadors, però, si bé els d'àmbit autonòmic, estatal o internacional (premsa internacional o televisió de pagament) són els més influents i de més gran impacte, només els mitjans d'informació i comunicació d'emissió i abast locals poden incorporar-se de ple dret al projecte socioeducatiu comunitari com a escenaris socialitzadors i com a plataforma o «espai públic», en tant que són:

- Informadors de notícies locals o d'interès més ampli que el de la ciutadania local.
- Creadors d'estats d'opinió i difusors d'opinió pública.
- Influenciadors en criteris, comportaments i valors de la ciutadania.
- Generadors, convocadors i impulsors de dinàmiques col·lectives.

El fet de tenir accés directe a les persones i a les unitats familiars o de convivència, que són àmbits de privacitat, fa que en resulti clau la incorporació en el projecte socioeducatiu comunitari.

S'ha d'aconseguir que aquests mitjans —ràdio, premsa (incloses revistes i butlletins d'entitats) i televisió locals— estiguin oberts a les persones representatives de la ciutat (agents socials, educatius i culturals, intel·lectuals, polítics, etc.), als diferents sectors, col·lectius i grups ciutadans (infants, joves, tercera edat, dones, discapacitats, immigrants, etc.) i a la dinàmica associativa i ciutadana.

1.3. Capacitat per al treball en xarxa dels recursos locals

Podríem establir una tipologia dels recursos locals (grups informals, entitats, organismes de l'administració, etc.) i diferenciar-los en quatre grans blocs:

— Els recursos tradicionals, que només es preocupen de la seva activitat privada o de les seves competències (des d'una visió restrictiva). Amb aquests recursos és difícil la col·laboració, només es podrà intentar treballar amb alguns individus, amb la perspectiva que es pugui desenvolupar un procés més satisfactori en el futur.

— Els de participació limitada, els quals complementen la seva labor participant moderadament en activitats i propostes externes però sense implicar-s'hi. Habitualment es

limiten a acceptar rebre informació, aporten molt poc i es resisteixen força a desenvolupar projectes conjunts. Amb aquests recursos es poden desenvolupar formes de coordinació limitada (intercanvi d'informació).

S'ha de tenir present que pot haver-hi motivacions ocultes darrere aquestes actituds. Per exemple, experiències frustrants, tractaments discriminadors per part d'alguna administració, manca d'integració dels professionals o dels seus membres (professors o treballadors que no viuen al municipi i no s'hi interessen, per exemple) o altres motius que es podrien intentar conèixer per facilitar una mica el canvi.

— Els que participen activament en els programes socials, educatius, culturals, etc., que s'ofereixen a la ciutat. Tanmateix, cal advertir sobre l'abús d'ofertes, cosa que genera dispersió i consumisme d'activitats exteriors. Es tracta de recursos bastant implicats, però amb una capacitat d'iniciativa limitada. Amb aquests es poden desenvolupar formes d'articulació molt diverses (fer debats, és a dir, analitzar conjuntament la informació disponible; implicar-los en iniciatives ja dissenyades; intentar fer accions junts, etc.). S'ha de tenir present que, almenys inicialment, els processos de treball en xarxa amb aquests recursos obliguen a una inversió d'energia, a un cert lideratge, compartit amb tots els que sí que són capaços de plantejar-se iniciatives.

— Els promotors d'iniciatives generen iniciatives i activitats que superen les inèrcies habituals; moltes vegades són iniciatives obertes al seu entorn proper, a sectors de la comunitat o al conjunt de la comunitat. Són recursos integrats al seu entorn i amb cultura participativa i col·laboradora, tant en l'àmbit d'organització interna en tots els vessants (projectes propis, gestió, etc.), com en la seva projecció externa, conjuntament amb altres agents, organismes, associacions i institucions socials, i s'impliquen en la construcció d'un model de barri o de ciutat (aquí seria significativa, per exemple, la seva integració a les festes populars o a les activitats comunitàries dels barris). Aquests recursos són els més valuosos per al treball en xarxa, entenen molt bé què s'ha de fer, per què s'ha de fer i com s'ha de fer. Si hi ha suficients recursos amb aquesta dinàmica, el treball en xarxa pot ser molt poderós, però no més fàcil. S'ha de tenir present que sempre hi ha una història de relació entre entitats i de vegades també hi ha una certa competència pel lideratge.

Algunes reflexions al voltant d'aquest quart model, el més obert i proper a integrar-se dins un projecte de treball en xarxa:

— En aquesta tipologia, tots els agents i els col·lectius socials compten com a possibles impulsors de projectes. No es tracta d'una xarxa passiva que espera les nostres iniciatives. És per això que el concepte de treball de complementació surt de la pròpia dinàmica d'aquests recursos quan comença el treball en xarxa.

— El paper dels educadors, com a professionals socioeducatius, ha d'esdevenir, en un àmbit obert i compartit, un agent que —fora de les limitacions— aporta iniciatives, es transforma en dinamitzador en el medi local en què treballa, col·labora amb propostes noves, etc.

1.4. El canvi en el treball socioeducatiu en xarxa

El canvi és l'objectiu central que justifica tot el treball en xarxa. El canvi s'ha de poder definir mitjançant escenaris de futur, envers els quals es dirigeixen tots els esforços dels implicats en el treball en xarxa. Perquè aquests esforços siguin eficaços s'han de definir correctament les estratègies d'actuació. A continuació s'explica amb més detall aquest conjunt d'idees.

En un sistema complexament organitzat com l'escolar, el de serveis socials o el comunitari (centres escolars, barris, etc.), els canvis no succeeixen d'un dia per l'altre, ni tenen caràcter continuat i lineal. Ans el contrari: s'esdevenen de manera discontinua i al llarg del temps i es produeixen avanços i retrocessos. Afecten tant les relacions personals a l'interior del sistema com el paper personal de cadascú i possibiliten la generació de situacions socials i personals noves.

És un procés en el qual coexisteixen moments d'entusiasme per allò que és nou amb altres de frustració per allò que s'ha abandonat, moments de creació i altres de renúncia; moments en què allò nou que proposam realitzar ens resulta difícil d'aconseguir i en els quals, per tant, ens sentim temptats a retornar a les formes conegudes, a allò que, bé o malament, ens sentim capacitats per dur a terme.

La sensació de salt en el buit inherent, moltes vegades, als processos de transformació d'una realitat concreta a la qual estam habituats s'ha de contenir i reconduir a partir de la possibilitat d'explicitar de manera clara i organitzada l'anàlisi de la realitat i els escenaris de futur que permetin reflexionar i actuar conjuntament amb altres persones.

Aquesta reflexió conjunta i compartida (essència del treball en xarxa) i la conseqüent implicació personal i col·lectiva en allò que endegam com a nou és imprescindible per poder avançar en la direcció que ens proposam, en la mesura que no hi haurà possibilitats de treball en xarxa si no canvien també cadascun dels actors que hi participen.

Els processos de canvi poden generar nous escenaris professionals i personals als quals s'han de poder adaptar satisfactòriament tots els agents que hi intervenen: els educadors, els treballadors socials, els docents, els alumnes, la institució i, també, la comunitat a la qual pertany el centre. La construcció de marcs relacionals i professionals nous implica la incorporació i la integració de nous coneixements i noves tècniques. La manera de funcionar, de pensar i entendre el treball socioeducatiu i els seus objectius educatius o socials esdevé element de reflexió i anàlisi i, també, el paràmetre en el qual es poden concretar els resultats dels processos iniciats.

És en la transformació de la pròpia organització i en la seva relació amb la resta dels recursos i agents socials que hi intervenen i amb els quals manté múltiples relacions d'interdependència on es concreten les propostes de canvi. Aquest fet, però, no equival a desarmar tot el que està en funcionament, a desorganitzar per tornar a crear de nou, sinó a repensar les situacions que es desenvolupen en els diversos escenaris ja creats, entenent-los com a punts de partida, com a referents per a la reflexió, l'anàlisi i l'actuació, tot mantenint tant l'estabilitat aconseguida anteriorment com el desenvolupament de modalitats organitzatives noves.

Aquesta visió àmplia, tant de l'abast del canvi com dels agents socials implicats, ens permet introduir els conceptes de globalitat i complexitat en referir-nos a les dimensions d'allò que abordam des dels escenaris específics del treball en xarxa.

El que es pretén amb el treball en xarxa és, per tant, un canvi relacionat, també, amb la manera d'entendre i concebre la realitat. Des d'una perspectiva psicosocial, el coneixement que tenim de la realitat és fruit d'una «construcció social», a partir de la qual la «realitat social» no és la simple suma de les singularitats, sinó el resultat de les múltiples interrelacions que s'estableixen en una organització complexa com l'educativa o la de serveis socials, oberta a nombroses interaccions amb el medi.

La cultura de la complexitat ens porta a visualitzar la realitat socioeducativa com una xarxa d'interaccions que ens permet entendre ja no solament les relacions en l'interior de les organitzacions (entre treballadors socials i educadors; entre docents, entre docents i

alumnes, entre alumnes...), sinó també la manera en què nosaltres mateixos generem aquest sistema i en què l'organització interacciona amb altres recursos socials.

Del que hem dit es desprèn que els processos de canvi han de venir dels qui els hauran de gestionar i han de respondre a la seva voluntarietat. Tant la intencionalitat en la reflexió i en l'anàlisi del present i de les tendències principals —anàlisi i reflexió del que succeeix, de la manera en què ho interpretam, en què hi donam resposta—,⁵ com la projecció i la concreció de noves actuacions en el futur demanen un cert grau de consens entre els qui hi participen i, alhora, també de les organitzacions en què aquests estan ubicats.

De la mateixa manera que cal un cert grau d'acord i consens entre els participants, és del tot necessari, per avançar en un procés de canvi socioeducatiu, poder concretar-ne la planificació i l'organització a partir de les condicions i els condicionants personals, institucionals i socials dels professionals implicats i també de tots els altres agents socials implicats.

Si, com apunta Ainscow (1995), la direcció del canvi que es planteja en les organitzacions educatives i socials és avançar en el sentit d'adequar-se més bé a la diversitat de necessitats de la comunitat social i educativa en la qual estan inserides, hem de partir de la reflexió conjunta (en el si de la institució i entre els professionals implicats) sobre allò que es vol millorar i canviar i allò que es pot aprofitar perquè ja funciona. Des d'aquesta perspectiva, la direcció del canvi ha de partir del treball col·laboratiu entre els professionals.⁶

La idea de canvi socioeducatiu, orientat a la millora qualitativa de la pràctica socioeducativa i centrat en:

- els processos socials (relacions en el barri, ocupació del temps lliure, relacions de veïnatge, etc.) i
- els processos d'ensenyança i aprenentatge que tenen lloc en la institució escolar,

parteix d'una doble consideració:

- Referida a les condicions reals en les quals es realitza l'activitat socioeducativa (tots els recursos locals, la comunitat en la qual s'inscriuen els recursos).
- Referida als agents socioeducatius: els educadors, els treballadors socials, els professors, els alumnes, etc.

Plantejats així, s'entén que els processos de canvi estan estretament vinculats a les maneres de pensar i actuar dels professionals i a les seves creences personals en relació amb allò que cal fer i allò que cal aconseguir, amb la manera de fer-ho i amb el paper dels professionals i les seves organitzacions. L'activitat col·laborativa se situa en el terreny de les decisions i les opinions personals que, partint de determinats supòsits ideològics i teòrics, es troben, presumiblement, en la base de les decisions professionals.

Els processos de canvi estan condicionats per altres factors més generals o estructurals —la modificació de lleis socials o educatives o la influència de determinades entrades culturals o socials vinculades a uns moments històrics determinats— que, evidentment, han de ser considerats. Si no és així, les propostes d'acció resultants de l'activitat col·laborativa podrien esdevenir merament anecdòtiques i difícilment actuarien en l'essència dels conflictes socioeducatius per als quals s'ha decidit iniciar un procés de treball en xarxa.

⁵ Anàlisi DAFO (debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats).

⁶ Les comissions són un dels espais privilegiats per desenvolupar aquest treball.

Des d'aquest posicionament, evidentment realista i contextual, hom espera que la implicació i el grau de responsabilitat sobre les consecucions i els acords clarament explicits als quals s'hagi arribat com a grup siguin investits d'una certa validesa que els farà portadors del canvi esperat.

2. Introducció a la metodologia del treball en xarxa

El treball en xarxa requereix un llarg procés de construcció d'una epistemologia comuna a partir del treball en equip i també de prova de la metodologia. És evident que no tot el contingut de l'actuació de cada servei, recurs o professional ha de passar pel treball en xarxa, però sí que pot ser un bon referent per a una part apreciable de la feina.

La metodologia del treball en xarxa es pot diferenciar en tres grans nivells:

— **Construir les bases del treball en xarxa:** establiment dels acords bàsics inicials, reconeixement mutu, anàlisi de les necessitats, incorporació de nous recursos i definició de les grans línies d'actuació.

— És el nivell inicial i més bàsic de desenvolupament del treball en xarxa des de la perspectiva de la participació comunitària. L'àmbit organitzatiu en què es desenvolupa preferentment aquesta actuació, en el nostre programa, ha de ser el de les comissions, tot i que evidentment es poden acceptar altres formes organitzatives segons cada zona. Aquest nivell d'activitat es pot considerar com a preparatori o complementari del treball de les comissions.

— **Fer operativa la xarxa creada:** en aquest nivell, allò que s'ha d'intentar és desenvolupar protocols de treball col·laboratiu i, a partir de les prioritats i opcions d'actuació més viables, preparar projectes articulats o conjunts. És el nivell intermedi d'articulació de recursos (serveis, entitats, programes, líders, etc.). No necessàriament ha de passar per les comissions, encara que és un molt bon àmbit organitzatiu en el qual estructurar l'articulació.

— En aquest nivell, la metodologia ha de permetre que s'iniciï la fase productiva del treball en xarxa.

— **Fer eficaç la xarxa:** és el nivell més concret de dinamització dels espais d'articulació, d'execució i consecució de projectes o actuacions pactades als protocols (sigui sobre casos concrets o sobre altres nivells de feina) des d'una perspectiva de complementació.

En aquest primer document, iniciam la presentació de la metodologia per a un primer nivell més general, de desenvolupament de la participació. En els propers documents de treball es tractaran en profunditat els altres dos nivells.

Per què s'ha de començar per la participació? Perquè no hi ha projectes amb enfocament comunitari que no hagin de pensar a desenvolupar la participació. La finalitat de bona part dels projectes socioeducatius és aconseguir processos socials positius, alguns aspectes dels quals són inabastables (estructura econòmica, estructura del mercat laboral, estructura urbana, dinàmica sociodemogràfica, etc.), però sobre altres aspectes sí que es pot influir: el grau de consciència i de participació ciutadana. No és un tema que es pugui plantejar només un servei, un programa o un equip de professionals, com és evident, però els serveis, els programes i els professionals amb orientació comunitària sí que s'han de plantejar la manera en què influiran sobre els processos participatius.

2.1. Com podem fer operativa la participació comunitària?

Es pot parlar de molts tipus diferents de participació: social, cultural, política, sindical, etc. Aquí només ens interessarem per la participació comunitària, la qual també s'ha anomenat «participació ciutadana». La participació ciutadana és un dels components del procés comunitari. Més enllà d'aquest fet, però, no hi ha regles fixes sobre la manera de desenvolupar aquesta participació. La pràctica d'un bon nombre de projectes mostra algunes semblances importants, però també diferències significatives, tant en els instruments de participació utilitzats com en el grau d'assoliment d'un grau més o menys alt d'implicació ciutadana.

A la presentació del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil s'ha expressat clarament la voluntat que la participació esdevingui un dels eixos vertebradors del procés. Cal partir del fet que l'aplicació del programa presenta almenys tres particularitats clares.

— En primer lloc, el fet de tractar-se d'aplicacions en contextos territorials d'una dimensió reduïda (municipis petits, barris de Palma o d'altres ciutats de les Illes Balears) que normalment ja han posat en marxa o culminat alguns processos participatius. Són àrees reduïdes però complexes; aquesta complexitat, a banda d'altres dimensions, s'expressa en l'existència d'una realitat ciutadana consolidada, amb una història, uns recursos locals que fa temps que funcionen, etc.

— En segon lloc, el Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil afronta la fase més intensa del seu procés de desenvolupament quan ja es disposa d'una important experiència acumulada en diversos municipis de les Illes, fet que possibilita l'aprenentatge i la introducció d'innovacions a partir de la valoració d'aquestes experiències, especialment experiències de treball en les comissions i a diversos escenaris de la comunitat.

— Finalment, la fase inicial del procés del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil ha estat molt més participativa que la majoria de programes socials. Això pot haver generat alguns problemes, però presenta també un potencial positiu, en la mesura que ja s'han pogut expressar i escoltar una pluralitat de veus ciutadanes i institucionals.

De manera més o menys directa, aquests tres elements marquen algunes de les coordenades en les quals ha de desenvolupar-se la metodologia orientada a la participació comunitària, en el marc del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil. En síntesi, el procés de participació comunitària que es proposa podria desenvolupar-se a partir de l'estructura següent:

Dues fases: Informació-deliberació i concreció-execució.

Dos tipus de protagonistes: Serveis-professionals i recursos.

A continuació, desenvoluparem la proposta des de cadascun d'aquests criteris (fases i protagonistes), sense oblidar que hi ha un moment de desenvolupament i execució de les concrecions.

2.2. Fases del procés de participació comunitària

Posar en marxa un procés tan complex com aquest implica preveure que incorporarà almenys diversos components temporals, en els quals han de predominar, respectivament, els elements d'informació, deliberació i concreció.

2.2.1. Fase d'informació-deliberació

Una primera fase d'informació, reiniciada en cada curs escolar al llarg dels mesos d'octubre i novembre, ha de permetre donar a conèixer a la ciutadania i a les entitats implicades de cada zona els continguts dels treballs realitzats, incorporats a un document d'avaluació del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil. Una fase informativa extensa, renovada anualment i amb un ampli suport de mitjans (cartes als pares, tramesa del document d'avaluació a les entitats, actes públics de balanç, etc.), és del tot necessària per diverses raons:

- Per poder fer un debat pautat i en profunditat, que no comenci des de zero i permeti anar veient la mesura en què la percepció de la situació i els reptes actuals són o no compartits per la població més implicada i el moment en què se situen possibles punts de conflicte o desacord.
- Per poder assolir un objectiu d'educació social. És a dir, es pretén informar per fer possible el debat, però també per socialitzar uns elements de debat i uns continguts inicials que, en si mateixos, és bo que conegui tothom; fins i tot els qui no vulguin o no puguin participar-hi.
- Per motivar i així incrementar el grau i el ventall de participació en les fases posteriors del procés. Es tracta de mostrar a la ciutadania que les temàtiques objecte de debat tenen implicacions molt directes i intenses en la seva vida quotidiana i, d'aquesta manera, intentar estendre el debat més enllà dels sectors habitualment més implicats i motivats.
- Per mostrar que hi ha un procés d'actuació, del qual es donen comptes públics, que està obert a la renovació, etc.

La informació hauria d'incorporar sempre diferents components, més o menys desenvolupats segons les possibilitats que ofereixi el format de suport: a) elements de diagnòstic; b) ventall preliminar i obert de temes i propostes per al proper curs; c) informació sobre «bones pràctiques» amb experiències locals o d'altres ciutats i d) guió per al debat que no impedeixi l'autonomia d'organització dels implicats a les comissions.

A més de respondre les demandes concretes, els responsables de les diverses comissions del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil han de tenir un paper proactiu que tendeixi a incentivar i, en la mesura en què sigui possible, a garantir la incorporació al procés dels agents la presència dels quals pot considerar-se clau. En concret, hauria de fer arribar tot el material imprès i audiovisual necessari i també les possibles propostes d'accions informatives a tots els recursos locals identificats abans: escoles i centres educatius en general, associacions de veïns, associacions professionals, de comerciants i empresarials, sindicats, altres entitats presents a la ciutat, experts, centres culturals i altres equipaments de referència. En definitiva, es tractaria d'informar i activar la participació del màxim nombre possible de components de la xarxa d'agents comunitaris. El treball en xarxa, del qual es parlava abans, ha de consistir en un moment inicial de cada curs a fer arribar a tots els agents, en tots els escenaris socialitzadors, la informació rellevant, a facilitar-ne i estimular-ne la comprensió, i també la incorporació al procés desenvolupat pel programa, i a canalitzar-ne la incorporació a través de les comissions.

2.2.2. Fase concreció-execució

Durant aquest període, entrelligat amb l'anterior i que pot abraçar els primers mesos després de l'estiu, abans de tancar els pressuposts i les planificacions per a l'any següent, l'èmfasi s'hauria de posar en la discussió, el debat i la concreció de projectes per al curs

iniciat, els quals serien executats de desembre a setembre. Els objectius principals serien l'establiment de posicions personals i col·lectives, la fixació de prioritats pel que fa als grans temes tractats, l'afiorament de punts i temes de conflicte, la construcció d'acords i consensos i, finalment, l'aparició dels primers petits o grans projectes concrets d'acció que donaran contingut al component preventiu del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil.

Tal com ja s'ha apuntat en l'apartat anterior, el debat podria realitzar-se de diverses maneres:

- Sobre el conjunt del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil (debat multitemàtic, per exemple: renovació del DAFO, segons la manera en què canvia una determinada zona; replantejament de projectes segons la manera en què afectarà la futura Llei de qualitat; etc.).
- Podria focalitzar-se sobre algun dels seus aspectes (debat temàtic, per exemple: manera de valorar les activitats d'estiu; d'organitzar el suport a la incorporació d'adolescents immigrants; etc.).
- Podria aportar elements nous derivats de dinàmiques, problemes o temàtiques tractats en altres àmbits territorials (per exemple: presentació i debat sobre experiències d'altres barris).

Des d'una perspectiva operativa, en aquesta fase caldria seguir tenint el mateix «equip humà de dinamitzadors», present a les comissions, capaç d'organitzar, activar i moderar els debats. Com ja s'ha esmentat, aquest equip tindria la responsabilitat d'elaborar les conclusions dels debats.

De vegades, es diferencia una fase de deliberació d'una fase de concreció, però aquí, d'acord amb els aprenentatges fets a partir de la investigació-acció posada en pràctica amb el programa, pensam que es podria considerar com una única fase. No hi ha una bona deliberació si no es concreta en un projecte. Aquest projecte serà el producte d'aquesta deliberació.

2.3. Protagonistes del procés

Tot el procés ha de tenir una participació activa i plural, per mitjà de canals que facilitin l'expressió de la veu dels implicats (professors, treballadors socials i educadors, policies, associacions de veïns, AMPA, etc.), sigui gent no organitzada o que ja hi participa a partir del teixit social.

Política de comunicació activa. Els ciutadans i les ciutadanes han de ser els destinataris de bona part de les accions informatives en tant que probablement són un sector que, d'entrada, disposa de menys informació que els grups organitzats. A més, disposen ja ara d'una sèrie de mecanismes que pretenen facilitar la seva participació: la pàgina web del programa és un dels més rellevants, però insuficient. Al llarg de tot el procés, s'ha de vetllar per treballar de manera que es promogui la participació dels sectors amb menys experiència i cultura participativa i que s'evitin desigualtats i desequilibris participatius entre els més directament implicats (pares, professors, policies locals, etc.).

Suport efectiu a les entitats. Les entitats han de tenir un protagonisme especial en el procés, tant a través dels debats dels projectes a les comissions com per mitjà de les activitats en les quals es vulguin implicar, i ser presents a qualsevol de les altres fórmules de treball.

A més, però, per fomentar el debat associatiu intern s'haurien d'articular els mecanismes que donin el màxim de facilitats perquè les entitats —les que mostrin voluntat— puguin implicar el conjunt dels seus membres i no solament el sector habitualment més actiu en el debat sobre la resolució pacífica de conflictes. Això vol dir que les comissions haurien d'estudiar la manera de donar un suport especial a totes les entitats que vulguin implicar-s'hi. De manera orientadora, podria dir-se que el tipus de suport que hauria de ser més utilitzat, al marge del suport material i econòmic que han d'aportar els ajuntaments o entitats locals (mancomunitats, per exemple), pot presentar les característiques següents:

- Mediació. Pretenen convertir el procés participatiu amb relació a la prevenció del conflicte juvenil en una oportunitat per aprofundir en estratègies de resolució de problemes.
- Informació-formació. Orientades a proporcionar estratègies d'actuació social alternatives respecte de les generadores de conflicte (desenvolupament d'habilitats comunicatives en els membres de les entitats, tècniques d'anàlisi DAFO, elements de treball grupal i comunitari, etc.).
- Ajut tècnic i orientació. Cerquen individualitzar possibles processos d'actuació en el ventall de les possibilitats en els àmbits educatiu, social, laboral, de salut o cultural amb joves i familiars. Es pretén impulsar projectes per cobrir les necessitats específiques que dificultin el procés d'integració social normalitzat.

D'altra banda, és prou evident que el suport aportat ha de tenir un caire coherent amb el programa. Per exemple, no s'ha d'impulsar un projecte que contradigui els plantejaments de prevenció del conflicte o que sigui discriminador; ben al contrari, s'han d'impulsar els que coincideixin amb els plantejaments estratègics del Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil. Aquesta coherència imposa la necessitat de coordinar esforços entre professionals i també entre entitats per aconseguir accions veritablement efectives.

3. Metodologies per a l'anàlisi conjunta

Hi ha moltes tècniques per treballar en xarxa. Als documents posteriors es presentaren algunes de les metodologies i tècniques d'intervenció, però aquí s'han seleccionat dues de les principals tècniques per a l'anàlisi conjunta, punt de partida del treball en xarxa: l'ecomapa i l'anàlisi DAFO.

3.1. L'ecomapa

És una tècnica gràfica que pretén simplificar les complexes relacions que hi ha en un àmbit territorial. Es podria denominar també mapa de relacions. És una anàlisi molt fàcil de fer, però que permet una comprensió complexa i detallada.

S'utilitzen cercles concèntrics en els quals se situen els diferents recursos i agents significatius, presents al territori. Normalment, al cercle interior s'inclou una unitat d'anàlisi de referència, la qual pot ser una família, una escola, un centre de serveis socials o qualsevol altra organització.

En el treball en xarxa socioeducatiu s'inclou, al cercle interior, cada una de les organitzacions de referència fonamentals, normalment les següents:

- els instituts o centres educatius que imparteixen ESO i
- els serveis socials d'atenció primària.

Es fan dos ecomapes complementaris. El motiu és fàcil d'entendre: són les organitzacions amb competències més clares pel que fa als adolescents, els joves, les seves famílies i la dinàmica comunitària. De vegades es poden incloure ecomapes alternatius referits a qualque centre d'esplai o alguna altra organització rellevant.

Al primer cercle exterior s'inclouen les organitzacions més rellevants, en un sentit o altre: policia local, esplais, centre de salut o unitat sanitària, els instituts o centres educatius, els serveis socials d'atenció primària,⁷ centres d'informació juvenil i també altres organismes amb competències definides, professionals i projectes identificables.

Al segon cercle exterior s'inclouen la resta de recursos locals, ja siguin ONG o altres organismes diversos (església, clubs esportius, residència d'ancians, etc.).

Els agents socials individuals (líders comunitaris, professionals o no amb important credibilitat, voluntaris amb un compromís estable, etc.) es poden situar allà on es consideri més adequat, sempre segons la intensitat i la rellevància de la seva relació amb la unitat d'anàlisi.

Les relacions entre els diversos organismes es defineixen mitjançant fletxes unidireccionals o bidireccionals, d'acord amb la relació que es manté en el darrer any de referència, per això l'ecomapa ha de tenir data de referència sempre. El tipus de línia interior a la fletxa depèn del tipus de relació:⁸

— Una línia contínua i de traç gruixat representa una relació positiva intensa, normalment basada en acords de relació; si la fletxa és bidireccional, la relació és del mateix tipus en els dos sentits; si la fletxa és unidireccional, la relació és en un únic sentit.

— Una línia fina i contínua representa una relació positiva de baixa intensitat (baixa freqüència, poc rellevant, etc.), normalment basada en relacions personals dels professionals o voluntaris; les fletxes representen el mateix que abans.

— Una línia fina i discontinua representa una relació esporàdica no imprescindible, és a dir, que es pot substituir per una altra relació; les fletxes representen el mateix que abans.

— Una línia angulosa representa una relació molt millorable o negativa; com més destacat sigui el traçat més negativa és la relació, de tal manera que una línia molt gruixada significa una relació molt negativa.

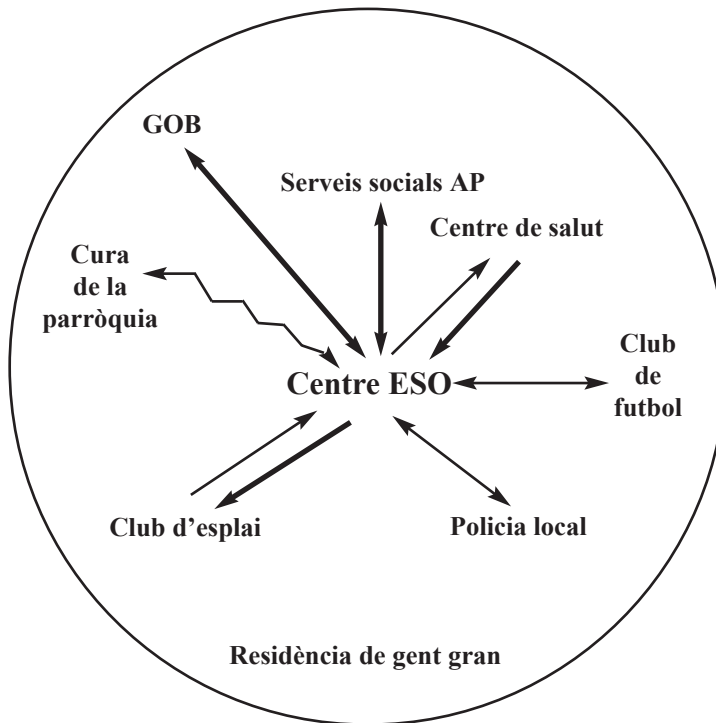
Les fletxes podrien estar formades per línies diferents en un i altre sentit; això significa que hi ha relacions diferents en un i altre sentit. És evident que la manca de línia significa la manca de relació.

L'ecomapa que s'ha explicat ara serveix per representar la xarxa exterior, és a dir, la que formen tots els organismes i agents en les relacions que estableixen entre si. També podria utilitzar-se per representar la xarxa interna, és a dir, la que es forma a l'interior de les organitzacions complexes. S'entén per organització complexa la que té una divisió del treball diferenciada, amb nivells de responsabilitat jerarquitzats. Un centre educatiu, un centre de serveis socials, un centre de salut o una administració local, per exemple, representen organitzacions complexes en l'àmbit comunitari.

⁷ S'ha de recordar que als ecomapes dels centres educatius sortiran els serveis socials, i a l'inrevés.

⁸ Els tipus de línies són arbitraris, es poden trobar alternatives diverses, però sempre s'intenta que la interpretació sigui fàcil.

Un exemple d'ecomapa simplificat es pot trobar a la figura següent:



De vegades, al cercle interior, es presenta l'estructura bàsica de la unitat d'anàlisi per facilitar la representació de les relacions. Pot passar que una part del centre educatiu tingui molt bona relació amb una entitat concreta, mentre una altra part hi tingui una relació molt deficient, llavors aquesta presentació de l'estructura bàsica permet fer les diferenciacions necessàries.

Aquesta indicació permet recordar, també, que per construir una bona xarxa socio-educativa externa cal enfortir la xarxa interna de l'organització. Una organització amb una relació molt deficient (burocràtica, amb relacions personals dolentes, sense bona circulació d'informació, amb responsables sense credibilitat, etc.) difícilment pot desenvolupar totes les seves potencialitats i fer les aportacions necessàries per constituir bones xarxes externes.

Fins ara s'ha parlat dels ecomapes amb centralitat, és a dir, amb una o dues organitzacions de referència (serveis socials, centres educatius), però també es poden construir ecomapes sense centralitat o amb centralitat compartida.

Hi ha dos tipus d'ecomapes sense centralitat:

a) Els que consideren com a centre compartit l'àmbit d'articulació. Les línies i-fletxes signifiquen el mateix, però el que es fa és representar al cercle interior l'organisme, en el nostre cas les comissions, que s'han creat per articular la xarxa socioeducativa. En aquests casos, als cercles exteriors es defineixen les relacions de les comissions amb la resta de recursos locals.

b) Els que no inclouen cap tipus de centre. Es representen els diversos recursos i les relacions, amb les mateixes convencions anteriors, però no hi ha cap centre ni representació en cercles concèntrics.

3.2. L'anàlisi DAFO

En els darrers trenta anys, l'anàlisi DAFO ha arribat a tenir una gran importància dins la planificació estratègica i les anàlisis de necessitats.

L'anàlisi DAFO (debilitats, amenaces, forces i oportunitats) o SWOT, en anglès (*Strengths, Weakness, Opportunities and Threats*), permet establir dos tipus de diagnòstics:

- La síntesi de l'anàlisi de necessitats d'una àrea territorial o una organització, denominada anàlisi estratègica perquè permet establir les prioritats a partir de la comprensió de la situació i de la seva evolució previsible.
- L'anàlisi de casos, resumint la situació d'un cas concret (situació d'una família, un grup, una institució concreta, etc.).

L'objectiu de la DAFO consisteix a concretar, en una taula resum, l'avaluació dels punts forts i dèbils d'una organització o unitat d'anàlisi amb les amenaces i oportunitats. La comprensió dels elements considerats és senzilla:

- Principals punts DÈBILS: situacions actuals i processos actuals. Són tots els aspectes que es considera que haurien de canviar.
- Principals AMENACES: tot allò que s'ha de preveure. Es tracta de processos que es poden donar en un futur i que generen obstacles, limitacions, riscos, etc.
- Principals punts FORTS: tot allò que s'ha de conservar. Es tracta dels aspectes que identifiquen més bé els aspectes positius de la unitat d'anàlisi.
- Principals OPORTUNITATS: tot allò que s'hauria d'aprofitar per generar processos que permetin superar les debilitats, crear fortaleces o preveure riscos.

L'anàlisi DAFO és sempre una anàlisi aplicada, ja que es basa en el fet que la lògica de l'actuació, de les estratègies d'actuació en el camp que sigui, ha d'aconseguir una adequada relació entre la capacitat interna i les condicions externes (entorn), entre la situació actual (debilitats i amenaces) i l'evolució previsible o potencial (amenaces i oportunitats).

El més important és pensar què és necessari conèixer per identificar i mesurar els punts forts i dèbils, les oportunitats i les amenaces d'una organització o unitat d'anàlisi, qüestions clau que són reunides en una taula resum. Les fortaleces i debilitats internes resulten importants, ja que poden ajudar-nos a entendre la posició de la unitat d'anàlisi (comunitat o organització) en un entorn concret. Una primera passa, per tant, consisteix a analitzar l'entorn. Cada equip d'investigació ha de decidir les variables (factors crítics) apropiades per utilitzar segons els contextos i els temes en els quals desenvolupa la seva activitat.

Una vegada definits els factors crítics, s'ha de realitzar un procés de *benchmarking* o anàlisi comparativa amb les comunitats o organitzacions de referència més bones. És evident que han de ser unitats d'anàlisi similars. Aquest procés pot dur fins i tot a identificar noves oportunitats. Finalment, s'estableix un resum que reculli les possibles estratègies que s'han d'adoptar. Aquest resum es duu a terme a partir de l'elaboració d'una matriu amb quatre apartats no relacionats o també un quadre 2 (DA) x 2 (FO) que permetrà orientar la formulació de les estratègies més convenientes, segons la combinació de factors que siguin dominats, seguint aquest model:

SITUACIÓ ACTUAL

Situació potencial:	DEBILITATS	FORTALESES
AMENACES	Estratègies d'atenció preferent⁹ Es tracta d'una unitat d'anàlisi en una situació complicada i amb mal pronòstic.	Estratègies preventives Es tracta d'unitats d'anàlisi en bona situació però amb no ves necessitats o riscos previsibles.
OPORTUNITATS	Estratègies de reorientació Es tracta d'unitats d'anàlisi en situacions difícils, però amb bon pronòstic si se'n saben aprofitar les oportunitats.	Estratègies de desenvolupament organitzatiu o comunitari Es tracta d'unitats d'anàlisi que poden plantejar-se nous projectes, iniciatives de qualitat de vida o de millora.

Així, s'estableixen quatre grans tipus d'estratègies que reflecteixen les possibles prioritats que han d'adoptar els que tinguin capacitat d'actuar: equips de direcció d'una organització, associacions, polítics, etc.

El desenvolupament pràctic de la matriu s'estableix amb l'anàlisi aïllada de cada quadrant. És a dir, si s'elegeix el primer (debilitats i amenaces), s'ha d'identificar cada un dels punts dèbils que la unitat d'anàlisi en qüestió té i cada una de les amenaces, de manera que cada intersecció ha de ser analitzada per estudiar les conseqüències i les accions que d'aquesta situació poden derivar-se. Amb aquesta informació es pot orientar la futura formulació d'estratègies.

Amb aquesta eina, el diagnòstic ha de realitzar-se de la manera més participativa possible i és molt convenient fer una bona selecció de dades i informacions i també d'informadors qualificats (de l'organització o de la comunitat, però també d'altres unitats d'anàlisi que hagin passat processos similars).

L'anàlisi DAFO pot aplicar-se just a partir dels criteris abans exposats, especialment delimitant bé la unitat d'anàlisi, les fonts d'informació i els consultors (informants qualificats), però també pot fer-se de manera molt més sofisticada, aplicant les tècniques de desenvolupament que s'han dissenyat en els darrers trenta anys.

Hi ha diverses tècniques associades al desenvolupament de l'anàlisi DAFO:

- Tècniques de selecció de prioritats (anàlisi multifactorial).
- Tècniques d'anàlisi de situacions de risc o amenaces (matrius d'impacte).
- Tècniques de potenciació del debat amb els consultors (DELPHI, tècniques de treball en equip, etc.).
- etc.

En aquest taller no té sentit ampliar la presentació d'aquesta metodologia, tenint en compte el temps disponible.

⁹ La unitat d'anàlisi s'enfronta a amenaces externes sense les fortaleces internes necessàries para lluitar o plantar-hi cara, per això s'han d'aconseguir suports externs (recursos, aprenentatges, etc.).

4. Metodologies per concretar i desenvolupar el treball de complementació

Per donar garanties que els compromisos són explícits, als capítols anteriors ja es parlava de la necessitat de definir protocols i projectes d'actuació. Però no es pot reduir tot el procés d'articulació als procediments definits en aquests documents, per això, una de les metodologies més rellevant en el treball en xarxa és la del treball en equip. Les comissions, òrgans d'articulació en els quals participen els diversos recursos implicats en la xarxa, són l'àmbit privilegiat d'aquest treball.

El requisit fonamental és entendre les comissions com a espais comuns de detecció, intercanvi, articulació, reflexió i regulació de l'actuació. En la majoria dels casos es pot fer una comissió en l'àmbit municipal i en d'altres s'ha de fer en l'àmbit comarcal o d'uns pocs barris.

Es veu la necessitat que hi intervinguin professionals i recursos dels diferents àmbits amb poder de decisió per poder implantar actuacions en l'orientació, la informació, la prevenció, la formació i la resposta a necessitats concretes.

El desenvolupament del treball en xarxa requereix una definició clara de funcions per poder explicitar els objectius respectius i per establir canals de comunicació i intercanvi regulars i estables.

4.1. Els gràfics de flux ANSI i la preparació de protocols

Probablement l'ajuda més antiga per a la programació són els diagrames de flux. Cada organització pot tenir els seus propis estàndards de diagramació; a més a més, l'American National Standards Institute (ANSI) ha publicat estàndards per a diagrames de flux.

Un diagrama de flux consisteix en una sèrie de símbols i connectors entre aquests. Amb aquests símbols es pot representar una àmplia varietat de processos en forma gràfica. Per al professional, els diagrames de flux d'un projecte poden servir de visualització i resum de tots els processos implicats.

Una primera precisió a fer té a veure amb la complexitat i l'estandardització. Qual-sevol conjunt de processos, malgrat que sigui molt complexa, pot representar-se per una xarxa o un gràfic.

a) En el cas que un projecte d'intervenció sigui molt simple, poden utilitzar-se gràfics ANSI, especialment quan es tracta de processos estandarditzats, és a dir, processos en els quals es puguin dissenyar cadascuna de les passes a seguir i de les opcions que es poden resoldre. Com aquests gràfics, es desenvolupen els PROTOCOLS d'actuació col·laborativa.

b) En el cas de projectes d'intervenció més complexa poden utilitzar-se gràfics PERT, en el marc dels PROJECTES D'INTERVENCIÓ, especialment quan es tracta de projectes en els quals hi ha seqüències d'activitats en paral·lel, diverses persones col·laborant, etc.

Una segona precisió té relació amb la productivitat del projecte. En aquest sentit, hi ha dos tipus de projecte: els que poden definir productes al final i els basats en la definició dels processos de col·laboració. En molts de casos, els professionals experts els confonen i eviten la programació, perquè per ells el domini del procés d'intervenció és tan gran que se segueix com si fos un procés burocràtic.

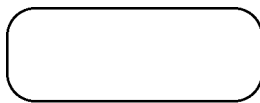
- a) Els projectes basats en la definició dels processos de col·laboració no s'identifiquen com a productes finals, com a resultats identificables al final del projecte que no existien abans. Les activitats es caracteritzen per la possibilitat de repetició sistemàtica. El canvi cercat és una manera diferent de treballar. Normalment no requereix programació, però poden simplificar-se mitjançant gràfics ANSI.
- b) Els projectes que poden definir productes al final es caracteritzen per la possibilitat d'identificar productes finals, es pot establir el compromís d'arribar a qualche cosa diferent de la situació inicial. El canvi cercat és una modificació de la situació inicial. La programació comença per la identificació de l'esmentat producte final, és a dir, per la identificació d'una o diverses hipòtesis i de determinats objectius i escenaris de futur.

4.1.1. Gràfics ANSI (processos simples i estandarditzats)

S'utilitza una àmplia gamma de símbols, enllaçats mitjançant fletxes o línies. Les diverses formes en què poden combinar-se aquests símbols en un gràfic de flux poden dificultar la lectura i l'intercanvi de gràfics entre diferents professionals. Es poden fer una sèrie de recomanacions per facilitar-ne la construcció i la lectura:

- a) S'han d'utilitzar símbols senzills i evitar gràfics massa elaborats.
- b) S'ha de mantenir el mateix nivell de detall durant tot el gràfic, és a dir, si es defineixen tasques no s'han d'enllaçar amb les activitats. Una mescla de nivells de generalitats diferents ha d'estar plenament justificada.
- c) S'han d'incloure especificacions suficients per facilitar-ne la lectura.

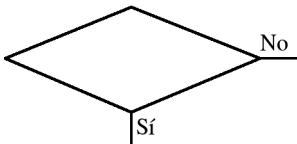
Els símbols més utilitzats, així com el seu significat més comú, són els següents:



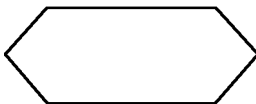
Activitat que implica diverses tasques menors.



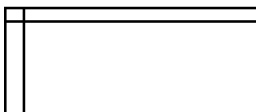
Inici o final d'una seqüència d'activitats o d'un procés.



Doble opció davant la qual s'ha de prendre una decisió.



Preparació d'una activitat abans d'iniciar-la. També serveix per referir-se a una consulta exterior.



Referència a un procés prèviament definit o a unes instruccions ja donades per escrit. Una consulta a un manual de procediment o a una norma escrita (un acord previ) es representaria amb aquest símbol.



Connexió, coordinació, articulació, reunions de seguiment, etc.

Fusió, simplificació d'un conjunt d'actuacions, com quan diverses seqüències s'unifiquen en una nova i única seqüència.

Diversificació d'una seqüència en diverses seqüències.

Final d'una seqüència o procés, basat en un registre documental o en la producció d'un registre per escrit.

4.1.2. Preparació de projectes

4.1.2.1. Presentació

Què és un projecte?

Un projecte és «un conjunt d'activitats planificades que es proposen fer d'una manera articulada entre si, amb la finalitat de produir determinats béns o serveis, capaços de satisfer necessitats o resoldre problemes (aconseguir objectius específics), dintre dels límits d'un pressupost i en un període de temps determinat.» (ONU, 1984; Ander-Egg i Aguilar, 1992). En aquest document només es consideren els projectes socials i/o socioeducatius, siguin d'un tipus o d'un altre.

En àmbits socials, el projecte és, a més d'un document que resumeix i presenta la planificació feta, un espai compartit —amb altres professionals, participants, beneficiaris— per a la reflexió, el coneixement, la presa de decisions i l'acció.

Els components bàsics del projecte

Elaborar un projecte suposa donar resposta a una sèrie de preguntes:

QUÈ	es vol fer	naturalesa del projecte
PER QUÈ	es vol fer	origen i fonamentació
PER A QUÈ	es vol fer	objectius, propòsits
QUANT	es vol fer	metes
A QUI	va dirigit	destinatari o beneficiaris
ON	es vol fer	localització física (ubicació)
COM	es farà	estratègies metodològiques. Activitats i tasques
QUAN	es farà	temporització, cronograma (ubicació en el temps)
QUI	ho farà	recursos humans
AMB QUÈ	es farà	recursos materials
es costejarà	recursos financers	

Títol del projecte

És convenient que el projecte, a part de la denominació extensa que vulguem donar-li, tingui un nom curt, bo de recordar. Ens servirà per referir-nos-hi i perquè la resta de gent l'identifiqui ràpidament. Si hem triat un bon nom, les altres persones tot d'una captaran el sentit, alguna idea fonamental, suggerirà coses als participants, etc.

Àmbit territorial del projecte

Amb la identificació de l'àmbit territorial del projecte, es pretén conèixer la cobertura territorial del projecte, és a dir, a quin barri, municipi, mancomunitat, etc., va dirigida la seva oferta.

Característiques de la població objectiu

A qui va dirigit? Perfil dels destinataris. Si hi ha algun requisit específic que s'ha de complir necessàriament per poder accedir al projecte, s'ha d'especificar clarament, sigui un requisit d'edat, sexe o situació de necessitat.

Nombre de persones beneficiàries

Estimació del potencial d'usuaris o beneficiaris en el període de temps de duració del projecte.

4.1.2.2 Fonamentació

Cal desenvolupar els arguments que permetin entendre per què és important el que es vol fer i aconseguir, presentar les raons a favor i en contra de posar en marxa el projecte (tècniques, legals, polítiques, de manca d'oferta...), citar altres experiències conegudes, altres experiències prèvies. També es pot fer una anàlisi comparativa amb altres experiències que pugui orientar el treball.

Identificació de les necessitats a les quals s'enfronta el projecte

Un estudi de necessitats, per fonamentar un projecte social, requereix una bona aproximació a la realitat social dels aspectes concrets pels quals s'expressa aquesta situació de necessitat. L'objectiu d'aquest estudi és elaborar un diagnòstic sintètic de les principals situacions de necessitats, a partir de diverses tècniques, com per exemple la DAFO.

4.1.2.3. Objectius

Són propostes concretes, orientadores i explícites que faciliten l'acció. Ens informen d'allò que es vol fer. Han de descriure els resultats esperats, en termes d'estats a aconseguir o de comportaments a desenvolupar.

D'acord amb el grau d'abstracció, distingim tres nivells dels objectius: generals, específics i operatius.

Objectius generals:

Els objectius generals són «els propòsits més amplis i generals que conformen el marc de referència en el qual se situen els objectius propis del projecte».

Objectius específics:

Els objectius específics són una concreció dels generals en el temps i l'espai.

Són les finalitats immediates que el projecte, amb els seus recursos i activitats, es proposa obtenir en un període de temps determinat.

Objectius operatius (alguns autors empren el terme «meta»):

Els objectius específics es poden operacionalitzar en elements de compliment i mesura.

Els objectius operatius defineixen qualitat, quantitat, lloc i temps. Han de respondre a: quin és el producte de l'acció, durant quin període de temps es desenvoluparà, qui es beneficiarà del producte, etc. Representen la conducta immediata o les activitats que s'han de desenvolupar al llarg del procés.

4.1.2.4. Pla d'execució

Activitats amb relació als objectius específics

La importància de les activitats rau en el fet que són les accions que s'han de realitzar per tal d'arribar als objectius proposats.

Per això cal fer un breu inventari de les activitats que s'han de dur a terme i la seva relació amb els objectius. Una bona manera de presentar l'inventari és fer un quadre de relació entre objectius i activitats.

Estratègies metodològiques

Parlam d'estratègies per fer referència a la manera en què assolim els objectius, és a dir, la manera en què s'ha d'actuar, les coses que s'han de fer. Respondre l'interrogant suposa posar en marxa activitats, tècniques, d'una manera ordenada i seqüenciada per aconseguir el que volem.

L'estratègia metodològica pot servir per aconseguir distints resultats. Així, per exemple, si treballam en grups un tema X, alhora que perseguim arribar al coneixement del tema o a la solució d'un problema, estam fent uns aprenentatges en paral·lel: diàleg, respecte per les opinions diverses, esperar torn, cooperar, etc.

Des d'una altra perspectiva, podem entendre les estratègies com la cadena seqüenciada d'activitats, ordenades d'acord amb alguns components definidors. Qualsevol acció comporta, com a mínim, quatre fases diferenciades: preparació, desenvolupament, síntesi i avaluació.

Calendari i horaris d'atenció

Cal fer una breu presentació de l'oferta en termes de possibilitats d'accés, de limitació temporal. És a dir, s'ha de saber quan es faran les activitats i amb quins horaris.

Temporització

En aquest apartat s'ha de presentar la distribució adequada del treball al llarg del temps disponible. En el procés de control de la gestió del projecte, a més del document de disseny, podem disposar d'altres instruments que ens faciliten la gestió, el seguiment i l'avaluació. Una de les tècniques que es pot utilitzar és el cronograma.

En processos poc complexos permet veure ràpidament el conjunt d'accions que s'han de desenvolupar.

És un diagrama de procés que es construeix en un quadre de doble entrada, que representa a la columna vertical les actuacions o activitats i a l'eix horitzontal s'ubica un cronograma en el qual s'expressa la previsió de temps (dates i durada).

Recursos

Recurs és tot el que és necessari per poder desenvolupar correctament un projecte (dins dels terminis, amb els nivells de qualitat, amb eficàcia, etc.).

Es poden considerar cinc tipus de recursos (INPUTS):

- Recursos humans.
- Recursos materials.
- Recursos econòmics.
- Recursos formals (autoritzacions, permisos, etc.).
- Recursos orgànics (organització).

Els tres primers han d'estar representats en el pressupost.

Seguiment del pla d'execució

El seguiment és el conjunt d'actuacions indirectes per garantir els processos i resultats esperats. Implica tasques de GESTIÓ, COMUNICACIÓ i CONTROL.

Es poden considerar les actuacions següents:

— Les dades que s'han de conèixer i la manera en què s'han de recollir: sistema informatiu.

— La manera en què es controlarà el pressupost: gestió del pressupost.

— La manera en què treballa l'organització: seguiment del treball en equip i de la coordinació interna: organització.

— La informació de l'exterior que es necessita, les persones amb qui s'ha de treballar i la manera de fer-ho: seguiment de la coordinació externa.

Avaluació

L'avaluació sempre suposa valorar, és a dir, emetre judicis d'idoneïtat o no idoneïtat, d'adequació o no adequació, etc., amb relació a una determinada activitat o conjunt d'activitats. Al cap i a la fi, és el que ens permetrà saber alguna cosa amb relació a la utilitat del projecte. Normes del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*: utilitat, identificació de l'audiència, confiabilitat de l'avaluador, selecció i abast de la informació, interpretació valorativa, claredat de l'informe, difusió de l'informe, oportunitat de l'informe, transcendència de l'avaluació.

Hi ha diversos tipus d'avaluació però, bàsicament, l'avaluació aplicada al context d'un projecte ens ha de permetre recollir tant indicadors de resultats del projecte (que hem aconseguit amb relació als objectius plantejats), com indicadors d'evolució i desenvolupament d'aquest, que ens permetin introduir correccions abans de la finalització (avaluació sumativa i avaluació formativa), i altres tipus d'avaluació.

Procediments i instruments d'avaluació. Fonts d'informació

És imprescindible dissenyar un sistema informàtic que ens permeti recollir diverses dades significatives (de seguiment, dades resum, dades avaluatives, etc.), en el moment en què es consideri oportú o se'ns requereixi. El sistema informàtic d'un projecte ha de recollir les dades principals per obtenir informació que ens permeti avaluar-ne i controlar-ne l'execució. Per confeccionar-lo, en la fase de planificació del sistema, hem de concretar les necessitats d'informació que tindrem. També caldrà dissenyar els diferents suports en què acumulem la informació que recollim. Aquí, la informatització ens ofereix eines de primer ordre (bases de dades, programes d'anàlisi estadística, fulls de càlcul, processadors de text, etc.). Activitats com la memòria del projecte, l'avaluació d'aquest, la recollida d'indicadors, una nova planificació del projecte... es nodriran del sistema informatiu.

4.2. Els cercles de comparació (*benchmarking*)

Una altra metodologia a desenvolupar en el context de les comissions de treball és la dels cercles de comparació. Aquest procediment de treball, conegut com a *benchmarking*, va començar a desenvolupar-se en el món empresarial i es basa en la cooperació voluntària entre organitzacions que permet l'intercanvi d'informació per tal d'aconseguir una millora dels processos organitzatius i d'actuació. D'aquesta manera, es pot assolir un aprenentatge ràpid i pràctic, basat en l'experiència dels altres.

El mateix objectiu es pot aconseguir comparant les diverses experiències dels equips i les comissions de prevenció i abordatge del conflicte de diferents municipis de les Illes Balears. El primer objectiu per aconseguir alguna cosa és establir, de comú acord, un mínim d'indicadors que permetin comparar les diferents experiències. Així es poden detectar els punts forts i febles de cada municipi i elaborar accions de millora en els aspectes que calgui. Les principals dimensions avaluades pels indicadors són: el tipus d'iniciatives plantejades, el grau d'acompliment dels objectius, el grau de satisfacció tant dels professionals com de les entitats, els resultats i els impactes.

El *benchmarking* és quelcom més que una tècnica o un mètode, ja que forma part d'una nova cultura, d'una nova manera d'entendre les relacions entre les entitats, els serveis i les persones i, en conseqüència, d'una nova manera de fer.

Es podria parlar de tres grans tipus:

- *Benchmarking* intern (entre els diversos components d'una organització o xarxa d'organitzacions).
- *Benchmarking* competitiu (amb altres organitzacions amb les quals no hi ha relacions de col·laboració o coordinació).
- *Benchmarking* funcional o operatiu (amb altres organitzacions amb les quals sí que s'han establert acords de col·laboració).

En general, funciona a partir de la idea que es pot aprendre dels altres. En aquest context de millora, el *benchmarking* pretén desenvolupar processos d'emulació a partir d'activitats de comparació amb les experiències o organitzacions més bones, etc.

El *benchmarking* és una opció de millora de la reflexió, la dinàmica dels equips i de la seva eficàcia que no surt del coneixement expert de l'organització, sinó de l'anàlisi dels factors d'èxit (bons processos i bons resultats) de les organitzacions més eficaces. És a dir, parlem de l'aplicació del *benchmarking* a l'avaluació dels factors clau. La diferència d'aquest enfocament amb relació a altres opcions tècniques més rigoroses (investigació per enquesta, per exemple) en sentit estricte és que, en fer *benchmarking*, ens focalitzam en alguns factors, els que han demostrat ser crítics per al bon resultat en d'altres organitzacions, i perdem l'amplitud i la sistematització que justament caracteritzen les grans investigacions, a canvi de guanyar agilitat i focalitzar-nos en els factors més transcendents. És una metodologia similar a la de la DAFO: senzilla, fàcil d'utilitzar, potent, però amb els inconvenients de les metodologies qualitatives.

També cal dir que un procés de *benchmarking* és lent. A manera d'exemple, Paddock (1997) ha identificat trenta-vuit factors clau que s'han de tenir presents en els estudis de *benchmarking*, per exemple:

- La supervisió externa a l'organització.
- El lideratge del programa.
- L'estabilitat del suport pressupostari.
- Tipus de control administratiu que hi ha.
- La selecció i el suport als participants.

- Els processos d'aprenentatge.
- La política comunicativa exterior.
- El grau de qualitat d'execució dels compromisos del programa; etc.

4.3. Treball en equip

El treball en equip es pot plantejar de diverses maneres, des del nivell més bàsic sobre el funcionament de les reunions, fins al nivell més complex sobre les dinàmiques comunicatives. Tots aquests aspectes són rellevants per garantir el bon funcionament de les comissions.

4.3.1. El conflicte a les comissions

En aquest document s'ha defensat la necessitat de disposar d'organismes que facilitin l'articulació dels professionals i dels recursos que participen a una xarxa socioeducativa. Al Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil es tractaria de les comissions, però no se'n pot mitificar el funcionament i les capacitats.

El conflicte és bàsicament una desavinença entre els interessos de dos actors o més. És una diferència d'interessos que ve determinada per la relació que hi ha entre els interessos dels actors o, per ser més exactes, per la manera en què la satisfacció dels interessos d'un actor es relaciona amb la satisfacció dels interessos de l'altre.

El procés del conflicte es compon de quatre etapes:

1. L'oposició potencial, que és la presència de les condicions capaces de crear l'oportunitat d'un conflicte. Són les condicions necessàries.
2. La cognició i personalització. Les condicions anteriors només desemboquen en conflicte quan aquest afecta una o més persones, les quals, a més, el coneixen i tenen uns interessos no coincidents.
3. El comportament (rols disfuncionals, aliances, coalicions, alteracions de la comunicació, etc.), quan un actor duu a terme accions que frustren l'obtenció d'objectius dels altres o van en contra dels seus interessos. És necessari que l'acció sigui intencional, és a dir, que hi ha d'haver un esforç conscient de frustrar l'altre. En aquestes circumstàncies, el conflicte és patent.
4. Els resultats. La interacció entre el comportament de conflicte extern i les conductes amb què es tracta el conflicte n'originen les conseqüències. Aquest resultat pot ser funcional quan el conflicte ha servit per millorar els debats o per activar la dinàmica de les comissions. Si aquesta dinàmica ha estat obstaculitzada, es considera que el conflicte ha estat disfuncional.

Aquest últim punt introdueix un element clau en el debat sobre el conflicte organitzatiu: és disfuncional, el conflicte? La resposta depèn de la concepció que es tingui de les organitzacions. La línia de pensament tradicional ha considerat negatiu el conflicte i la seva estratègia ha estat limitar-ne al màxim l'aparició. Altres tradicions de pensament (Lewin) consideren que el conflicte és inherent a tots els grups i organitzacions i expressen necessitats i diferències. Com que és un procés natural i inevitable, cal acceptar-lo. La línia d'acció que proposa aquesta perspectiva és suavitzar al màxim els enfrontaments i dirigir-los de manera positiva.

Altres tradicions (Escola de Frankfurt) no sols reconeixen la naturalitat dels processos conflictius, sinó que els consideren beneficiosos per a la dinàmica organitzativa. Un grup harmoniós, tranquil i pacífic tendeix a tornar-se estàtic, apàtic i indiferent davant la

necessitat de canviar i innovar. D'aquesta manera, s'entén que el conflicte fomenta l'autocrítica, la creativitat i, finalment, la cooperació. Però cal no d'oblidar que la bondat o la maldat dels conflictes depèn, sobretot, del tipus de conflicte i del grau de funcionalitat de les seves conseqüències per a l'organització. No tots els conflictes són bons, de la mateixa manera que no tots els conflictes són dolents.

Segons aquesta tradició, les organitzacions es componen de grups amb interessos diferents que persegueixen els seus propis objectius, algunes vegades de manera egoista, però sovint amb motius ben intencionats, basant-se en la seva opinió respecte d'allò que és més bo per a la seva organització. Tal com diuen Greiner i Shein (1990, 19): «No es deu al fet que les persones d'una organització siguin ambiciosos o corruptes, sinó simplement al fet que són diferents entre si i que els recursos de l'organització estan disseminats i són escassos. Així, si es vol que l'organització continuï funcionant, cal arribar a un compromís», compromís que s'ha de fer explícit, tots cedeixen una mica dins d'una estratègia de cooperació o col·laboració.

4.3.2. La dinamització de les comissions

Un dels elements clau del funcionament d'equip és el rol de facilitació o de dinamització. Aquest rol pot ser assumit per una o més persones. Un bon dinamitzador no pot garantir per si sol una bona dinàmica d'equip, però la manca de dinamitzadors garanteix que la dinàmica no és l'adequada. El Programa de prevenció i abordatge de «dinàmica adequada», més enllà dels termes expressats en els documents inicials. Per tant, el funcionament de les comissions i la seva cultura esdevé un valor bastant autònom que depèn més dels interessos de les persones que les formen que dels «principis».

Si la dinamització no és assumida per ningú o és ocupada per una persona poc efectiva, és més que segur que la comissió no arribarà a actuar com un grup cohesionat ni avançarà en les seves responsabilitats.

El repte per a les persones que assumeixen la dinamització de les comissions consisteix a saber liderar un grup de representants d'entitats i serveis i estimular el lideratge d'aquestes persones en les seves organitzacions.

Els problemes més freqüents són:

- Inexistència de la descripció de les prioritats d'actuació, la qual cosa impossibilita l'avaluació del compliment.
- Expectatives excessives sobre el paper de les comissions.
- Dificultat per superar diferències entre les diverses entitats i serveis, la qual cosa afecta la cohesió de grup.
- Resistències a assumir compromisos més enllà del manteniment d'un confortable estat d'equilibri basat en l'intercanvi d'informació.
- Dificultats en les transicions i recanvis.
- Manca d'autoavaluació.

Cal que les comissions reflexionin conjuntament i debatin sobre els problemes, aquests o altres, que els afecten en un grau més alt i sobre el motiu per què es produeix aquesta situació.

Per avançar en el treball en equip, cal primer definir les responsabilitats dels dinamitzadors de les comissions (per exemple, dels educadors de la Direcció General o dels educadors municipals, encara que ho pot assumir qualsevol membre permanent). Podem considerar-ne les següents:

- Facilitar la definició de la missió (funcions), visió (objectius estratègics) i estratègies de la comissió.
- Servir d'enllaç entre la comissió i l'equip d'abordatge, així com entre la comissió i les administracions responsables: Direcció General de Menors i Família, Conselleria d'Educació i Cultura, ajuntaments.
- Preparar els ordres del dia i les actes de les reunions de les comissions.
- Fer d'enllaç amb altres comissions.
- Garantir que es disposa d'una anàlisi conjunta (DAFO), d'una definició de línies d'actuació coherents amb el programa i de les altres responsabilitats de la comissió.
- Facilitar la incorporació i l'orientació dels nous membres de la comissió.
- Facilitar l'avaluació anual de la comissió.
- Etc.

Sobre aquesta llista de responsabilitats, cal reflexionar i discutir quines són més importants.

La comissió no solament existeix quan els membres estan reunits; entre les reunions s'ha de garantir la comunicació, l'intercanvi d'informació, el compliment dels objectius plantejats, etc. En qualsevol cas, cada reunió constitueix una oportunitat, si no única, si escassa, per incrementar l'efectivitat del programa i avançar en l'aprenentatge grupal, per tal de fer més eficaç la xarxa socioeducativa. Desgraciadament, no hi ha receptes per conduir reunions d'equip amb eficàcia, però aconseguir que el grup se centri en els temes previstos per ser tan eficient com es pugui és cabdal per incrementar l'efectivitat i l'eficàcia de les comissions. Alguns criteris pràctics molt bàsics, però de vegades oblidats, que ajuden a millorar la productivitat de les reunions, són:

- Establir els objectius de la reunió. Fer-ho de bon començament ajuda a enfocar la tasca a fer i a no divagar.
- Prestablir la disponibilitat de temps per als diferents punts de l'ordre del dia en convocar la reunió perquè els membres vagin adequadament preparats per enfocar els temes sense perdre temps.
- Mantenir l'ordre del dia tot evitant la disgregació i les discussions col·laterals que emboliquen la troca i dificulten arribar a conclusions sobre les qüestions programades.
- Fixar l'hora de començament i acabament i ajustar-se a allò que s'ha previst perquè els membres de la comissió percebin que el seu temps és productiu.
- Periòdicament, dedicar uns minuts a avaluar els resultats de les reunions. Per a aquest fi, es poden plantejar qüestions com les següents:
 - a) Els ordres del dia estaven relacionats i donaven suport a la missió (funcions), visió (objectius estratègics) i estratègies de la comissió?
 - b) Les reunions tenien objectius específics i s'han assolit?
 - c) Quins són els tipus de preocupacions i qüestions socials o educatives que es presenten més habitualment?
 - d) Han tingut oportunitat d'intervenir tots els membres de la comissió? Ho han fet? Hi hauria d'haver altres participants fins ara no presents?
 - e) Els companys que no participen a les reunions, però formen part de la xarxa, s'assabenten d'allò que es debat i decideix a les comissions?
 - f) Es lliura documentació prèvia referent als temes de debat de la reunió a fi que els participants puguin informar-se'n i reflexionar-hi abans de discutir-ho al si de l'equip?
 - g) Es recullen per escrit els acords a què s'arriba a les reunions?

- h) Quan s'adopten acords, es consideren les passes i els recursos necessaris per portar-los a terme?
- i) Quan es decideixen les actuacions que s'han de fer, es preveu la manera en què s'avaluaran i la persona que ho farà?
- j) Com es podrien haver millorat les reunions?

4.3.2. Els processos de comunicació en els equips

Al marge de les anàlisis sistèmiques de la comunicació dins l'equip o de les aportacions de Bales, es pot fer una presentació bàsica d'algunes qüestions per complementar l'anàlisi i la facilitació dels processos dels equips, especialment centrada en les transaccions (les diverses comunicacions que es poden diferenciar). Seguint el model simplificat de l'anàlisi transaccional, els tipus bàsics són els següents:

— Transaccions complementàries

Són intercanvis basats a esperar una resposta estereotipada a l'estímul. La resposta esperada és la que facilita la continuació de l'intercanvi. Són les comunicacions dels pasatemps i dels ritus, no aporten cap contingut especial, però faciliten que hi hagi una comunicació molt bàsica i un cert reconeixement. Un equip que funciona només sobre la base d'aquesta comunicació, no podrà arribar a fórmules de contrastació i de coactuació, per la qual cosa no madurarà com a equip, funcionarà de manera burocràtica, per inèrcia i, per tant, cada vegada serà menys eficaç.

Els equips que funcionen amb aquestes transaccions tenen reunions que es basen en rituals de salutació, «xafardeig», intercanvi d'informació —sense debat—, i finalitzen les sessions sense acords clars. Aquests equips no faciliten la tasca de construcció de la xarxa socioeducativa.

— Transaccions creuades

Resposta no esperada. Pot ser de tres tipus:

a) Pertinent (la resposta és adequada perquè es pot integrar la comunicació: crítica objectivable, aportacions de nous punts de vista...). És la comunicació més útil a l'equip, perquè aporta informació/comunicació nova, però és integrable per als altres membres del grup. No utilitza els rols de la manipulació, per la qual cosa no provoca «jocs psicològics».

b) Combat/defensa (incita a la confrontació). És un tipus de transacció potencialment aprofitable, sempre que es pugui reformular en termes «pertinents», és a dir, integrables i no manipuladors.

Normalment, és la comunicació que s'estableix a partir de la inseguretat, el temor, l'agressivitat o la suspicàcia. Pot provocar fàcilment situacions «d'escalada simètrica», és a dir, respostes que reproduïxen el patró de rols del que ha iniciat la comunicació. En aquests casos, s'han d'evitar clarament aquesta sèrie de transaccions.

c) Tancament. Són transaccions que intenten que l'intercanvi no es produeixi; és la comunicació que s'estableix des de les situacions més de mancança, és típica de persones que tenen pocs recursos verbals o dificultats per argumentar, per exemple, algunes persones en situacions d'inadaptació. També la utilitzen persones molt receloses, sense l'energia que requereix la comunicació de combat/defensa. Normalment se cerca el silenci defensiu.

Un exemple de situació en què habitualment s'utilitza comunicació creuada de combat/defensa és la d'hostilitat. Molts professionals tenen por de l'hostilitat. Això es

deu, en part, al fet que quasi invariablement és sentida com un atac personal. És útil distingir els casos en què s'és objecte de rebuig o d'odi dels altres casos en què els membres de l'equip tenen prou confiança en la seguretat de l'altre i creuen que els pot entendre i tolerar els sentiments hostils.

Una certa frustració és inherent al fet de treballar en equip, com ja hem dit; d'aquí, que una certa quantitat d'agressivitat probablement serà inevitable en totes les situacions grupals. Un membre de l'equip que no la pugui assumir eludirà fer demandes i aportacions crítiques als altres i serà incapaç d'enfrontar-s'hi amb fets desagradables. Probablement això minvarà la confiança entre els membres de l'equip i impedirà una dinàmica eficaç.

Aprendre a conviure i assumir un cert nivell de frustració facilita el treball en equip, perquè respecta el context del treball en equip com un context de «confiança» i «seguretat». El que evita sistemàticament l'expressió d'una certa agressivitat legítima està tractant d'apartar, desplaçar, aquests sentiments. Per tant, es veu forçat a guardar els sentiments negatius i expressar-los en una altra banda, ja sigui amb els usuaris del servei o amb altres de fora de l'equip. Si l'equip no tolera aquests sentiments, es reforça la por que tota agressió és destructiva. Pot arribar a inhibir-la fins a un punt que interfereixi amb el progrés i eficàcia.

— Transaccions ulteriors

És un tipus de transacció perillosa, ja que és la comunicació amb missatge ocult, o doble missatge. És la comunicació pròpia dels cíncics o manipuladors i, en conseqüència, duu necessàriament als jocs manipuladors o a la confusió. Fins i tot estan estudiades situacions de comunicació ulterior com a productores d'esquizofrènia, com les comunicacions ulteriors entre les mares i els fills nounats.

De vegades, aquests tipus de transaccions van ocultes amb comunicació en «línia calenta», s'intenta encobrir l'agressió o la manipulació mitjançant rituals que manifesten interès pels altres, com les converses per felicitar algú o per interessar-se pels seus problemes, però amb l'ocultació d'allò que s'intenta aconseguir amb aquesta comunicació.

Una de les conseqüències més negatives de la comunicació no adequada són els jocs manipuladors. A continuació analitzarem breument alguns d'aquests jocs i es presentaran exemples d'aquestes transaccions.

Els jocs

Són situacions que es repeteixen sovint, que es presenten de manera molt semblant i que finalment sempre produeixen confusió o sentiments negatius entre les persones que s'hi han vist involucrades. Els jocs apareixen en totes les situacions de relació, per exemple: en la relació de parella, en la relació amb els amics, en la relació amb usuaris dels serveis o en la relació amb altres professionals. Les situacions de manipulació i confusió, els jocs, són fàcils d'identificar, però es requereix una certa atenció a alguns aspectes estructurals:

— Fórmula dels jocs

Els jocs funcionen sobre una pauta molt estudiada que es podria simplificar de la manera següent:

1. Estímul, comunicació que presenta un membre de l'equip, que normalment duu quelcom ocult, destinat a enganxar alguna característica sensible d'una altra persona.

2. Flaquesa, debilitat per part de la persona que rep la comunicació i que respon enganxant-se al joc, per exemple: manca d'assertivitat o inseguretat de rols.
3. Resposta, acció o comunicació amb què s'entra al joc.
4. Canvi de rols, el primer jugador canvia la seva actitud i, en conseqüència, el seu rol, per provocar la confusió o el malestar a la persona que s'hagi enganxat.

Els tipus de jocs són molts variats, però tots funcionen amb aquest esquema, després veurem alguns exemples de jocs típics.

— **Rols que faciliten els jocs**

Els jocs s'estableixen, s'envia l'estímul i es dona la resposta, a partir d'una sèrie de rols molt limitats; especialment significatius són aquests:

1. Víctimes: és el rol que s'expressa a partir de la presentació de les mancances, les dificultats, en definitiva, des de la necessitat d'ajuda. Aquest rol invita a sentir culpabilitat per part dels receptors de la comunicació.
2. Salvadors: és el rol que s'expressa a partir de l'oferta d'ajuda. Aquest rol facilita el sentiment que l'altre et necessita.
3. Perseguidor: és el rol que s'expressa a partir de les comunicacions de combat o de comunicacions ulteriors que oculten l'amenaça. Aquest rol invita a sentir temor per part dels receptors de la comunicació.

— **Tipus de jocs en els equips**

Aquest mateix tipus de situacions s'estableixen en la relació entre els membres dels equips i produeixen una sèrie de jocs, ja molt coneguts, com els següents:

- Culpar un altre per allò que s'ha deixat de fer.
- Carregar-se de feines que no es poden fer correctament.
- Competir.
- Presentar un tercer perquè doni la seva opinió, quan ja està decidit allò que s'ha de fer.
- Demanar sistemàticament ajuda, al·legant necessitats reals o imaginàries.
- Provocar situacions irresolubles positivament, les solucions possibles de les quals són totes negatives.
- Provocar que altres dos membres de l'equip es barallin.
- Provocar la decisió o acció d'un altre per criticar-lo.
- Demanar alternatives, opinions... per rebutjar-les sistemàticament.
- Donar consells i fer recomanacions, sense que ningú li ho hagi demanat, de manera repetida.
- Etc.

4.3.3. Tècniques de dinamització dels equips

Les tècniques d'assessorament permeten reduir la quantitat d'interpretació especulativa en la dinàmica de l'equip. Les interpretacions a un equip poden produir conflictes innecessaris, ja que el context de la relació no aporta les condicions per poder fer un procés d'interpretació amb seguretat i s'hauria d'intentar reduir-la sempre que fos possible (Brown, 1988; pàg. 107).

El dinamitzador ha de saber utilitzar aquestes tècniques correctament per facilitar una dinàmica democràtica, eficaç i gratificant. El coordinador ha d'enfrontar-se a moltes situacions tenses: entre ell i un membre de l'equip, entre els diferents membres de l'equip i

entre tot el grup i ell, entre les organitzacions representades, etc. Pot tenir por de perdre el control de la dinàmica, por de l'hostilitat. Sovint és extremadament difícil treballar sense un cert nivell de tensió, sobretot en equips que estan canviant, madurant. Alguns dinamitzadors són de l'opinió que l'única manera de controlar la dinàmica és fixant uns límits molt estrictes i imposant normes o procediments rígids, però això fa que tota la dinàmica cada vegada sigui menys flexible, es creïn relacions burocratitzades i es faci que el «clima de l'organització» sigui molt negatiu.

Les possibilitats d'actuació són molt àmplies, sobre la base de les opcions metodològiques per construir el procés de l'equip:

1. Grup operatiu (Bleger).
2. Grup de discussió (Ibáñez).
3. Grup de formació (Gracia Fuster).

Les opcions tècniques bàsiques es podrien resumir en l'esquema següent:

Sessions individuals. Contactes fora del grup:

- Manteniment de la comunicació.
- Complementació seguint els protocols pactats (suport i assessorament personal/professional).
- Seguiment (control de les activitats i assessorament sobre possibilitats d'anàlisi, opcions tècniques que s'han d'utilitzar...).

Sessions grupals de treball/discussió

Si l'equip no té una dinàmica adequada bastarà tenir present les qüestions plantejades al principi d'aquesta secció de treball en equip. En cas contrari, es poden desenvolupar diverses estratègies:

- **Respostes indirectes:** abordar els temes i les situacions problemàtiques a partir de l'actuació en el context que facilita aquesta situació. Per exemple: davant una situació d'incompliment sistemàtic de les normes o dels acords per part d'algú, es pot plantejar un debat sobre la pertinença de les normes i/o acords generals establerts.
- **Respostes directes implícites:** abordar els temes i les situacions problemàtiques a partir de modificar les condicions que les faciliten, sense una explicitació del problema. Per exemple, a una persona que no participa se la pot elegir per desenvolupar alguna responsabilitat col·lectiva que exigeixi la seva intervenció.
- **Respostes directes explícites:** parlar a la persona, parlar a la resta del grup, parlar a tot el grup, directament sobre els temes i situacions problemàtiques que s'hagin presentat.

Sessions obertes. Es tracta de sessions no programades amb ordre del dia, de vegades es pot aprofitar qualche moment especial de tipus lúdic (una excursió, un sopar, etc.). No són sessions per tractar temes relatius a la feina de la comissió, a la producció de l'equip, sinó per abordar els aspectes relacionats amb la dinàmica de l'equip.

En tots els casos (sessions individuals o grupals), les *tècniques d'assessorament* permeten que, a partir de normes i criteris mínims, es pugui fer un procés d'aprenentatge i maduresa molt més eficaç. Les principals tècniques d'assessorament a l'equip són:

- a) Escolta. Consisteix en l'atenció conscient a les intervencions. De vegades s'han d'escoltar fins i tot les ruptures del discurs, les ambigüitats, els lapsus, els errors. Permet entendre allò que és implícit.

- b) Reformulació. Consisteix en la reproducció, amb altres termes i de manera resumida i ordenada, de determinades intervencions que es considerin confuses o manipuladores.
- c) Interpel·lació. És la demanda directa, a partir d'allò que ha dit algú de l'equip, d'aportacions orals suplementàries, per completar la informació disponible.
- d) Ordenació/divisió del discurs. És la categorització que aporta un membre de l'equip, per facilitar la síntesi.
- e) Confrontació. Consisteix en la presentació de les contradiccions i les incoherències, de tal manera que es pugui produir una consciència sobre aquestes.

Bibliografia

- BLANCO, I.; GOMÀ, R. (2002). *Gobiernos locales y redes participativas* . Barcelona: Ariel.
- BROWN, A. (1988). *Treball de grup*. Barcelona: Pòrtic.
- CAMACHO [et al.] (2000). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Madrid: Fundació CIDEAL.
- CAMPANINI, A.; LUPPI, F. (1991). *Servicio social y modelo sistémico* . Barcelona: Paidós.
- COLETTI, M.; LINARES, J. L. (comp.) (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella* . Barcelona: Paidós.
- GRACIA, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- GREINER, L. E.; SCHEIN, V. E. (1990). *Power and organization development, mobilizing power to implement change*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.
- MARCHIONI, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.
- PADDOCK, S. C. (1997). «Benchmarks in management training». *Public Personnel Management*, 26: 4.
- PLENCHETTE-BRISSONET, C. (1987). *Mètode de treball en equip*. Barcelona: Pòrtic.

COMUNICACIONES

***Competències,
organització i actuacions
d'un centre públic
d'educació secundària
de la Conselleria
d'Educació***

Rosa M. Binimelis
*Orientadora de l'IES Aurora
Picornell i professora
associada de la UIB*

Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
55-68

Competències, organització i actuacions d'un centre públic d'educació secundària de la Conselleria d'Educació

Skills, organization and actions in a public secondary school

Rosa M. Binimelis

Orientadora de l'IES Aurora Picornell i professora associada a la UIB

Resumen

En este artículo, la autora, nos presenta la organización y funcionamiento de un centro de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Palma de Mallorca. El objetivo preferente es ofrecer una atención cualitativa y diferenciada a las necesidades del alumnado, lo cual implica una organización de los recursos del centro flexible y cambiante. La dinámica de funcionamiento es por programas, a pesar de que por su contenido recaiga en algún departamento en concreto, el compromiso es siempre de centro, con el apoyo de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria, organización escolar, compromiso docente, comunidad educativa

Abstract

This article presents the organisation and functioning of a compulsory secondary school in the city of Palma de Mallorca. Its main objective is to offer qualitative, differentiated attention to student needs, which involves organising school resources in a flexible, changeable manner. The operational dynamics are organised into programmes and although they fall to one or another department in particular because of content, the commitment is always the school's, with the support of the entire educational community.

1. Contextualització i característiques generals de l'IES Aurora Picornell

L'IES Aurora Picornell és un centre públic de secundària que enguany celebra l'onzè aniversari. Està ubicat a la barriada de la Soledat, al costat d'altres dues barriades molt conegudes de la ciutat de Palma, la de Son Gotleu i la del Polígon de Llevant. Totes es caracteritzen per la condició perifèrica, una alta densitat demogràfica i perquè hi ha un nombre significatiu de població jove immigrant sense qualificació laboral i amb un baix nivell cultural. Es tracta de barriades que han experimentat tot un procés de degradació progressiva i que avui dia estan poblades, per una part, per una població envellida i, per una altra, per una població més jove, pertanyent a diversos grups ètnics. L'emplaçament del centre en un extrem del barri provoca que en siguin contigües altres barriades de recent expansió, com es Molinar i es Coll d'en Rabassa.

A la zona hi ha altres centres educatius, a més del nostre. Per una banda, hi ha la xarxa de centres públics de primària: CP Joan Capó, CP Es Pont, CP Gabriel Valseca, CP Rafal Vell, CP Alexandre Rosselló, CP Infant Felip i CP La Soledat; per altra, una sèrie de centres concertats tant de l'etapa de primària com de la de secundària, inclosos els cicles formatius i batxillerat, fet que suposa un greu inconvenient per a la nostra supervivència educativa i acadèmica. Les construccions i els habitatges de la zona són de baixa qualitat i de mida reduïda, factors que dificulten la convivència dels usuaris. Els barris de què parlem estan situats a zones on sol haver-hi conflicte social, on les famílies, majoritàriament desestructurades, es troben immerses en una delicada situació econòmica, sense serveis sanitaris i culturals al seu voltant i amb un alt grau de desprotecció, marginació i delinqüència. Els serveis existents a penes cobreixen les necessitats bàsiques de la població resident i són totalment insuficients. Són barriades caracteritzades per un alt índex de problemàtica social que pateixen el descrèdit de la resta de la societat i l'oblit de la major part de les institucions. Durant molts d'anys, aquest centre ha estat receptor de gran part d'alumnat procedent d'altres zones de Palma que no trobaven plaça prop de casa seva a l'institut corresponent, alumnat d'incorporació tardana, alumnat expulsat d'altres centres, alumnat immigrant... L'IES Aurora Picornell té un total de 256 alumnes, dels quals 187 són d'ESO; 10 de garantia social i 59 d'ESPA (educació secundària per a adults). El percentatge d'alumnat estranger és del 45%, la qual cosa representa gairebé la meitat de tot l'alumnat. Hi ha un total de dinou nacionalitats representades. D'aquí es dedueix que el perfil de l'alumnat respon bàsicament a dos grups:

- a) Un grup homogeni que pertany a una tipologia que presenta moltes mancances socioeducatives.
- b) Un grup heterogeni d'alumnat de països estrangers comunitaris i no comunitaris.

En aquest cas, els conceptes d'homogeneïtat o heterogeneïtat fan referència al nivell de competència curricular i a l'actitud i la predisposició envers l'estudi.

El còmput total d'alumnat pot semblar poca gent, però cal tenir present que parlem d'un edifici petit que no pot acollir gaire més gent, per una banda, i també cal tenir present la peculiar tipologia del nostre alumnat, per una altra. Ambdues coses reclamen una valoració qualitativa de la situació.

Pel que fa al nombre de docents que hi treballen, hi ha un total de cinquanta-un professors i professores, més l'inspector. D'aquí podem deduir el següent:

- a) Malgrat que sembli que la proporció entre nombre de professors i nombre d'alumnes és descompensada, cal mantenir-la i fins i tot augmentar-la en benefici

del correcte desenvolupament dels programes específics que el centre aplica i dels quals parlarem més endavant.

b) La inclusió de la figura de l'inspector com un membre més del conjunt del claustre és prioritari per a nosaltres i per a un bon funcionament del centre, hi ha una total implicació de l'inspector en tots els nivells: informació, assessorament, suport, supervisió, etc. No es pren cap decisió que afecti mínimament la dinàmica del centre que no compti amb el seu parer i malauradament són moltes les decisions que s'han de prendre i de vegades amb caràcter d'urgència, atès el caràcter assistencial del centre.

Oferta educativa de l'IES Aurora Picornell

1r i 2n CICLE D'ESO

PALIC: PROGRAMA D'ACOLLIDA LINGÜÍSTICA I CULTURAL

PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR

PROGRAMA D'INTEGRACIÓ

PROGRAMA D'AUDICIÓ I LLENGUATGE

PROGRAMA DE COMPENSACIÓ EDUCATIVA

(PROGRAMA D'INICIACIÓ A TALLERS PROFESSIONALS)

PROGRAMA DE SERVEIS A LA COMUNITAT

ESPA: EDUCACIÓ SECUNDÀRIA PER A ADULTS

UN MÒDUL D'INICIACIÓ PROFESSIONAL: MANTENIMENT D'EDIFICIS

RECURSOS HUMANS (RRHH)/ÒRGANS DE TREBALL

DEPARTAMENTS DIDÀCTICS (DD)

DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ (DO)

COMISSIÓ DE COORDINACIÓ PEDAGÒGICA (CCP)

EQUIP EDUCATIU (ED)

EQUIP DIRECTIU (ED)

REUNIÓ DE TUTORS (RT1)/(RT2)

EQUIP DE SUPORT (ES)

CONSELL ESCOLAR (CE)

L'equip directiu està integrat per la directora, la cap d'estudis, el cap d'estudis adjunt —torn d'horabaixa— i la secretària. No obstant això, setmanalment també hi assisteixen la cap del Departament d'Orientació, les dues coordinadores de cicle, la coordinadora del programa PALIC i la coordinadora del Departament d'Activitats Extraescolars. Aquest fet indubtablement té una rellevant importància, ja que constata la total implicació del Departament d'Orientació en la política duta a terme per l'equip directiu.

L'IES AURORA PICORNELL compta, a més, amb:

COORDINADORS/ES:

COORDINADORA DE PRIMER CICLE

COORDINADORA DE SEGON CICLE

COORDINADORA DE PALIC (PLC)

COORDINADORA DAEC

Dinàmica de funcionament del centre

Des d'una perspectiva sistèmica i contextualitzada, la finalitat de l'IESAP és *educar*, per tant, això implica alguna cosa més que instruir, entenent per instrucció la trans-

missió de coneixements; formar i integrar són dues fites que tot el professorat i l'equip directiu tenen molt assumides.

L'objectiu preferent és l'atenció qualitativa i diferenciada a les necessitats de l'alumnat, la qual cosa implica una organització flexible i canviant dels recursos del centre. La dinàmica de funcionament del centre és per programes; malgrat que pel seu contingut recaigui en algun departament en concret, el compromís sempre és de centre amb el suport de tota la comunitat educativa. Els programes s'operativitzen des del Departament d'Orientació, del qual parlarem a continuació.

El Departament d'Orientació

Aquest departament té una importància crucial en la dinàmica de funcionament del centre, no tant per les funcions que li corresponen sinó per la sintonia que manté amb la política educativa duta a terme per l'equip directiu.

Els membres del Departament d'Orientació, d'acord amb les instruccions per al DO facilitades per la DG d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació i Cultura —prorrogades les del curs anterior 2003-04—, són els següents:

- Professorat de l'especialitat de psicopedagogia (orientador/a)
- Professorat d'àmbit:
 - Lingüístic i social
 - Científic i tecnològic
 - De l'àrea pràctica
- Mestres:
 - De les especialitats de pedagogia terapèutica i d'audició i llenguatge
 - De suport per a la compensació de les desigualtats (atenció a la diversitat AD):
 - Mestre d'educació compensatòria
 - Mestre de taller de llengua i cultura
 - De formació bàsica als programes de garantia social o iniciació professional
- Professorat de formació i orientació laboral (FOL)
- Professorat tècnic d'FP de serveis a la comunitat
- Intèrpret de signes, auxiliar tècnica educativa (ATE)

A l'IESAP, al departament, hi ha un total de tretze membres, dels quals tres són membres de l'equip directiu; concretament parlem de la directora com a orientadora, la cap d'estudis com a professora d'àmbit i la secretària com a logopeda. Aquest fet, com ja s'ha esmentat, té indubtablement unes clares repercussions en la dinàmica de funcionament del departament. La cap del departament és l'altra professora d'àmbit.

Gaudim d'una figura que, malgrat que no consti segons normativa, com a membre del DO té un paper clau en un centre de les característiques de l'Aurora Picornell; ens referim a la treballadora social. Val la pena, en una trobada d'aquestes característiques, parlar una mica més del tema. La intervenció duta a terme per la treballadora social forma part del programa de serveis a la comunitat.

FUNCIONS DEL/DE LA TREBALLADOR/A SOCIAL (Resolució de 29 d'abril de 1996, BOE 31/05/96)

A. Col·laboració en la detecció de les necessitats socials de la zona i necessitats d'escolarització de l'alumnat en desavantatge, participant en els processos d'esco-

larització d'aquest alumnat, en col·laboració amb els equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP), educació primària/permanent (EP), els serveis de salut mental (SSM) i les comissions d'escolarització.

B. Proporcionar criteris per a la planificació de les actuacions de compensació educativa que s'han d'incloure en el projecte educatiu de centre (PEC) i en el projecte curricular de centre (PCC).

C. Proporcionar criteris perquè el pla d'acció tutorial (PAT) i el pla d'orientació acadèmica i professional (POAP) atenguin la diversitat social i cultural de l'alumnat i facilitin l'acollida, la integració i la participació de l'alumnat en desavantatge, així com la continuïtat del seu procés educatiu i la transició a la vida adulta laboral.

D. Proporcionar criteris, en col·laboració amb el departament d'orientació i les juntes de professors/es, per a la planificació i el desenvolupament de les mesures de la flexibilitat organitzativa i adaptació del currículum per ajustar la resposta educativa a les necessitats dels alumnes en desavantatge.

E. Actuar com a mediador entre les famílies dels alumnes en desavantatge i el professorat.

F. Programa de seguiment i control de l'absentisme, en col·laboració amb el SSM i altres.

G. Vetllar, conjuntament amb l'equip directiu, perquè l'alumnat en desavantatge tingui accés i utilitzi els recursos de l'institut, ordinaris i complementaris i facilitar l'obtenció d'altres recursos que facin incidència en la igualtat d'oportunitats (beques, ajudes, subvencions...).

Com pot observar-se, les funcions que té assignades la treballadora social són moltes i diverses, faciliten el contacte i la intervenció amb les famílies i altres serveis ubicats fora del recinte escolar. També duu a terme una tasca d'envergadura, atesa la problemàtica d'absentisme que presenta l'alumnat de la zona, amb tot el tema de protocols d'absentisme. La figura del treballador/a social no hauria de ser una excepció en el nostre centre i estar més normalitzada als centres d'educació secundària. A continuació, s'adjunta la relació d'entitats amb les quals en un moment o altre s'han fet activitats conjuntes:

XARXA DE TREBALL EN EQUIP

• SERVEIS DE LA XARXA D'ORIENTACIÓ LABORAL

- IMFOF (Institut Municipal de Formació Ocupacional i Feina).
- SMO (Servei Municipal d'Orientació).
- SOIB/SOAIL (Servei d'Orientació i Assessorament per a la Inserció Laboral).

• FORMACIÓ OCUPACIONAL

- SOCIETAT COOPERATIVA DE FORMACIÓ OCUPACIONAL JOVENT (joves en situació de risc d'exclusió. Especialitats: xapa-pintura, serveis tècnics de manteniment, forjar ferro, estilisme.)

• SERVEIS PER A PERSONES AMB DISCAPACITAT

- ASPAS (per a persones amb discapacitat auditiva)
- IBAS (Institut Balear d'Afers Socials)
- COORDINADORA de persones amb discapacitat psíquica o malalties mentals

- AMADIP (per a persones amb discapacitat física i/o psíquica)
- UNAC (inserció laboral per a persones amb discapacitat psíquica, física i sensorial)

• **SERVEIS PER A IMMIGRANTS**

- OFIM (Oficina d'Informació i Assessorament als Immigrants, gestió Creu Roja, Ajuntament de Palma-CIM.)
- PATRONAT OBRER (per a minories ètniques, immigrants)
- FAIB (Federació d'Associacions d'Immigrants Balear/Traduccions, intèrprets, assessorament)

• **SALUT**

- CENTRES DE SALUT
- HOSPITAL DE SON LLÀTZER
- SALUT MENTAL PER A ADULTS
- UNITAT DE SALUT MENTAL INFANTOJUVENIL
- CÀRITAS
- SERVEIS SOCIALS
- INSTITUT BALEAR DE LA DONA
- OFICINA DE DEFENSA DEL MENOR
- PREFECTURA GENERAL DE TRÀNSIT
- POLICIA NACIONAL
- POLICIA LOCAL
- SERVEI DE PROTECCIÓ AL MENOR I ATENCIÓ A LA FAMÍLIA
- LLARS DE MENORS

• **DROGUES**

- SERVEI MUNICIPAL DE PREVENCIÓ DE DROGODEPENDÈNCIES DE L'AJUNTAMENT DE PALMA
 - «Decideix»
 - Programa específic a l'IES Aurora Picornell
- ONG

• **PISE**

- SON CANALS
- TALLER DE NETEJA DE COTXES (GREC)
- URBAN (Sa Gerreria)
- ES PINARET (joves amb mesures judicials en situació d'internament)

• **TEMPS LLIURE**

- CREU ROJA (Projecte *Puertas abiertas*)
- CASAL DE JOVES
- Centre Municipal de Serveis Socials LLEVANT SUD (Projecte d'intervenció grupal i comunitària, actuacions amb joves en situació de risc social: joves de tretze a divuit anys)
- POLIESPORTIUS

• **EDUCACIÓ**

- ESCOLES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
- EOEP
- OFICINA D'ESCOLARITZACIÓ
- IES
- SERVEI D'INSPECCIÓ EDUCATIVA
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ, INNOVACIÓ I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
- DIRECCIÓ GENERAL DE PERSONAL DOCENT
- DIRECCIÓ GENERAL DE PLANIFICACIÓ I CENTRES
- DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA
- UIB

El Departament d'Orientació té tres blocs d'intervenció:

- Pla d'acció tutorial (PAT)
- Pla d'orientació acadèmica i professional (POAP)
- Suport al procés d'ensenyança i aprenentatge

El funcionament es concreta en una sèrie de programes, com a resposta a la problemàtica que pateix bona part de l'alumnat del centre: absentisme, expulsions per problemes greus de disciplina i manca de col·laboració per part de la família.

Els programes en qüestió són els següents:

PROGRAMES

<i>P.1. Programa de relacions internes (PRI): es desenvolupa en cinc subprogrames</i>
P.1.1 PRI amb l'equip directiu
P.1.2 PRI amb la Comissió de Coordinació Pedagògica
P.1.3 PRI amb les juntes de professorat de grup
P.1.4 PRI amb els altres departaments didàctics
P.1.5 PRI amb la coordinadora d'extraescolars
<i>P.2 Programa d'atenció individualitzada a l'alumnat (assessorament psicopedagògic)</i>
<i>P.3. Programa de relacions externes (PRE): es desenvolupa en dos subprogrames</i>
P.3.1 PRE amb el sector educatiu (zona)
P.3.2 PRE amb altres organismes i/o institucions
<i>P.4 Programa d'orientació acadèmica i professional</i>
<i>P.5 Programa d'acció tutorial</i>

P.6 PIZ (Programa intercentres de la zona)

P.7 Programa de diversificació curricular

P.8 Programa de pedagogia terapèutica i d'audició i llenguatge

P.9 Programa d'atenció a la diversitat (equip de suport)

P. 10 Programa d'intervenció socioeducativa (PISE)

P.11 Programa de serveis a la comunitat

P.12 Programa d'iniciació professional: manteniment d'edificis

P.13 Programa de suport a la lectoescriptura

A continuació comentarem molt breument alguns d'aquests programes i després ens entretindrem un poc més en uns altres que són considerats de més interès, ateses les característiques de l'auditori de la trobada.

Programa de relacions internes i externes

Dins el Programa de relacions internes mereixen especial esment les juntes de professorat de grup. Es duen a terme amb una periodicitat gairebé setmanal, a petició del tutor o la tutora, professor o professora d'àrea i/o membre de l'equip directiu o del Departament d'Orientació. Hi acudeixen tots els professors que imparteixen classes al grup en qüestió, un representant de l'equip directiu, els membres del DO implicats i sempre l'orientadora; presideix la reunió el tutor o la tutora corresponent.

La metodologia que se segueix és una presentació per part del tutor del rendiment del grup i, a continuació, es comenta alumne per alumne, amb la intervenció de tots els membres presents a la reunió. L'efectivitat de les reunions és alta perquè són operatives, es prenen decisions a curt termini per millorar la dinàmica de funcionament del grup. També serveixen per agilitar les decisions preses en les juntes d'avaluació.

Pel que fa a les relacions externes, es mantenen bones relacions amb la UIB. Anualment es reben practicants de pedagogia i psicopedagogia; l'experiència sempre ha estat valorada molt positivament per ambdues parts.

Pla d'orientació acadèmica i professional (POAP)

Adreçat especialment a l'alumnat de quart, encara que enguany s'ha fet extensiu també a l'alumnat de segon. Té com a objectiu donar informació i pautes referents a l'àmbit formatiu i laboral. Forma part del Pla d'acció tutorial.

Pla d'acció tutorial (PAT)

Programa d'acció tutorial adreçat a tot l'alumnat d'ESO. El duu a terme l'orientadora, aprofitant la reunió setmanal que es fa amb tots els tutors. El programa es desenvolupa

en les sessions de tutoria. L'objectiu és atendre les necessitats pròpies del moment evolutiu de l'alumnat, amb continguts que van des d'activitats d'autoconeixement, entrenament en la presa de decisions, tractament de diferents temes transversals, etc. Es fa un plantejament diferent per a cada un dels cicles.

PIZ (Programa intercentres de la zona)

És un programa de centre coordinat conjuntament pel Departament d'Orientació i l'equip directiu que té com a objectiu el tractament personalitzat de l'alumnat del centre que, després d'haver esgotat tots els recursos i les possibilitats de què el centre disposa, es troba en una situació delicada davant la qual el risc de fracàs i d'abandonament dels estudis guanya força.

Es parteix del plantejament que l'alumnat de la zona pugui ser escolaritzat en qual-sevol dels quatre centres que tenim.

El canvi de centre implica un canvi d'ambient, de dinàmica de funcionament, de la pròpia cultura de centre i, tot plegat, pot contribuir a donar un nou al·licient a l'alumnat en qüestió.

Programa de diversificació curricular (PDC)

Programa coordinat des del DO i desenvolupat preferentment pel professorat dels àmbits sociolingüístic, científic i tecnològic, com també per altre professorat col·laborador. S'adreça a un grup d'alumnat, mai no superior a quinze persones, amb un perfil que respongui als criteris establerts (breument fem referència a alumnat que presenta un baix rendiment però que demostra interès i bona predisposició per a l'estudi). L'objectiu preferent és l'adaptació del currículum mitjançant la globalització de les àrees comunes en dos blocs, la reducció del nombre de professorat, la dedicació tutorial més intensa i la inclusió de determinades àrees com: habilitats bàsiques d'anglès i aprendre a aprendre.

D'acord amb el títol I del capítol VII de la LOCE, s'introdueix el concepte d'alumnat amb necessitats educatives específiques i amb aquest terme s'engloben quatre tipus d'alumnat: alumnat de compensatòria, alumnat estranger, alumnat superdotat intel·lectualment i alumnat amb necessitats educatives especials.

Els programes que abraçarien, per tant, l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives específiques són els següents:h

Programa d'integració d'alumnat amb NEE

Programa d'atenció a la diversitat

Programa coordinat des del Departament d'Orientació (DO) i desenvolupat per les dues professores de pedagogia terapèutica (PT), adreçat a atendre específicament i preferentment, dins el seu grup de referència, l'alumnat amb mancances derivades d'una discapacitat física, psíquica o sensorial, la qual cosa implicarà l'elaboració d'adaptacions curriculars individualitzades (DIAC), en el cas que sigui necessari, i les pertinents reunions de coordinació entre la PT i el professorat d'àrea corresponent.

Paral·lelament, seguint amb la mateixa dinàmica de funcionament, hi ha el programa d'atenció a la diversitat; per al qual tenim dues mestres, membres del DO, dedicades al tema.

Programa d'intervenció socioeducativa (PISE)

Programa en què s'inclouen alumnes que es troben en una situació de risc social greu i que normalment acumulen una experiència acadèmica irregular, amb resultats poc satisfactoris. A més a més, solen manifestar conductes disruptives, com també mancances

significatives d'hàbits d'estudi. Es prioritza l'alumnat amb expedient obert a Serveis Socials.

La proposta consisteix en l'oferta d'una modalitat d'escolaritat compartida amb una unitat docent externa (UDE), regida pel conveni existent entre la Conselleria d'Educació i la resta d'organismes implicats. La coordinació didàctica correspon al DO. L'objecte fonamental d'aquest programa és modificar tant com es pugui la situació individual de l'alumne i intentar que assoleixi un nivell de competència curricular mínim en les àrees instrumentals bàsiques i que millori la seva competència social.

Programa d'acollida lingüística i cultural (PALIC)

Adreçat a l'alumnat nouvingut i/o d'incorporació tardana i a les seves famílies. Té com a objecte afavorir la seva incorporació i integració dins la dinàmica del centre, com també el coneixement mutu i l'acceptació del fet multicultural com a element enriquidor de la convivència en els centres educatius i en la societat en general. És un programa complex que requereix un gran esforç organitzatiu intern i recursos específics, tant humans com materials. Atesa la tipologia de l'alumnat, el programa se subdivideix en nivells segons el grau de coneixement i d'habilitat lingüística de cada integrant d'aquest grup.

Programa d'iniciació professional o garantia social

Aquest programa té poc alumnat però el seu rendiment és molt bo. Tant la formació bàsica com l'específica la duu a terme el professorat del DO. La formació i l'orientació laboral (FOL) la imparteix l'orientadora.

Programa de lectoescriptura

Adreçat a alumnat que presenta greus mancances de lectoescriptura. Es prioritzen els primers cursos de l'ESO i s'hi dediquen dues sessions setmanals, de les quals es fa càrrec l'orientadora amb l'ajuda de les practicants. El suport es realitza fora de l'aula i es procura escollir les matèries que suposin per a l'alumne un aprofitament més baix del temps.

Tots els programes tenen un caràcter obert, és a dir, es pot incorporar l'alumnat al llarg de tot el curs. Igualment poden sortir del programa quan es determini per raons objectives.

Per incorporar l'alumnat seleccionat, s'ha de tenir la seva acceptació, la de la família i la posterior aprovació del Servei d'Inspecció Educativa.

Un dels programes als quals tal vegada valdria la pena dedicar un poc més de temps, per la seva efectivitat i originalitat, és el Programa d'atenció individualitzada (PAI).

Programa d'atenció individualitzada

• Què és?

És un programa que té com a objectiu fer un seguiment personalitzat dels alumnes que presenten problemes greus de comportament i que, per tant, no es poden adaptar al ritme de funcionament del centre; per exemple, no aguanten una classe sencera, no volen pujar a classe, distorsionen...

• Com s'organitza?

1. La demanda arriba al DO de part del tutor, equip directiu o equip docent del grup.
2. Des del DO es fa una recollida d'informació de l'alumne: l'expedient, l'entrevista amb la tutora, professors...
3. Si es decideix que formi part del programa, ens posam en contacte amb la família per recollir més informació, comunicar la seva entrada en el programa i pactar un seguiment de l'alumne perquè col·laborin conjuntament en la tasca.

4. Fem una reunió amb el tutor i l'alumne per explicar-li la funció del programa i intentar arribar a un compromís. Si l'alumne accepta, es pacta una hora setmanal durant la qual es treballarà amb l'orientadora.
5. L'alumne, com hem dit, acudeix a una sessió setmanal amb l'orientadora i durant aquesta sessió es treballen:
 - Habilitats socials.
 - Compromís setmanal per millorar el comportament dins l'aula i el centre, mitjançant un full de signatures.
 - S'ofereix un espai obert en què l'alumne/a pugui expressar les seves inquietuds, dubtes...
6. Paral·lelament, es comunica als tutors, professorat i família el funcionament de l'alumne dins el programa.

• Com es treballa durant una sessió?

Durant la sessió setmanal es revisa el compliment del compromís que s'havia pactat per aquella setmana.

Mitjançant el full de signatures, es comenten els èxits i els incidents ocorreguts durant la setmana.

Les habilitats socials i d'autocontrol es treballen a partir de les faltes i les amonestacions acumulades durant la setmana per l'alumne. En cada cas, s'analitza de manera puntual què va passar, per què, què va fer ell... Es tracta de fer una reflexió sobre la seva manera de comportar-se en aquella situació concreta i oferir-li una resposta alternativa, ja que molts d'ells actuen de manera impulsiva i/o agressiva perquè no ho saben fer d'una altra manera.

Aquest treball a la vegada es complementa amb un treball tutorial, ja que es duu a terme un programa d'habilitats socials dins l'aula amb el gran grup a l'hora de tutoria.

Com ja hem apuntat abans, es deixa un espai perquè l'alumne pugui manifestar les seves inquietuds i els seus malestars i pugui contar tot allò que ell vulgui sobre la família, els amics...

Per acabar la sessió, es torna a pactar el compromís setmanal i se li dona el nou full de signatures.

Reprenent el tema objecte de reflexió, i ja per concloure, volem recordar que el títol de la comunicació fa referència a les competències, l'organització i les actuacions d'un centre públic de secundària i ens hem centrat gairebé exclusivament en el funcionament del Departament d'Orientació. Evidentment no és per casualitat.

El DO no és un departament més en un centre d'educació secundària, i més en un centre que funciona bàsicament per programes i en què tot l'equip directiu, com ja s'ha esmentat en el seu moment, forma part de l'esmentat departament. Indubtablement, és una bona manera d'assegurar que es faci un abordatge comú al centre i que es prengui com a primera premissa que, en educació, l'objectiu preferent ha de ser sempre l'atenció qualitativa i diferenciada de les necessitats de l'alumnat.

Partint d'aquest principi, qualsevol centre s'ha d'esforçar per organitzar-se d'una forma flexible i canviant, mantenint la possibilitat d'adaptació a les necessitats esmentades. D'aquesta manera, el centre s'haurà de saber articular i fer una profitosa utilització dels recursos humans i materials de què disposi, per millorar la seva qualitat educativa de manera que resulti útil per a tot tipus d'alumnat i, molt especialment, per a l'alumnat que presenti més dificultats d'adaptació.

Bibliografia

- ANTÚNEZ, S. (2000). «La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los documentos institucionales». A: *AA. VV. Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- BINIMELIS, R. M. (1998). «Función directiva e innovaciones y cambio institucional. Una experiencia con directivos de centros públicos de enseñanza primaria de Mallorca». *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense, 442.
- BOIB núm. 88, de 18/07/00. Ordre del Conseller d'Educació i Cultura de dia 10 de juliol de 2000, de regulació de la organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears per al curs 2000-2001.
- BOIB núm. 76, de 25/06/02. Ordre del Conseller d'Educació i Cultura de dia 7 de juny, de regulació de la organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears per al curs 2002-2003.
- DELVAL, J. (1982). *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- DIEZ, E. J. (2003). «La Ley de calidad: ¿calidad para quién?». *Aula*, núm. 119, pàg. 67-70.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; LEVIN, H. M. (1989). «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa». *Revista de educación*, núm. 289, pàg. 49-64.
- FERRANDIS, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: Centre de publicacions del MEC.
- IGLESIAS, L. (2000). «Cero en conducta». *El correo de la UNESCO*. Gener, 14-16.
- Instruccions de la Direcció General de Planificació i Centres per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària per al curs 2003-2004.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, F.; VILÀ SUÑÉ, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Màlaga: Aljibe.
- MEC (1990). Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu.
- MEC (1995). Llei orgànica de la participació, avaluació i govern dels centres docents (BOE 21-11-95).
- MEC (2002): Llei orgànica de qualitat de l'educació (BOE 24-12-2002).
- MEC (2002): Reglament orgànic de centres.
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 7 de juny de 2002, de regulació de l'organització i funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears i d'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa per al curs 2002-2003 (PIE).
- Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 14 de juny de 2002, per la qual es regula l'elaboració i execució del programa d'acolliment lingüístic i cultural adreçat a alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d'educació secundària. (PALIC).
- Orientacions de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat per als departaments d'orientació per al curs 2003-2004 (setembre).

*Aproximació al treball
socioeducatiu dels
educadors socials de la
part forana de Mallorca*

Biel Gelabert Noguera
Educador social
Catiana Soler Martorell
*Educadora social de
l'Ajuntament de Muro*

Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
69-77

Aproximació al treball socioeducatiu dels educadors socials de la part forana de Mallorca

An approach to socio-educational work by social educators in the Mallorcan countryside and villages

Biel Gelabert Noguera

Educador social

Catiana Soler Martorell

Educadora social de l'Ajuntament de Muro

Resumen

Los autores, a partir de la propia experiencia, intentan acercarnos a la realidad de los educadores sociales de la Part Forana de Mallorca. Es una reflexión del día a día de este colectivo de profesionales. Destacan, que la diversidad en las diversas maneras de hacer, de los diferentes profesionales, es el adjetivo que mejor les define.

Palabras clave: rol del Educador Social, trabajo individual, grupal y comunitario.

Abstract

The authors attempt to describe the reality of social educators working in the Mallorcan countryside and villages on the basis of their own experience. The article is a consistent analysis of this group of professionals' daily lives. The diversity of work methods among them is the group's most relevant characteristic.

Intentar definir una pràctica educativa que va néixer en un context de canvis i d'informalitat, associada a unes problemàtiques socials concretes, que es va començar a aplicar per opció personal dels educadors i que es caracteritzava pel seu baix nivell d'institucionalització (encara que de cada dia menys), suposa parlar d'una pràctica en la qual l'objecte i els límits es desdibuixen i, per tant, és més difícil acotar-ne les funcions.

Així i tot, fer una aproximació al treball dels educadors i les educadores socials als municipis de Mallorca no és tasca senzilla perquè podem caure en el parany de la generalització. Encara que és evident que no és igual la tasca, l'activitat educativa dependrà de l'estil de cada institució, de la seva filosofia, de l'orientació dels objectius, dels usuaris amb què es treballa, així com dels plantejaments i creences que es tinguin quant al treball a

desenvolupar i, en darrer extrem, de l'autonomia de què gaudeixin els distints professionals en l'exercici de la seva professió.

Fet aquest incís, intentarem apropar-nos a la tasca que dia a dia desenvolupen els educadors i les educadores de la part forana de Mallorca.

Definició d'educador social

L'educador social és el professional que intervé en diferents camps relacionats amb la inadaptació social, l'animació sociocultural, l'educació d'adults, el desenvolupament comunitari, la formació laboral i ocupacional, l'educació per al temps lliure i en el temps lliure, l'educació especialitzada, l'educació civicosocial, etc. La figura de l'educador social s'entén com un professional que intervé en el camp social amb l'objectiu de millorar situacions personals i socials a través d'estratègies educatives. Existeix des de ja fa uns anys a la Universitat de les Illes Balears la possibilitat de realitzar els estudis que condueixen a l'obtenció de la diplomatura d'Educació Social. L'objectiu final d'aquesta diplomatura és la formació de professionals capaços d'intervenir en diferents camps relacionats amb la inadaptació social, l'animació sociocultural, l'educació d'adults, el desenvolupament comunitari, etc. La figura de l'educador social és entesa com un professional que intervé en el camp social amb l'objectiu de modificar i millorar situacions personals i socials a través d'estratègies educatives.

Per tant, la primera conclusió a la qual podem arribar és que l'educador social és un professional que treballa l'àmbit social amb estratègies educatives.

Funcions generals de l'educador social

Les funcions i les competències dels educadors i les educadores socials s'aclareixen a mesura que van sortint estudis i reflexions sobre la pràctica que duem a terme. De manera general, podem definir aquestes funcions de la manera següent:

- **Educativa/formativa**, referida a l'aprenentatge social i integral, així com també reeducativa de persones, grups i comunitats.
- **Anàlisi** de la realitat educativa en què es treballa (menor, família...) tenint en compte les respectives característiques i els processos d'aprenentatge i desenvolupament social, individual, grupal i comunitari.
- **Disseny, planificació, avaluació i supervisió** del procés d'intervenció de projectes, programes, centres, serveis i recursos, tècniques d'intervenció socioeducativa, i en general, de la tasca que es desenvolupa.
- **Orientació, assessorament i informació** personal, grupal o comunitària respecte de l'àmbit socioeducatiu i cultural.
- **Promoció i desenvolupament** de persones, grups o comunitats des de l'àmbit socioeducatiu i cultural envers la formació i realització integral.
- **Relació comunicativa i mediació** entre el subjecte d'intervenció i altres subjectes, així com els agents o institucions socioeducatius.
- **Docent** en tots els àmbits educatius en què els objectius de formació estan relacionats amb l'educació social, en particular amb l'educació d'adults, així com l'àmbit de formació permanent d'aquest sector professional.
- **Investigadora** de la realitat amb què treballa.

Per tractar d'aclarir una mica més les funcions de l'educador, que anteriorment s'han definit d'una manera molt general, ens podem remetre a una classificació que va fer Mercè Romans.¹ L'autora defineix tres tipus de funcions dins la nostra professió:

- Funcions en el medi extern
- Funcions en el medi intern
- Funcions de gestió

Nosaltres ens detindrem només en la primera part de la seva classificació, que és la que més s'adapta a la realitat dels educadors i les educadores de la part forana. De les altres dues, podem dir que les funcions en el medi intern serien les que es realitzen dins un centre o entitat, per exemple, un centre de menors; les funcions de gestió són les que es realitzen indistintament en un o altre medi, però que es limiten a la gestió.

Romans divideix les funcions educatives en dos grans àmbits:

- Individuals i/o familiars
- Funcions relacionades amb la comunitat

Dins el treball individual i/o familiar destaca:

- Treball orientat a les persones interessades
 - Funcions d'informació, orientació i assessorament
 - Funcions d'elaboració, seguiment i avaluació dels plans de treball educatiu
- Treball orientat a la prevenció
 - Funcions de detecció i prevenció
 - Funció de recepció i anàlisi (de les demandes)
- Treball relacionat amb altres institucions

El segon àmbit que ens descriu l'autora són les funcions relacionades amb la comunitat. Podríem definir aquestes tasques com les de treball en la xarxa (i amb aquesta). A la vegada, hauríem d'identificar les funcions de:

- Informació, orientació i assessorament, amb l'objectiu d'estimular, animar, afavorir, educar, facilitar i prevenir.
- Desenvolupament comunitari, en què cabrien les funcions que ens permeten el diagnòstic situacional i a partir de les quals s'elaborin projectes i plans alternatius en què els educadors i les educadores puguin aportar la seva visió i col·laboració.

Perfil de l'educador social

L'educador social es caracteritza perquè és un professional de l'educació que treballa en la intervenció directa de condicions i recursos que afavoreixen una adequada i plena integració social d'individus, grups i comunitats. Per tant, el seu perfil queda definit no solament per les funcions que històricament han estat de la seva competència, sinó també per les que, en resposta a les actuals demandes socials, li han estat atribuïdes.

¹ Romans, M; Petrus, A.; Trilla, J. (2000). De profesión educador(a) social. Barcelona: Paidós. ISBN: 84-493-0938-7.

La professió de l'educador social se centra, per tant, en l'àmbit social, el qual és, per definició, viu, dinàmic, heterogeni i complex. Això explica que l'any 1988 es definissin com a perfils professionals històrics els dels educadors d'adults, educador especialitzat i animador sociocultural, els quals estaven integrats en el perfil general de l'educador social. Progressivament s'han anat incorporant nous perfils dins l'àmbit de l'atenció primària, drogodependències, persones grans, oci i temps lliure i formació laboral i ocupacional. En definitiva, l'educador social és un especialista dels àmbits de la intervenció socioeducativa i és ell mateix agent multiplicador de canvi i benestar social. D'aquí neix la importància d'un coneixement exhaustiu de les realitats en què ha d'intervenir, així doncs, tan important és el seu perfil professional com la identificació dels espais d'intervenció.

L'educador o l'educadora social d'atenció primària és el professional:

- Especialitzat a generar i acompanyar processos de canvi orientats a l'autonomia i la promoció del jove, per tal que aquest esdevingui protagonista del seu propi procés.
- Que genera i acompanya processos educatius per promoure la connexió dels joves amb la xarxa social. Alhora, ha de coordinar el seu treball amb el dels professionals que treballen directament o indirectament amb els joves i amb els recursos comunitaris, els utilitzen i participen en la recerca d'alternatives.
- Que coneix i, si escau, facilita l'accés a les ofertes formatives i als recursos del territori potencialment educatius (escolars, culturals, de lleure, etc.) en els aspectes en què el jove sigui més deficitari.

També hauríem de parlar de les competències dels educadors i educadores socials i n'hem de destacar tres: els coneixements, les capacitats i les actituds.

Quant als coneixements, distingim els generals (que poden ser adquirits mitjançant els estudis)² i els coneixements específics. Aquests darrers coneixements solen estar definits per les entitats contractants.

Pel que fa referència a les capacitats, podríem agrupar-les en els punts següents:

- Capacitats per elaborar projectes educatius
- Capacitat d'intervenir en el pla educatiu
- Capacitat de treballar en equip
- Capacitat de formació contínua
- Capacitat de gestionar recursos

Dins l'ampli ventall de les capacitats, no podem oblidar les habilitats socials, destreses que no es poden obviar perquè l'educador i l'educadora social necessiten l'entrenament d'aquestes habilitats, ja que gràcies a això podran exercir la seva competència professional. La nostra tasca es basa en les interaccions amb els usuaris i, per tant, no ens limitam al coneixement de tècniques, recursos i mètodes, sinó que també, i sobretot, a les capacitats d'empatia, escolta i resposta.

Pel que fa referència a les actituds, aquestes han de ser positives, actives i solucionadores de problemes. La nostra intervenció és bàsicament educativa i, per tant, som part dels processos educatius; amb aquesta premissa hem de destacar que no solament ens podem basar en els coneixements i les capacitats sinó també en les habilitats socials i les actituds.

² A Espanya, en la diplomatura d'Educació Social.

Àmbits de treball de l'educador social

- Atenció a la infància i l'adolescència en risc social.
- Serveis socials d'atenció primària.
- Formació de persones adultes i inserció laboral.
- Educació en el lleure i animació sociocultural.
- Intervenció socioeducativa i per a la inserció social amb col·lectius amb necessitats específiques: dones, minories ètniques, persones amb disminucions, drogoaddiccions, persones amb problemes de salut mental, immigrants, etc.
- Programes de mediació i resolució de conflictes.

Altres àmbits en relació amb les conselleries del Govern de les Illes Balears

- Conselleria de Sanitat: centres de salut mental, residències psiquiàtriques, centres de dia, centres de planificació i orientació familiar, centres de reinserció, centres de dia per a toxicòmans i hospitals infantils.
- Conselleria de Treball i Formació: oficines del SOIB, escoles taller, projectes de garantia social, reinserció sociolaboral, programes de formació i treball.
- Conselleria d'Educació i Cultura: centres educatius de primària, secundària, educació especial, unitat de tractament i estimulació precoç.
- Conselleria de Presidència i Esports: programa d'immigrants, centres d'acollida de la dona, de transeünts, programes d'inclusió social, inserció laboral de la dona, centres de dia per a menors, oficina d'informació juvenil, serveis d'orientació a la joventut, granja escola, centres de cultura, ludoteques, centres d'atenció a la gent gran, centres d'educació per a persones adultes.
- Conselleria de Medi Ambient: aules de naturalesa, programes d'educació ambiental, programes d'educació viària.

Àrees

- Àrea socioeducativa
- Àrea sociocultural
- Àrea social
- Àrea sociolaboral
- Àrea d'atenció a persones amb discapacitat
- Àrea d'educació per a persones adultes
- Àrea del menor
- Àrea ciberespai

Recursos

L'educador no pot treballar sol. Necessita un equip, però també necessita uns recursos. Ens quedam amb la figura mítica de l'educador social que amb la seva sola presència ja pot resoldre el que faci falta. El treball de carrer també necessita recursos, igual que la resta de professionals. L'educador necessita alguna cosa més que les beques de menjador, necessita diners per tirar endavant projectes.

Això va lligat a la demanda: un adolescent demana alguna cosa i tu no pots respondre; què fas?

Per sortir al carrer no pots anar amb les mans buides. Sense recursos no pots fer projectes educatius.

De la mateixa manera que no es poden desenvolupar recursos sense preveure la manera en què connectarem amb els potencials usuaris o sense desenvolupar formes de treball que facin de pont, tampoc no té sentit desenvolupar formes de treball en el territori, en els espais no formals, en el carrer, sense recursos als quals accedir. Potenciar de nou els professionals i les pràctiques del treball al carrer ha de suposar, alhora i sempre, desenvolupar altres recursos. Les funcions de pont són possibles i necessàries quan el pont condueix a algun recurs. Captar, motivar i acompanyar sempre comporta incorporar un recurs, rebre una prestació, poder experimentar una pràctica, accedir a una formació, etc.

Són de tres tipus els recursos de què han de disposar els educadors i les educadores socials:

— D'una banda, hi ha l'existència en el territori dels recursos bàsics que es necessiten per treballar amb una determinada població (adolescents, joves, immigrants, etc.).

— D'altra banda, els educadors necessiten formes flexibles i adaptades d'accés a aquests recursos. No necessiten només, per exemple, tenir places de formació ocupacional, necessiten que aquestes es dissenyin en funció de la població amb què es treballa i, com a mínim, que puguin comptar amb les places en el moment en què els nois i les noies amb els quals connecten siguin «madurs» per utilitzar el recurs. El treball de carrer necessita bones connexions amb els recursos i les formes d'accés i de seguiment adequades.

— Finalment, el treball de carrer necessita recursos puntuals, àgils, al servei directe dels professionals. Ha de tenir, per exemple, petites quantitats de diners per administrar amb facilitat, o bé beques àgils per ajudar mentre es consolida una situació d'aprenentatge, o simplement tramitacions i gestions no burocratitzades. Posar l'èmfasi en el treball de carrer comporta entendre que, ateses les dificultats per connectar la fragilitat de moltes motivacions i la dificultat perquè sigui entesa aquesta feina, la resta de recursos vagin adreçats especialment a reforçar-lo i consolidar-lo.

La nostra realitat

Actualment, queden pocs pobles sense la figura de l'educador social en alguns dels seus àmbits. No podem donar una xifra exacta dels professionals que hi treballen perquè la mobilitat laboral és alta, però parlariem d'uns vint-i-cinc. Quan parlem dels educadors de la part forana de Mallorca, hi ha una paraula que els defineix perfectament: DIVERSITAT.

Diversitat de tasques: hi ha educadors que formen part de les plantilles dels ajuntaments, d'altres que treballen en projectes com el d'Escola Viva, d'altres que treballen a les aules d'escolarització compartida, als centres de secundària, d'altres que treballen a l'àmbit municipal però contractats per empreses o ONG, etc.

Diversitat de formació: hi ha diplomats en Educació Social, en Treball Social, llicenciats en Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, i també hi ha estudiants.

Bibliografia

- AMORÓS, P.; AYERBE, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis. ISBN: 84-7738-713-3.
- ANGLADA, A. [et al] (1994). *L'educador social a les Illes Balears. La figura de l'educador especialitzat*. Palma: Premsa Universitària.

- BOSCH, X. «Les unitats escolars compartides, uns recursos excepcionals?». *Tres quarts, revista especialitzada en joventut i lleure*, núm. 12, maig de 2001, pàg. 29-37.
- ORTE, C; MARCH, M. (2001). *Pedagogía de la inadaptación social* . València: Nau Llibres. ISBN: 84-7642-649-6.
- SEDÓ, C. (1999). *Treballant com a educadora o educador social* . Barcelona: Pleniluni. ISBN: 84-89467-10-2.
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. (2000). *De profesión educador(a) social* . Barcelona: Paidós. ISBN:84-493-0938-7.

***Competències de la
Direcció de Protecció
al Menor i Atenció a
la Família***

Manuel Gordo Sevilla
*Cap de Servei de la Direcció
de l'Àrea de Protecció al
Menor i Atenció a la Família*

*Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
79-97*

Competències de la Direcció de Protecció al Menor i Atenció a la Família

Competencies of the Minors and Families Unit of the Mallorca Island Council

Manuel Gordo Sevilla

Cap de Servei de la Direcció de l'Àrea de Protecció al Menor i Atenció a la Família

Resumen

Este artículo hace referencia de las competencias de la Dirección de Atención al Menor y a la Familia del Consell Insular de Mallorca, S'Institut de Serveis Socials i Esportius en materia de protecció. Tambien el autor presenta la organizaci3n, funcionamiento y papel de los diferentes profesionales que trabajan en el ser vicio de protecció al menor.

Palabras clave: protecció de menores, infancia en situaci3n de riesgo, centros colaboradores con la infancia desprotegida y en riesgo. Prevenci3n, reparaci3n y atenci3n a situaciones de desamparo.

Abstract

This article refers to the competencies of the Minors and Families Unit of the Mallorca Island Council and the Institute for Social Services and Sport in the area of protection. The author also presents the organisation, operation and functions of the different professionals who work in the Minors Unit.

Partim del principi general que la protecció de la infància és una responsabilitat de tota la societat i de les administracions públiques, tal com estableix la Constituci3n espanyola.

En la seva voluntat de posar els fonaments per a la construcci3n d'una societat democràtica avançada, en què es garanteixi un ordre socioecon3mic just i una digna qualitat de vida per a tothom i en què el lliure desenvolupament de la personalitat i la dignitat humana siguin efectivament la base de la convivència social i de l'actuaci3n pública, la Constituci3n espanyola fa referència a la infantesa i la joventut en un seguit de preceptes de l'articulat i manifesta la seva preocupaci3n social i la importància que cal donar a les noves generacions.

En primer lloc, i a més dels drets socials de què han de gaudir també els infants per la seva condició d'éssers humans —com ara el dret a la salut, a la seguretat social, al medi ambient, al desenvolupament de la personalitat o el principi d'igualtat—, convé ressaltar que la nostra Constitució estableix la majoria d'edat i, amb aquesta, la capacitat jurídica plena i el ple gaudiment dels drets civils i polítics, a divuit anys (art. 12). Igualment, la protecció de la joventut i de la infància és considerada com un límit a la llibertat d'expressió i de comunicació (art. 20.4). En tercer lloc, es reconeix a tothom el dret a l'educació (art.27.1), s'estableix la gratuïtat i l'obligatorietat de l'ensenyament bàsic (art. 27.4) i es preveu la possibilitat que els alumnes intervinguin en el control i la gestió dels centres finançats amb fons públics. A més, es reconeix els drets dels pares que llurs fills rebien la formació religiosa i moral que hagin triat (art. 27.3).

D'altra banda, la Constitució espanyola prescriu que els poders públics han d'assegurar la protecció integral de la família i l'han de fer extensiva als fills, els quals seran iguals davant la llei independentment de llur filiació, i que els pares han de donar assistència de tota mena als fills tinguts tant dins com fora del matrimoni, durant la seva minoria d'edat i en els altres casos que legalment escaigui (art. 39).

A més, i pel que fa a la joventut, els poders públics han de promoure les condicions perquè participi lliurement i eficientment en el desenvolupament polític, social, econòmic i cultural (art. 48).

Finalment, convé destacar la recepció constitucional d'instruments internacionals en matèria de drets humans; així, a més d'un precepte general en què s'estipula que les normes sobre drets fonamentals i llibertats reconeguts a la Constitució han de ser interpretades d'acord amb la Declaració Universal de Drets Humans i els tractats internacionals ratificats per Espanya, la Constitució espanyola estableix específicament que els infants han de gaudir de la protecció prevista en els acords internacionals que vetllin pels seus drets (art. 39.4).

La Llei orgànica 1/96, de protecció jurídica del menor, configura un marc jurídic per a l'exercici de la protecció dels menors que vincula tots els poders públics, les institucions de menors, els pares i familiars i els ciutadans en general

Aquesta llei plasma en un text legal la nova visió que la Constitució, la Convenció de drets dels nins de les Nacions Unides, de 20 de novembre de 1989, i la Carta Europea de Drets del Nin (Resolució A3-01172/92), del Parlament Europeu, introdueixen la infància en el camp de la protecció.

Presenta un concepte de la protecció centrat en les «necessitats dels menors» i amb una doble garantia: social i jurídica.

Es tracta d'una àmplia i progressiva visió de l'actuació protectora (art. 12): prevenció, reparació de les situacions de risc, atenció als casos de desemparament i assumptió de la tutela jurídica.

Assenyalava dos principis generals que han de presidir totes les actuacions dirigides a nins i nines (art. 2):

— L'interès superior dels menors.

— Les mesures que s'adoptin a l'empara de la present llei han de tenir un caràcter educatiu.

Estableix una sèrie de «principis de l'acció administrativa» en les administracions públiques (art. 11), que desborda completament el camp de les situacions específiques per demanar el desenvolupament de polítiques generals en les administracions públiques, basades en:

- Polítiques integrals per al desenvolupament de la infància.
- Polítiques compensatòries de caire social.
- Valoració de les necessitats dels menors a l'hora de regular competències com: alimentació, consum, habitatge, educació, sanitat, transports, etc.

1. El moment actual

1. Definició i estructuració d'un nou model d'intervenció

Hem implementat un nou model d'organització del Servei de Protecció al Menor, amb una estructura de quatre equips, adscrits cada un d'aquests a una demarcació territorial, amb la intenció de:

- Augmentar la seva operativitat i presència al territori.
- Poder realitzar una intervenció protectora centrada en la visió del nin com un ésser indivisible.
- Centrar el màxim d'intervencions en els mateixos professionals.
- Possibilitar una coordinació més gran amb els serveis socials dels ajuntaments, titulars de l'atenció primària, les àrees de suport comunitari de l'Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca i de la resta d'administracions.

2. Protocolització de la instrucció i la gestió dels expedients de la protecció jurídica amb l'elaboració d'un document sobre el procediment d'actuacions tècniques i administratives

Aquest document fa que tots els professionals tinguin unes pautes clares que faciliten:

- Que tots els expedients segueixin les mateixes passes.
- L'establiment de garanties jurídiques tant per als pares com per als nins i per als professionals.
- Un treball de qualitat.

3. Adopcions

El darrer Decret 45/2003, de 2 de maig, que regula els acolliments familiars i l'adopció, modifica alguns aspectes que representen un increment del treball tant a nivell de procediment com administratiu, per la qual cosa ens hem d'adaptar a les noves directrius. L'increment de les sol·licituds d'adopció ens duu a reforçar l'equip. L'objectiu del Servei amb relació a la potenciació dels acolliments permanents amb família aliena ens duu a proposar una revisió de l'organització del treball. S'ha creat un consell consultiu de pares adoptius.

4. Acollida familiar temporal a la primera infància

Una de les preocupacions importants ha estat evitar que els nadons afectats per una mesura de tutela passin a un centre de forma automàtica.

Per evitar l'efecte negatiu de la institucionalització en una criatura tan dependent, es va posar en marxa el programa d'acolliment temporal i d'urgència denominat «Famílies cangur» que, en data d'avui, ha aconseguit l'objectiu proposat. Durant el 2002 i el 2003 cap infant més petit de dos anys ha estat ingressat en un centre.

5. Millora de la gestió dels programes residencials

Aquesta millora ha passat per:

- Un nou disseny més adaptat a les demandes socials, sobretot en el cas d'adolescents.
- Assumpció per part del Consell de Mallorca dels recursos d'acollida temporal, amb la separació dels menors per edats.
- Revisió i adaptació a les necessitats de l'assignació econòmica i forma de contractació de recursos residencials amb entitats col·laboradores.
- Durant el 2003 s'ha dispost d'una cobertura suficient de places d'atenció residencial en totes les seves modalitats.

2. Objectius

2.1. Objectiu general

Aconseguir un servei de qualitat a través de l'exercici d'una bona pràctica professional en totes les seves dimensions.

2.2. Objectius específics

1. Estabilitzar i potenciar els equips de professionals.
2. Desenvolupar un intensiu procés de formació específica:
 - Elaborar un manual de treball tècnic amb la participació màxima de professionals.
 - Una formació extensiva i periòdica sobre aspectes bàsics (procediments, base de dades, valoració d'abusos, criteris de separació definitiva...).
 - Una formació intensiva sobre:
 - avaluació de necessitats en els nins
 - avaluació de competències parentals
3. Continuar el desenvolupament del nou esquema d'atenció residencial i consolidar l'equipament necessari.

En aquest punt ens proposam:

 - Completar l'adaptació i l'operativitat dels centres d'acollida temporal
 - Revisió de la ubicació de les llars
 - Contractació d'un nou programa d'acollida institucional de nines embarassades o amb fills
 - Coordinació tècnica de tots els recursos residencials
4. Completar el desenvolupament del programa d'acolliments familiars:
 - Consolidar el programa de famílies cangur
 - Implementar un nou i potent programa d'acolliments familiars permanents (amb família pròpia i aliena) que ens possibiliti treure nins dels centres.
5. Estructurar i millorar les coordinacions amb el Govern (que té competències en protecció), els altres consells, l'Oficina de Defensa del Menor i els ajuntaments (que també en tenen). Mantenir un bon nivell de coordinació interautonòmica.

6. Impulsar un desenvolupament legislatiu que estableixi una visió integral i coordinada de les polítiques dirigides a la infància i la família, tant pel que fa a la responsabilitat administrativa com a les línies de finançament.

3. Estructura organitzativa

3.1. Seccions d'atenció territorial¹

3.1.1. Seccions jurídiques tradicionals

Equips professionals assignats a un territori.

Aquests equips estableixen, en el marc del seu territori, les coordinacions necessàries amb els recursos i els professionals disponibles.

Els seus professionals són els encarregats de fer les valoracions dels casos de possible situació de desemparament, així com de desenvolupar els plans de cas dels menors protegits amb les diferents mesures jurídiques. Únicament queda fora de la seva competència l'acolliment permanent amb família aliena i l'adopció nacional (Secció d'Adopcions).

Aquests equips s'organitzen en dues seccions:

- Secció d'Atenció Territorial-Llevant.
- Secció d'Atenció Territorial-Ponent.

3.1.2. La Secció d'Infància i Família

La Secció d'Infància i Família finalitza el procés de transformació iniciat envers una identificació més intensa com a recurs d'intervenció familiar que treballa amb expedients de protecció del Servei de Protecció al Menor del Consell de Mallorca, i estructura la seva activitat entorn de programes de preservació familiar, reunificació i abusos sexuals i totes les actuacions orientades al tractament de les seqüeles cognitives i emocionals relatives als maltractaments als infants, a la vegada que afavoreix el manteniment en el seu entorn natural i garanteix la seva integritat.

Els programes de preservació i reunificació es territorialitzen en sintonia amb els equips de valoració territorials.

El Programa d'abusos sexuals es manté com a programa extraterritorial dirigit a menors de setze anys víctimes d'abusos sexuals i amb expedients de protecció.

3.2. Seccions extraterritorials

3.2.1 Seccions jurídiques

a) Es consolida la nova SECCIÓ JURIDICOTÈCNICA:

Es tracta d'una secció dissenyada per donar suport a tota l'organització, que incorpora diferents equips i programes i que ens permet optimitzar recursos i processos, actuar de suport a l'organització, així com implementar nous programes. Està formada, inicialment, pel personal següent:

- Un cap de secció, tècnic de grau superior, jurídic
- Un pedagog amb funcions de suport tècnic
- Un equip de primera valoració i urgències
- Dos administratius

¹ Vegeu l'annex: Organigrama de la Direcció Insular de Protecció al Menor i Atenció a la Família.

Les funcions del professional de suport tècnic són:

- Coordinació tècnica del Servei
- Generació i control de nous programes
- Coordinació de processos de formació
- Implementació i supervisió dels processos de treball
- Explotació de dades estadístiques
- Generació d'informes i documents
- Coordinacions interdepartamentals o interinstitucionals.

Les funcions de l'Equip d'Urgències i Derivacions Extraterritorials són:²

- Recepció de totes les noves comunicacions: valoració, derivació, etc., d'allò que arriba al Servei de bell nou, tant des dels circuits territorials com des d'instàncies extraterritorials (fiscalia, etc.).
- Atenció i primera valoració als ingressos d'urgències als CAT.
- Programa de menors infractors.
- Programa de menors estrangers no acompanyats.
- Altres situacions que demanin una intervenció immediata.

Les funcions dels administratius són:

- Administratiu 1 (arxiu): bàsicament s'encarrega d'ordenar i gestionar l'arxiu, de l'obertura i el tancament de totes les diligències i expedients i, juntament amb l'administratiu 2, de la recollida i la distribució de la documentació que arriba al Servei.

Assumeix les funcions bàsiques de l'administratiu 2 en absència d'aquest.

- Administratiu 2 (CTA): les seves funcions són totes les relatives a la Comissió Tècnica Assessora, la recollida i la distribució de la documentació que arriba al Servei (Registre de l'Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca (ISSEM)), així com donar suport als caps de servei i de secció.

b) La Secció d'Adopcions

A la Secció d'Adopcions afecta de manera important l'objectiu de potenciar els acolliments permanents i preadoptius.

Aquest tema, així com l'increment generalitzat del treball, ens duu a:

- Ampliar i consolidar l'equip tècnic
- Reorganitzar el treball dins la secció
- Millorar la gestió dels processos
- Revisar i actualitzar la normativa actual

c) El programa de famílies cangur

El primer objectiu és consolidar i reforçar el programa.

El segon, integrar-lo dins un programa més ampli d'acolliments familiars.

² Vegeu l'annex: Estructura organitzativa de l'Equip d'Urgències i Derivacions Extraterritorials.

3.2.2. Els programes d'atenció residencial

Es fa necessària una anàlisi permanent de l'evolució de les necessitats en aquesta àrea, així com una adaptació contínua dels models d'intervenció per tal d'aconseguir una resposta adaptada i eficient a les noves situacions.

Es desenvolupa el nou esquema d'organització dels recursos propis, implementat el 2003, que reflecteix una responsabilització més gran del Consell de Mallorca en aquest tema i, conseqüentment, una complexitat més gran.

La Direcció de les llars del menor coordina, en col·laboració amb els caps de les seccions territorials, les actuacions amb tendència a:

- L'harmonització de tots els recursos residencials (propis i concertats).
- L'optimització dels recursos existents.
- L'avaluació permanent dels programes actuals i el disseny d'una nova proposta enfocada a mitjà termini.
- La implementació de nous programes.

Estructura organitzativa de l'equip de primera valoració i d'urgències

Definició

És l'equip encarregat de fer la primera recepció de les noves demandes i donar la primera resposta:

- A totes les peticions que arribin de bell nou al Servei, tant des del territori com de fora dels canals territorials (Fiscalia, Policia, ciutadans...).
- Les urgències que demanin una resposta immediata, tant si vénen territorialitzades com si no hi vénen, excepte en els casos que ja disposin d'expedient o diligències obertes. Només en el cas que la intervenció de l'equip territorial sigui impossible, i això vol dir que ni el professional de referència ni cap membre del seu equip es trobin al Servei, intervindrà l'Equip d'Urgències, sempre que hi hagi una petició explícita del Cap de Secció responsable.
- Ingressos no programats als CAT.

Actua com a filtre, derivació i primera valoració i passa als equips territorials els temes que necessiten una valoració acurada i/o un treball sostingut.

Dependència orgànica

- Secció Juridicotècnica.

Components

- Dos tècnics de grau mitjà.
- Un tècnic de grau superior (psicòleg)

Funcions

Tècnic de grau mitjà 1:

- Execució del Programa d'infractors (derivats de Fiscalia per motiu de la Llei 5/2000), en els termes establerts.
- Coordinació del Programa de menors estrangers, no acompanyats, en els termes establerts.
- Suport tècnic a l'organització quan li sigui requerit.

En la gestió dels dos programes esmentats, compta amb la supervisió i el suport del cap de la Secció.

Tècnic de grau mitjà 2 i psicòleg:

Conjuntament:

- Atenció i valoració inicial de qualsevol demanda, urgència, etc., que arribi al Servei de bell nou.

Els tècnics de l'Equip d'Urgències valoren si és necessària o no la intervenció del Servei.

• **En el cas que no ho sigui**, es comunica per escrit al Servei al qual es deriva amb l'argumentació pertinent.

• **En cas afirmatiu** de competència del Servei, en valoren la prioritat:

a) Urgent: realitzen ells la primera intervenció (vegeu: «Actuacions immediates», al document «Procediments d'actuacions tècniques», apartat 7).

b) No urgent: es procedeix a l'obertura de diligències i es passa al cap de la secció que li correspongui. Ho fa sempre l'administratiu de l'arxiu.

• El tècnic de l'equip que atén la demanda fa una fitxa del cas (model de fitxa de recepció del cas), en què es fan constar les dades més bàsiques del menor, la família, la demanda i l'actuació realitzada.

• Posteriorment a la intervenció d'urgència, en el cas que necessiti continuar treballant dins el procediment ordinari, es deriva a l'equip corresponent, via cap de secció.

• Si la resposta a la demanda no pot venir del nostre servei, es dóna assessorament, informació i derivació als serveis competents en la matèria consultada.

• Realitzen les intervencions necessàries en els casos en què basti aclariment o es puguin contenir sense una obertura de diligències.

• Es registren les actuacions de guàrdia dutes a terme, personalment i telefònicament (registre informàtic).

• Comuniquen a la font notificadora la valoració realitzada a través del full de comunicació al derivant o full de comunicació a Fiscalia.

• Passen la informació del cas a l'administratiu de l'arxiu per tal d'obrir expedient de diligències en els casos que així es valori. L'administratiu manté un registre informàtic i un arxiu de les fitxes en una carpeta de tots els casos dels quals no s'obren diligències.

• Els casos de valoració dubtosa quant a l'obertura de diligències es treballen conjuntament amb el cap de la secció.

Específiques:

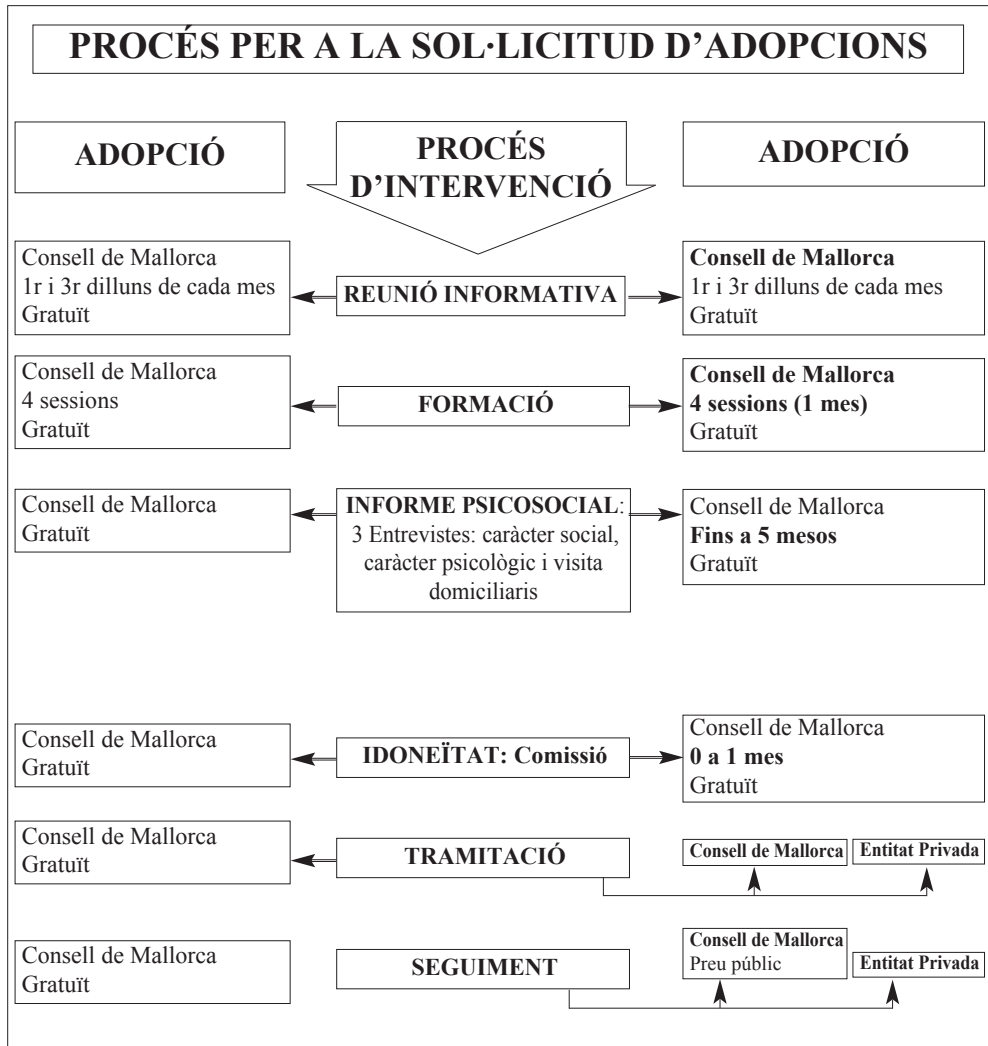
• **Tècnic de grau mitjà 2**

— Referent tècnic del Servei en els Jutjats de Menors i davant la Fiscalia.

— La seva funció consisteix en la facilitació de la comunicació i traspàs d'informació amb aquestes administracions, incidint en la comprensió de les diferents actuacions, així com en la seva l'harmonia i complementació.

Administratiu de referència

Les seves funcions reben el suport de l'administratiu encarregat de l'arxiu.



Estructura organitzativa de les llars del menor

Definició de les llars del menor

Recursos d'acollida institucional de gestió directa del Consell de Mallorca.

Equips directius de les llars del menor

Una direcció gerent.

Tres coordinacions de centres.

S'estructura com un equip, amb una bona comunicació interpersonal i un sistema de decisió que procura el consens. A les orientacions hi trobam les pautes i els criteris emanats del Servei de Protecció al Menor i Atenció a la Família.

Funcions

1. Direcció

- És el màxim responsable de l'adequada execució dels programes educatius residencials aprovats per la direcció de l'Institut.

- Coordinació dels responsables de les diferents unitats que formen les llars del menor.

Execució de la política del personal i la gestió de les relacions laborals i/o de recursos humans.

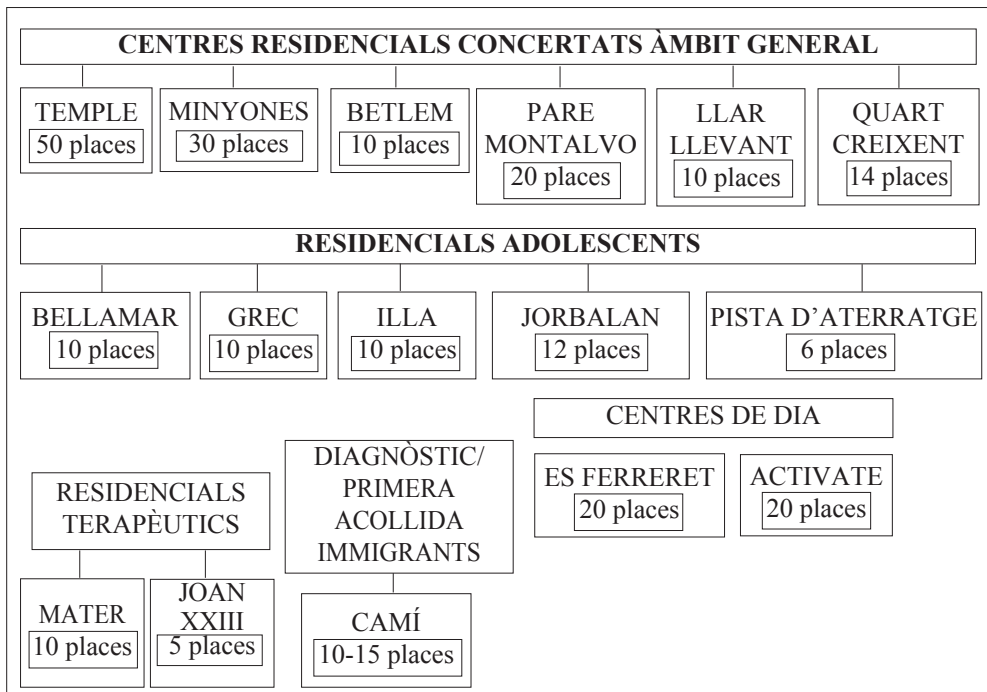
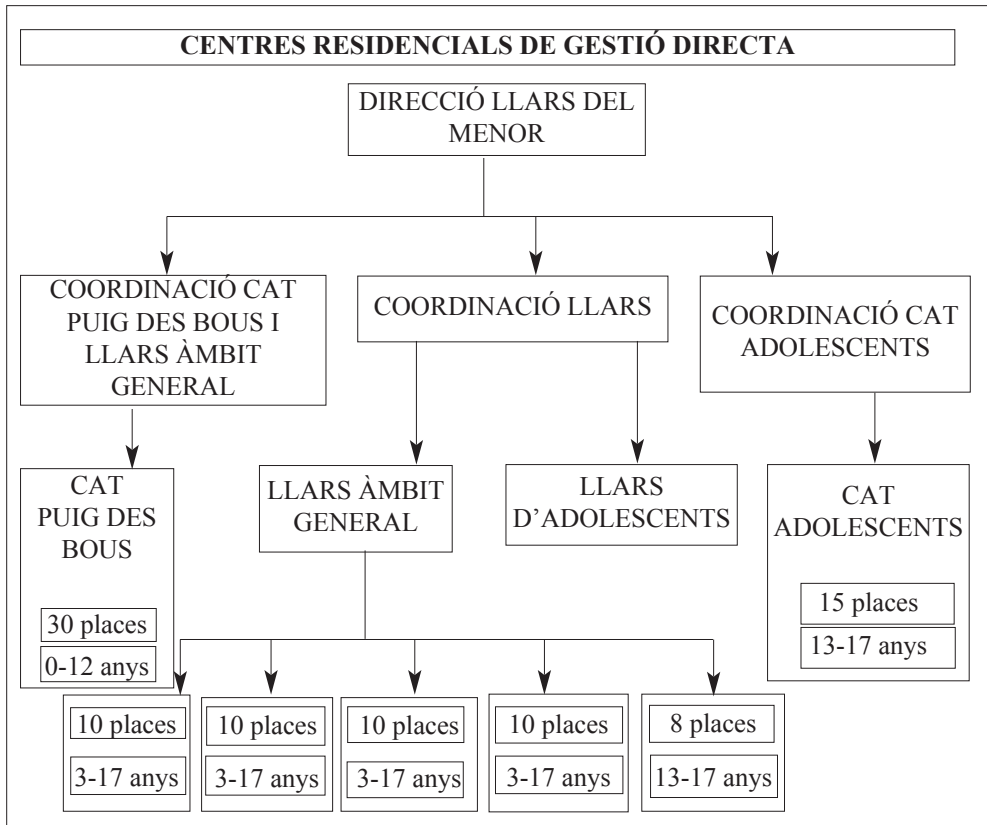
- Control pressupostari, que orienta, facilita i controla les despeses necessàries a cada una de les unitats. La comptabilitat formal està unificada i en coordinació amb la Secció Econòmica de l'ISSEM.

- Realització de les gestions necessàries a les àrees econòmica, mobiliària, immobiliària, d'equipament dels menors, d'alimentació... orientades al correcte funcionament de les diferents unitats.

2. Coordinacions

Entenem per coordinació la direcció tècnica del projecte educatiu de cada unitat. Cada unitat disposa d'un projecte educatiu, aprovat per la Direcció de l'Institut de Serveis Socials i Esportius de Mallorca, adaptat al programa i els objectius de la unitat. Els coordinadors són els gestors que, mitjançant els diferents recursos (econòmics, materials i personals) desenvolupen el projecte educatiu per tal de fer-lo eficaç i profitós per als menors acollits. En aquesta responsabilitat gaudeix de l'autonomia necessària per poder expressar la seva personalitat, sempre respectant les directrius del Servei i els acords de l'Equip de Direcció.

La Direcció de les llars dóna tot el seu suport perquè els coordinadors tinguin el màxim de facilitats en la seva funció. El coordinador canalitza i orienta tota la informació (referida al menor i les famílies) que afecti la seva unitat, tant d'entrada com de sortida. Exerceix la representació del centre davant la resta de professionals en tots els temes referents als menors ingressats sota la seva responsabilitat. Assumeix la guarda formal dels menors ingressats a la unitat o centre en què exerceix les seves funcions.



Programes d'intervenció en la protecció de menors

1. Introducció

Els programes d'intervenció en protecció al menor integren i ordenen les diferents accions de tots els agents implicats en la protecció de l'infant (tant interns a la institució protectora i a les seves entitats col·laboradores com el conjunt dels professionals al servei de la protecció a la infància), a fi de garantir un nivell de coherència i cohesió del conjunt del sistema de l'acció protectora i una actuació integrada i global en la consecució dels objectius del benestar i la protecció de l'infant i la família, de contribuir a la reducció dels factors de risc de maltractament i negligència i de contribuir també al reforç i a la potenciació dels factors de protecció i de competència del nin, del seu entorn familiar i de la xarxa primària en la cobertura i l'atenció a les seves necessitats.

Els diferents programes de protecció estan molt lligats als objectius generals que es volen aconseguir.

Objectiu general	Programa protecció
Evitar la separació del menor del seu entorn familiar nuclear	Preservació familiar
Separar provisionalment el menor de la família i establir les condicions que en possibilitin el retorn	Separació provisional i reunificació
Separar definitivament el menor de la família i promoure la seva integració en un entorn convivencial alternatiu i estable	Separació definitiva i acoblament a una nova família
Establir les condicions que permetin a un menor protegit desenvolupar una vida adulta independent	Preparació per a l'emancipació

2. Programa de preservació familiar

Principis bàsics de la intervenció

- La família i, en especial, la família biològica, constitueix l'entorn més adequat per a la criança i el desenvolupament de l'infant.
- Qualsevol infant ha de romandre a la seva llar sempre que les seves necessitats bàsiques (físiques, emocionals, socials i educatives) es trobin cobertes i la seva seguretat i integritat estiguin garantides.

Objectiu general del programa

Modificar la situació familiar i corregir el maltractament/abandonament, eliminar o modificar els factors que l'han provocat i/o precipitat, amb la finalitat d'evitar la separació de l'infant del seu entorn.

Destinatari

Famílies amb infants en les quals l'entitat pública ha definit l'existència d'una situació de risc. Aquesta situació de risc produeix un perjudici en el desenvolupament personal o social del menor, a causa de diversos factors que incideixen en la família o en els nins.

Funcions del servei de protecció al menor

— Possibilitar i potenciar l'actuació i l'eficàcia dels **serveis socials municipals** i dels altres recursos comunitaris implicats, per tal de:

- Eliminar el risc de separació de l'infant de la seva família a causa d'una situació de desemparament.
- Aconseguir el manteniment de l'infant a la seva llar i garantir la seva seguretat i integritat bàsiques.

Els serveis socials municipals han de:¹⁴

- Incidir sobre els factors que produeixen un perjudici en el desenvolupament personal o social del menor.
- Disposar recursos amb l'objecte d'impedir el desemparament dels nins.
- Ajudar a aconseguir prou col·laboració dels pares/tutors en aquesta mesura, per evitar que es produeixi el desemparament.

La implicació i la participació dels pares i del menor (si té capacitat) i d'altres membres de la família en la planificació de la intervenció, en la formulació dels objectius i en la seva avaluació constitueix un requisit primordial per aconseguir l'èxit de la intervenció en els programes de preservació. La demostració per part dels pares de consciència respecte de la seva responsabilitat en el maltractament/abandonament i la seva motivació de canvi i col·laboració amb els serveis i recursos oferts és un factor que avala un pronòstic positiu per a la rehabilitació familiar. El Programa de preservació ha d'establir clarament davant els pares els objectius generals i específics i les condicions en què es portarà a terme. També ha d'establir el temps i la manera en què es donarà per finalitzat, bé perquè s'hagin aconseguit els objectius pretesos o bé perquè es valori la necessitat de la separació provisional o definitiva del nin.

— Alguns dels objectius específics que s'han de treballar amb la família són:

- Millorar les condicions materials de la llar.
- Millorar les habilitats parentals.
- Millorar els hàbits de convivència familiar.
- Tractar els problemes mentals dels pares.
- Millorar les relacions socials de la família.
- Millorar la capacitat de la família per utilitzar els recursos socials.
- Afavorir el suport de la xarxa social de la família.
- Adquirir consciència del problema per part de la família.
- Afrontar una crisi.
- Seguir i controlar la situació de la família i del nin.

— Alguns dels objectius específics respecte del menor són:

- Corregir les característiques que el col·loquen en risc de ser maltractat.
- Facilitar al menor l'accés als recursos socials.

² Guia explicativa Llei 1/96.

3. Programa de separació provisional i reunificació

Principis bàsics de la intervenció

- La reunificació del nin amb la família biològica és l'objectiu final de la intervenció. La seva consecució en el termini de temps més breu possible ha de guiar els objectius i les actuacions que s'han de portar a terme amb els pares, el menor, la resta de membres de la família i el seu entorn.
- La implicació i la participació dels pares, del nin (si té capacitat) i d'altres membres de la família en la planificació de la intervenció, en la formulació dels objectius i en la seva avaluació constitueix un requisit primordial per aconseguir un procés de separació i reunificació reeixit. L'estabilitat i la continuïtat de la relació del nin amb la família biològica després de la separació constitueix una condició bàsica per possibilitar la reunificació posterior.
- La reunificació forma part d'un procés que comença amb la separació. L'èxit de la reunificació depèn del conjunt d'intervencions dutes a terme al llarg d'aquest procés, incloent les condicions en les quals va tenir lloc la separació inicial.
- Les condicions per a la reunificació han de ser establertes com més aviat possible pel Servei de Protecció al Menor i Atenció a la Família, preferentment en el mateix moment de la separació. Aquestes condicions han de ser concretes, han de quedar recollides en un document escrit i ser conegudes i acceptades tant pels pares com pel nin.

Per garantir l'eficàcia del desenvolupament d'aquest programa, és imprescindible la implicació dels serveis socials municipals, així com de la resta de serveis comunitaris.

Objectiu general del programa

Aconseguir que la família, després d'una separació temporal indicativa, pugui, amb suport i/o tractament, recuperar les competències parentals i, en conseqüència, la guarda i/o tutela del fill, amb garanties per a l'infant.

Destinataris

Famílies amb infants en què no s'ha pogut evitar una situació de desemparament i és necessària la separació del menor del seu nucli sociofamiliar, però es valora que els problemes que motiven aquesta decisió puguin ser reversibles. Durant la separació, el nin pot ser acollit en família extensa, família aliena o en un centre residencial.

Funcions del Servei de Protecció al Menor

— Dissenyar i consensuar amb els recursos necessaris disponibles un PLA DE TREBALL que permeti revertir la situació.

— Coordinar i potenciar l'actuació i l'eficàcia de tots els recursos implicats (centres d'atenció residencial, famílies acollidores, recursos terapèutics i/o assistencials, etc.) per tal de:

- Possibilitar el retorn del menor a la família en un termini curt, si és possible.
- Garantir que el menor tingui totes les necessitats bàsiques cobertes durant la separació i la posterior reunificació.

— Alguns dels objectius específics que s'han de treballar amb la família són:

- Millorar les condicions materials de la llar.

- Millorar les habilitats parentals.
 - Millorar els hàbits de convivència familiar.
 - Tractar els problemes mentals dels pares.
 - Millorar les relacions socials de la família.
 - Millorar la capacitat de la família per utilitzar els recursos socials.
 - Afavorir el suport de la xarxa social de la família.
 - Adquirir consciència del problema per part de la família.
 - Afrontar una crisi.
 - Preparar la família per a la separació provisional del menor.
 - Mantenir el contacte nin-família.
 - Seguir i controlar la situació de la família i del nin.
- Alguns dels objectius específics respecte del menor són:
- Corregir les característiques que el col·loquen en una situació de risc de ser maltractat.
 - Preparar el menor per a la separació provisional.
 - Preparar el menor per a la reunificació.
 - Facilitar al menor l'accés a recursos socials.

4. Programa de separació definitiva i acoblament a una nova família

Principis bàsics de la intervenció

- L'existència i l'estabilitat de les relacions d'afecció i vinculació constitueix una necessitat bàsica del nin i representa un requisit fonamental per garantir el seu benestar i un desenvolupament sa. Aquesta és una de les premisses bàsiques que ha de guiar el desenvolupament del Programa de separació definitiva i acoblament.
- La manera de portar a terme aquest programa ha de determinar-se en cada cas d'acord amb les necessitats i els interessos del nin. La vinculació amb els membres de la família biològica i, específicament, amb els pares, és un factor primordial que s'ha de tenir en compte per planificar el procés de separació i la intervenció posterior.
- Els primers vuit mesos de vida són els idonis per procedir a una separació definitiva, ja que el nin no ha format encara els vincles d'afecció.
- En casos en què el nin és separat definitivament de la família biològica quan ja ha establert amb aquesta uns vincles afectius i/o un sentiment d'identitat (ja ha arribat a l'edat de tres anys), la intervenció del Servei de Protecció al Menor ha de respectar aquests vincles i procurar mantenir-los.
- Els nins tenen capacitat per desenvolupar vincles afectius amb diferents adults. Això suposa que el nin entengui que desenvolupar nous vincles no significa abandonar definitivament els anteriors i a l'infant se li ha de demostrar això.
- Experiències prèvies d'acolliments fracassats o la prolongació excessiva d'una institucionalització que havia de ser temporal són factors de pronòstic negatiu per aconseguir la integració permanent/definitiva del menor en una família acollidora/adoptiva. Qualsevol nin atès en el Programa de separació definitiva i acoblament ha de disposar d'un entorn definitiu en el qual integrar-se al més aviat possible, respectant el període d'adaptació o de dol que el nin pot requerir i que és necessari per poder establir noves relacions afectives.

- Els nins que han sofert situacions de maltractament/abandonament tenen dificultats per establir vincles i relacions afectives sanes. A ells, el procés de separació i d'acoblament a una nova família pot resultar-los especialment difícil.
- L'acoblament a una nova família ha de realitzar-se, especialment en nins d'edats superiors, de manera progressiva i s'ha de fer-los participants actius del procés i de les decisions que s'adoptin.
- En els casos en què el nin és separat de manera permanent de la família biològica, però es preveu que hi continuï mantenint contacte, s'ha d'intentar, sempre que sigui possible, aconseguir la implicació i la col·laboració dels pares en la planificació de la intervenció que s'ha de desenvolupar amb el menor, tant en els moments previs com posteriors a la separació.

Objectiu general del programa

Separar definitivament el nin de la família i proporcionar-li una llar estable alternativa amb unes figures adultes que assumeixin el rol parental de manera total, permanent i definitiva.

Destinatari

Famílies amb infants en què no és possible mantenir el nin a la llar o la reunificació amb la família biològica. De vegades, l'adopció és la mesura idònia, mentre que altres vegades ho és un acolliment familiar permanent.

Funcions del servei de protecció al menor

— Dissenyar i consensuar amb els recursos necessaris disponibles un PLA DE TREBALL que permeti una sortida estable que garanteixi la construcció d'un projecte de futur.

— Coordinar i potenciar l'actuació i l'eficàcia de tots els recursos implicats (centres d'atenció residencial, famílies acollidores, recursos terapèutics i/o assistencials, etc.), per tal de:

- Possibilitar un trànsit ràpid envers la nova situació familiar.
 - Garantir que el menor tingui totes les seves necessitats bàsiques cobertes durant la separació i la posterior inserció.
- Alguns dels objectius específics respecte de la família són:
- Suport de la xarxa social de la família.
 - Adquirir consciència del problema per part de la família.
 - Mantenir el contacte nin-família (si es considera adient).
 - Preparar la família per a la separació definitiva del menor.
 - Seguir i controlar la situació de la família i el nin.
- Alguns dels objectius específics respecte del menor són:
- Corregir les característiques que el col·loquen en una situació de risc de ser maltractat.
 - Preparar el menor per a la separació definitiva i uns nous vincles.
 - Preparar el menor per canviar d'acolliment.

5. Programa de preparació per a l'emancipació

Principis bàsics de la intervenció

- Encara que existeixi un programa específic de preparació per a l'emancipació, la preparació per a la vida adulta és un procés continu que s'inicia en el mateix moment en què s'adopta una acció protectora amb el nin. Es tracta d'un procés continu d'ensenyament i modelat en el qual participen tots els agents implicats en la protecció dels menors (educadors, pares acollidors, mestres, etc.).
- Els joves que han sofert situacions de maltractament/abandonament es troben en una situació de risc que pot ocasionar problemes a la vida adulta.
- L'emancipació genera sentiments d'ambivalència en l'adolescent. D'una banda, és desitjada i respon a una necessitat bàsica d'individualització. No obstant això, també genera temor i ansietat i pot ser experimentada com una nova pèrdua. És per això que s'ha de preveure que aquest procés resulti difícil per a molts d'adolescents.

Objectiu general del programa

Ensenyar els joves més grans de catorze anys les habilitats que permetin desenvolupar la seva vida adulta de manera independent.

Destinatari

Joves més grans de catorze anys amb un pronòstic de no-retorn i impossibilitat d'un nou acoblament familiar.

Funcions del Servei de Protecció de Menors

— Dissenyar i consensuar amb els recursos necessaris disponibles un PLA DE TREBALL que permeti un procés ordenat envers una vida autònoma.

— Coordinar i potenciar l'actuació i l'eficàcia de tots els recursos implicats (centres d'atenció residencial, famílies acollidores, recursos terapèutics i/o assistencials, programes d'habilitats socials, programes d'inserció formativa, etc), per tal de:

- Possibilitar un trànsit ordenat i amb garanties envers la vida autònoma.
- Garantir que el menor tingui totes les seves necessitats bàsiques cobertes durant la separació i el posterior procés.

— Alguns dels objectius específics respecte de la família són:

- Mantenir el contacte nin-família (si es considera adient).
- Facilitar l'emancipació del menor.
- Seguiment i control de la situació de la família i el nin.

— Alguns dels objectius específics respecte del menor són:

- Preparar el menor per a l'emancipació.
- Facilitar al menor l'accés als recursos socials.
- Aconseguir que se senti acompanyat i amb suport en el camí que emprèn.

***Competències,
organització i funcions
de l'Equip Tècnic de la
Fiscalia de Menors***

Enrique Pérez Guerra
*Educador de l'Equip Tècnic
de Fiscalia de Menors*

Eva Albarrán
*Educadora de l'Equip Tècnic
de Fiscalia de Menors*

*Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
99-107*

Competències, organització i funcions de l'Equip Tècnic de la Fiscalia de Menors

Responsibilities, organization and functions of the Prosecutor's Office for Minors

Enrique Pérez Guerra

Educador de l'Equip Tècnic de Fiscalia de Menors

Eva Albarrán

Educadora de l'Equip Tècnic de Fiscalia de Menors

Resumen

En este artículo se presentan las competencias, organización, composición y funciones de los equipos técnicos de asesoramiento a la Fiscalía de Menores en base a la ley orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores 5/2000.

Abstract

This article presents the responsibilities, organisation, composition and functions of the Public Prosecutor Office for Minors' technical advisory team on the basis of Organic Law 5/2000, which regulates minors' criminal liability.

Palabras clave: menores infractores, equipos multidisciplinares, trabajo en equipo, colaboración entre servicios.

1. Introducció

No és fàcil plasmar en paper la nostra actuació, ja que el fet de fer feina amb persones, en el nostre cas amb menors o joves, fa que, tot i que les nostres funcions estiguin perfilades en nombrosos textos legals, l'experiència real sigui molt més enriquidora, global i integradora. La nostra funció es fonamenta en el treball en equip i en la col·laboració estreta amb els diferents serveis que actuen en l'àmbit de menors, ja que, en aquest cas, hem de caminar junts per intentar aconseguir resultats.

Mitjançant aquest article, sol·licitat per la Conselleria d'Educació i Cultura, ens agradaria aproximar la nostra feina a tots els que, d'una manera o una altra, estau implicats o interessats en aquest món.

Qui som?

Composició de l'equip

Funcions específiques

Àmbit d'actuació

Tall de població

Visió general del procediment

Moments d'actuació

Contacte amb altres serveis

Perfil dels menors

Hem intentat ser tan clars com hem pogut, però haureu de perdonar la nostra falta d'experiència comunicativa i la contaminació que el món *leguello* ha deixat en el nostre llenguatge i capacitat d'expressió.

Identitat i marc legal

L'equip tècnic, en termes generals, deriva de la naturalesa sancionadora-educativa del procediment i de les mesures i la primacia que la llei atorga al superior interès del menor com a element determinant. Aquest interès ha de ser valorat amb criteris tècnics i no formalistes per equips de professionals especialitzats en l'àmbit de les ciències no jurídiques, pel que fa al punt 7 de l'exposició de motius de la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.

L'equip tècnic és un equip multidisciplinari que engloba treballadors professionals, educadors i psicòlegs, l'existència dels quals deriva de la Llei 5/2002, que en defineix la composició, la dependència i les funcions, tot i que l'equip ja existia dins del marc de lleis anteriors, com ara la Llei orgànica 4/1992, de 5 de juny, de reforma de la Llei reguladora de la competència i el procediment dels jutjats de menors. Actualment hi ha, a més, el Reial decret 1774/2004, de 30 de juliol, pel qual s'aprova el Reglament de la Llei orgànica 5/2002, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal del menor, que entrarà en vigor el 30 de gener de 2005. Aquest reglament, en el punt quart, especifica més detalladament el paper de l'equip tècnic en els procediments penals amb menors infractors.

Qui som?	
EDUCADORS	EQUIP TÈCNIC
FISCALIA DE MENORS	TSJIB
ADM. DE JUSTÍCIA	MINISTERI DE JUSTÍCIA
MADRID	ADM. CENTRAL

Segons aquestes fonts legals, i per resumir, els equips tècnics depenen orgànicament del Ministeri de Justícia o de les comunitats autònomes si les competències, si n'és el cas, estan transferides, sota la dependència funcional del ministeri fiscal i del jutge de menors. Com les fiscalies i els jutjats de Menors, els equips s'ubiquen en les capitals de província, la qual cosa, pel que fa a la nostra comunitat, significa que els nostres equips cobreixen Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera.

Composició

En el cas concret dels equips adscrits a la Fiscalia de Menors de Palma, hi ha quatre equips multidisciplinaris composts per un treballador social, un educador i un psicòleg, que treballen a cada equip.

4 EQUIPS MULTIDISCIPLINARS	Un educador social
	Un treballador social
	Un psicòleg

Cada professional realitza, mitjançant la metodologia que li és pròpia, un informe en el qual s'estudien els aspectes psicològics, sociofamiliars i educatius de cada menor i es fa una valoració i una proposta de mesura conjunta per a cada un.

Funcions i àmbit d'actuació

Les funcions de l'equip tècnic es determinen a la Llei 5/2000 i al Reglament d'aquesta llei. Segons l'article 4 d'aquest darrer, els equips tècnics han d'estar formats per psicòlegs, treballadors socials i educadors, la funció dels quals és assistir tècnicament en les matèries pròpies de les seves disciplines professionals els jutges de menors i el ministeri fiscal, elaborar informes, efectuar les propostes, i han de ser escoltats en els casos i en la forma que estableix la Llei orgànica 5/2000 i, en general, desenvolupar les funcions que tinguin legalment atribuïdes.

De la mateixa manera, han de prestar assistència professional al menor des del moment de la detecció i han de fer funcions de mediació entre el menor i la víctima o la persona perjudicada.

Psicòleg: fa l'avaluació i el diagnòstic de les relacions i pautes d'interacció, aspectes de la personalitat, intel·ligència, aptituds, actituds i altres aspectes d'aquesta especialitat de les persones implicades, i també col·labora amb la resta dels membres dels equips per desenvolupar aquestes funcions.

Treballador social: Ha d'actuar tant en l'àmbit individual com en l'interprofessional, ha d'elaborar informes socials sol·licitats [...], i ha de col·laborar amb els restants membres dels equips per desenvolupar aquestes funcions.

Educador social: Fa funcions d'assessorament en matèria educativa dels jutjats de Menors i Fiscalia, elabora els programes educatius sol·licitats [...] i ha de col·laborar amb els restants membres dels equips tècnics per desenvolupar aquestes funcions.

Les funcions específiques pel que fa a l'actuació de cada professional apareixen en un altre text legal, la Llei de 19 de juny de 1996, en què es defineixen les categories professionals i la titulació necessària per a cada una d'aquestes.

La seva actuació es refereix a l'exploració.

El nostre àmbit d'intervenció està emmarcat dins un procediment judicial penal, actuem a petició del ministeri fiscal i del jutge de menors, dins el marc de la Llei 5/2000.

Tall i perfil de la població

El tall de la població és molt concret, ja que ha d'atenir-se a les característiques que determina la Llei 5/2000:

- Són al·lots i al·lotes d'entre catorze i divuit anys. Treballam amb alguns joves majors d'edat que compleixen mesures imposades per assumptes que succeïren quan eren menors.¹
- Han estat denunciats per haver comès algun fet delictiu.²
- Resideixen a les Illes Balears. S'atenen també, per ordre del fiscal de menors, sol·licituds d'auxili fiscal d'altres comunitats per explorar menors que resideixen en aquesta comunitat.

Tall de població

- Al·lots i al·lotes d'entre catorze i divuit anys.
- Han estat denunciats per haver comès algun fet delictiu.
- Resideixen a les Illes Balears.
- Majors de divuit anys que compleixen mesura.
- Suspensió divuit a vint-i-un anys.

Quant al perfil que trobam, s'ha de destacar que cada vegada és més ampli i divers. Així com fa uns anys es podia dir que els menors infractors acostumaven a tenir, en la seva majoria, problemàtiques de marginació social associades, actualment s'està incrementant el nombre de menors sense una problemàtica social específica, mal anomenats *normalitzats*. També s'observa que s'ha incrementat el nombre d'al·lotes infractores en els darrers anys.

Perfil dels menors

- CADA VEGADA MÉS AMPLI I DIVERS
SENSE PROBLEMÀTICA ESPECÍFICA
(NORMALITZATS)
- INCREMENT
AL·LOTES
- PROBLEMÀTIQUES
 - Fracàs escolar
 - Familiars o de protecció
 - Drogoaddicció
 - Delinqüència organitzada
 - Immigració il·legal
 - Salut mental
 - (...)

¹ Actualment es troba en suspens tot allò que fa referència als joves entre divuit a vint-i-un anys a la Llei 5/2000.

² Dels recollits en el codi penal.

Pel que fa a les problemàtiques més freqüents que trobam, s'han de destacar les problemàtiques socials i d'exclusió i marginalitat, a les quals van associades moltes d'altres que tenen continuïtat en el temps, com el fracàs escolar, els problemes familiars, els problemes de salut mental, les toxicomanies i altres que s'han fet cada vegada més paleses i freqüents, com la prostitució, la delinqüència organitzada, la immigració il·legal, els delictes comesos per la població estacional (turistes), etc.

1. Moments d'actuació en el procediment

Com s'ha dit anteriorment, actuam dins d'un marc judicial i d'un procediment legal. Des del moment de la incoació de l'expedient de reforma per part del fiscal, l'equip tècnic ha de respondre a la sol·licitud d'emetre'n un informe.

Àmbit d'actuació

La nostra actuació està emmarcada dins un procediment judicial (no està determinada per la intervenció de cap administració local o autonòmica).

Som pèrits judicials i actuam a petició del fiscal.

La nostra existència deriva d'una Llei orgànica.

La Llei 5/2000 determina les funcions de l'equip tècnic.

En lleis anteriors, se subratlla la nostra funció com a assessors de jutges i fiscalies (BOE núm. 148, de 19 de juny de 1996).

La nostra actuació comença amb l'exploració: se cita el menor i la família i es mantenen entrevistes per separat; cada professional empra una metodologia específica per a cada disciplina.

Posteriorment, és el moment d'elaborar l'informe, en què cada professional es posa en contacte amb els serveis i professionals que han actuat amb el menor i que tenen un paper important en la seva situació global.

- Serveis educatius: instituts, col·legis, escola d'adults, programes de garantia social, escoles taller, educació no formal, etc.
- Serveis d'atenció primària: serveis socials d'atenció primària, educadors socials, treballadors familiars, mediadors culturals, etc.
- Servei de Protecció de Menors: professionals i centres de protecció.
- Serveis sanitaris: centres de salut, serveis de salut mental, Centre d'Atenció al Toxicòman...
- Altres organismes: ONG, Projecte Home, Projecte Jove, associacions...
- Centres de reforma i equips de medi obert.
- Equips tècnics d'altres comunitats autònomes.

Amb tota la informació de què es disposa, es fa un treball en equip que queda reflectit mitjançant una valoració conjunta de la situació integral del menor i la proposta

d'una mesura, solució extrajudicial o sol·licitud de no continuació de l'expedient, consensuada mitjançant criteris educatius en interès del menor. Posteriorment, i si l'expedient arriba a la fase d'audiència, el Jutjat de Menors ens cita per assistir a l'audiència, en què l'equip ratifica l'informe o presenta una modificació de la valoració o de la mesura quan la situació del menor ha variat al llarg del temps transcorregut des que es va emetre l'informe. Una vegada finalitzat el judici, i en el cas que el menor hagi de complir una mesura per sentència judicial, comença la fase de seguiment, que es realitza mitjançant els contactes i informes de seguiment que duen a terme els centres de reforma o els equips de medi obert de la Direcció General de Menors i Família, que les executen. En aquest temps s'atenen les incidències, es fan entrevistes d'actualització tant amb el menor com amb el professional o professionals de referència i s'emeten els informes de remissió o canvi de mesura sol·licitats per l'òrgan judicial, atenent l'interès i la situació real del menor en tot moment.

Moments d'actuació

Exploració

Entrevista amb el menor i la família (citació).

Metodologia per a cada disciplina (proves psicomètriques...).

Elaboració de l'informe

Contacte amb altres serveis.*

Elaboració d'un informe multidisciplinari.

Valoració conjunta de la situació del menor.

Proposta conjunta d'una mesura/solució* extrajudicial/arxivament.

Audiència (judici)

Assistència

Ratificació

Canvi de la mesura

Seguiment

Informes d'incidències i incompliment.

Entrevistes d'actualització (menor, responsable mesura, altres serveis).

Elaboració d'informes de remissió o substitució de mesura.

Conclusions

El contacte de l'equip amb altres estaments, programes o agents d'intervenció en l'àmbit de menors i, fins i tot, la seva ubicació dins d'aquesta xarxa de serveis ha de perseguir un objectiu comú bàsic: l'intercanvi d'informació.

Depenent del moment del procediment judicial, aquest intercanvi d'informació es materialitza en una forma de contacte, en una actualització o en un seguiment del cas.

Estar concebuts, i concebre'ns nosaltres mateixos, com un espai dins la xarxa de recursos, ha de contribuir a fer viable l'obtenció d'informació, incrementar aquesta informació, accelerar-ne la recollida, augmentar-ne la viabilitat per efecte de contrast i que quedi, després, disponible per als equips que hagin d'intervenir més endavant en el mateix cas.

La visió del nostre equip, sigui com un ens institucional desvinculat per complet de la realitat social del menor i de la resposta d'atenció sobre aquest o sigui com un estament annexat a la institució jurídica, desvirtua el nostre àmbit d'actuació i acaba empobrint resultats. No es tracta de recórrer a algú, o de derivar a algú, sinó que ha de ser resultat d'una planificació conjunta.

***Informe tècnic de la
Unitat de Salut Mental
Infantojuvenil***

Oriol Lafau

*Coordinador de la Unitat de
Salut Mental Infantojuvenil de
l'ib-salut d'Atenció Primària*

*Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
109-115*

Informe tècnic de la Unitat de Salut Mental Infantojuvenil

Technical report by the Childhood Mental Health Unit

Oriol Lafau

Coordinador de la Unitat de Salut Mental Infantojuvenil
de l'ib-salut d'Atenció Primària

Resumen

En este artículo, el autor nos presenta cómo se organiza la Unidad de Salud Mental Infanto Juvenil, cómo se encuentra organizada a nivel interno, compuesta por un equipo multidisciplinar de profesionales que presta atención a menores con problemática específica de salud mental en la isla de Mallorca.

Abstract

This article presents the internal organisation of the Childhood Mental Health Unit, which is made up of a multidisciplinary team of professionals who attend minors on in the island of Mallorca with specific mental health issues.

Palabras clave: Salud mental, equipo multidisciplinar, atención especializada, sociosanitario, salud mental infanto juvenil.

1. Organització

La Unitat de Salut Mental Infantojuvenil es va crear arran del conveni de col·laboració per a l'atenció infantojuvenil en matèria de salut mental a l'àrea de Mallorca, entre l'ib-salut, la Gerència d'Atenció Primària de Mallorca, Son Dureta i l'empresa pública GESMA (11 de febrer de 2002).

Organització interna

Segons aquest conveni, la Unitat depèn jeràrquicament de la Gerència d'Atenció Primària de Mallorca. En la seva gestió interna té un coordinador que dedica el 30% de la seva activitat a aquesta funció.

Sectorització

L'ordenació sanitària territorial de les Illes Balears divideix en sis sectors sanitaris l'Àrea Sanitària de Mallorca. Segons aquesta ordenació, i seguint les recomanacions del Comitè Tècnic (1 USM IJ per 220.000 h.), l'atenció a la salut mental infantojuvenil (zero a divuit anys) a Mallorca es va organitzar en tres miniequips: cada miniequip consta d'un psiquiatre i un psicòleg. Infermeria i treball social fan feina de forma suprasectorial.

Els miniequips són:

- Sectors 2 i 3
- Sectors 1 i 4
- Sectors 5 i 6

2. Funcionament

Configuració de l'equip

L'equip multidisciplinari està integrat per:

- tres psiquiatres
- tres psicòlegs
- una infermera
- un treballador social
- dos auxiliars administratius

Respecte dels psiquiatres:

- Un és el coordinador de la Unitat i, a més, fa guàrdies a Urgències del Servei de Psiquiatria de l'hospital de Son Dureta.
- Un altre és el tutor dels MIR de psiquiatria, fa guàrdies a Urgències del Servei de Psiquiatria de l'hospital de Son Dureta i dedica mig dia a la consulta externa d'atenció psiquiàtrica de l'emigrant a l'hospital de Son Dureta i mig dia a docència dels residents de Psiquiatria.

Organització horària

L'horari de la Unitat és de les 8 a les 21 hores ininterrompudament durant quatre dies la setmana, excepte els divendres, que és de les 8 a les 15 hores.

Organització assistencial

Setmanalment es duu a terme:

Activitat assistencial

- Cada tècnic superior: 3 primeres visites i 27 de successives.
- Cada diplomad: 5,5 primeres visites i 20 de successives.

Activitat de coordinació interna

- 2,5 hores de reunió de tot l'equip.
- Una hora setmanal de reunió de cada miniequip.

Activitats de formació continuada interna i externa

- Una hora setmanal de formació continuada interna:
 - Sessions clíniques
 - Revisions bibliogràfiques

- Participació en sessions clíniques de l'àrea de la salut.
- Participació en les sessions de supervisió, organitzades per la Unitat de Docència de la Gerència d'Atenció Primària.
- Assistència a cursos, congressos, etc.

Activitat de docència

- MIR de psiquiatria
- PIR de psicologia clínica
- Estudiants de medicina
- Activitats d'interconsulta i coordinació:
- Una hora setmanal d'interconsulta telefònica per professional
- Mensualment:
 - Reunions de coordinació amb:
 - Atenció Primària de Salut
 - Equips psicopedagògics (EOEP) de la Conselleria d'Educació
 - Atenció Primària de Serveis Socials
 - Servei de Protecció de Menors del Consell Insular de Mallorca
 - Servei Tècnic de Justícia

Procediment d'accés a la Unitat de Salut Mental Infantojuvenil

A causa de l'elevada demanda, en aquests moments només s'atén directament la població de zero a catorze anys. Els adolescents d'entre quinze i divuit anys primer han de ser atesos per les USM d'adults i, si els professionals ho consideren adequat, són derivats a la USM Infantojuvenil. Hi ha tres fonts principals de derivació:

- **Des d'Atenció Primària de Salut:** seguint el protocol de derivació consensuat entre la Unitat i la Gerència d'Atenció Primària.
- **Des de l'atenció especialitzada:**
 - USM adults: a través d'interconsulta.
 - Hospitalització a l'hospital infantil de Son Dureta: en el cas de nins hospitalitzats a càrrec de Psiquiatria i si el psiquiatre ho considera convenient, mitjançant interconsulta a l'administració hospitalària i després per correu intern a la USM Infantojuvenil. En el cas d'urgències psiquiàtriques que siguin ateses a Son Dureta o Son Llätzer, s'ha de derivar al seu pediatre o al metge de família i aquest a la USM d'Adults o a la Infantojuvenil, segons l'edat.
- **Des de l'Administració de Justícia:** les derivacions tenen accés directe.

La resta de recursos —equips psicopedagògics, Servei de Protecció de Menors del Consell Insular de Mallorca i serveis socials— han de fer la derivació a través d'Atenció Primària de Salut.

Metodologia de la feina de la unitat

L'atenció a la salut mental infantojuvenil es duu a terme des d'un abordatge integral i de manera multidisciplinària, seguint les recomanacions del Comitè Tècnic de la Salut Mental.

Recepció de la demanda

El personal administratiu distribueix les derivacions entre els tres miniequips. Aquests es reuneixen setmanalment i, després d'una primera valoració del full d'interconsulta, es decideix qui és el primer referent.

Obertura de la història clínica

Recepció administrativa: preparació i presa de dades personals, d'afiliació, sanitàries i educatives.

Primera consulta. Temps dedicat: 60 minuts

- Elaboració de la història clínica infantil pel professional referent.
- Programació d'intervencions amb el pacient i la família.
- Full de notificació al professional de referència d'atenció primària que ha derivat al pacient.
- Organització del pla terapèutic integral.

Consultes successives

Segons el pla terapèutic o la intervenció programada. Si el pla terapèutic és teràpia familiar, el temps de dedicació és de 90 minuts. Per a les teràpies individuals, el temps de consulta successiva és de 45 minuts per a psicòlegs clínics i treballadors socials i 30 minuts per a psiquiatres i infermeria.

Coordinació amb altres recursos comunitaris:

- Educació
 - Salut mental
 - Atenció primària salut
 - Serveis socials
 - Servei de Protecció de Menors
 - Ministeri de Justícia
 - Unitats d'hospitalització
- La mitjana de temps de dedicació és de trenta minuts la setmana.

Interconsulta telefònica

S'ha programat una hora setmanal per professional.

Correcció de proves diagnòstiques, elaboració d'informes i plans de cures

S'ha programat una hora setmanal per professional.

3. Oferta de serveis

Prestacions a la USM Infantojuvenil

- Prevenció i promoció de la salut.
- Diagnòstic, tractament i rehabilitació (continuïtat de cures).
- Interconsulta i suport a Atenció Primària de Salut.
- Coordinació amb altres serveis relacionats amb la infància i adolescència.
- Docència i formació continuada.

Cartera de serveis

- Recepció demanda
- Avaluació/exploració biopsicosocial
- Diagnòstic i tractament
- Intervencions:

- Psicofarmacològiques
- Psicoterapèutiques:
 - Psicoteràpia individual
 - Psicoteràpia familiar
- (No es pot realitzar psicoteràpia grupal perquè no hi ha espai físic)
- Consultes infermeria
- Visita domiciliària
- Treball social
 - Interconsultes telefòniques i presencials
 - Informes
 - Coordinació comunitària
 - Docència
 - Formació continuada

4. Indicadors assistencials

4.1 Peticions derivació (des del 15 d'abril de 2001 fins a l'11 de setembre de 2003)

Sectors 2 i 3:	651
Sectors 1 i 4:	613
Sectors 5 i 6:	939
Total	2003

4.2 Estadística de la USMIJ

(S'adjunta estadística de la Gerència d'Atenció Primària).

EXPERIÈNCIES

***Experiència del treball
en xarxa de
l'Ajuntament de
Pollença: projecte
policia tutor***

Jaume Simó Amengual
*Oficial de policia local de
Pollença*
Rafael Covas Femenía
Policia tutor
Maria Amengual Cerdà
EMO Pollença

Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
119-124

Experiència del treball en xarxa de l'Ajuntament de Pollença: projecte policia tutor

An experience in working in a network at the Pollença Municipal Council: the Police Tutor Project

Jaume Simó Amengual

Oficial de la policia local de Pollença

Rafel Covas Femenia

Policia tutor

Maria Amengual Cerdà

EMO Pollença

Resumen

A partir de las demandas de los centros de educación secundaria obligatoria a la policía local del término de Pollença de la Isla de Mallorca, y tras un largo debate entre diferentes profesionales, se pone en marcha en enero de 2002 el proyecto «policia tutor». Se consensuaron líneas de actuación que son ejecutadas por la figura del policia tutor, un agente de policia local con dedicación exclusiva al proyecto. Esta figura profesional mantiene una constante coordinación con todos los profesionales, servicios y entidades que trabajan con menores en el municipio.

Abstract

Conflict resolution strategies in the juvenile field must start from the premise of incorporating young people themselves in intervention processes, since any decision that has not been taken with their consensus will not be useful in achieving objectives. This paper presents a model in which two parties are committed to the resolution strategy.

Palabras clave: Policia tutor, educación secundaria, coordinación interprofesional, trabajo en red.

Presentació del Projecte policia tutor

Arran d'una demanda de recursos que va fer la direcció de l'IES Guillem Cifre de Colonya, amb relació a diverses problemàtiques sorgides amb l'alumnat i el seu entorn, es varen dur a terme una sèrie de reunions entre l'equip directiu del centre i la policia local, adreçades a elaborar un projecte de treball anomenat policia tutor.

Ja que l'actuació amb possibles conflictes de caire juvenil en l'entorn escolar podia donar lloc a situacions delicades, aquesta proposta de treball es va traslladar a la Comissió del Programa de Prevenció i Abordatge del conflicte Juvenil que es va celebrar el passat 8 de gener de 2002.

En aquesta comissió es varen tractar els aspectes positius i negatius d'aquesta figura, es definiren uns objectius bàsics d'actuació i es va fer palès que la funció de la figura de policia tutor era molt delicada, alhora que s'assenyalà que seria molt difícil arribar a ser un professional neutral.

Una de les peticions de recursos del centre era la intervenció interna en la mediació de conflictes entre l'alumnat i el professorat. Atès que aquestes intervencions de caràcter intern tenen uns protocols d'actuació definits per la Conselleria d'Educació i que dins l'Àrea de Serveis Socials hi treballen professionals especialitzats, es varen descartar aquests tipus d'actuacions i quedaren només les actuacions puntuals de requeriment que no es poguessin resoldre dins els protocols regularitzats.

Resumint, les funcions queden definides en el document annex en trets generals: regulació del trànsit a les entrades i sortides del centre, protecció de l'entorn exterior en temes de possible consum o tràfic de drogues, danys a la propietat (ciclomotors, turismes, instal·lacions i altres), així com col·laborar amb l'educador/a de carrer i el professorat en el control de l'absentisme escolar.

Totes aquestes funcions estarien coordinades mitjançant reunions setmanals entre la direcció i la policia, en què s'establirien unes programacions puntuals de vigilància a diferents espais de l'horari escolar, reflectides en les oportunes instruccions de servei coordinades amb els comandaments policials.

Treball en xarxa amb els IES Guillem Cifre de Colonya i Port de Pollença

En primer lloc, per realitzar les tasques de policia tutor tinc assignat un horari adaptat a l'horari lectiu i amb una dedicació exclusiva a les tasques del projecte indicat.

El treball diari comença amb la regulació del trànsit a l'hora d'entrada dels alumnes als centres educatius i m'he d'assegurar que cap alumne queda a l'exterior o als voltants del centre.

El treball al llarg del dia consisteix en la vigilància exterior del centre, durant els esplais, per evitar l'entrada de persones alienes al centre o la sortida d'alumnes sense autorització. També es realitzen diferents actuacions derivades dels centres, tant de primària com de secundària, directament al policia tutor mitjançant telèfon mòbil. Aquestes actuacions més habituals són:

- Acompanyar alumnes lesionats o ferits al centre de salut (PAC).
- Actuacions amb alumnes fora del centre en hores lectives i sense autorització de sortida.

- Actuacions amb alumnes per retards a l'hora d'entrada al centre, ja sigui perquè queden pels voltants o per altres motius.
- Actuacions en robatoris tant a l'interior com a l'exterior del centre en què hi hagi menors implicats.
- Actuacions en casos d'absentisme escolar mitjançant derivació a Serveis Socials, seguint el protocol d'actuacions en casos d'absentisme del Servei d'Innovació de la Conselleria d'Educació i Cultura.
- Actuacions per actes vandàlics, com pintades, danys al mobiliari del centre, etc.
- Actuacions en bregues i amenaces en què es vegi implicat l'alumnat dels centres educatius.
- Assistències de caire social, principalment amb alumnes amb problemes o famílies amb necessitats.
- Identificacions de persones sospitoses als voltants dels centres.
- Seguiment de vagues de l'ensenyament, amb la realització dels informes corresponents.
- Acompanyament d'alumnes a activitats esportives o culturals fora dels centres.

Punt de vista del Projecte policia tutor dels serveis socials i protocol de derivació

Els tècnics de l'Àrea de Serveis Socials varen ser informats, tant per l'IES Guillem Cifre de Colonya com per Jaume Simó i Rafel Covas, de la intenció de posar en marxa un projecte anomenat policia tutor. Després d'una primera lectura del projecte, els tècnics dels serveis socials no varen veure amb gaire bons ulls alguns dels objectius que es plantejaven en el projecte inicial. Com s'ha mencionat, aquest projecte es va dur a la Comissió Tècnica del Programa de Prevenció i Abordatge del conflicte Juvenil i allà es replantejaren de nou els objectius. En una tercera reunió sobre el projecte amb els professionals que hi treballarien, el policia local, el professorat i els tècnics dels serveis socials, es varen consensuar els objectius definitius i després de quasi tres cursos escolars encara perduren els mateixos.

Treball en xarxa amb els serveis socials

a) Absentisme i no escolarització

Quan sorgeix un cas d'absentisme escolar, normalment de secundària, els centres educatius ho comuniquen a les educadores, aquestes realitzen les actuacions pertinents per tal de minvar l'absentisme, però és una realitat que un elevat nombre de casos d'absentisme escolar, sobretot en menors que tenen ja més de catorze anys, tenen difícil resolució. Una vegada realitzades totes les gestions pertinents per part de les educadores (entrevistes amb els menors i els pares, seguiment...) i quan no s'ha obtingut cap resultat positiu, mitjançant el full de derivació que existeix entre les àrees de serveis socials i de la policia local, les educadores informen del cas al policia tutor i aquest realitza les gestions oportunes per tal que el menor retorni al centre educatiu. Cal dir en aquest apartat que tan sols es «deriven» al policia tutor els casos que ja presenten un absentisme crònic de llarga durada i en què difícilment es preveu el retorn del menor al centre.

b) Coordinació de menors per realitzar hores per a la comunitat

Els EMO territorials informen els serveis socials dels menors amb mesures i, quan es tracta de serveis a la comunitat, es mira el lloc més idoni per tal que el menor compleixi la mesura. De vegades, la policia local és un dels recursos que s'empra per complir la mesura i és el policia tutor qui coordina i supervisa les tasques. El policia tutor i l'EMO territorial estableixen reunions periòdiques i, si cal, extraordinàries.

c) Detecció de casos de menors que presenten factors de risc

En la realització d'actuacions amb alumnes, ja sigui per derivació dels centres o per detecció del policia tutor, es detecten casos de menors que estan en situació de risc social, com falta d'higiene, problemes amb la família, problemes relacionats amb les drogues, etc. En aquests casos, el policia tutor deriva el cas als serveis socials perquè facin un seguiment i actuïn, mitjançant el protocol d'actuació entre les dues àrees.

d) Traspàs d'informació amb relació a menors entre els serveis socials i el policia tutor

Les actuacions dutes a terme per la policia local amb menors, com delictes o altres fets, són passades als serveis socials mitjançant el policia tutor, ja que la majoria de menors conflictius tenen expedients oberts. Aquesta informació també es passa a la Direcció General de Menors en els casos en què hi ha un seguiment des d'aquest organisme.

Projecte Niu Jove

Kepa Pérez
*Psicòleg de l'Ajuntament de
Palma*
Xisca Mas
*Treballadora social de
l'Ajuntament de Palma*

Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
125-132

Projecte Niu Jove

The Niu Jove Project

Kepa Pérez

Psicòleg de l'Ajuntament de Palma

Xisca Mas

Treballadora social de l'Ajuntament de Palma

Resumen

El propósito del presente artículo es describir la implementación del proyecto «Niu Jove» como respuesta institucional a las situaciones de conflicto juvenil y absentismo escolar en los barrios del sector de Llevant Sud de la ciudad de Palma. El proyecto se caracterizaba por conjugar estrategias de prevención general y el establecimiento itinerarios y atención individualizada. Los principios de actuación fueron la participación de los menores y sus familias, la corresponsabilidad institucional, el uso de recursos normalizados del territorio, el establecimiento de itinerarios personalizados para la atención individual, la intervención global en las áreas personal, educativa y familiar, la intervención multidisciplinar y la temporalidad de la actuación.

Abstract

This article aims to describe the implementation of the Niu Jove project as an institutional response to situations of juvenile conflict and school absenteeism in the Llevant Sud district of the city of Palma de Mallorca. The project was characterised by the conjugation of general prevention strategies and the establishment of itineraries and individualised attention. The action principles were the participation of minors and their families, institutional co-responsibility, use of standardised territorial resources, the establishment of customised itineraries for individual attention, global intervention in personal, educational and family areas, multidisciplinary intervention and the action's time element.

Palabras clave: Conflicto juvenil, absentismo, prevención, recurso socio educativo.

En el transcurs de l'any 2001-2002, s'implementa en el territori del Centre Municipal de Serveis Socials Llevant Sud el Programa de prevenció i abordatge de les situacions de conflicte juvenil. Aquest programa té un doble vessant. Per una part, es proposa abordar el conflicte juvenil des de la prevenció general, és a dir, adoptar una estratègia global per a les situacions socials i/o institucionals que, per les seves característiques, necessiten un treball educatiu continuat en la creació d'un clima favorable

de convivència i responsabilitat social. Per altra banda, s'ha de donar resposta individualitzada als casos puntuals que presenten unes situacions de conflicte greu.

Amb relació a l'àrea de prevenció, s'articula una comissió que representa els serveis i les entitats següents:

Ajuntament de Palma:

- Regidoria d'Acció Social
- Regidoria de Seguretat Ciutadana
- Regidoria de Joventut

Govern de les Illes Balears:

- Direcció General del Menor
- Consell Insular de Mallorca
- Departament de Protecció al Menor i a la Família

Conselleria d'Educació i Cultura:

- Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat
- Instituts d'Educació Secundària
- Càritas Diocesana
- Parròquia Sant Joan d'Àvila
- Associació Social i Esportiva Sant Joan d'Àvila

A partir de les necessitats expressades pels centres d'educació secundària representats a la Comissió Tècnica de Prevenció del sector Llevant Sud (del Programa de prevenció i abordatge de les situacions del conflicte juvenil), es planteja com a acció prioritària cercar alternatives als comportaments dels joves d'entre catorze i setze anys, significats per conductes d'inadaptació escolar, absentisme i conductes de risc, tant en els centres de secundària com en l'entorn de convivència.

Arran del debat entorn de possibles alternatives i tenint en compte el caràcter interinstitucional de la Comissió i les possibilitats que aquesta ofereix, es va decidir proposar una alternativa que suposàs:

- Oferir una atenció integral a joves (dels àmbits educatiu, social, familiar).
- Engregar una iniciativa de coresponsabilitat entre les diferents institucions que hi tenen competències.

Aprofitar les possibilitats d'acció que proposa la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat respecte de l'escolaritat de responsabilitat compartida.

La proposta d'actuació es fonamenta en la voluntat de la Comissió de proposar accions preventives i innovadores encaminades a evitar el desenvolupament i la cronicitat de les conductes esmentades (risc, absentisme, conductes predelictives, consum...) i que donin resposta a les noves necessitats dels joves i de les institucions que els acullen.

Territori de competència

Barris del sector de Llevant Sud:

- Foners
- Polígon de Llevant
- La Soledat Nord
- La Soledat Sud

Marc legislatiu de referència

- Decret 299/1996, de 28 de febrer, sobre compensació educativa (BOE 12/03/1996)
- Instruccions de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat (10/07/2001)
- Conveni entre l'Ajuntament de Palma i la Conselleria d'Educació i Cultura
- Conveni entre la Conselleria de Benestar Social i la Conselleria d'Educació

Entitats participants

- Àrea d'Acció Social de l'Ajuntament de Palma-CMSS Llevant Sud
- Conselleria d'Educació i Cultura (IES Aurora Picornell, IES Antoni Maura i IES Francesc de Borja Moll)
- New Yorker
- Club Social i Esportiu Joan d'Àvila
- Parròquia Sant Joan d'Àvila

Altres recursos i entitats col·laboradores:

- Policia Local
- Policia Nacional
- Consell de Mallorca (Servei de Protecció al Menor i Atenció a la Família)

Idea innovadora

La idea principal és desenvolupar de manera experimental un recurs extern als centres d'educació secundària que permeti:

- Compensar la inadaptació entre un determinat col·lectiu de nins i l'entorn escolar i social que provoca les creixents dinàmiques d'absentisme i conflictitat.
- Abordar les situacions d'absentisme més greus des d'una intervenció integrada i establir actuacions en els àmbits educatiu, social, personal i familiar.
- Incorporar el projecte a una xarxa comunitària que ja existeix en el territori.

Les diferents entitats varen participar mitjançant conveni signat per l'Ajuntament de Palma, la Conselleria d'Educació i Cultura, la parròquia i l'associació Sant Joan d'Àvila (entitat dinamitzadora de la zona). Aquestes entitats i institucions varen fer aportacions econòmiques, humanes i d'infraestructura.

Els professionals encarregats de la implantació del projecte varen ser bàsicament una professora, un tècnic de taller i una educadora de medi obert.

Referència temporal i durada

- Curs escolar 2002-2003 (de setembre de 2002 a juny de 2003)
- Curs escolar 2003-2004 (de setembre de 2003 a juny de 2004)

Descripció del projecte

Destinataris

Menors d'entre catorze i setze anys, preferentment escolaritzats als centres del sector Llevant Sud (IES Aurora Picornell, IES Antoni Maura i IES Francesc de Borja Moll) i amb residència als barris que componen el sector del Centre de Serveis Socials Llevant Sud (La Soledat, Foners, Polígon de Llevant).

El perfil general de l'alumnat respon a:

- Absentisme generalitzat
- Falta de motivació
- Dificultat amb l'idioma
- Residència en barris conflictius
- Relacions conflictives entre iguals
- Dèficits de comunicació dins les famílies
- Dificultats econòmiques
- Inici en el consum de substàncies
- Expedients oberts als jutjats i a Protecció de Menors

Perfil dels destinataris

Alumnat amb:

- Necessitats educatives especials
- Risc d'exclusió social i/o escolar
- Falta de resultats a les mesures ordinàries i extraordinàries aplicades als IES
- Absentisme intermitent del títol escolar
- Dificultats per mantenir el ritme escolar

Capacitat

Entre vuit i deu places per taller.

Ubicació

Locals de la parròquia de Sant Joan d'Àvila, situats al carrer de la Ciutat de Querétaro, 2,1r, 2a, que permeten ubicar aules a tres sales d'aproximadament quaranta metres quadrats cadascuna.

Objectius

Per atendre les necessitats detectades ens plantejarem els objectius comuns següents:

- Retornar els joves a l'activitat acadèmica, formativa i/o laboral i ordinària.
- Oferir resposta a les necessitats dels joves amb dificultats d'integració en el sistema educatiu, social i/o familiar.
- Prevenir les conductes de risc.

Principis d'actuació

- Coresponsabilitat institucional.
- Participació dels menors i les seves famílies.
- Tendència a la normalització (ús i inserció en recursos normalitzats: escolars, temps lliure, esportius, etc.).
- Individualització de l'atenció (itineraris personalitzats).

- Valoració i intervenció multidisciplinària i coordinada.
- Intervenció global en les àrees: personal, educativa i familiar.
- Temporalitat de l'actuació.

Continguts

El projecte curricular es fonamenta en l'adaptació dels objectius d'etapa (preferentment segon cicle d'ESO) i en la prevalença de l'àrea de tecnologia, motiu pel qual es proposen com a eixos de l'experiència. El projecte es fonamenta en els eixos següents:

• L'adaptació curricular i horària

El Departament d'Orientació, el tutor del centre de referència i el tutor del projecte han de dissenyar una adaptació de continguts individualitzada d'acord amb els objectius referents a l'etapa.

En finalitzar el projecte, es lliura un certificat acadèmic en què consten les activitats desenvolupades i que s'acompanya d'un consell d'orientació.

• El desenvolupament de tallers amb activitats

— Taller polivalent de manteniment (aprenentatges elementals en tasques de manteniment d'edificis: fuster, electricista, etc.).

— Taller de ràdio (organització d'una petita emissora, creació d'un programa de ràdio de difusió limitada a la barriada, etc.).

— Taller d'economia domèstica.

També es deixa oberta la possibilitat d'ampliar l'oferta amb un taller mediambiental i un altre de reparació d'objectes de deixalles.

Tot això amb la finalitat d'obtenir millores en:

• Competències psicosocials:

— Adquisició d'hàbits i habilitats, millora en la relació amb els iguals, assertivitat.

— Aprenentatge d'hàbits personals i d'autonomia.

— Aprenentatge de conductes prosocials.

• Metodologia de treball

La metodologia de treball del projecte no ha estat desenvolupada en les sessions de feina de la Comissió. Consideram convenient que els aspectes metodològics i els relacionats amb els aspectes més concrets els elabori l'equip que finalment es responsabilitzarà de l'execució del programa.

La metodologia de treball ha estat des de:

— **Atenció individual:** itinerari personalitzat del menor (intervenció global en les àrees personal, educativa i familiar) i coordinacions amb els centres municipals de serveis socials, els centres educatius i els serveis pertinents.

— **Atenció grupal:** en la metodologia de treball amb els menors del projecte s'ha intervingut en grup.

— **Atenció comunitària:** treball en xarxa.

La Comissió sí que ha desenvolupat els principis inspiradors de la iniciativa que han d'orientar el mètode de treball i les actuacions:

— **Participació dels menors i les seves famílies.** Es considera imprescindible per a l'èxit de l'experiència comptar amb la implicació i la participació dels alumnes i de les seves famílies en els diferents processos de canvi possibilitadors d'una millora en l'adaptació i l'aprofitament dels recursos oferts.

— **Coresponsabilitat institucional.** Les distintes institucions han de col·laborar en el suport i el seguiment de l'experiència a partir de les responsabilitats en què són competents (disseny, implantació i avaluació del projecte) i en les aportacions econòmiques i tècniques que siguin necessàries.

— **Tendència a la normalització (ús i inserció en recursos normalitzats: escolars, temps lliure, esportius, etc.).** Els recursos que donen suport a la iniciativa són recursos de caràcter comunitari, preventius i propers a l'entorn dels usuaris. La iniciativa es recolza en la possibilitat d'aprofitament de l'oferta existent i en la integració de l'experiència en la xarxa de recursos de la comunitat.

— **Individualització de l'atenció (itineraris personalitzats).** Les intervencions amb els menors o joves s'han de caracteritzar per l'atenció personalitzada, formalitzada en adaptacions curriculars i horàries i en el disseny d'un itinerari educatiu i d'inserció sociofamiliar individualitzat.

— **Valoració i intervenció multidisciplinària i coordinada.** Les actuacions es fonamenten en la intervenció compactada dels diferents professionals dels distintes serveis o institucions (instituts, atenció primària de serveis socials, entitats de la comunitat) a les diverses fases del projecte (disseny, implantació i avaluació).

— **Intervenció global en les àrees personal, educativa i familiar.** El recurs no es planteja exclusivament com una alternativa a les institucions escolars; l'acció té en compte una intervenció integral ajustada a les necessitats i les possibilitats dels menors i les seves famílies i les dificultats observades en els àmbits esmentats.

— **Temporalitat de l'actuació.** Les intervencions han de respondre al criteri d'intervenció mínima i no poden superar els dos anys d'actuació.

D'acord amb el criteri de coresponsabilitat, el model de direcció del programa respon al model de responsabilitat compartida; per aquest motiu, es proposa que la direcció del projecte sigui una direcció col·legiada, constituïda per un consell en què hi hagi representades les entitats que participen en la iniciativa:

- Un representant de la Conselleria d'Educació.
- Un representant de l'Ajuntament de Palma.
- Un representant de la parròquia.
- Un representant del Club Social i Esportiu Joan d'Àvila.

Aquest Consell, constituït per membres relacionats directament amb el projecte, ha de vetllar pel bon funcionament del projecte i per assolir els objectius proposats.

Recursos humans

- Un professor de taller.
- Un professor o mestre de formació comuna.
- Tutors (els assignats pels IES).
- Un coordinador del Club Social i Esportiu Joan d'Àvila.
- Un educador de medi obert (del Centre Municipal de Serveis Socials Llevant Sud).
- Un treballador social (del Centre Municipal de Serveis Socials Llevant Sud).

***Madò Tonina tenia raó...
Una experiència de
conciliació***

Saleha Aarabe
Mediadora intercultural
Petra Joan Socies
Treballadora social
Xisco Román García
*Psicòleg social i comunitari.
M. familiar*
Joan Vanrell Ferriol
Educador de carrer

Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
133-148

Madò Tonina tenia raó... Una experiència de conciliació

Madò Tonina was right... an experience in conciliation

**Saleha Aarabe, Petra Joan Socies,
Xisco Román García i Joan Vanrell Ferriol**

Equip de la Unitat de Treball Social de Montuïri, dependent del Departament
de Serveis Socials Comunitaris de la Mancomunitat Pla de Mallorca*

Resumen

La acción de los servicios sociales comunitarios ha tenido como objetivo principal buscar nuevos instrumentos de intervención para poder paliar y/o prevenir estos actos, que de una manera u otra dificultan el buen desarrollo de los jóvenes, de sus familias y de la comunidad. Esta nueva estrategia de intervención no ha sido otra que la ya utilizada desde el inicio de la relación humana: la mediación/conciliación. Actualmente la mediación/conciliación ha resurgido con más fuerza que nunca en muchos ámbitos: social, familiar, escolar.... Como un proceso de discusión y reflexión entre partes que están enfrentadas con el objetivo de llegar a un acuerdo. En el caso que nos ocupa: actos de vandalismo, creemos que es una buena medida alternativa a la vía judicial, más próxima a la comunidad y que favorece la integración social, la responsabilidad y la cooperación de las personas.

La intervención ha tenido un eje vertebral: la necesidad de favorecer en todo momento la participación de todos los frentes implicados: jóvenes, padres, madres y profesionales. Todos ellos han tenido un espacio de reflexión y de participación activa y se han sentido partícipes de las decisiones que les afectaba. El aspecto reparador de la acción ha tendido una fuerte vertiente emocional, no solo en el acto de la conciliación, donde los jóvenes, padres, madres y los perjudicados se encontraron y pudieron empicar cómo habían vivido la situación y como se sienten, sino también en el núcleo más privado de la familia: padres y jóvenes que han mejorado su comunicación y confianza.

Esta experiencia pretendía ir más lejos que la propia acción de la mediación/conciliación y reparación, que su carácter comunitario ha supuesto la puesta en marcha de otras iniciativas como: el análisis de la demanda (situación de los jóvenes), sensibilización, coordinación, evaluación, etc. No siempre es posible llevar a término los objetivos de este tipo de iniciativas que suponen la implicación de otros profesionales, servicios, etc., ya sea por la falta de disponibilidad, interés, necesidades opuestas.... En este caso se ha podido realizar una intervención comunitaria con la estrecha colaboración de los diferentes profesionales (educador de calle, psicólogo social, trabajador social, mediadora intercultural, policía, ...) y entidades (Centro de día de personas mayores, Son Fornés ...) sin la cual no se hubiese podido llevar a término)

* E-mail: ssocials@manssocials@mancomunitatplademallorca.net

Abstract

This article shows the experience garnered in handling the rising number of illegal acts by groups of pre-adolescents or adolescents in a Mallorcan neighbourhood. The local social services' main objective was to search for new corrective action tools to prevent these acts, which hamper the proper development of young people, their families and their community. These tools are not new, since they have already been used from the beginning of human relationships: mediation/conciliation. This mediation/conciliation method is now emerging with greater force than ever in a number of different fields - social, family and school relationships - as a process of analysis and debate among the different parties, who are confronted with the goal of reaching an agreement. In the case of illegal acts such as vandalism, mediation/conciliation is a good alternative to current legal procedures for securing responsibility and cooperation and is closer to the community; it also encourages social integration, responsibility and cooperation. This intervention revolves around a central core, which is the need to continuously encourage the participation of all involved parties, such as youngsters, their parents and teachers, etc., all of whom were given a space for reflection on active participation and felt themselves a part of the intervention. The action's healing effect had strong emotional implications, not only during the conciliation procedure in which youngsters, parents and victims met and explained how they had experienced the situation and how they felt, but also in the most private heart of the family: the relationships and mutual trust between parents and children were enhanced. This experience aimed to go beyond mediation/conciliation and reparation action in themselves, since its community character meant the launch of other initiatives such as an analysis of demand (the situation of young people) and awareness raising about the situation, coordination and evaluation. It is not always possible to achieve the objectives of these types of initiatives, which mean the involvement of other professionals, services and so on, due to a lack of interest, availability and opposing needs, etc.. In this case, the community intervention took place thanks to close collaboration among different professionals (street teachers, social psychologists, social workers, intercultural mediators and police) and entities (senior day care, Son Forners, ...), without which this intervention would not have been successful.

—Quin rebombori, aquesta joventut! Així no anam...—comenta una veïna al forn del poble quan s'ha assabentat dels darrers altercats produïts al poble per un grup de joves.

Madò Tonina escolta en silenci la conversa esperant el seu torn.

—Mirau aquest jovent, no té altra feina que anar a rompre coses i entrar a robar? Però qui en té la culpa són els pares. Si els escurçassin la corda això no passaria. Aquests joves són mala gent, no tenen res bo dins el cap —continua queixant-se la veïna.

I vós, madò Tonina, què en pensau, del que ha passat? —li demana la fornera.

—Ai filla, jo ja sóc molt vella i n'he vistes de tot color. Crec que han fet malament de robar i d'espanyar coses d'altres, però també crec que no són mala gent. Són bons xicots. Tal volta no ho varen pensar. Crec que el jovent d'avui en dia necessita un cop de mà, està desorientat.

—No intenteu justificar-los— li reprèn la veïna queixosa.

—No ho faig, filla meva. El que està mal fet, mal fet està. Però el que hem d'intentar és de solucionar-ho en lloc de queixar-nos i de marcar-los com a mala gent. Crec que tots, d'una manera o d'altra, som un poc culpables dels fets i és a les nostres mans poder ajudar-los... No sé la manera de fer-ho, sols sé que és responsabilitat de tots fer-ho.

Ja sé que els temps han canviat, però quan jo tenia la seva edat, ja ha plogut molt de llavors ençà, vaig robar la bicicleta al fill del metge. A ca nostra érem pobres i els meus pares no me'n pogueren comprar cap. Sols ho vaig fer per anar a fer una volteta, però girant el carrer de l'Horta vaig foradar la roda. Em vaig regirar molt i vaig optar per amagar-la. Estava tan nerviosa pel que havia fet que aquell vespre no vaig dormir. L'endemà quan tornava de l'escola el senyor metge parlava amb la meva mare al portal de ca nostra. Quan m'hi vaig acostar, la mare em va demanar si havia vist la bicicleta. Jo, que estava molt espantada, vaig dir que no. Si deia la veritat m'exposava a una bona repulsa. Però el meu padrí, que em coneixia molt bé, quan el senyor metge se'n va anar i la mare va continuar les seves feines, se m'acostà i em va demanar per què no havia dit la veritat. Jo, dolguda per les seves sospites, vaig insistir en la meva innocència. Ell, que era molt savi, em va dir que tard o prest, si no deia la veritat, tot se'm podia posar en contra. En aquell moment no vaig saber a què es referia.

Després de parlar una bona estona no vaig poder aguantar més i vaig confessar. Déu meu la que m'espera!, vaig pensar.

—Per favor, padrinet, què he de fer? No vull que la mare sàpiga res. Em deixarà d'estimar.

El que més m'importava era que la mare em deixàs d'estimar, perdre la seva confiança.

—Jutges malament ta mare. Si ella et reprèn serà pel que has fet, mai no pel que tu ets —va respondre el meu padrí.

Tampoc llavors no l'entenia, però ja estava ficada en l'embolic i allò que volia era sortir-ne el més aviat possible.

La passa següent va ser confessar a la mare el que havia fet amb la bicicleta. Al contrari del que m'esperava, em va fer una besada, no sense abans fer-me un bon sermó. A la fi! —vaig pensar. Quin pes m'he llevat de damunt. Ho he dit i ja me'n puc anar a jugar.

—Encara no has acabat— em va dir la mare. Ara vendràs amb mi a cercar la bicicleta, anirem a cal metge i demanaràs disculpes per haver-la robada i espanyada.

—Quina vergonya! —vaig pensar. Ara hauré de demanar perdó. En aquell moment m'hauria estimat més una clatellada de la mare que anar a humiliar-me davant el metge i la seva família. Creia que se'n riurien de mi.

Tot va ser més senzill del que m'esperava. Vaig demanar disculpes i la meva mare va voler pagar la roda. El senyor metge va insistir que no havia de pagar res, que tot havia estat cosa d'al·lots. Ma mare no va quedar conforme i em va enviar a collir figues a l'hortet que teníem, per oferir-les a la família del metge com a agraïment.

Al cap d'un temps vàrem saber que el senyor metge, després de la nostra visita, va anar al quarter i va llevar la denúncia que havia posada.

En el meu temps, quan algú espanyava alguna cosa, ho pagava i el pare el duia, això sí, de l'orella a demanar perdó, i no passava res més, el nin a poc a poc aprenia a conviure, a posar-se en la pell de l'altre, a respectar els altres, en definitiva, a respectar el poble.

—Tot això està molt bé, madò Tonina— contestà la veïna mentre posava la barra de pa a la senalla. Però el jovent d'avui en dia no és com el d'abans, no tenen cor i són molt esburbats. Bé, me'n vaig —va dir la veïna donant un copet a l'esquena a madò Tonina, crec que no hi ha res a fer amb el jovent. Es faci el que es faci són una guarda de perduts.

Madò Tonina va quedar molt preocupada. Ella no pensava que els joves fossin uns perduts.

Mentre davallava pel carrer anava pensant que el món, la gent, giren molt ràpid; els joves, també.

—M'agradaria molt poder ajudar-los. Però no sé la manera de fer-ho, sóc massa vella. Tinc l'esperança que algú podrà ajudar-los a ser més bones persones, com a mi, a qui va ajudar la mare, el senyor metge... i sobretot, el meu padrí.

...

Madò Tonina té raó. Tot gira molt ràpid i, per als joves, encara més

Les necessitats i/o demandes, així com el ritme de vida dels joves durant els darrers anys, han canviat molt i els joves de la Mancomunitat del Pla no en són una excepció. Aquest ritme tan accelerat de canvis socials fa que els processos evolutius dels infants també s'accelerïn. Trobam al·lots cada vegada més joves que presenten conductes més adultes, però no més madures. Ja fa uns anys que som testimoni des de la nostra pràctica professional de la prematura assumpció per part dels joves de situacions i conductes d'alt risc que, en la majoria de casos, posen en perill el seu bon desenvolupament biopsicosocial.

Madò Tonina està preocupada. No sap de quina manera pot ajudar els joves i les seves famílies. Enrere queden els recursos tradicionals que li varen servir. Quins haurien de ser els recursos a posar en marxa avui en dia per poder ajudar els joves? A qui correspondria fer-ho?

Els canvis socials, com a processos comunitaris, necessiten una estructura per poder donar-hi resposta. D'una banda, a l'àmbit polític, hi ha la necessitat d'un apropament de les polítiques socials mancomunades pel que fa als joves (també a la família) que estableixin objectius i mesures que reflecteixin les prioritats, l'organització i la planificació, per així racionalitzar les intervencions i els recursos dins aquest àmbit; d'altra banda, tècnicament, hi ha la necessitat de dotar-nos de recursos professionals interdisciplinaris del camp de la intervenció social per poder atendre les nombroses demandes, no solament individuals i familiars, que fan els joves, sinó també en un sentit més col·lectiu i comunitari. Aquesta combinació dels àmbits polític i tècnic ha de servir com un eix que aportí noves iniciatives i dinamitzi el medi local per fer partícip la comunitat dels seus propis interessos.

Entre els avantatges que pot tenir posar en marxa iniciatives de caire comunitari dins d'un context rural,¹ com és el context en què s'ha dut a terme la nostra intervenció, Antonio Gallego Gallego assenyala, entre d'altres, que:

¹ **DEFINICIÓ DEL TERRITORI.** Petits trets.

Els municipis que conformen la Mancomunitat són, pel que fa a l'Àrea de Serveis Socials d'Atenció Primària i Comunitària: Algaida, Ariany, Costitx, Lloret, Llubí, Maria de la Salut, Montuïri, Petra, Sant Joan, Santa Eugènia,

Existeix una **proximitat més gran a les necessitats** reals del territori. Això ens permetrà, a més de conèixer les necessitats, poder donar una prestació de serveis més personalitzada.

Hi ha una **cohesió social més gran**. Les iniciatives ciutadanes i els processos de participació social es canalitzen de manera més fluida.

La població té una **preocupació i un interès més grans a identificar espais compartits** d'interès col·lectiu respectant les diferències.

Es produeix una **coordinació de serveis més gran**, això fa que augmenti la rendibilitat tant econòmica com social.

Els ciutadans exigeixen un control més rigorós de la qualitat i la gestió dels serveis que s'ofereixen a la comunitat.

Quines són les necessitats que ha generat la posada en marxa de l'experiència que aquí presentam?

Des del Departament de Serveis Socials Comunitaris (SS) de la Mancomunitat Pla de Mallorca s'ha començat a detectar un augment dels casos de delinqüència de joves en edat preadolescent i adolescent. Aquests actes han anat des de robatoris i destrossa de mobiliari públic i privat fins a comercialització de substàncies tòxiques.

Entre els professionals dels SS (educadors de carrer, psicòleg social, treballadores socials i mediatora intercultural) s'ha creat un debat intern sobre quina hauria de ser la resposta a donar-hi des del nostre quefer diari. S'ha trobat necessari posar en marxa una

Sencelles, Sineu i Vilafranca. El municipi de Porreres, encara que forma part de la Mancomunitat, disposa de serveis socials propis. La Mancomunitat del Pla és un ens supramunicipal creat el 1982, amb l'objectiu d'agrupar serveis i prestacions que difícilment podrien donar els municipis de manera individual.

Territorialment, suma un total de 611,62 km² de superfície, xifra que representa el 16,80% del total de l'illa, és a dir, una sisena part del total de Mallorca (3640,16 km²).

Pel que fa a la demografia, la comarca del Pla fins fa uns anys era una zona poc habitada, amb una progressiva pèrdua de població. Aquesta presentava una característica de regressió i d'estancament. Fins el 1991 la tendència demogràfica era decreixent. A partir d'aquesta data i fins el 1996 es nota un petit augment de població (aproximadament, entre 600 i 700 habitants), produïda per la immigració comunitària, sobretot d'alemanys que decideixen establir-se al Pla. Però des d'aleshores i fins avui el Pla ha sofert un augment de població (2.074 persones) que arriba a 25.769 habitants (excepte Porreres). L'explicació la trobam, per una part, en el fenomen de la immigració, sobretot, l'extracomunitària, procedent del Marroc i d'Amèrica Llatina; per altra part, s'explica per la proliferació de residències secundàries i la transformació de l'àrea d'influència urbana de Palma. Aquesta diversitat cultural de població no autòctona inicialment va produir cert recel entre la població dels municipis. Aquest recel s'agreujava amb el col·lectiu de ciutadans del Marroc, sobretot pel tema de la llengua i per temes culturals que no eren entesos des de la percepció occidental. Tot i així, molts d'aquests immigrants, gràcies a iniciatives comunitàries, s'han incorporat a la vida social dels pobles, han aportat i compartit estils de vida diferents i han enriquit la idiosincràsia de la comarca.

Econòmicament, fins fa poc era una comarca que estava afectada per la desocupació, malgrat que la seva incidència semblava relativament reduïda, segons les característiques econòmiques i demogràfiques. Tradicionalment, el sector econòmic principal de la zona era l'agricultura que, a causa dels baixos rendiments, es trobava en una clara decadència. Dins el sector secundari destacava bàsicament la construcció i dins el terciari, serveis de restauració molt elementals. En els darrers anys i gràcies al Programa de desenvolupament del Pla de Mallorca 1993-1996 de la Conselleria d'Economia i Hisenda de la Comunitat Autònoma, així com altres iniciatives (tant públiques com privades) de promocions econòmiques, de dotacions de recursos, etc., el Pla en aquest darrers deu anys ha pogut viure un desenvolupament econòmic important. El sector serveis s'ha modernitzat i ha ampliat l'oferta amb el desenvolupament de les modalitats d'agroturisme i turisme rural d'interior; s'han instal·lat noves i petites indústries, sobretot la dedicada a l'artesania: pell, joieria, etc.

línia d'intervenció de caire comunitari amb l'objectiu de prevenir i/o detectar cada vegada més prest aquests actes que posen en perill, com ja dèiem abans, el bon desenvolupament dels joves i les seves famílies, així com la convivència de la comunitat.

Durant aquest darrer any, aquests actes s'han repetit a diferents municipis de la Mancomunitat: Algaida, Montuïri, Lloret, Petra, Llubí, Maria de la Salut, Sineu, Vilafranca, Santa Eugènia... En aquest article volem reflectir la intervenció duta a terme al municipi de Montuïri.

Què ha passat al poble que té madò Tonina tan preocupada i la veïna tan queixosa?

Un grup de joves amb edats compreses entre tretze i disset anys han realitzat una sèrie d'actes vandàlics al poble. En concret, els actes han estat: entrar a robar a un comerç, bolcar un cotxe, rompre el vidre d'un altre i entrar a l'escola pública per fer-hi destrosses.

Davant aquests fets, quina ha estat la nostra resposta?

La intervenció s'ha dividit en les fases següents:

Recepció de la demanda i anàlisi

Després de fer una investigació, la policia local ha descobert qui eren aquests joves i ho ha posat en coneixement del batlle, que ha convocat una reunió amb l'equip de professionals dels SS en què ens ha comentat que les persones perjudicades pels fets han demanat a l'Ajuntament que hi intervingui per resoldre l'afer i evitar aquests tipus d'actes. El batlle ens transmet la seva preocupació pels fets i s'adona que la situació se'ls escapa de les mans. Ens demana poder intervenir en la resolució del problema i ens facilita, des de l'Ajuntament, les eines i els recursos necessaris.

Les persones perjudicades pels actes dels joves han acudit a l'Ajuntament per informar que havien denunciat els fets davant la justícia, encara que veien bé qualsevol altre tipus de solució plantejada des de l'Ajuntament. **Quina altra solució podem donar des de la institució local? Tenim els medis? Sabrem fer-ho?**

Trobam que els perjudicats han fet ús del seu dret de recórrer a la justícia. Trinidad Bernal ens recorda que la Comissió de la Comunitat Europea planteja,² en el seu llibre verd, que l'accés dels usuaris a la justícia és un dret humà i una condició de l'eficàcia de l'ordenament jurídic, encara que aquest accés es troba obstaculitzat per tres elements: el temps, el cost i l'eficàcia. La Comissió proposa com a millora seguir una doble via:

- Simplificar els procediments judicials.
- Posar en marxa procediments alternatius al judicial, com la mediació, la conciliació i l'arbitratge. Aquests procediments tenen en comú la negociació duta a terme «mitjançant un procés de discussió entre les parts enfrontades amb l'objectiu d'arribar a un acord».

En els darrers anys i amb la promulgació de la Llei orgànica 5/2000, de 12 gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors (BOE 13/1/2000), s'han posat en marxa tot un seguit de programes de caire extrajudicial que potencien intervencions de caire més preventiu i reparador i menys punitiu.

² Reunió a Brusel·les el 16 de novembre de 1993.

Encara que coneixem avui en dia aquestes intervencions des del vessant del món judicial, veiem necessari poder fer una passa més. Aquesta seria posar a l'abast de la població serveis de mediació/conciliació més propers que puguin resoldre els problemes amb un cost emocional i econòmic més baix sense haver de recórrer a la via judicial, serveis que potenciïn la conciliació entre els diferents membres de la comunitat, que afavoreixin la integració social i que fomentin els aspectes educatius de la convivència.

Deu ser la mediació/conciliació la solució més adient?

Tal volta hi pugui haver altres vies per solucionar el problema, tan vàlides com allò que hem decidit dur a terme nosaltres, no ho sabem, sols sabem que després de moltes reflexions hem decidit apostar fort per vies preventives i educatives i intentar així ajudar els joves, com diu Jaume Funes «donant-los un cop de mà perquè gestionin amb menys dificultat el seu món interior». Ben segur que aquest també és el desig de madò Tonina.

En el cas que ens ocupa i després d'analitzar: a) la bona disponibilitat d'una de les parts implicades (afectats), b) la qualificació dels fets comesos com a faltes, c) el suport professional i institucional, hem vist la possibilitat de poder posar en marxa algunes d'aquestes tècniques de negociació des del nostre àmbit d'actuació: els serveis socials comunitaris.

Una vegada hem decidit la línia a seguir en la nostra intervenció, contactam amb uns dels educadors de medi obert (EMO),³ perquè ens assessori en la posada en marxa i durada de tot el procés. Aquest assessorament ha tingut com a objectiu l'aportació d'elements i eines de treball, així com la participació activa a l'acte de conciliació.

Contacte amb les parts

a) Amb els joves, pares i mares

La primera passa és citar tots els pares i mares dels menors amb l'objectiu de valorar la possibilitat de realitzar un acte de conciliació/mediació amb les persones perjudicades pels actes que han comès els seus fills. Se'ls dóna tota la informació de les actuacions que volem posar en marxa des dels serveis socials de la Mancomunitat i l'Ajuntament de Montuïri. Una vegada contextualitzada tota la situació, així com la línia a seguir, es demana el consentiment dels menors i dels seus pares i mares per fer un acte de conciliació amb les persones perjudicades. Des de l'inici se'ls explica en què consistirà aquest acte i quines finalitats té. Una d'aquestes és poder compensar d'alguna manera aquestes persones, sempre que elles hi vinguin a bé. Tots els pares i mares, així com els joves, es mostren col·laboradors.

b) Amb les persones perjudicades

Algunes d'aquestes persones ja s'han posat en contacte amb l'Ajuntament i s'han mostrat interessades i col·laboradores per cercar altres vies de solució diferents de la judicial. Partint d'aquesta bona predisposició, hi contactam novament i els explicam l'actuació que volem dur a terme. Estan d'acord a participar en l'acte de conciliació.

³ Direcció General de Menors i Família, dependent de la Conselleria de Presidència i Esports del Govern de les Illes Balears.

En un primer moment, se'ls comenta la possibilitat que les prestacions siguin en benefici seu, com a manera de compensar els danys que els han causat. Diuen que no. Encara estan dolguts pels fets i no es refien dels joves. Estan d'acord amb la proposta que les prestacions es duguin a terme a diferents serveis socials i culturals de la Mancomunitat.

Valoració del tipus d'intervenció

Després d'escoltar totes les parts, hem valorat els criteris següents que poden facilitar i adequar la nostra intervenció.

Criteri legal: els actes que han comès els joves estan tipificats com a delictes lleus i faltes.

Criteris psicosocials:

- Hi ha un reconeixement per part dels joves dels danys causats.
- Hi ha capacitat per conciliar-se i reparar, són capaços d'associar la seva conducta, el dany i les persones perjudicades.
- Hi ha voluntat de participar activament per part de totes les parts implicades: joves, mares i pares, persones perjudicades i professionals.

Sessió de conciliació

A aquesta sessió acudeixen tots els pares i mares, els menors, les persones perjudicades i tots els professionals que hi participen.

Començam contextualitzant la sessió. En un primer moment es parla de la responsabilitat civil, és a dir, aquella que s'encarrega de cobrir les despeses de les destrosses fetes a les persones perjudicades, i és responsabilitat dels pares, com a tutors dels menors, assumir-la. Es planteja començar per aquesta, amb la finalitat que els menors puguin valorar els perjudicis fets.

Durant l'acte de conciliació, tots els joves es mostren avergonyits. Miren quasi tot el temps en terra mentre escolten el que els professionals diuen. Un dels objectius, no solament de la sessió de conciliació, sinó de tot el procés de la intervenció, és que els joves se'n sentin part activa. És per això que els donam el protagonisme, juntament amb les persones perjudicades, de la sessió. Després d'escoltar de boca d'aquestes els danys materials i els danys morals que els han provocat els seus actes, els joves no saben què dir, però quan un d'ells s'hi llança, tots els altres li van darrere. Comencen una roda per demanar disculpes i mostren el seu interès i compromís per poder reparar el que han fet. Davant la pregunta sobre la manera en què creien ells que s'haurien de reparar els danys comesos, contesten que haurien de pagar-los.

—*Com ho pensau pagar?* Alguns miren els pares i mares. No saben què dir. Un pare els diu que hauran de ser ells, com a tutors seus, qui facin front a les despeses; al mateix temps els diu que creu que ells també haurien de pagar de qualque manera.

Seguidament es parla de la responsabilitat penal, és a dir, la responsabilitat per haver comès els actes tipificats com a delictes. Aquesta responsabilitat l'han d'assumir els joves. Una vegada presa consciència dels danys causats pels seus actes i de les despeses que hauran d'assumir els seus pares i mares, els demanam que decideixin ells mateixos la manera de compensar el que han fet. Ens demanen què trobam nosaltres que s'hauria de

fer. Els comentam quines serien les mesures susceptibles de ser imposades, segons la llei del menor per la qual s'haurien de regir, per assumir la responsabilitat penal dels seus actes. Davant la impossibilitat de compensar directament les persones perjudicades, els proposam realitzar prestacions en benefici de la comunitat, en concret, en recursos de caire social i cultural de la Mancomunitat. Hi estan d'acord i són ells qui valoren que han de realitzar un total de cent hores de prestació. Les persones perjudicades hi estan d'acord, així com els pares i mares. Queden citats a una nova reunió en què se signaran els acords i es farà entrega a cada un dels joves de la planificació de les prestacions. S'acorda que aquestes es duran a terme després d'acabar el període escolar, durant els mesos d'estiu.

Prestació de serveis

Davant la negativa dels perjudicats que realitzin les prestacions en benefici seu, l'equip decideix de posar-se en contacte amb diferents recursos socioculturals del municipi: servei de menjador a domicili, el centre de dia, el Museu Arqueològic de Son Fornés i la brigada municipal, que finalment és descartada.

L'objectiu de les prestacions és que realitzin accions de caràcter socioeducatiu. No es tracta d'imposar-los un càstig, sinó que els joves coneguin llocs on puguin conèixer altres realitats i situacions diferents de les que viuen normalment.

Per aquesta raó, s'opta que facin les prestacions al servei de menjador a domicili i al centre de dia, on es podran relacionar amb persones grans i conèixer les dificultats i necessitats que presenta aquest col·lectiu i, per altra banda, al Museu Arqueològic de Son Fornés, com a recurs cultural.

Finalment, només queda establir, amb els recursos, els horaris, que queden de la manera següent, amb algunes variables:

Setze hores al Museu Arqueològic de Son Fornés. Aquest museu recull, classifica i recompon les restes arqueològiques trobades al poblat talaiòtic de Son Fornés, situat prop del poble de Montuïri. Aquí els al·lots trien sediments i aprenen una part de la història de la nostra illa.

Trenta-dues hores al servei de menjador a domicili de la Creu Roja. El servei de menjador a domicili reparteix menjar a les persones que presenten dificultats d'autonomia personal a l'hora de fer el menjar. Aquest servei consta de cuina i de tres furgonetes, cada una de les quals realitza una ruta diferent a diari per a la distribució del menjar dins la Mancomunitat. La feina dels menors consisteix a acompanyar cada una de les conductores del servei i ajudar-les a carregar i descarregar les termocubetes de les furgonetes.

Quaranta hores al Centre de Dia de Montuïri o al centre de dia de Costitx. La Mancomunitat disposa de dos centres de dia on s'atenen, durant el dia, les persones grans que no tenen autonomia personal i de les quals la família no pot tenir cura. Els joves han d'ajudar els professionals del centre en totes les tasques diàries que comporta l'atenció a una persona gran.

Les hores queden reduïdes a vuitanta-vuit a causa de la disponibilitat dels recursos i per facilitar que es realitzin en el període d'un mes.

Hem de tenir en compte que no tots els al·lots poden acudir a un mateix recurs alhora: al centre de dia hi van d'un en un, ja que és una de les exigències del recurs; al Servei de Menjador a domicili hi acudeixen de tres en tres, ja que són tres les furgonetes de què disposa aquest recurs i al Museu Arqueològic de Son Fornés hi van en grups de tres.

Una vegada posats en contacte amb tots els recursos i havent establert la disponibilitat de cada un, es torna a citar els pares i les mares i els seus fills a fi de posar-los al corrent dels horaris que han de complir. Durant aquesta reunió es firmen els acords de l'acte de conciliació.

La passa següent és el compliment de les prestacions, anteriorment descrites, en benefici de la comunitat. L'educador de carrer s'encarrega de fer un seguiment dels joves als recursos i de solucionar qualsevol incidència que pugui succeir.

Avaluació del procés i dels resultats

Al llarg de la durada d'aquesta intervenció s'han establert una sèrie d'avaluacions intermèdies i una avaluació final de tot el procés que s'ha dut a terme: metodologia, continguts, etc. Això ha facilitat poder fer les modificacions necessàries, que s'han adaptat a les necessitats de tots els fronts implicats: joves, pares, mares i professionals. Al mateix temps, s'ha recollit informació molt vàlida que ens servirà per posar en marxa estratègies de millora que enriquiran futures intervencions d'aquest caire.

Per acabar la intervenció, es fa una sessió amb els pares, mares i joves en què se'ls fa una retroacció sobre la manera en què han anat les prestacions i es fa una valoració conjunta i individual a través d'un qüestionari.

La retroacció als perjudicats es fa individualment, es concreta una cita amb cada un d'ells per pagar-los les destrosses que han sofert. També se'ls explica la manera en què han anat les prestacions dels joves.

Valoració del procés i dels resultats

Els pares i mares

Des d'un principi hi ha una gran implicació dels pares i mares. Acudeixen a totes les reunions convocades acompanyant els seus fills. Dos joves són acompanyats pels seus germans grans. En aquests casos, quan s'han de signar els acords, porten els documents als pares, que són en definitiva els tutors dels menors, perquè els revisin i els signin si hi estan d'acord.

L'educador de carrer ha fet diverses visites a domicili per poder parlar amb els pares que no varen poder venir a les reunions, els ha explicat tot el procés de la intervenció i ha aclarit els dubtes que han sorgit.

En total hi han participat tretze pares i mares i dos germans majors d'edat.

El grup de pares i mares ha destacat pel seu suport en tot moment a la iniciativa que se'ls planteja des de l'Ajuntament. En referència a les hores de servei a la comunitat que han de realitzar els seus fills, alguns pares troben que la quantitat d'hores és insuficient i proposen que siguin algunes més. Els explicam que no es tracta d'un càstig i que les hores han estat fixades pels seus fills i acceptades per les persones perjudicades.

Inicialment, alguns pares i mares tenen una sensació de rebuig a la intervenció (això ens ho diuen al final de tot el procés), no per la intervenció en si, sinó més bé perquè se senten avergonyits per allò que ha fet el seu fill, per allò que diran... Alguns també verbalitzen en finalitzar la sessió de conciliació que han perdut la confiança en els seus fills, se senten traïts.

Una vegada acabat tot el procés, aquests mateixos pares se senten satisfets, diuen que han recuperat la confiança perduda, fins i tot donen gràcies per tot allò que s'ha fet. Ho viuen com una mesura de prevenció: «estic content que tot això hagi sortit ara i no quan ja no tingui remei».

Els joves

Durant tota la intervenció, els joves mostren interès i compromís per solucionar el problema. Són capaços de fer una reflexió crítica dels actes i de les repercussions negatives que han tingut sobre les persones perjudicades. Els demanen disculpes i s'autoimposen les hores de la prestació.

Alguns joves reconeixen que aquest fet ha provocat una crisi familiar, sobretot pel que fa referència a les relacions amb els pares, senten que hi han perdut la confiança. Al final del procés, emperò, reconeixen que aquesta relació millora a poc a poc. Són conscients que haver pogut demostrar als pares i mares que han estat capaços de realitzar la prestació als serveis sense cap tipus de queixa ha contribuït al fet que la confiança dels pares es vagi recuperant.

Durant les prestacions, els joves demostren la seva maduresa: mostren interès, respecten les persones amb les quals tracten (tant els professionals com els usuaris dels recursos en què participen), són puntuals i compleixen els horaris. Prova d'això és que en tots els recursos la valoració ha estat positiva i no ha estat necessària la intervenció de l'educador més que per realitzar un seguiment molt puntual.

Alguns dels joves, després d'haver finalitzat la prestació, s'han apropat al centre de dia de persones grans de Montuïri, interessats a acudir-hi com a voluntaris; per altra banda, al Centre de Recerca Arqueològica de Son Fornés, alguns dels joves hi han anat acompanyats per amics per conèixer les tasques que s'hi duen a terme.

Les persones perjudicades

Algunes d'aquestes persones han recorregut a la via judicial, ja que s'han sentit desemparats pels fets. Se'ls proposa cercar una altra via per poder solucionar el problema. És la primera vegada que senten parlar de conciliació, de mediació, d'educadors, de psicòlegs, etc. Estan un poc perduts però disposats a col·laborar. Assisteixen a les sessions, hi participen activament, accepten les disculpes dels joves i firmen els acords.

A l'acte de conciliació hi assisteixen dues de les tres persones perjudicades. La tercera no pot venir per raons d'horari, però està informada i d'acord amb tot el procés. Totes han estat informades de l'evolució de la intervenció.

Professionals dels recursos que han participat

Tots els professionals dels recursos comunitaris que han participat en la intervenció s'involucren en el procés, tant a l'hora d'atendre els menors com a l'hora de coordinar-se amb els SS.

Tal vegada el recurs més dur per als joves, per les seves característiques i per la quantitat d'hores de prestació, ha estat el **centre de dia de persones grans**. Així i tot, la resposta dels joves ha estat molt bona, tant pel que fa a la predisposició a fer les tasques, com al caràcter acollidor amb els usuaris dels centres. Professionals d'aquests centres han comentat que alguns d'aquests joves «són més bons que molta gent que ve a fer pràctiques amb les persones grans».

Els professionals del **servei de repartiment de menjar a domicili** inicialment no eren molt partidaris que els joves fessin la prestació amb ells. Tenien por de tractar amb els joves, ja que no sabien de quina manera actuar si es presentaven problemes de comportament. Després de l'experiència, diuen que han tingut una grata sorpresa. No solament no han tingut cap problema, sinó que els joves han treballat de valent. També diuen que ara tenen una visió molt més positiva del jovent.

Els professionals de **Son Fornés** valoraren molt positivament el procés de tots els joves. Des del seu punt de vista, l'experiència els ha servit per aprofundir en les inquietuds dels joves i per acostar-se a la seva realitat. A més, s'ha obert el museu als al·lots, ha servit com a manera de donar-se a conèixer entre aquesta població, ja que fins i tot joves que no estaven realitzant les prestacions s'han acostat al recurs per saber què feien els seus companys. Per altra banda, molts dels menors es mostraren interessats a participar com a voluntaris en alguna de les excavacions que realitzen periòdicament.

Des de l'Ajuntament es destaca la participació de la policia local durant l'acte de conciliació i l'interès que ha demostrat per l'evolució dels joves durant el procés. Amb la posada en marxa d'aquesta iniciativa, aquests tipus d'actes han disminuït considerablement al poble, cosa que valoren molt positivament. A més, el policia local comenta que la iniciativa li ha servit per acostar-se més a aquest grup de joves i que ara quan el veuen «tots el saluden».

Per altra banda, es destaca la confiança i el suport que en tot moment es disposa en els diferents professionals dels serveis socials.

Un recurs fonamental és l'**educador de medi obert** de la Direcció General de Menors, que és qui facilita que l'acte de conciliació es dugui a bon terme. Tots els dubtes que surten durant la intervenció en temes de legalitat li són consultats i sempre dona una solució que s'ajusta a la realitat en la qual intervenim. Aquest professional ha entès des del primer moment els objectius que els professionals de l'atenció primària volíem aconseguir i l'àmbit des d'on s'actuava. Ha estat un referent, no solament en els aspectes metodològics, sinó també com a agent facilitador del procés que respecta les decisions de l'equip d'atenció primària, els ritmes de la intervenció, etc.

Conclusions

L'amplitud d'aquesta experiència, considerant els diferents àmbits d'intervenció que ha desenvolupat, la preocupació pel creixement d'actes d'aquest tipus entre el jovent, la sensibilitat per part dels professionals i de l'Ajuntament davant els joves i l'alta implicació de totes les parts: joves, pares, mares, professionals..., ha produït un procés creixent d'intervenció que ha facilitat la consecució dels objectius que es varen plantejar inicialment i molts més, que s'han anat desenvolupant al llarg de la intervenció.

Consideram que l'avaluació del procés i dels resultats que abans hem comentat ens permet confirmar, en gran mesura, el paper important que una intervenció d'aquestes característiques pot tenir dins de la comunitat. Perquè aquesta sigui efectiva volem destacar, entre d'altres, les condicions següents:

Interdisciplinarietat: l'equip de serveis socials està format per diverses categories professionals (treballadores socials, psicòleg social, educadors, mediadora intercultural...); a més, durant la intervenció hi participen diferents agents externs, com ara l'educador de medi obert, el policia local i els diferents professionals dels diversos recursos. Per aquesta raó, és imprescindible conèixer el treball en xarxa i delimitar la funció de cada una d'aquestes persones.

Predisposició política: entesa com l'interès de donar una solució educativa i preventiva més que repressiva; com la recerca d'alternatives i de suport professional; com la facilitació de totes les eines i espais al seu abast; com l'acceptació dels consells professionals, a més de la facilitació de tot el procés sense, en cap moment, tenir la necessitat de polititzar-lo i de fer-lo públic.

La participació i la implicació dels pares i mares amb l'equip de serveis socials a l'hora d'ajudar els fills a solucionar el conflicte de convivència. És important que els pares entenguin aquest tipus d'intervenció i que la facilitin; mantenir-los al corrent de totes les actuacions; donar-los tot tipus d'explicacions sobre el motiu per què es volen dur a terme; exposar-los els objectius de la intervenció. S'ha d'evitar culpabilitzar-los i en cap moment s'han de veure amenaçats, sinó que se'ls han de transmetre les nostres preocupacions i les de la comunitat i la nostra intenció d'ajudar els seus fills en aquesta dificultat que ha sorgit.

Facilitar recursos i eines per donar respostes a les necessitats dels diferents col·lectius de la comunitat, en aquest cas, els joves. El protagonisme l'ha de tenir el sector de la població al qual va dirigida la intervenció.

S'ha de facilitar un espai en què puguin reflexionar sobre les conseqüències dels actes, en què puguin exposar els dubtes i donar la seva opinió. Aquest espai també ha de servir per treballar, prèviament, el comportament durant les activitats, què s'espera d'ells i quina ha de ser la resposta. A més, s'han de deixar clares les expectatives creades i clarificar-les conjuntament. Han de poder triar, encara que el ventall d'alternatives no sigui molt ample, i donar-los la possibilitat que demostrin els aspectes més madurs de la seva personalitat; també s'han de seleccionar els recursos més adients. S'ha de fer una prospecció per conèixer cada un dels recursos i l'activitat que desenvolupa. La finalitat ha de ser establir a quin d'aquests recursos es podran assolir els objectius que ens hem marcat.

Una vegada triats els recursos, se'ls ha de preparar per a l'acollida dels al·lots: informar els professionals dels centres sobre els tipus de joves que hi participaran; en cas de dubtes i/o de conflictes, a qui hauran d'acudir; s'han d'acordar quines seran les funcions dels joves dins el recurs, etc.; en definitiva, s'han de fer totes les possibilitats, no s'ha de deixar res per establert o per suposat sense haver-ho discutit. Aquí tornam a fer referència al treball en xarxa.

Per finalitzar, s'ha de fer un seguiment dels joves durant les activitats, tant per donar suport als al·lots com als recursos. Tant uns com els altres en cap moment s'han de sentir abandonats, és fonamental mantenir una bona relació amb tots els implicats, que tinguin algú a qui dirigir-se en cas de dubtes o dificultats.

Posar en marxa una iniciativa d'aquestes característiques no ha estat una tasca fàcil, però sí una experiència molt enriquidora, ja que ens ha permès apropar-nos més als diferents col·lectius, destinataris de la intervenció, recollir les seves inquietuds i preocupacions i poder donar-los un cop de mà de la manera en què li hauria agradat a madò Tonina.

Per acabar, voldríem dir que **ajudar i estimular** els joves i les seves famílies perquè compleixin pautes educatives i de protecció en propi benefici i de la comunitat és **un deure dels estats i de les corresponents institucions**. Una de les actuacions necessàries és la de posar a l'abast d'aquests col·lectius eines d'educació i motivació amb la finalitat d'obtenir millores de salut, d'educació i de socialització.

Bibliografia

Llibres

BERNARD SAMPER, T. *La mediación como alternativa a extrajudicial. Monografía de Mediación: una alternativa extrajudicial*. Madrid: Colegio oficial de Psicólogos. Delegación de Madrid, 1995.

CASAS, F.; OLMEDILLA, A. «Contextos i perspectives psicosociales de la intervenció social en el àmbit de la infància i la família». IV Jornades de la Intervenció social. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos, 1995.

Lleis

Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.

Documents

BALLESTER, LL. I MUÑOZ, A. «El Treball Comunitari: Treball Socioeducatiu en xarxa, mediació social i altres opcions d'actuació». Trobada de professionals i entitats de l'àmbit socioeducatiu: Cap a un Treball Comunitari. Santa Maria del Camí, 6 de maig de 2003.

CATALÀ A., I ROMAN X. «Estudis sobre els joves de Campanet». Document no publicat. 2000.

GARCIA FERNANDEZ, F. Ponència: Elementos determinantes de la interdisciplinarietà en el sistema de Servicios Sociales. Su necesidad, obligaci3n y conflicto. Escuela de verano de Servicios Sociales. Almuñecar, 26 de juny de 2001.

Articles

LEAL, J. «La construcci3n de lo grupal en los equipos de trabajo: La participaci3n de los profesionales». RTS, núm. 133, 1994.

*Abordatge del conflicte
juvenil al municipi
d'Eivissa*

Ivan Castro
*Educador social de
l'Ajuntament d'Eivissa*

*Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
149-157*

Abordatge del conflicte juvenil al municipi d'Eivissa

An approach to conflicts in the juvenile field in the municipality of Ibiza

Ivan Castro

Educador social de l'Ajuntament d'Eivissa

Resumen

Las estrategias de resolución de conflictos, en el ámbito juvenil, han de partir de la premisa de incorporar a los propios jóvenes en el proceso de intervención, cualquier decisión que no sea consensuada no será válida para conseguir el objetivo resolutivo. Aquí presentamos un modelo donde las dos partes están comprometidas con la estrategia de resolutive.

Abstract

Conflict resolution strategies in the juvenile field must start from the premise of incorporating young people themselves in intervention processes, since any decision that has not been taken with their consensus will not be useful in achieving objectives. This paper presents a model in which two parties are committed to the resolution strategy.

Palabras clave: Conflicto Juvenil, trabajo en red, exclusión social, participación comunitaria.

La societat actual es caracteritza per una gran competitivitat i exigència. Això, que pot presentar aspectes positius, també comporta situacions freqüents d'exclusió i marginació, sobretot en els casos que, per característiques personals o de l'entorn, no responen a allò que s'ha denominat «norma social imperant».

Les persones joves que després de fracassos reiterats queden excloses dels circuits formals i que, a més, poden presentar altres factors de risc social (familiar, econòmic, comunitari, etc.) constitueixen un exponent clar de marginalitat, el qual, si no s'hi proporcionen alternatives, pot convertir-se en crònic. Les respostes a aquestes situacions poden acabar adoptant un caire punitiu vinculat a l'àmbit de la justícia.

Amb la intenció d'evitar aquesta situació, s'ha abordat la necessitat de desenvolupar un programa orientat a prevenir les situacions de conflicte juvenil des d'una perspectiva

educativa que suposi un ajut real integrador. És dins el marc que estableix aquest programa que es constitueix el projecte d'intervenció en el conflicte a l'institut d'educació.

La intervenció es fa des d'una estratègia de xarxa, des d'un model organitzatiu que adopta un caire interdisciplinari i interdepartamental, en què el jove constitueix l'eix bàsic de la intervenció, i s'incideix també en els àmbits que han de constituir el seu referent d'ajut per tal d'establir procediments de coordinació entre els equips i els departaments implicats per fer un abordatge integral.

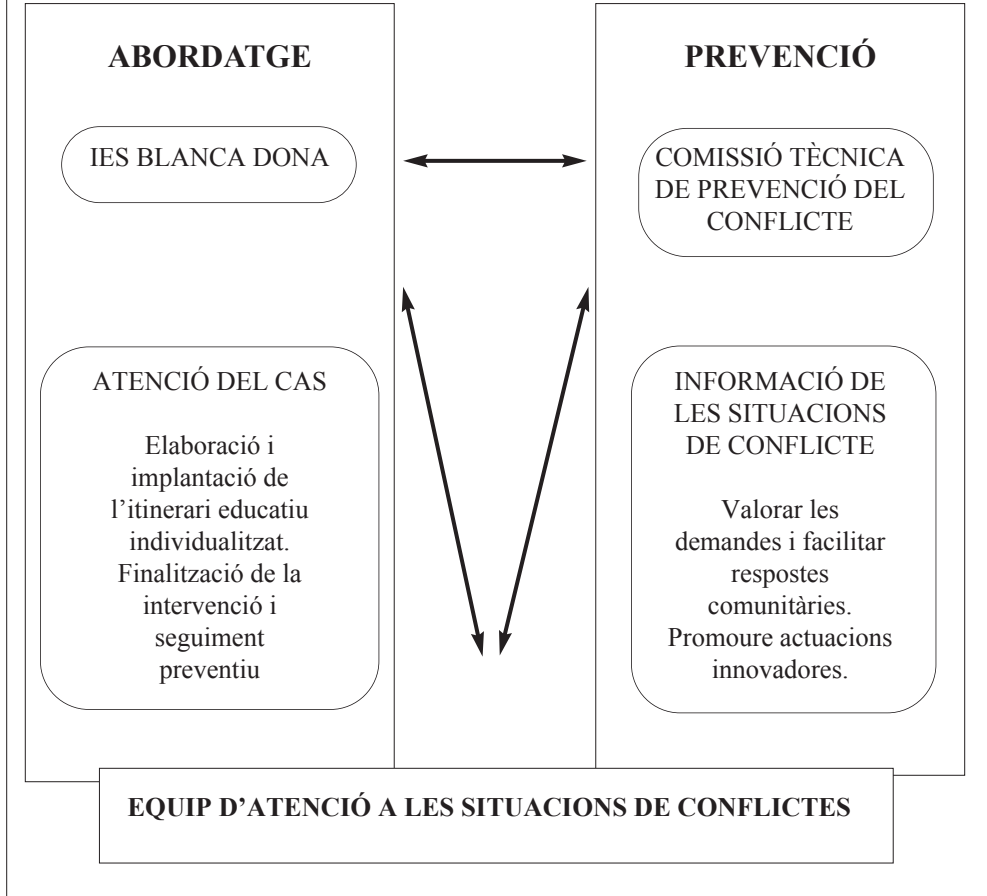
L'aplicació del programa al municipi d'Eivissa va suposar una passa innovadora en diversos aspectes. Es tractava d'abordar les situacions de conflictes des d'una perspectiva diferent. Feia temps que en el camp social es parlava de treball en xarxa, però aquesta idea no s'havia plasmat en cap model concret. El programa de conflicte juvenil posava sobre la taula un model d'abordatge global en què els diferents serveis, institucions i recursos s'integraven en una sola línia d'intervenció educativa, en un sol model multisectorial, en la unificació d'accions i, sobretot, en un sol document de feina compartit per tots els professionals que intervenien en la problemàtica. Adoptar aquest funcionament no era una tasca fàcil, ja que cada servei treballava els seus objectius de manera unilateral i el treball en xarxa era simplement un mitjà per traspassar informació.

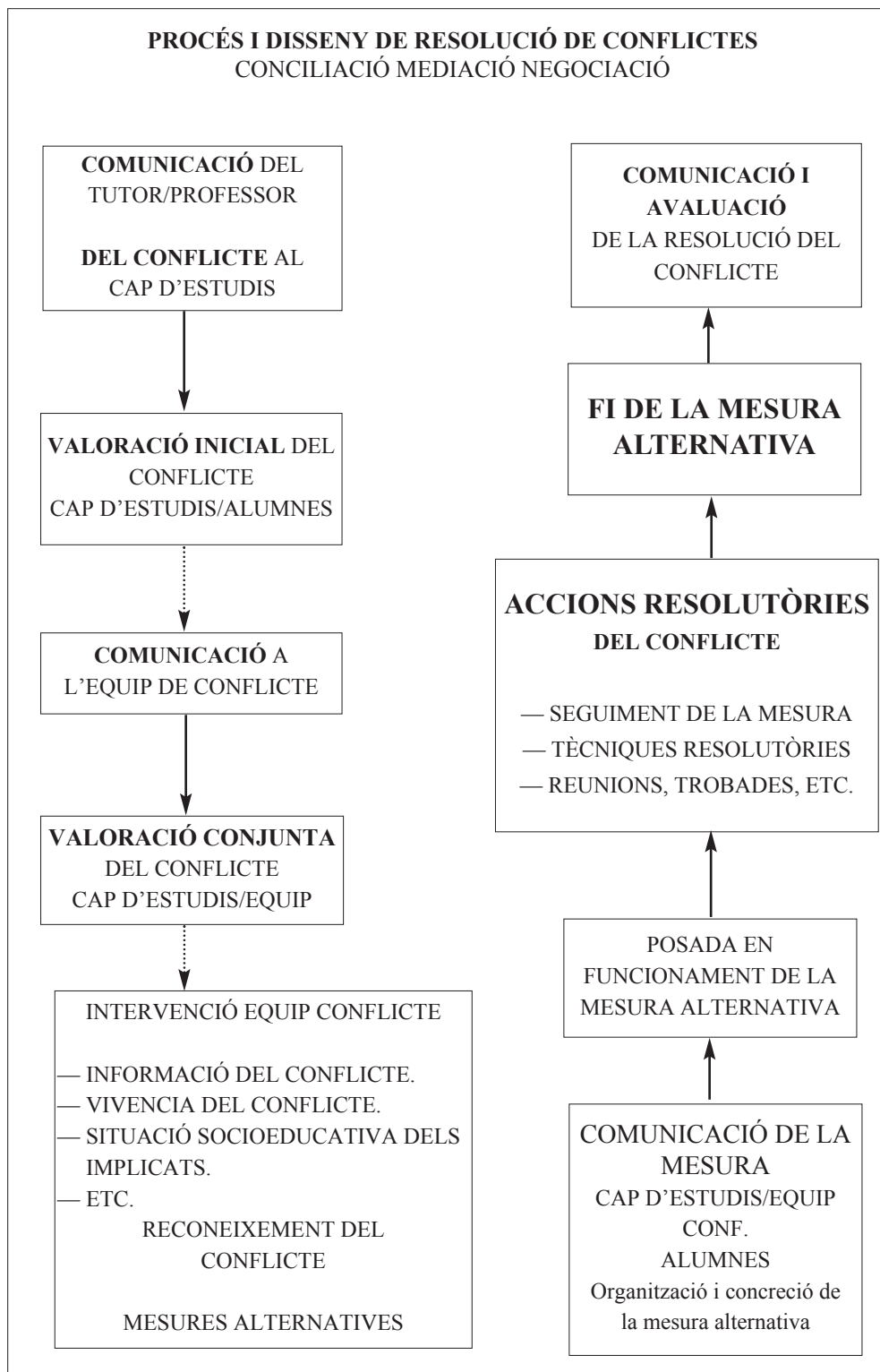
Aquesta proposta innovadora va provocar que els diferents serveis compartissin un model d'intervenció unificat; així, per exemple, el Servei de Salut Mental Infantojuvenil coordinava els seus objectius de tractament amb les adaptacions curriculars dels centres educatius i amb les intervencions familiars i en medi obert que es duen a terme des dels serveis socials.

La part d'abordatge individual, en gran mesura, va ser un èxit, però quedava l'apartat comunitari en el qual les decisions tenien un caràcter més genèric i no podien ser preses des d'un equip d'intervenció, per la qual cosa es va crear la Comissió de Prevenció del conflicte. Aquesta Comissió estava formada per professionals de diferents àmbits, per responsables de serveis i per càrrecs polítics, és a dir: el president (regidor de Benestar Social de l'Ajuntament d'Eivissa), el secretari (el delegat de Reforma d'Eivissa i Formentera), el delegat de la Conselleria d'Educació, l'inspector en cap de la policia local de l'Ajuntament d'Eivissa, el director de l'IES Blanca Dona, la psicòloga del Servei de Salut Mental Infantojuvenil, el president de la Federació d'AMPAS públiques, el treballador social de l'Ajuntament d'Eivissa, l'educador social de l'Ajuntament d'Eivissa, l'educador social de la Delegació de Reforma i el representant d'alumnes de l'IES Blanca Dona.

La Comissió desenvolupava unes funcions de planificació, seguiment i avaluació de les accions preventives desenvolupades en el municipi d'Eivissa i establia les prioritats de l'acció preventiva d'acord amb cada realitat. Era molt important que l'acció preventiva estigués vinculada a les diferents realitats institucionals. D'aquesta Comissió, en varen néixer dues grans propostes: una va ser la creació de l'aula externa per al sistema educatiu, i l'altra, l'inici d'un programa d'oci alternatiu juvenil.

PROGRAMA DE PREVENCIÓ I ABORDATGE DE LES SITUACIONS DE CONFLICTE JUVENIL





1. Comunicació de la situació de conflicte

Un grup de cinc alumnes de tercer i quart d'ESO fumaven porros al pati de l'IES durant el descans. El professor de guàrdia es va acostar al grup amb la intenció de recriminar-los el fet i prendre les mesures oportunes. Quan els alumnes es varen sentir descoberts, varen respondre amb actituds defensives i violentes envers el docent.

2. Valoració inicial del conflicte

El professor va comunicar el fet al cap d'estudis, que ràpidament es va reunir amb els alumnes i els va sancionar basant-se en el reglament intern del centre educatiu. La sanció va consistir en una expulsió del centre de tres dies i se'ls va obrir l'expedient disciplinari corresponent, que podia implicar una expulsió d'un mes.

3. Comunicació a l'equip de conflicte

A la reunió setmanal que mantenien l'equip directiu del centre i l'equip del programa del conflicte, el cap d'estudis comunica el fet i exposa les seves valoracions.

4. Valoració conjunta del conflicte

Es duen a terme els procediments d'anàlisi del fet per valorar si es pot entendre com un conflicte. La valoració determina que és un greu problema de disciplina, amb expressions de violència envers el professor; per tant, es considera situació de conflicte.

L'equip negocia amb la direcció del centre la sanció imposada als alumnes i els ofereix fer un procés de resolució. L'equip directiu no està disposat a deixar sense sancionar el fet i demanen una mesura sancionadora alternativa a l'expulsió que ells consideren adequada.

Aquestes mesures es negocien i el centre està disposat a canviar l'expulsió per, durant una setmana, col·locar la biblioteca o netejar el pati a partir de l'última classe del dia.

5. Intervenció de l'equip de conflicte

La intervenció de l'equip de conflicte s'estructura en tres fases: anàlisi i recollida de la informació, reconeixement del conflicte i mesura alternativa.

• Anàlisi i recollida de la informació

En primer lloc, es fa una recollida d'informació sobre el fet a partir d'entrevistes o trobades amb les persones implicades, fins i tot amb alguna persona que presenciàs allò que va passar.

Una vegada recollida la màxima informació possible, es va analitzar la vivència del conflicte: el professor i el cap d'estudis tenien una vivència molt negativa del fet, mentre que el grup d'alumnes veien el problema com una cosa normal i fins i tot defensaven el consum.

Una altra part important de la fase d'anàlisi de la situació socioeducativa dels implicats era el grup, el qual estava format per cinc alumnes amb característiques diverses. Per una banda, hi havia dos al·lots amb un nivell escolar baix i unes característiques sociofamiliars complexes (famílies monoparentals en situació de risc). Per una altra, hi havia una al·lota i un al·lot amb un nivell escolar alt i una situació familiar estructurada, i finalment una al·lota amb unes característiques molt peculiars, ja que tenia un nivell escolar mitjà, però les característiques de la seva família eren diferents de la resta perquè a ca seva el consum de marihuana era quotidià, i la percepció d'il·legalitat no l'assumia, ja que ella havia crescut en un entorn d'acceptació de la marihuana.

En general, podem identificar el grup dins del «moviment cultural procànnabis».

• **Reconeixement del conflicte**

Per treballar aquesta etapa es realitzaren diverses sessions de feina amb el grup d'alumnes. L'objectiu principal d'aquesta intervenció no estava orientat a promoure el no-consum, sinó a solucionar la situació de conflicte creada i evitar que es tornàs a repetir. Així podríem dir que l'objectiu era que els alumnes identificassin el centre educatiu com un lloc no apropiat per al consum de marihuana.

La fase del reconeixement començava per estudiar de manera veraç (amb l'ajut de documentació, tècnics especialistes, etc.) la substància del cànnabis i analitzar-ne els aspectes positius i negatius. Una vegada identificades aquestes dades, es treballa sobre el consum en determinats llocs (llocs de feina, espais d'oci, etc.) per passar posteriorment a l'anàlisi del consum en els centres educatius. Si en la fase d'identificació d'efectes s'han aconseguit els objectius, el reconeixement del conflicte es desenvolupa aquí al final de la fase. Els alumnes tenen informació suficient per analitzar les conseqüències del consum, així ells mateixos identificaren que repercutia negativament sobre ells pel que fa a la concentració, compliment de normes, comunicació...

Un altre reconeixement curiós que varen fer va ser que fumar porros al pati podia afectar negativament els alumnes dels primers cursos, ja que podien intentar imitar-los. Aquesta fase va acabar quan els alumnes reconegueren de manera clara que el centre educatiu no era un bon lloc per fumar i que ells havien comès una falta molt greu.

• **Mesura alternativa**

Una vegada identificat o reconegut clarament el conflicte, es va proposar als alumnes canviar la sanció de l'expedient i expulsió per una altra que ells mateixos proposassin. Aquesta proposta els va sorprendre i varen proposar sancions realment importants com netejar el pati del centre durant dos mesos o pintar la tanca de l'IES.

La fase de la mesura alternativa es va estudiar amb deteniment, ja que les sancions que ells mateixos s'imposaven eren realment fortes, a causa principalment que en aquell moment tenien la fase de reconeixement del conflicte molt fresca i una mesura massa llarga en el temps podia dur problemes.

Els alumnes i el tècnic de conflicte acordaren la sanció de netejar el pati durant dues setmanes.

6. Comunicació de la mesura alternativa

Una vegada acabada l'etapa d'intervenció de l'equip de conflicte, el grup d'alumnes, el tècnic del programa i el cap d'estudis varen mantenir una reunió per

concretar l'aplicació de la sanció. En aquest cas, aquesta etapa va tenir molt d'èxit, ja que el cap d'estudis va veure que la seva proposta de sanció va augmentar en una setmana i els alumnes la varen veure reduïda en dues setmanes.

La mesura alternativa consistia que cada dia durant dues setmanes els alumnes en sortir de la darrera classe netejarien el pati del centre i la supervisió la faria el professor que estava de guàrdia el dia que va ocórrer el conflicte.

7. Posada en funcionament de la mesura

La mesura va començar sense cap problema i amb un compromís alt dels alumnes. Com a anècdota curiosa, cal dir que els al·lots, en les hores de pati, controlaven que els altres escolars no tirassin res a terra.

8. Accions resolutòries del conflicte

Durant el temps d'aplicació de la mesura, l'equip de conflicte va fer un seguiment de grup, per tal d'abordar possibles conflictes que poguessin sorgir i es va reunir tant amb els alumnes com amb el professor supervisor.

9. Fi de la mesura alternativa

La mesura va acabar un parell de dies abans de complir-se les dues setmanes, perquè el cap d'estudis així ho va decidir, basant-se en el bon funcionament que havien tingut durant la implantació de la sanció.

10. Comunicació i avaluació

En acabar la mesura, es varen fer dues avaluacions. La primera, just en el moment d'acabar, i la segona, un mes abans del final del curs, amb l'objectiu de saber si havien tornat a consumir cànnabis dins del centre. Els resultats sempre varen ser satisfactoris. A priori, pot fer la sensació que no es va treballar sobre el tema de la prevenció de drogues, però aquest no era el nostre objectiu, nosaltres només preteníem solucionar un conflicte concret i ho vàrem aconseguir: no tornaren a fumar porros a l'IES.

*Per educar els joves fa
falta un poble*

Aurora Balasch i Arumí
*Tècnica comunitària de l'Àrea
de Mediació Social de
l'Ajuntament de Maó*

*Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
159-167*

Per educar els joves fa falta un poble

It takes a village to educate a child

Aurora Balasch i Arumí

Tècnica comunitària Àrea de Mediació Social Ajuntament de Maó

Resumen

En este artículo, la autora nos describe la etapa de la adolescencia como una etapa compleja, de muchas inquietudes, miedos, inseguridades, reptos, etc. Una etapa de cambio y transformación. Los centros educativos, como espacios en los que se desarrolla una función educativa, son también espacios de socialización y de relación. Los mensajes, expectativas, la motivación, el acompañamiento, las etiquetas que los adolescentes puedan recibir de este espacio son claves para el desarrollo de su identidad que se encuentra en un proceso de construcción.

Abstract

This article describes adolescence as a complex stage characterised by a great deal of restlessness, fear, insecurity and challenges, etc.: a stage of change and transformation. As places with an educational function, schools are also spaces for relationships and socialisation. The messages, expectations, motivations, support and labels adolescents may receive in schools are keys to the development of their identities, which are in the process of construction.

Palabras clave: Adolescencia, conflicto juvenil, mediación escolar, trabajo comunitario.

— Què volem dir quan diem jove, quan fem servir aquest concepte?

Avui en dia, parlar dels joves i les joves és parlar d'un col·lectiu molt heterogeni, ja que si volem segmentar-los per edat, per exemple, trobam un rang d'edat tan ampli que va des de catorze a trenta anys. És evident que la realitat personal i social d'un adolescent de catorze anys no té res a veure amb la realitat d'un jove de vint-i-nou anys, encara que tots i totes viuen en una mateixa societat i són considerats joves. Trobam el mateix si segmentam els joves per sexe: per una banda, els joves i les joves poden compartir les seves necessitats, les vivències, les preocupacions... tot i que, evidentment, hi haurà unes diferències que no podem obviar (per exemple, davant un embaràs no desitjat, sobre la manera d'afrontar un procés d'avortament, la manera de superar una violació, la igualtat d'oportunitats per accedir al món laboral...).

Si analitzam la paraula adolescent, aquesta fa referència a un jove entre la pubertat i el desenvolupament complet del cos. Molta gent cau en l'error de creure que «adolescent» té una arrel o un sentit pròxim a «que dol», atesa la similitud de les paraules. Conseqüentment, s'acudeix a aquesta etimologia com un recurs teòric a l'hora de parlar, per exemple, «dels conflictes de l'adolescent». Aquestes dues paraules tenen arrels molt diferents: la paraula «adolescent», igual que la paraula «adult», etimològicament deriva del verb llatí «adolescere»: créixer, desenvolupar-se. La paraula «adolescent» deriva del participi present, que és actiu, per tant, és el que està creixent. En canvi, adult deriva del passat, que ja ha crescut.

Per tant, si parlam d'adolescents, parlam de persones que viuen un procés de canvi, de transformació i creixement i, conseqüentment, tota intervenció que es vulgui fer amb els joves, ja sigui personalment o col·lectivament, s'ha de fer des d'aquesta perspectiva de renovació i de canvi constant.

Si no haguéssim nascut a Occident, possiblement no parlariem d'adolescència o, en altres paraules, si haguéssim nascut en una societat del tercer o quart món, no coneixeríem aquesta paraula. L'adolescència no existeix independentment d'un context social definit.

Es pot dir que l'adolescència va néixer a final del segle XIX i principi del XX, existeix des de l'època postindustrial. En aquella època de la història, la incorporació al món laboral es produïa al voltant de l'edat de set anys i els nins o les nines que aconseguien estudiar uns anys més ho deixaven quan tenien entre deu i dotze anys. Per tant, el fenomen que avui en dia anomenam adolescència no es produïa i es desconeixia. Amb la Revolució Industrial i amb el canvi de mentalitat que hi va haver, entre molts altres canvis socioculturals, la formació i l'estudi va començar a tenir importància i així els fills i les filles de famílies de classe mitjana i benestant i de classe alta no s'incorporaven tan aviat al món laboral. Amb el pas del temps, l'escolaritat va evolucionar i va tornar més accessible per a tothom. Amb tot això, es va anar creant un nou grup social, que es trobava entre la infància i el món adult i que amb el temps s'ha anomenat adolescència.

Així i tot, aquest fenomen avui en dia no es pot generalitzar a totes les societats i cultures, ja que en societats primitives o menys desenvolupades la incorporació al món adult se segueix produint sense passar per aquesta fase i en molts casos passant per una sèrie de ritus, associats a canvis físics de la pubertat que converteixen el jove o la jove en un adult.

Sense anar tan lluny, tant geogràficament com en la història, i si ens situam a la societat menorquina actual, cal considerar que fa uns cent anys els nostres avis i les nostres àvies no entenien l'adolescència tal com ho fem avui en dia. Com que l'adolescència és una creació de les forces socials que operen a la nostra cultura i no se la pot considerar separatament del seu context social, el nostre tractament dels problemes associats amb l'adolescència també ha de tenir en compte el context social.

Com podem segmentar els joves per poder intervenir?

Avui en dia, en parlar de joves parlam d'una diversitat tan complexa que es fa difícil generalitzar. Com podríem segmentar el col·lectiu de joves? Per edats, per nivell socioeconòmic, per sexe, per país d'origen, per grau de conflictivitat, pel fet de ser exclosos o no socialment, per nivell cultural?

Primer de tot, cal diferenciar la joventut de l'adolescència, ja que els menors de vint anys presenten característiques particulars diferenciades dels joves que superen aquesta edat. També caldria analitzar la joventut i diferenciar el trànsit dels estudis a la feina, de la dependència a la independència econòmica, de la vida familiar paternomaterna a la constitució de la pròpia família...

Segons l'estudi sobre l'anàlisi de la realitat social dels joves a les Balears (Govern de les Illes Balears, 2005), si parlem dels joves en funció de la seva edat, podem segmentar-los en tres grups diferenciats: de quinze a dinou anys, de vint a vint-i-quatre anys i de vint-i-cinc a vint-i-nou anys.

Els joves de quinze a dinou anys viuen amb la seva família d'origen, constituïda per pare, mare i germans/es, a casa dels pares i, per bé que no és ja el seu lloc preferit per viure, no pensen encara marxar-ne.

Els joves de vint a vint-i-quatre anys estan en un procés de transició; tot i que en mesura inferior als més joves, continuen vivint majoritàriament amb la seva família d'origen, constituïda per pares i germans, evidentment a casa dels pares, per bé que preferirien viure a la seva pròpia casa; per tant, comença a ser habitual pensar a abandonar la casa paterna.

En canvi, la gran majoria de joves de vint-i-cinc a vint-i-nou anys prefereix viure a la seva pròpia casa. Una mica més de la meitat dels joves de les Balears ja ho fa.

La joventut és un fet multidimensional que no es pot reduir a un tram demogràfic que representa l'edat, atès que els joves es veuen afectats pels mateixos problemes i les mateixes necessitats que el conjunt de la població: feina, habitatge, salut, educació, etc, si bé amb un signe clar i específic: la seva realitat vital és la d'un subjecte en procés.¹

— El treball de l'Àrea de Mediació Social de l'Ajuntament de Maó — Fem emergir la cara oculta de Maó

Avui en dia encara s'associa l'illa de Menorca amb la imatge d'illa paradisiàca, l'illa amb platges de sorra blanca i aigües turqueses, l'illa de la calma i el repòs, on no passa mai res... Però, com les monedes o la lluna, Menorca té dues cares i l'altra cara de Menorca és la Menorca on sí que passen coses: on hi ha delictes, mostres de racisme i xenofòbia, on hi ha exclusió de grups minoritaris, on hi ha casos de dones que han patit violència de gènere, on hi ha índexs *in crescendo* de fracàs escolar i on la repressió policial és la resposta a la demanda de més seguretat als instituts i a la ciutat de Maó. L'altra cara de Menorca, la cara oculta de Menorca, es preserva i s'amaga i cal preguntar-nos per què, o a qui, interessa preservar aquesta imatge.

Les dades que tenim en el cens municipal ens parlen de Maó com d'una ciutat de 29.260 persones el gener del 2006, repartides al llarg de setanta-set països, amb trenta idiomes diferents. D'aquestes persones, 11.848 pertanyen a l'Estat espanyol, 1.132 procedeixen de la UE i 16.281 de països extracomunitaris

Tot això reflecteix la necessitat que té el municipi de créixer no solament en ciutadans, sinó en la convivència i el respecte mutu i en el fet que la societat canvia i que, per tant, cal cultivar la flexibilitat per adaptar-nos als canvis que ens enriqueixen com a societat en què realment es conviu amb la diversitat cultural.

Des de l'Àrea de Serveis a les Persones de l'Ajuntament de Maó, ja fa temps que detectam mancances a l'àmbit familiar, social i laboral. Aquestes mancances es tradueixen en noves situacions i reptes a millorar: poblacions infantils amb problemes importants d'hàbits bàsics; famílies amb dificultats per mantenir uns límits o desenvolupar unes pautes familiars funcionals; increment del nombre de persones grans que viuen soles; aparició i

¹ Consejo de la Juventud de España «Bases para una política de juventud», 2005

increment d'un col·lectiu de joves en risc d'exclusió social; augment de les persones immigrades extracomunitàries; la necessitat d'integrar les dones al món laboral, etc.

L'ànalisi simplista, feta en clau de causalitat lineal, de qualsevol d'aquests aspectes, no ens condueix enlloc, ja que suposa no resoldre els problemes des de l'arrel i, per tant, donar respostes puntuals i de caràcter urgent. Per tant, si volem posar en marxa un procés de millora de les condicions de vida de la població ho hem de fer a partir de la idea d'iniciar un procés que parteixi de la complexitat i la multicausalitat: factors culturals, factors psicosocials, etc.

Per aquest motiu, des de l'Ajuntament de Maó s'han organitzat diferents activitats puntuals relacionades amb les noves necessitats detectades, però és necessari dotar aquestes intervencions d'un marc teòric i una unitat d'acció.

No es pretén treballar només l'exclusió social, sinó també la prevenció de conductes i la presa de consciència de tota una societat que ha de poder acceptar i integrar tots els canvis que es produeixen i alhora fer una funció educativa basada en el respecte mutu.

Des de l'Àrea de Mediació Social plantejам la intervenció comunitària, entesa com una acció continuada en el temps, en la qual la comunitat, el territori, la població, els recursos, les demandes i les oportunitats siguin l'eix central de la intervenció i també ens plantejам encetar dinàmiques de treball de col·laboració, que permetin l'elaboració i l'execució d'un projecte compartit.

Això vol dir aproximar-se a una realitat, determinar les causes específiques que configuren una manera determinada de veure i afrontar una realitat social, reconèixer-les i afrontar-les, integrar i potenciar allò que ja existeix per projectar-ho des d'una unitat d'acció envers un objectiu comú

El municipi ha de ser l'autèntic motor de canvi que possibiliti els entorns adequats perquè es produeixi la multiculturalitat i per realitzar una planificació educativa futura que abordi les diferències, no des de l'exclusió i el patiment, sinó des de la mirada legítima i el dret a la diferència. Per tot això, cal que ens impliquem: persones, institucions, associacions, pares i mares, gent gran, i sols així Maó serà la ciutat on totes i tots tenim un espai.

El pensament de ciutat educadora com a motor de l'Àrea de Serveis a les Persones apareix com a idea central per mobilitzar totes les accions, donar-hi un sentit global i treballar en acord amb cent cinquanta ciutats més que, des de fa deu anys, experimenten un procés semblant al nostre.

A l'Àrea de Mediació Social treballam des d'una perspectiva ecosistèmica i, a més del treball de prevenció, les intervencions que realitzam són a l'àmbit familiar, educatiu i comunitari.

Així, des del Servei de Mediació Social de l'Àrea de Serveis a les Persones es va plantejar la necessitat de donar-hi una continuïtat, iniciar una metodologia que, mitjançant l'acció participativa, ens permeti fer feina en comú i tenir una filosofia compartida, amb totes les entitats socials públiques o privades que vulguin treballar per un mateix objectiu: el benestar social.

— **El treball per les joves i els joves des de la perspectiva ecosistèmica**

Quan parlam dels joves i les joves de Maó, no podem parlar-ne com a individus que viuen aïllats del sistema social, no podem deslligar-los del seu nucli familiar, del seu entorn de relació, com són els amics o el centre educatiu, o bé els espais d'oci que freqüenten i des d'on estableixen relacions.

Per què tractam l'abordatge sistèmic per intervenir amb adolescents?

Des de l'abordatge ecosistèmic s'entén que un adolescent que, per exemple, presenta un elevat índex d'absentisme escolar al seu institut, en realitat mostra símptomes d'inadaptació personal, familiar i/o social. En altres paraules, el jove és el símptoma que alguna cosa falla en el sistema. Aquest comportament personal, juntament amb d'altres, ens ajuda a comprendre que un fet individual respon a una realitat col·lectiva i que podem fer-ne una lectura com a sons distorsionadors del sistema.

L'absentisme és un símptoma que respon a molts factors i canvis en la vida dels adolescents, que tenen a veure amb l'entorn social, els companys, la família o un moment de canvi fisiològic i psicològic de l'etapa evolutiva en què es troben.

Si partim d'una anàlisi quantitativa, sabem que existeixen indicadors i dades estadístiques que donen suport a aquest fet.

La proporció de joves estudiants és més petita a les Illes Balears (37,9%) que al conjunt d'Espanya (45,1%).² L'índex de fracàs escolar balear està molt per sobre de la mitjana de la resta de l'Estat espanyol i l'absentisme escolar a poc a poc ocupa més espai a la realitat social balear i, consegüentment, a la realitat social menorquina.

Davant aquestes dades, i fent una mirada psicosocial d'aquests fets, ens podem qüestionar on són els joves que no es troben als centres educatius, on són els joves que no es troben als centres esportius ni a cap circuit d'oci... Aquests joves són els que no es troben inclosos a les xarxes «normalitzades». És necessari crear xarxes d'inclusió d'aquests joves que es troben fora dels circuits normalitzats i cal fer-ho de manera creativa, a través de la participació veïnal, a través d'entitats que es relacionen amb l'oci juvenil, els recursos esportius, el suport familiar, etc. Si els joves no s'inclouen als centres educatius, a les activitats veïnals, a les activitats esportives... On i de quina manera es poden incloure a la nostra societat?

Des de l'Àrea de Mediació Social consideram que la intervenció psicosocial més eficaç per tractar els adolescents és la intervenció sociofamiliar. De tot el context multifacètic que incideix sobre l'adolescent —família, pares, escola, ídols, cultura—, la família és el medi social del qual va emergir l'adolescent. És la font de les relacions més llargues i el seu primer suport econòmic. És també la que té més recursos amb els quals produir canvis. L'existència d'un adolescent «pertorbat» en una família és un indicatiu que hi ha problemes al sistema. L'enfocament de la teràpia familiar es diferencia dels altres per la insistència a incloure totes les persones significatives i a tractar de treballar amb totes les forces socials que mantenen la conducta del pacient.

La intervenció sociofamiliar se centra en persones reals amb les quals l'adolescent té dificultats, així com la recerca d'opcions per resoldre aquestes dificultats.

Des de l'òptica de l'Àrea de Mediació Social, l'abordatge familiar és un graó més per intervenir globalment. Això vol dir que, quan intervenim a l'àmbit familiar, intervenim alhora a l'àmbit educatiu i a l'àmbit comunitari.

Què volem dir quan diem adolescents amb problemes?

El que no volem dir és que tots els adolescents com a grup siguin propensos a patir problemes de desenvolupament greus. La concepció popular de l'adolescència és que aquesta constitueix una època de profundes dificultats emocionals; de fet, la perspectiva psicoanalítica ha donat suport a aquesta idea durant molt de temps. Estudis recents constaten que només entre el 20 i el 30% de la població adolescent experimenta dificultats greus i que la tensió i el descontrol no constitueixen en absolut la norma.

² Govern de les Illes Balears. (2005). *Anàlisi de la realitat social dels joves a les Balears*.

Partint de la perspectiva ecosistèmica, que integra teories del model ecològic i del model sistèmic, ens basam en una anàlisi de l'adolescent dins d'un sistema que inclou la persona, la família, l'escola i la part social, i cream circuits que facilitin la comunicació i el desenvolupament de la pertinença social.

Actuacions concretes amb els joves de Maó

L'Àrea de Mediació Social de l'Ajuntament de Maó desenvolupa projectes tant pel que fa a la prevenció com a la intervenció. Seguint l'òptica de treball ecosistèmica, i amb la voluntat d'intervenir al mateix temps a l'àmbit familiar, educatiu i comunitari, les intervencions que es realitzen s'articulen des de tres unitats diferents: la unitat d'atenció familiar, la unitat d'atenció educativa i la unitat comunitària.

La unitat d'atenció a la família desenvolupa intervencions familiars a través del programa d'assessorament familiar, el programa de teràpia familiar, els tallers de família i les jornades de pares i mares.

Des de la Unitat d'Atenció Educativa, les intervencions educatives es desenvolupen mitjançant el programa de voluntariat, el programa d'absentisme escolar, el programa d'intervencions educatives (individuals, grupals, de centres educatius, familiars i comunitàries), l'aula externa i el desenvolupament de la Comissió de Mediació Social.

La Unitat Comunitària articula accions de prevenció i d'intervenció a l'àmbit comunitari a través del Programa comunitari de barris de Maó, el Programa d'interculturalitat, el Programa de joventut, el Programa per la igualtat d'oportunitats entre homes i dones, etc. També es desenvolupen jornades puntuals de sensibilització i/o informació.

Un exemple pràctic i quotidià d'intervenció: el treball de mediació amb els alumnes dels centres educatius de Maó

Avui en dia als instituts de Maó hi ha un alt nivell de conflicte. Des del Servei de Mediació Social treballam amb els centres educatius i realitzam diferents intervencions per abordar l'absentisme escolar, el fracàs escolar, les expulsions del centre... La feina es desenvolupa des de la perspectiva ecosistèmica i apostam i treballam des de la cultura de la pau i la mediació per a la resolució de conflictes.

Com és que treballam la mediació davant un cas d'expulsió derivat des d'un centre educatiu?

Des de la nostra perspectiva, el conflicte que ha derivat en una expulsió s'aborda des de la comprensió, la comunicació, des de la mediació. L'objectiu és arribar al consens entre les dues parts.

Des dels centres educatius, el conflicte que ha derivat en expulsió es resol a partir del control, la jerarquia i l'abandonament. De fet, una expulsió es viu com un final del procés del conflicte i és motiu de separació i d'exclusió de la resta de companys i companyes de l'alumne al qual s'ha expulsat. Des de la nostra perspectiva, una expulsió és una eina educativa o una oportunitat de creixement i, per tant, la nostra intervenció es mou en aquesta direcció. Perquè pugui desenvolupar-se una mediació, cada part que representa un discurs sobre el conflicte en qüestió, en aquest cas una expulsió, ha de responsabilitzar-se'n i facilitar la recerca de criteris comuns per tal d'arribar a un consens i a una solució. Cal compartir criteris i òptiques per poder fer feina en la mateixa direcció i perquè els alumnes no rebin missatges contradictoris que els generin confusió.

Reflexions

L'adolescència, com ja sabem, és una etapa del desenvolupament personal molt complexa, acompanyada de molts reptes, desafiaments, inquietuds, pors, inseguretats, il·lusions, decepcions, etc. És una etapa de canvi i transformació. Davant d'això, tots els referents adults que pugin tenir els joves haurien de fer l'esforç per relativitzar el seu comportament en funció d'aquest moment.

Els centres educatius són espais on es desenvolupa una funció educativa i que, a més a més, són espais de socialització i de relació. Els joves estableixen relacions entre iguals i entre referents adults: mestres, tutors, entrenadors, etc.

Per tant, els missatges, les expectatives, la motivació, l'acompanyament, les etiquetes, etc., que puguin rebre des d'aquest espai són clau per al desenvolupament de la seva identitat, que es troba en un procés de construcció.

Per poder intervenir en el conflicte juvenil i prevenir-lo a l'àmbit psicosocial, cal que les accions familiars, educatives i comunitàries caminin agafades de la mà, perquè per educar fa falta un poble, tal i com diu un proverbi massai:

«per educar un nin fa falta tota la tribu».

Bibliografia

- Govern de les Illes Balears. Conselleria de Presidència i Esports. Direcció General de Joventut (2005). *Anàlisi de la realitat social dels joves a les Balears*.
- INCHAUSEGUI, I. [et al.]. (2005). *Memòria de l'Àrea de Mediació Social*. Maó: Ajuntament de Maó.
- PALACIOS, J. (1990). «¿Qué es la adolescencia?». A: Palacios, J; Marchesi, A.; Coll, C. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- VILLALBA QUESADA, C. (1998). «El trabajo de redes desde la comunidad. Aproximación ecológica-sistémica». *Sistémica, Revista de la Asociación Andaluza de Terapia Familiar y Sistemas Humanos*, núm. 4-5.
- Diccionario etimológico <<http://etimologias.dechile.net/>>.

***Conflicte juvenil: un
abordatge integral i
comunitari. Una
experiència a
Ciutadella de Menorca***

Patrici Hernández
*Tècnic en projectes educatius.
Àrea d'Educació
Ajuntament de Ciutadella de
Menorca*

*Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
169-174*

Conflicte juvenil: un abordatge integral i comunitari. Una experiència a Ciutadella de Menorca

Juvenile conflict: an integral and communitarian approach. An experience in Ciutadella, Menorca

Patrici Hernández

Tècnic en projectes educatius. Àrea d'Educació
Ajuntament de Ciutadella de Menorca

Resumen

En este artículo el autor nos presenta ejemplos concretos de actuaciones para hacer frente al conflicto juvenil desde una perspectiva integral y comunitaria: «Punto de encuentro entre padres y madres»; el Plan Joven y Proyecto Discomanía.

Abstract

This article presents concrete examples of actions that address conflicts among young people from an integral and communitarian perspective: The Meeting Point for Parents, the Young People's Plan and the Discomania Project.

Palabras clave: conflicto juvenil, prevención, intervención, perspectiva comunitaria.

Un dels temes que més preocupa les nostres societats actualment és el conflicte juvenil. Pares i mares, mestres, professorat, professionals de l'àmbit social, sanitari, judicial, policial, de la classe política, els mitjans de comunicació i la ciutadania en general es demanen què està passant i per què s'han encès els llums d'alarma. Ciutadella de Menorca no és aliena a aquesta qüestió i és per això que des de fa uns anys intenta cercar els camins més adequats per donar resposta als interrogants i reptes que ens planteja aquest tema. Us presentam algunes reflexions i experiències.

Que el conflicte existeix, ningú no ho posa en dubte avui en dia. Que fins i tot és necessari, enriquidor i positiu, ja planteja més dubtes i interrogants socials. El que és del

tot evident és que cal començar a trencar molts de tòpics, mites i llocs comuns que porten a desvirtuar i desenfocar el tema. El primer de tots fa referència a l'adjectiu «juvenil». De conflictes, n'hi ha de molts tipus, en diferents esferes de la nostra vida i en diferents àmbits de la nostra societat. La visió general de la nostra societat té una tendència massa perillosa a desplaçar i intercanviar els termes, a convertir sovint l'adjectiu en substantiu, i a oferir una imatge de la joventut, dels joves, com a «conflictius». Per poder fer un abordatge correcte de la qüestió, cal començar per defugir aquesta idea preconcebuda i distorsionadora.

Sota el paraigua d'aquest enunciat (conflicte juvenil) podem trobar, com en un colossal calaix de sastre, temes molt variats que requereixen tractaments molt concrets i diferenciats, com ara les relacions familiars, els límits i les normatives, el diàleg i la comunicació intergeneracional, l'educació en valors, el fracàs escolar, l'assetjament escolar, les relacions entre iguals, l'ús dels espais urbans, les relacions de gènere, l'oci i el temps de lleure, el vandalisme, el consum de substàncies, els patrons i models de comportament social, etc.

Els diagnòstics, la fotografia social de tot plegat, a hores d'ara sembla prou clara. Ara bé, un cop acceptada l'existència i la necessitat del conflicte, el que resulta fonamental i definitori de qualsevol política pública en aquest sentit és la manera en què s'aborda, la manera en què se li fa front, des d'una òptica constructiva, imaginativa, positiva. Aquí hi ha la clau per avançar en els reptes i les oportunitats que el conflicte planteja. No es tracta, doncs, d'ignorar-lo o negar-lo, eliminar-lo o reprimir-lo, sinó d'abordar-lo d'una manera que ens ajudi a superar les contradiccions que expressa. Per tant, la clau de la resolució es troba en *la manera en què ens posicionam* davant el conflicte.

Actuacions disperses enfront de plantejament integral

Davant aquest panorama, podem trobar diferents maneres de cercar solucions i alternatives que donin resposta satisfactòria a totes les qüestions que els conflictes plantejgen.

El posicionament negador d'aquesta realitat, o el senzillament repressor, és evident a tothom, que no pot oferir a mitjà i a llarg termini solucions o alternatives a tots els temes que es plantejaven.

Ara bé, en funció de diferents condicionants, podem trobar dues vies d'abordatge d'aquesta qüestió, que a continuació consideram. D'una banda, tenim el tipus de respostes que se centren més a donar resposta al que podríem anomenar *síntomes del(s) conflicte(s)* i que, sovint ignorant les causes, cerquen la superació dels problemes amb l'eliminació o desaparició d'aquests símptomes. Molt sovint, i des de moltes instàncies, per un tema d'urgència, pressió o angoixa, acostumam a caure en aquesta posició, caracteritzada per actuacions disperses, inconnexes, parcialitzades i sovint recurrents, que a la llarga no donen una resposta satisfactòria a la problemàtica.

L'altra manera de fer front al conflicte juvenil és des d'una perspectiva integral i comunitària. L'aposta per aquesta forma d'abordatge implica, entre d'altres aspectes:

- Una anàlisi de les causes darreres de les quals el conflicte és expressió.
- Un horitzó de resolució i superació a mitjà i llarg termini.
- La implicació activa dels diferents agents que participen o estan implicats en aquest tema, començant pels joves mateixos, sense oblidar famílies, professionals, entitats, etc.

- Una metodologia basada en el diàleg, la comunicació, l'intercanvi i el plantejament d'actuacions coordinades i transversals.

Des d'aquesta perspectiva, hi ha dos elements clau que han de guiar totes les actuacions que vulguem portar a terme amb unes mínimes garanties d'èxit: la **prevenció** i la **intervenció**. En aquest sentit, la llarga llista d'actuacions que des de fa més de cinc anys s'impulsen i es lideren des de l'Ajuntament de Ciutadella, juntament amb entitats, professionals i els joves mateixos, van en aquesta línia. Des de *Discomania* fins a *Fora Hores*, passant per la pista municipal de patinatge, l'Estiu Jove, l'aula externa, la promoció del voluntariat, el projecte d'absentisme o moltes d'altres iniciatives, es vol posar sempre l'accent en la doble dimensió integral i comunitària.

A continuació, i a tall d'exemples més concrets, ens centrarem en tres actuacions que, a diferents àmbits, poden oferir una mostra de tot allò que fins aquí s'ha exposat.

El punt de trobada de pares i mares

Un dels àmbits en què el tema del conflicte juvenil es manifesta amb més cruesa és la família. Des de fa un bon grapat d'anys, l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament, en coordinació amb els serveis socials d'atenció primària, els serveis de menors i els centres educatius de la ciutat, impulsa el Programa de treball amb famílies. En aquest context, una de les actuacions que s'han demostrat més reeixides i amb més acollida, especialment per part de les mares i els pares del municipi, han estat els punts de trobada de pares i mares. Es tracta d'una activitat anual, en què en cada edició s'aborden temes que preocupen les famílies en tot allò que té a veure amb l'educació d'infants i joves en el context familiar.

Els punts de trobada de pares i mares són espais en què es faciliten eines, reflexió, intercanvi i comunicació entre les persones participants, amb un format en què es conjuga el debat, la formació, l'assessorament de professionals i l'intercanvi a partir de les pròpies experiències. Se solen desenvolupar a partir de cinc sessions en què participen diferents persones expertes en aquests temes, que actuen com a dinamitzadores i faciliten suport i assessorament especialitzat. La mitjana de participació en aquesta activitat se situa entre cinquanta i seixanta persones, fet que dona una idea de l'acceptació de la proposta. L'edició d'aquest 2006 se centra de manera monogràfica en la manera d'abordar el conflicte juvenil, vinculant-lo a altres àmbits i aspectes com l'educatiu, el social o el del temps d'oci i lleure.

El Pla Jove

Més que d'una experiència puntual o d'una actuació específica, el **Pla Jove de Ciutadella** representa la plasmació pràctica i concreta d'un abordatge integral i comunitari de les polítiques juvenils en l'àmbit municipal. En aquest sentit, la seva pròpia filosofia i el conjunt d'actuacions que proposa estan directament inspirats en els principis de la **prevenció** i de la **intervenció** que més amunt s'esmentaven com el nucli fonamental en qualsevol actuació en matèria de joventut.

Dissenyat, elaborat i aprovat per unanimitat dels grups polítics del municipi l'any 2002, preveu actuacions en diferents àmbits, com ara educació, treball i formació, salut,

benestar social, habitatge, cultura i lleure, esport, medi ambient o participació i associacionisme. En el seu moment es varen marcar unes prioritats d'actuació que preveien fins a trenta-sis mesures de diferents àmbits. Enguany s'ha fet una primera revisió d'aquestes prioritats, prèvia a l'actualització del pla, que constata que s'han portat a terme o estan en procés d'execució fins a un 70% d'aquestes prioritats.

El repte dels propers mesos torna a ser encetar un nou procés participatiu dels diferents agents implicats en el tema per tal d'actualitzar el pla, posar-lo al dia i marcar de nou les prioritats d'intervenció, com a mínim pels propers dos anys.

Projecte Discomania

Som davant una de les experiències més interessants, noves i que més bé poden reflectir una manera creativa i imaginativa de fer front a certs temes derivats del conflicte juvenil.

Fa gairebé tres anys, va sorgir una proposta del Consell Infantil i Juvenil de Ciutadella que en un primer moment semblava que seria efimera i puntual, però que a poc a poc ha esdevingut un referent entre adolescents i joves de Ciutadella. L'experiència és molt senzilla: es tracta d'una activitat d'oci alternatiu de cap de setmana, adreçada a la franja de població de vuit a setze anys i centrada principalment en la música com a element aglutinador. Les normatives les marquen els adolescents i joves mateixos, a través del Consell Infantil i Juvenil. L'experiència es va provar durant un mes a l'estiu i, després de poc més de dos anys, ja hi ha edició d'hivern i d'estiu i la mitjana d'afluència de joves cada cap de setmana se situa entre tres-cents i cinc-cents.

Els valors positius d'aquesta experiència se centren en el seu caràcter **preventiu** (oci i temps lliure desvinculat del tema del consum de substàncies), **participatiu** (la proposta arrenca d'una iniciativa dels adolescents i dels joves de Ciutadella) i **innovador** (es tracta d'una activitat que es va transformant i adaptant de manera flexible a les demandes i necessitats de qui hi participa).

Bibliografia

- Ajuntament de Ciutadella. 2002. *Pla Jove de Ciutadella de Menorca*.
Ajuntament de Ciutadella. 2004. *Projecte de Ciutat de Ciutadella de Menorca*.

***Programa de formació
per a la intervenció
socioeducativa entre
serveis socials i un
centre d'educació
secundària obligatòria***

Aina Morey Alzamora
*Doctora en Ciències de
l'Educació
Conselleria d'Educació i
Cultura*
E-mail: anamorey@wandoo.es

Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
175-189

Programa de formació per a la intervenció socioeducativa entre serveis socials i un centre d'educació secundària obligatòria

A training programme for socio-educational interventions in social centres and a compulsory secondary school

Aina Morey Alzamora

Doctora en Ciències de l'Educació
Conselleria d'Educació i Cultura

Resumen

La presente ponencia expone un programa de formación conjunta entre los servicios sociales de los ayuntamientos y el profesorado de los centros de educación secundaria obligatoria como vía para atender a las necesidades de los alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa y/o social. La propuesta consiste en un programa de formación en centros que contempla toda una serie de medidas de intervención a nivel de alumnado, profesorado y organización y funcionamiento interno del centro, y externo en lo que respecta a las relaciones entre ambos servicios sociales y educativos. El nexo que vincula a ambos es la problemática del alumnado absentista que deja de asistir al centro educativo por motivos injustificados y cuyo caso se deriva al servicio social municipal correspondiente. Este proyecto de formación asegura una intervención socioeducativa comunitaria así como un plan de actuación común y coherente que beneficia al alumno.

Abstract

This paper presents a joint training programme run by municipal social services and the teaching staff at compulsory secondary schools as a way to care for the needs of students at risk of social and/or educational exclusion. The proposal consists in a school training programme that includes a complete series of intervention measures at the levels of students, teaching staff, the school's organisation and internal functioning and external organisation in connection to the relationships between social and education services. The nexus that links them is the problematic behaviour of absentee students, who stop attending school for unjustified reasons and are referred to the corresponding municipal social service. This training project ensures a social-educative communitarian intervention as well as a common, coherent action plan that benefits students.

Palabras clave: programa de formación, socioeducativo, absentismo escolar, intervención comunitaria.

Com a conseqüència de la gran diversitat d'alumnat quant als interessos, capacitats, motivacions, actituds, situacions personals i familiars, etc., de vegades es planteja la necessitat d'introduir en els centres educatius programes específics per a grups d'alumnes amb unes determinades característiques. Així, segons s'observa en l'etapa de secundària, cada vegada més trobam que molts alumnes manifesten un rebuig envers tot allò que els proporciona una educació formal i reglada i, per aquest motiu, mostren preferències per incorporar-se prematurament al món laboral. Aquest interès per incorporar-se al món professional, que apareix abans de l'edat de setze anys, fa que augmenti sensiblement el nivell d'abandonament escolar, especialment quan més s'apropen a l'edat en què acaba l'escolaritat obligatòria. El fet que no existeixin possibilitats formatives i educatives que donin sortida als seus interessos fa que molts d'aquests joves segueixin la via de l'abandonament prematur i de la no-escolarització.

També, en l'etapa de secundària, hi ha alumnes amb problemes d'adaptació al centre, que manifesten conductes inadaptades, problemes de convivència, situacions d'abandonament prematur del sistema educatiu o actituds de rebuig envers el que representa el món educatiu formal.

Per fer front a aquestes situacions, la modalitat més extensiva als centres de secundària és l'organització de programes tallers de compensatòria educativa, oferta en la qual, a més d'una formació bàsica, es dissenyen continguts curriculars més manipulatius, pràctics i preprofessionals, com a mitjà motivador i incentivador, al mateix temps que es treballa amb grups més reduïts i al marge, almenys en part, de l'horari que segueix la resta de l'alumnat a les aules ordinàries. Aquests programes de compensació educativa van dirigits principalment a un conjunt d'alumnes que presenten problemàtiques de caire social, familiar i de convivència, a la vegada que es caracteritzen perquè no disposen d'un repertori apropiat d'hàbits de treball i de motivació envers tot allò que representa la institució escolar, la qual cosa propicia d'alguna manera que s'abandoni prematurament el sistema educatiu abans de l'edat de setze anys.

Quant a les característiques personals i socials, com a trets definitoris del perfil que presenten els alumnes de compensatòria social, a més del seu baix nivell d'assistència a classe, de rendiment escolar i de participació en les activitats educatives del centre, han de destacar-se importants carències afectives, poca autoestima personal i/o baix autoconcepte acadèmic, falta d'habilitats socials i de relació interpersonal, inici de consum de substàncies tòxiques, problemes d'integració en el centre, conductes predelictives i acumulació de fracassos escolars i personals. Sobre la base d'aquestes premisses, l'objectiu educatiu prioritari que es persegueix a l'àmbit educatiu i social en els programes de compensatòria és garantir i assegurar l'estada dels alumnes al centre, sense que es produeixi un abandonament prematur, a la vegada que han de rebre una educació formal adaptada a les seves necessitats, a més d'afavorir la seva posterior inserció sociolaboral. Fonamentalment, el que s'intenta és que hi hagi un apropament entre els interessos que manifesta l'alumne i els objectius de l'escola, tot i que en línies generals allò que s'aconsegueix és més distanciament entre ambdós.

Però, malgrat els esforços que suposa per part del col·lectiu d'equips directius i docents la implementació dels esmentats programes en els aspectes organitzatiu, funcional i curricular, la valoració que se'n fa no és gaire esperançadora si ens atenem a indicadors de resultat com el nivell d'integració escolar dels alumnes que hi participen, el grau de participació i implicació en la comunitat educativa o l'augment de les taxes d'assistència i implicació en el procés d'ensenyament aprenentatge. Segons s'observa, el problema cabdal segueix sent la poca assistència al centre educatiu, al temps que no hi ha una plena

adaptació i aprofitament dels aspectes educatius i curriculars que formen part dels objectius establerts en el programa adaptat. Una interpretació d'aquests resultats seria que, per exemple, en augmentar els nivells d'absentisme, entenem que s'ha activat una complicitat entre el grup d'iguals de compensatòria que ha afavorit encara més el procés d'autoexclusió. A més, el fet que se'ls apliqui una normativa pròpia a nivell disciplinari i de convivència com a resultat de l'adaptació curricular d'objectius i continguts actitudinals per donar resposta al perfil esmentat, fa que hi hagi una superposició i una lluita amb les regles establertes per al conjunt de l'alumnat i que es troben incorporades al Reglament Orgànic de Centre. A pesar que segueixen, generalment, el seu propi reglament disciplinari, amb unes normes i sancions adaptades, moltes vegades, i com a mesura extrema, se'ls expulsa del centre, la qual cosa, òbviament, contribueix encara més al procés d'abandonament i desescolarització que es pretén evitar.

Paral·lelament, trobam que un factor que no ajuda que les esmentades mesures educatives tinguin uns resultats més positius quant a la consecució dels objectius que es persegueixen és el desconeixement per part del professorat de l'entorn del barri en el qual es troba ubicat el centre i dels serveis socials corresponents, o el fet de conèixer en profunditat els joves que assisteixen a classe, pel que fa als interessos, motivacions, inquietuds, característiques socials i personals, aficions, etc., fet que pot generar unes expectatives irrealistes o inajustades respecte dels objectius educatius que es pretenen aconseguir.¹ Resumint, quant a les deficiències detectades, considerades com a factors de risc, trobam:

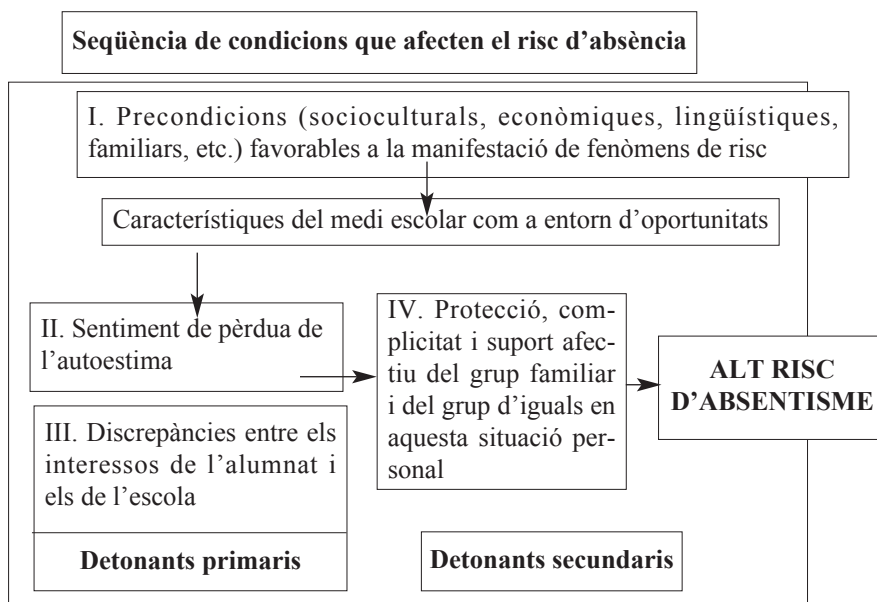
- Necessitats afectives
- Poca autoestima
- Falta d'habilitats socials
- Inici de consum de substàncies tòxiques
- Retard escolar significatiu
- Dificultats d'integració del jove al centre, i viceversa
- Conductes predelictives
- Discrepàncies entre els progenitors pel que fa a pautes educatives i hàbits
- Acumulació de fracassos

¹ Enfront de l'absència d'èxit en la consecució dels objectius que es persegueixen a l'hora d'organitzar grups d'aquests tipus, una opció alternativa, la més inclusiva, és que els alumnes romanguin en aules ordinàries. Per això, fa falta que els docents rebin una preparació específica que els capaciti per donar respostes educatives en els aspectes curricular i organitzatiu que siguin eficaces a l'hora d'aconseguir bons resultats en els aprenentatges escolars del conjunt de l'alumnat.

Existeix un percentatge considerable d'alumnes que, a més de la problemàtica d'absentisme, es caracteritzen per:	La institució escolar també presenta certs dèficits quant a:
Absència de referents positius. Desconeixement de la situació personal del menor. Estigmatització. Clima sancionador, reiterats càstigs i expulsions. Falta de recursos adients per a alguns menors.	Dificultats en la fluïdesa i la transmissió interna de la informació. Carència en la unificació de criteris quant a la intervenció (intervenció no personalitzada). Falta de coincidència entre els interessos dels menors i els que persegueix la institució escolar.

Detectades les necessitats, no solament dels alumnes sinó també dels centres educatius, el marc en què ens situam reconeix la importància que tenen aquests darrers a l'hora de promoure processos educatius que afavoreixin l'assistència de l'alumnat a les aules i participin plenament de les propostes didàctiques que s'hi desenvolupen. Seguint l'enfocament aportat per Rué (2003, 52), «l'individu i el seu entorn sociocultural no són vistos com a font primària de l'absentisme, sinó que aquest és producte d'una determinada interacció entre un individu (que pertany a un cert medi, amb una biografia, etc.) i un entorn institucional, en aquest cas l'entorn escolar, i concretada aquesta interacció en una relació d'aula, de centre i amb un professorat específic». Segons aquest enfocament, que podem veure gràficament en el quadre 1, l'absentisme pot reduir-se tant que pot evitar-se a partir de les dinàmiques de centre i aula, en tant que el medi escolar i l'entorn educatiu al qual pertany l'alumne absentista manifesta una actitud de rebuig o desgrat que s'expressa en un abandonament físic.

Quadre 1



Conseqüentment al fet que hi hagi una manca de coincidència entre els interessos dels alumnes i els que persegueix la institució educativa, s'observa que un alt nombre d'alumnes abandonen prematurament el sistema educatiu, la qual cosa intensifica en gran mesura la derivació de casos als centres municipals dels serveis socials corresponents, que han d'intervenir en la problemàtica des del vessant més social. Aquesta situació de falta d'èxit fa que sigui molt difícil que es vinculin a tot allò que representa el món escolar malgrat que s'adaptin els continguts de les diverses matèries als seus interessos, motivacions i expectatives.

Entenent que els centres educatius «han de facilitar iniciatives que, d'una banda, divulguin la seva oferta i el seu projecte educatiu entre l'alumnat, les seves famílies i l'entorn i que, d'altra banda, generin una activitat institucional i educativa que permeti la presència i la incidència en l'entorn social en què es troba immers», es fa imprescindible una cultura de col·laboració amb l'entorn, no solament per potenciar l'aprenentatge, sinó també per comprometre tota la comunitat educativa per tal de millorar el context. En aquest nivell de col·laboració amb l'entorn i de plena integració en aquest, han de considerar-se les relacions i la coordinació amb altres organismes, persones, institucions, etc., amb la finalitat d'oferir una educació de més qualitat i, molt especialment, s'ha de considerar la coordinació del treball en xarxa i s'ha d'intervenir conjuntament en problemàtiques d'alumnes o famílies concretes. Així, el treball en xarxa significa:²

Contemplar la persona en la seva globalitat i, per tant, abordar d'una manera integral i no compartimentada problemes i necessitats que afectin l'alumnat en el seu àmbit familiar, escolar, social, etc.

La intervenció de professionals de diferents àmbits que actuïn amb un objectiu comú pactat per tots, després de la detecció i l'anàlisi de les necessitats i que es faci en col·laboració i des del principi de la coresponsabilitat.

El coneixement entre els professionals que des del primer moment hauran de deixar de banda prejudicis anteriors i hauran d'introduir diferents maneres de treballar i d'organitzar-se.

El treball conjunt, coordinat i cooperatiu entre diferents professionals i serveis és un estil de treball que es va constituint amb la pràctica, en la mesura que tots els implicats introdueixen dinàmiques noves de relació i d'intervenció.

Un treball en xarxa imprescindible per reduir el percentatge d'alumnes absentistes i augmentar els nivells d'èxit pel que fa a l'assistència al centre educatiu, contemplat des d'un vessant de participació i aprenentatge, és el que es realitza entre el centre educatiu i els serveis socials municipals corresponents.³ En aquest àmbit és on s'han d'assegurar uns espais i un temps de coordinació que permetin un treball col·laboratiu i de coresponsabilitat.

² AA. VV. Orientacions per a l'atenció a l'alumnat. Palma: Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Cultura, Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat, pàg. 48-49, 2003.

³ Existeixen casos d'absentisme en què s'haurien d'incorporar altres figures professionals, en funció de les necessitats detectades, i assumir els límits propis de cada àmbit educatiu i social.

La intervenció dels serveis socials d'atenció primària

Una línia de treball fonamental a l'hora d'atendre els casos d'absentisme escolar (hem de tenir en compte que la majoria dels joves es concentren en els esmentats programes de compensació educativa) és la relació que s'estableix entre el centre escolar i els serveis socials d'atenció primària del municipi corresponent. Aquests col·laboren a l'hora de fer front a les situacions d'absentisme des dels àmbits socials i escolars perquè es considera que el fet de no assistir a classe és un indicador de risc psicosocial que afecta diferents àmbits i no solament l'educatiu. S'ha de destacar que la majoria de les demandes d'intervenció que es realitzen als serveis socials municipals se centren a fer front a les situacions en les quals l'alumne no acudeix al centre educatiu i no té cap circumstància que ho justifiqui; quasi sempre es deriva a aquest servei quan s'han dut a terme totes les actuacions que estan a l'abast del centre educatiu i s'ha produït, en la gran majoria de casos, una cronificació de la situació d'absentisme. En aquest aspecte, si concretam encara més, les dades indiquen que és principalment en el primer cicle d'educació secundària obligatòria on es concentren més alumnes en situacions de risc d'exclusió social i escolar, la qual cosa fa pensar en la necessitat d'incorporar programes de prevenció en lloc dels d'intervenció quan la situació d'exclusió és més accentuada.

Amb l'objectiu de disminuir els nivells d'absentisme escolar, la incorporació i el treball en equip entre els centres educatius i els serveis socials municipals corresponents ha derivat en l'ampliació dels marges de funcions i tasques pròpies dels professionals implicats en l'àmbit socioeducatiu. El fet és que trobam situacions en què «les reiterades intervencions dels educadors socials, sovint pactades amb el centre educatiu sense cap altra formalització que la voluntat d'intervenció des de l'Ajuntament, solen ser una de les eines de la modificació de les conductes de l'alumnat absentista», per tant, s'ha de reconèixer el problema que suposa que cada professional actuï pel seu compte sense atendre la necessitat de coordinació entre ambdós serveis, circumstància que «incrementa la complexitat dels casos i en dificulta la resolució» (Torrente 2003, 74).

Una de les conseqüències d'aquestes noves relacions en el marc del treball en xarxa és l'assumpció d'expectatives errònies respecte de les funcions, tasques i maneres de dur a terme la intervenció i el treball socioeducatiu. Es fa necessari, doncs, establir uns criteris comuns en l'abordatge dels casos, així com coordinar les diferents actuacions que es duen terme per part dels professionals que treballen en el camp de l'absentisme escolar, a més d'aclarir els criteris d'èxit a l'hora de fer el seguiment i el tancament del cas.⁴ Amb un pla d'intervenció conjunta, és possible que s'abordin els casos d'absentisme escolar des d'un treball socioeducatiu i establir les línies i les estratègies d'intervenció de cada professional que intervé en la resolució del cas.

Si consideram que un dels problemes que presenten la majoria dels alumnes que formen part d'un programa de compensatòria social als centres de secundària és la poca assistència al centre, s'ha de reconèixer la necessitat de realitzar una intervenció més preventiva, basada en la detecció precoç per tal de saber molt bé quines són les potencialitats i les limitacions de cada alumne i donar-los resposta al més aviat possible i no quan es troben en nivells educatius més avançats i han acumulat tota una història de fracassos tant

⁴ En el seu cas, els docents poden disposar en els serveis socials moltes esperances o esperances irrealment de solució dels casos; per això, el més fàcil seria realitzar un abordatge conjunt en què cadascú des del seu àmbit desenvolupés les funcions que li són pròpies i assumís les responsabilitats que li pertocquen.

en l'aspecte personal com en l'educatiu que han minvat la seva autoestima i el seu concepte acadèmic; tot això fa que aquest alumnat abandoni prematurament el sistema educatiu. És rellevant el fet que només quan assisteixen al centre és quan es pot intervenir des de les diferents àrees que conformen la personalitat del jove en els àmbits social, afectiu i conductual, ja que es presenten més possibilitats perquè progressi en el desenvolupament de les seves capacitats i potencialitats. També s'ha de considerar el fet que una manera de consolidar l'assistència al centre és posar a disposició dels alumnes uns referents positius que els ajudin en el seu procés de millora personal i superin els tractes i relacions impersonals que impedeixen conèixer en profunditat el jove en qüestió. El conjunt d'aquestes idees ens fa plantejar-nos la necessitat de formar els professionals que treballen amb adolescents i joves en situació de risc d'exclusió educativa i social.

El programa de formació

Sobre la base d'allò que s'ha exposat anteriorment, neix la necessitat d'introduir en els programes formatius del professorat continguts relacionats amb l'àrea dels serveis socials i d'atenció al menor en situació de risc tant escolar com social, que contribueixin al desenvolupament d'un llenguatge comú i una intervenció socioeducativa. Es tractaria també de cobrir la manca d'una tradició de col·laboració entre l'àrea dels serveis socials dels ajuntaments i el món de l'educació i poder donar respostes operatives a les dificultats que sorgeixen en el treball quotidià, com és el fet de possibilitar la participació d'aquests agents socials en l'elaboració del Reglament Orgànic de Centre, de consensuar les tasques que pot realitzar un educador dins dels centres educatius o d'aconseguir un pacte social a l'hora de realitzar propostes per resoldre els conflictes juvenils i donar-hi solució.

Les premisses bàsiques d'aquest projecte de formació se centren en l'objectiu comú de conèixer en profunditat el jove i crear espais caracteritzats per un clima de confiança en el qual pugui sentir-se escoltat i respectat a l'hora de poder expressar els seus desitjos, inquietuds, angoixes, motivacions, interessos, dificultats personals, familiars, escolars, etc. El punt central seria poder oferir als joves, amb els esforços necessaris, una resposta educativa adient, ben fonamentada a partir d'un bon coneixement, a més de possibilitar que s'expressin i comentin els temes que més els preocupen i que fan referència a la seva vida quotidiana. Es tracta de posar en coneixement del claustre la realitat que viu el barri on es troba ubicat el centre educatiu al qual assisteixen els alumnes, a més d'apropar els serveis socials i conèixer les seves funcions, els procediments d'intervenció, les estratègies, etc. També es pretén ajudar el professorat a desenvolupar la seva tasca educativa dins el context escolar, però sempre atenent el context general del barri, per tal d'assegurar que presenti unes expectatives de resolució més ajustades a les situacions a les quals s'enfronta en la pràctica quotidiana. Alhora, ha d'aconseguir també un nivell més alt de comprensió de les problemàtiques familiars i aquest fet deriva en una comprensió més gran de les dificultats detectades en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Per aconseguir un bon nivell d'eficàcia docent, el professorat ha d'estar motivat a l'hora de desenvolupar la seva tasca educativa i no tan sols instructiva. Per tant, ha de rebre la formació adient de manera que li permeti donar resposta als obstacles i les dificultats que vagin sorgint en el treball diari amb els alumnes i a les necessitats particulars que cada jove presenti. Cal formar el professorat en la intervenció dels processos educatius dirigits als alumnes amb els quals interacciona i facilitar-li les eines i les estratègies adients perquè pugui realitzar la seva tasca docent i educadora, a part de poder disposar d'un espai de comunicació contínua amb altres

docents, en què puguin expressar què els preocupa, amb quines dificultats es troben, quines estratègies els funcionen més bé, etc. El grup que participa en el programa de formació constitueix una eina d'ajuda a l'hora de donar resposta als problemes amb els quals es troben, així s'obté l'assessorament del grup; d'aquí, que diem que és una de les peces fonamentals de la proposta que es presenta. Paral·lelament, segons ja s'ha avançat, se cerca modificar certes expectatives negatives per part dels docents envers les possibilitats d'èxit en els processos educatius dels alumnes en situació de risc d'exclusió escolar i/o social en apropar-les a les característiques que presenta l'alumnat que avui en dia ocupa les aules i també se cerca aconseguir un coneixement més gran d'aquest alumnat.

Amb el programa formatiu, es pot disposar també d'un espai de reflexió sobre els factors de risc, els motius de les actituds de rebuig envers l'assistència al centre educatiu, les necessitats dels alumnes, etc. Es tracta de dur a terme una línia de treball fonamentada en un coneixement més gran de l'alumnat per assegurar una coherència, seguint una línia de treball ja exposada en la intervenció dels professionals que intervenen en els processos socioeducatius. En centrar-nos en els aspectes educatius, s'afavoreix que es reflexioni sobre la pròpia pràctica docent i s'analitzin des d'un context de col·laboració quines són les oportunitats d'aprenentatge que es presenten a l'alumnat o quins són els processos d'adaptació de l'ensenyament que s'han de dur a terme per respondre a les necessitats educatives dels alumnes. Podem dir que, tot i que existeix una població d'alumnes molt concreta, se cerca atendre el conjunt de l'alumnat en general. En aquest aspecte, no ens fixam només en l'alumne absentista en particular, sinó que ens preocupa millorar el funcionament i l'organització de la institució escolar en la seva totalitat pel que fa a les normes de conducta existents, a la manera en què es treballa el tema de la disciplina, les faltes i les sancions que s'apliquen, el tipus de relacions i interaccions que es generen entre alumnes i professors, les dinàmiques que es creen per resoldre conflictes, l'adaptació i la modificació de l'oferta formativa. Els principis d'una escola inclusiva i no segregadora, oberta a l'entorn social i comunitari, són el marc clau per determinar la intervenció socioeducativa que s'implementarà. En la línia de les aportacions de Parrilla, partim de la necessitat «d'explorar les aportacions d'altres serveis de la comunitat, moltes vegades desconegudes en l'àmbit escolar» (Parrilla 2004, 46). Si pensam que la meta de l'educació inclusiva és la inclusió social, no podem deixar de ressaltar la importància que l'escola i la comunitat social coordinin accions i programes.

Defensar un programa de formació en centres es fonamenta en la circumstància que és necessari que el conjunt de la comunitat educativa assumeixi un compromís comú, en un marc de coajuda i coresponsabilitat per part de tots els docents d'un centre. Es tracta de cercar les condicions contextuais que puguin afavorir l'èxit d'una escola inclusiva com a mesura més ordinària, sempre abans de cercar metodologies i programes més específics, com són els programes de compensació educativa o els programes d'intervenció socioeducativa d'escolaritat compartida amb altres recursos formatius externs al centre.

Aquesta modalitat formativa en centres també assegurarà, d'alguna manera, la possibilitat de coordinar criteris d'actuació entre els diferents agents educatius i socials quant als casos dels alumnes amb què treballin. Parlam, com a exemple, de les expulsions, les amonestacions, les mesures disciplinàries extremes que s'apliquen i que provoquen encara més marginació i exclusió escolar i/o social. Així, els professionals disposen d'un espai per dur a terme un treball en xarxa, en què s'asseguri la possibilitat de realitzar una feina conjunta segons els acords presos sobre les mesures que s'han de dur a terme des dels diferents àmbits d'actuació (escolar, social, familiar, etc.) i amb una centralització dels recursos socioeducatius disponibles.

Segons es pot observar, aquest projecte de formació té la intenció de promoure el treball comunitari, des del qual, actuant en xarxa, s'eviten situacions contradictòries, duplicitats o repeticions en les actuacions dels distints professionals que hi intervenen. A partir de la pràctica, s'incideix en el treball quotidià que realitza el col·lectiu de professionals que intervenen en un mateix grup d'alumnes, s'afavoreix la coordinació d'equip educatiu necessària per assegurar una coherència en els processos educatius i per poder tractar temes comuns com el diagnòstic de necessitats, l'intercanvi d'informació sobre diferents àmbits (escolar, familiar i social), la recerca de solucions conjuntes, la introducció de noves estratègies d'intervenció, l'anàlisi dels resultats, el seguiment dels casos, etc. Amb aquest projecte, es vol assegurar un treball col·laboratiu a l'hora de solucionar les problemàtiques que trobam al centre educatiu pel que fa als joves en situació de risc. S'assumeix la necessitat de coordinar criteris d'actuació entre els diferents agents educatius i socials respecte dels casos que es treballen, per exemple, pel que fa a conèixer els interessos i les motivacions dels alumnes, orientar-los en el seu procés educatiu i formatiu, regular les expulsions, les amonestacions, les mesures disciplinàries, etc. Aquestes darreres mesures poden promoure encara més les situacions d'exclusió tant escolar com social. L'aposta és un treball en xarxa en què intervinguin conjuntament tots els recursos socioeducatius implicats i en què es prenguin acords respecte de les mesures d'intervenció des dels àmbits socials, familiars i escolars. Es compta, doncs, «amb una xarxa organitzada que coordinarà les diferents actuacions requerides dels agents participants. D'aquesta forma, la incidència sobre l'alumnat serà més positiva i afavorirà la millora de la seva adaptació al centre» (García i Moreno 2003, 62). Concretem els aspectes que es consideren en aquest marc de treball en xarxa:

- Afavorir un espai de formació conjunta entre professionals de l'àmbit educatiu i social.
- Facilitar la incorporació dels agents socials a l'hora de dissenyar plans d'actuació i estratègies d'intervenció.
- Obrir el Projecte Curricular de Centre a la intervenció dels professionals de l'àmbit social.
- Poder intervenir en el Reglament Orgànic de Centre per aportar alternatives a les sancions com a única manera de resolució de conflictes (mediació, reparació de danys, etc.).
- Analitzar els models d'atenció educativa de centre amb relació als alumnes en situació de risc amb la finalitat de millorar-la.
- Ampliar l'atenció a la diversitat considerant continguts de caire més social.
- Formar el professorat en la intervenció i el tractament de les necessitats educatives dels alumnes, facilitar-los estratègies per poder realitzar la seva tasca docent i educadora.
- Afavorir un espai de formació contínua que els ajudi a resoldre els dilemes que troben en la seva pràctica diària.

Es tracta d'aprofitar aquest espai de formació per fer una anàlisi de les necessitats a l'hora de justificar que es faciliti més suport per part de les administracions implicades i de la direcció del centre. Com a exemple, podem anomenar el fet de poder comptar amb la possibilitat d'adaptar horaris, establir diferents tipologies d'organització dels grups, organització de les matèries curriculars... Tot, en un marc de coherència de la intervenció socioeducativa que sorgeix des de la reflexió en l'acció. Un aspecte clau és la coordinació entre direcció, inspecció educativa, Consell Escolar, etc., en el moment de determinar i unificar criteris per a l'aplicació de les normes de convivència, com és el cas de cercar

alternatives a les expulsions com a mesura disciplinària més comuna i afavorir actituds de mediació i resolució de conflictes. Un exemple d'aquesta línia de treball, segons ja s'ha esmentat en línies anteriors, és la revisió del Reglament de Règim Intern que s'ha d'adaptar a la situació socioeducativa de l'alumnat. Finalment, volem destacar que el marc de treball en què ens situam és la perspectiva de treball comunitari, les premisses del qual són:⁵

- Participació com a pilar fonamental del procés de millora de la qualitat de vida, generadora de protagonisme. La participació activa de tots els protagonistes és imprescindible perquè la pròpia comunitat realitzi vertaders canvis estructurals que facilitin la seva promoció.
- Anàlisi, partint de la realitat del barri i el seu entorn, tal i com és viscuda per la gent, i adequació, conseqüentment, de les programacions.
- Protagonisme de les persones en els seus processos de canvi, la persona com a agent actiu de transformació.
- Coordinar professionals i entitats que participen en el desenvolupament del barri.

Entenem, també, que en el procés educatiu dels joves hi intervenen diferents àmbits i agents socials, com la família, l'escola i l'entorn, a més de reconèixer la necessitat d'intervenir a l'àmbit individual, partint de la individualitat de cadascú, de les seves necessitats i ritmes, i a l'àmbit grupal, per defensar el grup com a element d'interacció constant i fonamental en les relacions personals positives entre els educadors i el grup.

Objectius del programa de formació

A. Respecte de les funcions educatives i socials d'ambdós col·lectius:

- Promoure el coneixement mutu i l'intercanvi d'informació entre educadors socials i docents i informar de les tasques que desenvolupen, les experiències, actuacions i mesures que es duen a terme, allò que poden aportar els educadors, limitacions d'actuació i d'intervenció per part d'ambdues parts, etc.
- Aconseguir un coneixement més ajustat dels casos de joves que es troben en situació de risc d'exclusió socioeducativa.
- Coordinar les actuacions d'ambdós col·lectius que es duen a terme dins i fora del centre educatiu i analitzar els problemes des d'un pla d'intervenció comuna que possibiliti treballar els casos des d'un marc interdisciplinar.
- Consensuar els conceptes i els criteris bàsics d'intervenció i aconseguir arribar a un llenguatge comú.
- Millorar l'intercanvi d'informació entre el professorat i els professionals dels serveis municipals i aconseguir-ne la plena participació.
- Garantir l'elaboració de plans individualitzats per a cada un dels casos en els quals s'intervé i fer-ne el seguiment.
- Sensibilitzar les institucions sobre la situació i les necessitats dels menors i el centre educatiu.
- Responsabilitzar les institucions i adquirir compromisos per tal d'avançar positivament en els canvis, en els aspectes que es considerin necessaris sobre formació, recursos, etc.

⁵ Patiño, C. (2002). «Experiència socioeducativa des d'una opció comunitària». Associació Caminar. Notes per a la taula rodona: «Qualitat educativa: segregació o integració». Moviment per la qualitat de l'educació en el sud i l'est de Madrid. Abril 2002.

B. Respecte dels joves:

- Conèixer els seus interessos, necessitats i motivacions a nivell educatiu.
- Conèixer la realitat de l'entorn social i cultural, així com les circumstàncies sociofamiliars.
- Aprendre a detectar situacions de risc a partir de la interpretació de les actituds i les manifestacions dels alumnes, així com els trets característics de les dificultats en els diferents àmbits: escolar, familiar i social.
- Reduir els factors de risc detectats i augmentar els de protecció.
- Donar resposta a les necessitats educatives, socials i personals que presenten, des d'una perspectiva inclusiva.

C. Respecte de l'equip docent:

- Analitzar les principals mesures de prevenció i intervenció en absentisme escolar des de l'àmbit educatiu.
- Conèixer diferents programes, recursos, serveis, de diferents administracions, principalment dels serveis socials d'atenció primària, per atendre problemàtiques de risc d'exclusió social.
- Aconseguir conèixer els recursos de protecció social, a fi de facilitar unes expectatives realistes respecte de la possibilitat de completar la tasca educativa del centre.
- Detectar les necessitats i les dificultats del professorat en la seva feina diària.
- Crear un espai de reflexió i debat en què es creïn dinàmiques d'autoformació i autoajuda.
- Promoure l'adquisició de competències i habilitats (eines i instruments) eficaces a l'hora de donar resposta a les necessitats i les dificultats amb les quals es troba al llarg de la seva pràctica docent.

D. Respecte del funcionament intern de centre:

- Revisió dels plans d'acollida de l'alumnat amb necessitats educatives especials transitòries, derivades de situacions socials o culturals desfavorides.
- Anàlisi i proposta d'alternatives a les expulsions i les amonestacions que es generen en la dinàmica diària.
- Anàlisi i proposta de millores de canvi pel que fa als programes d'atenció a la diversitat.
- Unificació de criteris i millora de la fluïdesa de la comunicació interna i externa.

E. A l'àmbit institucional:

- Sensibilitzar les institucions sobre la situació i les necessitats dels menors en els centres d'educació secundària obligatòria.
- Responsabilitzar les institucions i adquirir compromisos a fi de millorar els aspectes que es considerin necessaris sobre formació, recursos, etc.
- Apropar els serveis socials a la comunitat escolar, ubicar aquest servei en l'organigrama del centre i conscienciar el claustre dels seus límits d'actuació.

Seguint les aportacions de diversos autors (2004), consideram fonamental formar els professionals envers objectius, entre d'altres, com:

- Augmentar la tolerància a la frustració.
- Prevenir i resoldre conflictes.
- Realitzar tasques de treball comunitari i familiar.
- Treballar amb objectius realistes i factibles.

Al mateix temps, quan la institució és menys flexible, la dificultat de la convivència professionals-adolescents augmenta. En aquest àmbit, les accions han d'anar adreçades a:

- Augmentar la flexibilitat en l'organització, tant de continguts i programes, com de normes institucionals.
- Prioritzar el treball en equip.
- Augmentar l'autonomia a l'hora de prendre decisions.

Metodologia

La metodologia del programa de formació en centres té com a objectiu donar resposta a situacions concretes de cada centre, el resultat de la qual incideix directament en el centre i així es guanya en la qualitat de l'ensenyament. La metodologia ha de tenir un caràcter teoricopràctic en què els continguts que es treballin siguin fruit de la reflexió de les necessitats formatives que el grup experimenti com a prioritats. El grup de treball ha d'estar format pel conjunt de professorat que estigui motivat per adquirir els continguts prèviament expressats. Es potenciarà que el protagonista sigui el grup, tot i que, si així es considera pertinent, es podrà sol·licitar la intervenció d'altres professionals en qualitat d'experts perquè puguin aportar aspectes teòrics i pràctics d'interès per als professionals que participin en la formació. Els grups de discussió han de permetre generar processos d'intercanvi, de reflexió i de construcció del coneixement. És important remarcar que les propostes de canvi que sorgeixin com a resultat de la reflexió i la pràctica reverteixin a l'àmbit institucional per assegurar la qualitat de l'educació.

Per concloure, la línia de formació que es proposa en aquest article pretén ser coherent amb la intervenció social i educativa i assentar les bases perquè es vagin perfilant i ajustant amb més precisió les respostes dirigides al col·lectiu d'alumnes en situació de risc d'exclusió educativa i/o social. El fet que el procés formatiu es realitzi grupalment, intervenint ambdós serveis, socials i educatius, mitjançant un projecte de formació en centres, contribueix a la contextualització dels continguts formatius en la pròpia pràctica professional i reverteix en la millora de l'ensenyament i de les intervencions socioeducatives comunitàries. Els avantatges d'aquesta modalitat són, entre d'altres, donar una resposta a les necessitats reals del professorat, afavorir la tasca dels equips docents del centre, permetre la coordinació de tots els sectors que hi intervenen, implicar el professorat del claustre i facilitar el consens, a més de donar resposta a situacions concretes del centre i, finalment, possibilitar que els resultats obtinguts incideixin directament en els centres docents.

Bibliografia

- GARCÍA COLOMO, A.; MORENO, X. (2003). «El Absentismo y la Institución Escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, setembre, pàg. 50-54, 59-62.
- PARRILLA, A. (2003). «La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 121.
- RUE, J. (2003). «El absentismo escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, setembre, pàg. 50-54.
- TORRENTE BRUNET, M. (2003). «Plan Local sobre el Absentismo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, setembre, pàg. 73-75.

Nota de l'autora: en l'elaboració del programa formatiu hi han participat Coloma Bujosa, de l'Àrea de Serveis Socials de l'Ajuntament de Palma, i José Luís Martínez, del Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors (GREC); a ambdós els agraesc la seva valuosa col·laboració.

***El treball en xarxa com
a eina per millorar la
intervenció
socioeducativa a l'àmbit
de l'educació secundària
obligatòria***

Aina Morey Alzamora
*Doctora en Ciències de
l'Educació
Conselleria d'Educació i
Cultura
E-mail: anamorey@wandoos.es*

*Educació i Cultura
(2008-2009), 20:
191-204*

El treball en xarxa com a eina per millorar la intervenció socioeducativa a l'àmbit de l'educació secundària obligatòria

Working in network as a tool for improving socio-educational interventions in compulsory secondary schools

Aina Morey Alzamora

Doctora en Ciències de l'Educació. Conselleria d'Educació i Cultura

Antonio Muñoz Rico

UNED i Direcció General de Menors i Família

Catiana Soler Martorell

Educadora social. Serveis Socials de l'Ajuntament de Muro

Resumen

Este artículo expone el proceso de análisis de las prácticas socioeducativas que realizan diferentes profesionales que trabajan con jóvenes de 14 a 16 años mediante la metodología de los círculos de comparación, conocida también como *Benchmarking*. Para ello, se realizaron encuentros de trabajo entre profesionales de diferentes ámbitos. La metodología del *Benchmarking*, permitió el intercambio de información con el fin de conseguir una mejora en los procesos organizativos y de actuación, de forma que se pueda conseguir un aprendizaje rápido y eficaz basado en la experiencia de los otros. Los objetivos de esta actividad de encuentro fueron, entre otros, buscar soluciones de mejora en relación a la intervención socioeducativa, conocer la metodología de trabajo de los diferentes servicios, potenciar la reflexión sobre la práctica, etc.

Abstract

This article presents the process of analysis in the social-educational practices of different professionals working with minors ages 14 to 16 through the methodology of circles of comparison, also known as benchmarking. Meetings were held with professionals in different fields to accomplish this objective. The benchmarking methodology allowed for an exchange of information in order to improve organisational processes and actions so as to achieve swift, effective learning based on the experience of others. These meetings' objectives included seeking solutions for improving social-educational interventions, ascertaining the different services' work methodologies and harnessing the potential of reflecting on practices, etc..

Palabras clave: *Benchmarking*, círculos de comparación, trabajo en equipo, intervención socioeducativa, educación secundaria obligatoria.

La iniciativa de realitzar trobades entre diferents professionals que treballen amb joves en edat escolar va ser resultat de la constatació dels educadors de medi obert de la Part Forana de Mallorca de l'augment de la problemàtica dels adolescents d'entre dotze i setze anys en els àmbits escolar i social i, també, del reconeixement per part de les institucions que la manera més bona de respondre a les necessitats socioeducatives dels joves és mitjançant el treball fet amb la col·laboració de professionals i entitats. Les trobades varen anar dirigides als professionals de les àrees de serveis socials, serveis de joventut, serveis educatius, policies locals i d'altres relacionats amb el col·lectiu d'adolescents en edat d'escolarització obligatòria. L'any 2003 es varen dur a terme a Santa Maria del Camí, l'any 2004 al municipi de Muro i l'any 2005 al d'Eivissa, concretament a Santa Eulària.

L'objectiu fonamental va ser promoure el coneixement mutu i intercanviar informació sobre les tasques que realitza cada professional, les experiències que desenvolupen, les actuacions i mesures que duen a terme, etc. A més, es perseguia un treball conjunt per tal de solucionar els problemes relacionats amb l'escola i els menors en situació de risc, a l'hora que es manifestaven els problemes que sorgeixen i es consensuava la metodologia de feina per resoldre'ls. Més concretament, els objectius d'aquesta activitat de formació eren:

- Conèixer les competències i les funcions dels diferents serveis i entitats implicats.
- Reflexionar sobre les actuacions que es realitzen i la metodologia i els recursos que s'empren a fi de poder fer propostes de millora.
- Potenciar l'articulació dels agents socioeducatius i sanitaris en les comunitats locals que intervenen en adolescents per tal d'arribar a la concreció de protocols d'actuació.
- Donar estabilitat a una xarxa local amb un enfocament comunitari, crear comissions de treball quan no n'hi hagi o potenciar les ja existents.
- Descobrir i articular nous recursos locals.

La segona trobada va tenir com a finalitat bàsica aprofundir en els aspectes del treball en xarxa entre distints serveis i entitats que treballen en l'educació integral dels joves. La metodologia va ser de caràcter pràctic. En el primer moment de la trobada es varen exposar, per part de cada servei, les funcions i les tasques que li són pròpies; es va intercanviar així informació respecte dels diferents àmbits socioeducatius per tal de conèixer amb més profunditat les seves possibilitats i limitacions. En aquesta primera part es va aconseguir que cada servei i cada professional conegués les funcions i les competències dels altres serveis professionals. A continuació, es va fer referència al marc teòric del treball en xarxa amb la presentació de les experiències que el sustenten.

Finalment, es varen treballar casos pràctics per grups mitjançant la metodologia de grups de comparació (*benchmarking*), la finalitat de la qual és conèixer les maneres més eficaces de fer feina en xarxa, a més de facilitar la coordinació entre els distints professionals. Aquesta metodologia va permetre cercar les pràctiques més bones en un procés o servei determinat, mitjançant les quals podem aprendre la manera més bona de fer les coses.

El *benchmarking* com a via per descobrir pràctiques més bones

El *benchmarking* és un concepte relativament recent que va sorgir en el món empresarial l'any 1982 en una trobada duta a terme per l'empresa Xerox,¹ en què es varen assenyalar les diferències observades entre els èxits de la companyia en qüestió i altres competidores. D'ençà de les dècades dels vuitanta i noranta, va anar creixent en acceptació i nombroses empreses el varen incorporar com una manera de fer comparacions en processos i obtenir resultats amb empreses competidores i el varen considerar un instrument prou útil per conèixer i millorar les organitzacions.

Spendolini (1992) el defineix com: «un procés sistemàtic i continu per avaluar productes, serveis i processos de feina de les organitzacions que són reconegudes com a representants de les pràctiques més bones, amb el propòsit de realitzar millores organitzacionals». Per Rico, (2004), el «*benchmarking* és un procés d'avaluació competitiva que facilita, a partir de la identificació de les pràctiques més bones, determinar el motiu pel qual s'obtenen execucions superiors i la manera en què es fa». Per aquest autor, és una eina d'aprenentatge i canvi que genera aprenentatges molt vàlids pel que fa a treure la foto de la manera en què ho fem, s'aprèn de les empreses més bones i, amb creativitat i esforç, es redissenya en funció dels nostres objectius, estratègies i recursos.

El *benchmarking* és més que una tècnica o un mètode, forma part d'una nova cultura que implica una nova manera d'entendre les relacions entre les entitats, els serveis i les persones, per la qual cosa també és una nova manera de fer (Ballester i Muñoz 2004). Trobam diverses tipologies de *benchmarking* en funció del procés que s'estudia o els objectius de l'anàlisi. La classificació més generalitzada és la que fa referència a les relacions amb l'organització participant en l'estudi. Segons aquesta distinció, hi ha diverses classes de *benchmarking*:

Classes de *benchmarking*

Intern	Dins una organització es comparen activitats similars dutes a terme en diferents llocs, departaments, unitats operatives, regions o països.
Competitiu	El <i>benchmarking</i> es fa amb competidors directes amb línies de productes o serveis equivalents i amb la mateixa base de clients.
Genèric	Es fan comparacions amb organitzacions reconegudes per tenir el més avançat en productes, serveis, processos, èxits.

Amb el *benchmarking intern*, hom compara els seus processos amb altres de similars en un altre sector de l'organització. Es comparen internament les pròpies pràctiques, la qual cosa ja és un bon punt de partida per iniciar els processos de *benchmarking*, tot i que, tal vegada, no sigui gaire probable que es descobreixin les pràctiques més bones de manera interna. Aquest tipus de *benchmarking* compara processos en diferents àrees de la mateixa organització per, després, aplicar aquesta metodologia a la resta de l'organització (Alonso i Martín, 2004). En aquest sentit, «l'argument més poderós per efectuar un *benchmarking* intern és que, a pesar que formen part de la mateixa organització, les diferències geogràfiques, d'enfocament organitzacional i cultural quasi sempre donen com a resultat diferències en els processos laborals. Com a conseqüència del descobriment d'innovacions locals,

¹ Aquest terme anglosaxó es podria traduir al català com «anàlisi tècnica competitiva».

moltes empreses han estat capaces d'obtenir un avantatge ràpid en transferir aquesta informació a altres operacions dins la mateixa companyia».²

Amb el *benchmarking competitiu* ens podem comparar amb la resta del grup de la nostra pròpia indústria, orientar-nos envers els productes, els serveis i els processos de treball dels competidors directes. L'objectiu és conèixer la competència, saber què fan i la manera en què ho fan, comparant processos d'organitzacions competidores. La limitació d'aquesta tipologia radica en la confidencialitat de la informació, tot i que existeix un acord mutu entre les organitzacions respecte dels aspectes que s'han de tractar i el punt d'arribada del procés.³

Pel que fa al *benchmarking genèric*, també anomenat funcional,⁴ s'observa el procés en si mateix i ens demanam qui ho fa més bé per poder així millorar la nostra ma-

Classificació segons Watson (1992)

D'execució	És la manera més senzilla d'estudi, en què s'identifica qui ho fa més bé. Requereix un suport més baix de recursos, ja que depèn de l'anàlisi d'informació que prové de recerques en bases de dades i enquestes. És una bona manera d'iniciar el <i>benchmarking</i> perquè no requereix contacte amb les organitzacions estudiades.
Estratègic	Es realitza amb l'establiment d'aliances de <i>benchmarking</i> amb un nombre limitat d'empreses no competidores. Requereix una inversió limitada, generalment un petit equip de professionals que disposa de recursos financers i temps per establir una continuïtat a llarg termini.
De processos	Requereix un compromís més profund i experiència. Significa estudiar les pràctiques més bones mitjançant estudis personals i observacions de processos, sense importar la identitat dels candidats per a les pràctiques més bones. Requereix la participació d'experts en la matèria, el propietari d'un procés i l'equip de treball de l'esmentat procés (les persones que realitzen efectivament les tasques).

² Per molts, el *benchmarking* intern és un bon punt de partida per a una companyia/empresa que s'inicia en aquesta metodologia, ja que permet fer un assaig previ de l'estudi extern i ajuda també a establir uns objectius realistes.

³ Per Ballester i Muñoz (2004), aquest *benchmarking* es realitza amb altres organitzacions amb les quals no existeixen relacions de col·laboració o coordinació.

⁴ Alonso i Martín (2004) distingeixen el *benchmarking* genèric del funcional. Per aquests autors, el primer està orientat a processos de negocis similars entre empreses que pertanyen a sectors diferents, mentre que el funcional es produeix entre organitzacions del mateix sector que no són competidores entre si. A més, afegeixen una altra tipologia, el *benchmarking* operatiu, el qual «respon a impulsos per a la millora de l'organització operativa i, en general, cerca millorar aspectes molt concrets relacionats amb la reducció del temps d'execució, el nombre de treballadors implicats en una mateixa àrea o el fet d'evitar duplicitats de tasques dins de l'organització». Per altra banda, Ballester i Muñoz (2004) identifiquen el *benchmarking* operatiu o funcional amb el procés que es realitza amb altres organitzacions amb les quals sí que s'han establert acords de col·laboració.

nera d'actuar. També s'orienta envers els productes, serveis i processos de treball. L'objectiu és conèixer la pràctica més bona d'una companyia que es reconeix com a líder en una àrea específica.⁵

De vegades, trobam que s'hi afegeix una altra tipologia, el **benchmarking no competitiu**, que possibilita descobrir pràctiques alternatives sense que es creïn actituds defensives respecte de les pròpies pràctiques. A més de classificar les investigacions de *benchmarking* segons el subjecte (intern, competitiu o funcional), Watson (1992) també les classifica en funció de les metes, això és, *benchmarking* d'execució, estratègic i de processos.⁶

Si continuam amb els arguments d'Alonso i Martín (2004), els estudis de *benchmarking* aporten:

Un coneixement de la manera en què desenvolupam un procés o una funció: impliquen la definició de processos i la identificació dels «propietaris» (la persona o persones responsables de la seva realització).

Un element de motivació del personal: és imprescindible que, en el grup de feina que es forma per dur a terme l'estudi de *benchmarking*, s'hi impliqui el personal responsable del procés que s'ha d'analitzar, no solament perquè és qui més bé ho coneix, sinó perquè la participació és fonamental per a la posterior posada en marxa de canvis en l'esmentat procés.

Una referència externa (procés exogen) de la manera en què ho fan altres, per comparació de dades o indicadors de resultats.

El més important és conèixer altres pràctiques de feina.

Com a conclusió, abans d'entrar en els resultats obtinguts mitjançant el procés de *benchmarking* que es va dur a terme a les jornades, voldríem recordar que aquesta metodologia possibilita l'obtenció de coneixements respecte de la manera en què altres organitzacions d'èxit fan front a determinats problemes i intenten resoldre'ls. Segons indiquen Ballester i Muñoz (2003),⁷ aquest procediment «es basa en la cooperació voluntària entre organitzacions, que permet l'intercanvi d'informació per tal d'aconseguir una millora dels seus processos organitzatius i d'actuació. D'aquesta manera, es pot aconseguir un aprenentatge ràpid i pràctic, fonamentat en l'experiència dels altres». Aquest procés estimula el canvi i les millores en les organitzacions a partir de tota una informació recollida respecte de les pràctiques més bones, permet comparar, avaluar, diagnosticar, mesurar, etc., aspectes com serveis, processos de treball, funcions, etc., i facilitar l'autoaprenentatge dels altres. L'accent se situa no tant en el servei que es realitza sinó en la manera en què es

⁵ Trobam també el **benchmarking cooperatiu i el col·laborador**. El primer es dona quan una organització que pretén aconseguir millores en algun o alguns dels seus processos de gestió, entra en contacte amb altres organitzacions considerades més bones en aquests processos. Pel que fa al segon terme, un grup d'organitzacions acorden compartir coneixements envers un determinat aspecte de la seva gestió empresarial i aconsegueixen d'aquesta manera una sèrie de millores basant-se en allò que conjuntament aprendran. Per això, acudeixen a una organització independent que coordina tota la tasca de recollida, anàlisi i interpretació de les dades, així com a la corresponent elaboració del dossier-estudi i distribució de la informació entre totes i cada una de les empreses participants en l'experiència de *benchmarking*. D'aquesta manera, les empreses mateixes poden comparar els seus processos de gestió amb les del sector en conjunt. El que realment importa és conèixer la manera en què actua el sector en conjunt, el motiu pel qual actua d'aquesta manera, els resultats que s'obtenen amb cada una de les maneres d'actuar, etc. (Text íntegrament extret de la pàgina d'Internet <<http://www.efdeportes.com/efd25b/benchn1.htm>>).

⁶ Es pot consultar aquesta informació a: <http://contactopyme.gob.mx/benchmarking/conceptos/ben_mod.asp>.

⁷ Ballester i Muñoz (2004): Curs de treball socioeducatiu en xarxa. Cibereduca. UIB. Febrer 2004.

fa. Per aquest motiu, aquesta tècnica de qualitat de gestió es va triar a l'hora de promoure grups d'aprenentatge i d'autoaprenentatge heterogenis en els quals es trobaven implicats i representants diferents serveis i entitats que intervenen en el camp dels menors en situació de risc d'exclusió educativa i social. Es tractava d'aprendre dels altres, intercanviar pràctiques positives i desenvolupar processos de millora a partir de la reflexió conjunta envers les estratègies que permeten els resultats més bons i els aspectes que s'han de millorar, en un context de treball en equip en què participaren el conjunt de professionals que treballen en l'àmbit socioeducatiu i sanitari.

Treball en grups interprofessionals

En un principi, tenint en compte el nombre de professionals inscrits, un total de quaranta-dos docents de centres d'educació secundària, tant concertats com públics, i vuitanta-nou professionals de l'àmbit socioeducatiu, l'equip organitzador de la segona trobada va formalitzar un total de dotze grups de treball, en cada un dels quals es va intentar que hi participassin vuit o nou professionals procedents de diferents àmbits, per poder així conèixer la seva intervenció amb relació al cas exposat.

Àmbits representats a les jornades

Àmbit educatiu

- Professors de pedagogia terapèutica
- Psicopedagogs
- Docents
- Caps d'estudis

Àmbit social

- Atenció primària
- Treballador social
- Educador social
- Psicòleg
- Mediator intercultural
- Servei de Protecció al Menor
- Equip CAD, SIF, de seguiment

Àmbit de reforma

- Fiscalia
- Educador de medi obert

Àmbit sanitari

- Centre de Salut d'Atenció Primària (pediatre)
- USMIJ (Unitat de Salut Mental Infantojuvenil)

Altres àmbits

- Policia municipal
- Guàrdia civil

Cal comentar que no tots els inscrits varen participar a l'hora de desenvolupar el cas, per tant, a darrera hora hi va haver petits canvis, varen quedar un total de cinc grups,

per la qual cosa no tots els àmbits d'intervenció socioeducativa sanitària quedaren representats en els grups formats. Parlam principalment de professionals que fan feina en l'àmbit de la salut mental i educadors socials d'atenció primària. Conseqüentment, no es va poder conèixer la seva opinió d'intervenció del seu treball amb relació al cas exposat.

Objectius del treball en grup

- Cercar solucions de millora amb relació als processos socioeducatius i sanitaris adreçats a joves entre dotze i setze anys.
- Conèixer la metodologia de treball dels professionals en diferents àmbits.
- Potenciar la reflexió sobre la pràctica socioeducativa i sanitària.
- Intercanviar informació i/o opinions amb relació a les intervencions que es poden realitzar en àmbits diferents.

Desenvolupament de la sessió de treball en equip

- Cada grup de treball va tenir un secretari/secretària i un moderador.
- El secretari anotava les aportacions que feien els integrants del seu grup.
- El moderador tenia com a tasca facilitar una comunicació fluida entre tots els membres i assegurar la participació de tothom.
- A la posada en comú, el secretari va exposar les conclusions a les quals va arribar el seu grup.

A cada grup se li varen facilitar les orientacions següents per a la resolució del cas pràctic que havien de treballar.

Primer: fer una anàlisi de les necessitats socioeducatives i sanitàries que planteja el cas pràctic.

Segon: definir les grans línies d'actuació i les prioritats per a la seva resolució.

Tercer: determinar entitats, serveis i professionals que haurien d'estar implicats en la resolució del cas.

Quart: aclarir les responsabilitats i els límits de cadascú.

Cinquè: establir un programa de treball en xarxa en què:

Estiguin incorporats els principals agents (serveis/entitats/ professionals/programes).

S'articuli el treball de tots els implicats a partir d'un protocol d'actuació des d'una perspectiva de complementació (circuit de derivació-derivants, etc).

Es negociïn les responsabilitats de cadascú.

Per facilitar aquesta tasca de planificació del projecte d'intervenció socioeducativa i sanitària, es va proporcionar un full en què s'aclaria cada apartat que s'havia de debatre en els diferents grups i en què s'establien unes línies de discussió per arribar a conclusions comunes i comparables. Cada apartat va ser complimentat per un grup, els resultats dels quals s'exposen a continuació. El quadre que es va haver d'omplir va ser el següent:

Projecte d'intervenció socioeducativa i sanitària	
OBJECTIUS Què ens plantejam (què hem de fer)	
PROPÒSITS (per què ho fem)	
QUI (recursos humans)	
QUÈ ES FARÀ (inventari d'activitats)	
COM ES FARÀ (estratègies, intervencions, tècniques)	
ON ES FARÀ (ubicació)	
COORDINACIÓ AMB ALTRES SERVEIS-PROGRAMES	
SEGUIMENT DEL PROGRAMA SOCIOEDUCATIU I SANITARI	

Grup A: què s'ha de fer? Objectius

Composició del grup

Quatre psicopedagogs
Tres treballadors socials
Un EMUME
Un preparador laboral
Un educador d'atenció primària
Una educadora de medi obert
Una educadora social

Aportacions

Objectius

- Cercar uns referents estables: dins la família (pares i padrins), educador/a familiar, educador/a de medi obert.
- Elaborar un pla de treball amb la família. Treballar les habilitats parentals. Derivar la mare als serveis socials (suport emocional, recerca de treball). Mediació familiar. Implicar pare: tractament de tòxics.
- Treballar la violència domèstica.
- Cercar compromisos.
- Treballar les habilitats socials.
- Treballar la prevenció del consum de tòxics.
- Afavorir la integració amb els seus semblants (oci, temps lliure).
- Reduir l'absentisme: flexibilitzar l'horari.
- Responsabilitzar els menors de les seves conductes.
- Àmbit educatiu: projecte educatiu individualitzat.
- Àmbit judicial: serveis a la comunitat.

Grup B: qui hi intervé? Recursos humans

Composició del grup

Psicopedagogs-docents
Un treballador social d'atenció primària
Un educador familiar
Un auxiliar educatiu
Un educador d'atenció primària
Un treballador social de centre de reforma

Aportacions

Qui hi intervé? Recursos humans

Àmbit educatiu

- Pedagoga terapèutica

- Professor-tutor
- Orientador
- Aula externa

Àmbit social

- Municipal: atenció primària (TS, EMO, psicòleg)
- Servei de Protecció al Menor (equip CAD, equip SIF, equip de seguiment)
- SADIF (Servei d'Acollida de Dona i Família)

Àmbit de reforma

- Fiscalia
- EMO

Àmbit sanitari

- Pediatre
- USMIJ (Unitat de Salut Mental Infantojuvenil)

Altres àmbits

- PJ (equips terapèutics)
- Policia
- Altres

Grup C: què es farà? Activitats

Composició del grup

- Psicopedagogs-docents
- Un treballador social. Atenció primària
- Un pedagog de centre de reforma
- Un educador d'atenció primària
- Un guàrdia civil
- Un educador social de protecció al menor
- Una educadora social de Fiscalia

Aportacions

Què es farà? Activitats

Àmbit educatiu

- Elaboració d'un PISE (Projecte Individual Socioeducatiu)
- Activitats d'oci/temps lleure

Àmbit sanitari-terapèutic

- Sessions al Servei de Salut Mental (nin)
- Suport terapèutic a la mare (Institut Balear de la Dona)

Àmbit familiar

- Treballar els objectius de la declaració de situació de risc
- Acompanyar la mare en la separació (IBD i SS)
- Treballar els objectius del PEI (EMO)

Grup D: estratègies, intervencions, tècniques

Composició del grup

- Unitat de Salut Mental Infantojuvenil
- Quatre psicopedagogs-docents
- Treballadors socials. Atenció primària
- Un educador d'atenció primària
- Educadors socials de protecció al menor
- Educador de carrer

Aportacions

Com es farà? Estratègies, intervencions, tècniques

- Treball en xarxa de tots els serveis implicats en el cas (psicopedagogs-docents, educadors socials etc.).
- Establir un pla de feina amb un coordinador (TS d'atenció primària).

Grup E: on es farà?

Composició del grup

- Psicopedagogs-docents
- Un educador social (serveis a la comunitat-docent)
- Un policia local
- Una pedagoga-protecció al menor

Aportacions

On es farà?

Àmbit educatiu

- Institut d'educació secundària
- Aula d'escolarització compartida

Àmbit de salut mental

- Instal·lacions de salut mental

Àmbit judicial

- On es fan les PSBC (al seu entorn)

Àmbit social

- Escola
- Entorn proper: domicili/barri

Àmbit familiar

- UTS
- Domicili
- Programa de mediació familiar

Grup F: coordinació amb altres serveis. Programes

Composició del grup

- Psicopedagogs-docents
- Un treballador social (atenció primària)
- Educadors socials d'atenció primària
- Un educador social (educador de medi obert)
- Un policia local
- Un treballador social de l'equip d'orientació educativa i psicopedagògica

Aportacions

Coordinació amb altres serveis. Programes

- Serveis socials d'atenció primària
- Servei de Salut Mental
- Servei de Protecció al Menor i a la Família
- Direcció General de Menors (EMO)
- IES: PAI-Aula externa-altres programes
- SADIF
- Policia tutor

Conclusions

Les conclusions a les quals varen arribar els diferents grups van en la línia de valorar i defensar el treball comunitari. Aquest treball és possible sempre que hi hagi un compromís dels professionals, es realitzi una sensibilització i s'hi doni suport per part de les institucions, mitjançant l'impuls de polítiques socials com les signatures de convenis de col·laboració o l'establiment de protocols d'actuacions conjuntes.

Per dur a terme aquest treball comunitari, fa falta definir què és una reunió de xarxa i hem de ressaltar que no es tracta d'una coordinació-derivació, sinó més aviat de coresponsabilitat. Per això, s'han de definir i aclarir les funcions de cada participant, assumir responsabilitats, respectar i conèixer el treball dels diferents professionals, emprar un llenguatge comú per arribar als mateixos objectius i entendre la metodologia de feina de cadascú. Perquè aquest treball interdisciplinari sigui factible, és fonamental que es coneguin les funcions i els àmbits d'intervenció de tots els professionals de la xarxa, que es facilitin espais de coordinació i se solucionin qüestions com la diferència d'horaris laborals o el fet de disposar d'espais comuns per treballar. Com a part del procés del treball en xarxa, un altre punt que s'ha de considerar és, a més d'entendre la metodologia de feina pròpia de cada àmbit professional, acordar objectius comuns i resoldre coordinadament els conflictes que puguin sorgir. En aquest sentit, es fa necessari fixar reunions periòdiques per tal d'articular la intervenció amb una persona de referència i establir objectius clars, concrets i realistes que assegurin treballar els casos conjuntament. Tot i que s'arribi a establir una metodologia de feina comuna entre ambdues parts, és necessari determinar clarament les responsabilitats de cadascú, així com les tasques específiques que ha de desenvolupar.

Si el que volem aconseguir és que els professionals comparteixin els mateixos objectius, treballin i es coordinin conjuntament per a la seva consecució, hi hauria d'haver un canvi d'actitud per part de tots els professionals implicats.

Les idees que es varen aportar per part dels diferents grups varen ser:

- Creació d'una guia amb les funcions concretes de tots els professionals que treballen en l'àmbit socioeducatiu.
- Creació d'una guia actualitzada de recursos socioeducatius per a joves.
- Facilitació de més recursos (personals i materials), com el fet d'incloure la figura del treballador/educador social dins els IES.
- Potenciació de la formació permanent dels professionals implicats.

En aquests moments, més que mai és justifica el fet de treballar per determinar alternatives al sistema educatiu ordinari centrades en el disseny d'estratègies preventives de tipus comunitari en què intervinguin les diferents administracions, com l'educativa, presidència i esports (serveis socials), sanitat, treball, entre d'altres. L'Administració edu-

cativa, conjuntament amb d'altres, hauria de dur a terme projectes conjunts, a més de començar a aprofundir en la manera d'aconseguir més implicació de l'administració local en els projectes socioeducatius que es duiguin a terme. Així ho exigeix el sistema educatiu i comunitari en què, més que mai, s'acull alumnat molt heterogeni amb un ampli ventall de diversitat de situacions i necessitats. Davant d'aquest panorama educatiu i social, es reclama la necessitat que els centres educatius siguin considerats com a vertaders recursos de la comunitat, que es caracteritzin per la seva flexibilitat i per anar més enllà de ser un edifici que forma part del paisatge de la comunitat. Es tracta, doncs, d'insertar-los plenament en la comunitat, mitjançant el treball socioeducatiu que es duu a terme dins i fora d'aquests centres. Calen actuacions que incloguin una visió multidimensional de l'educació i la socialització, com és el cas del tractament del conflicte des de diverses perspectives com l'absentisme escolar, el tractament de la diversitat social i cultural, la plena implicació de les famílies en l'elaboració, el desenvolupament i l'execució dels projectes educatius dels centres, etc., a més de la implicació d'altres agents que puguin estimular i col·laborar en l'activació d'accions socioeducatives. Plantejaments d'aquest tipus requereixen estructures flexibles i diversitat de respostes que puguin fer front a situacions de dificultat que permetin, per exemple, realitzar adaptacions curriculars, incloure sistemes de reforç educatiu, dur a terme la tutoria personalitzada i el seguiment d'alumnes i famílies, posar en funcionament estratègies d'acompanyament i mediació enfront dels conflictes, sistemes de reparació, sistemes participatius de reacció, en definitiva, totes les respostes que facilitin el tractament de la diversitat des d'una perspectiva inclusiva i integradora.

Cada vegada es fa més evident i necessari l'articulació entre institucions, entitats i professionals del treball socioeducatiu i sanitari per aconseguir objectius tant individuals com col·lectius. La necessitat d'iniciar el procés, a les Illes Balears, sorgeix l'any 2003 amb la posada en marxa de les Primeres Jornades de Treball Comunitari que es varen dur a terme a Santa Maria del Camí.

Fer feina amb un enfocament comunitari ens possibilita expandir un treball sistemàtic de col·laboració i complementació entre els recursos locals d'àmbit territorial. El sistema reticular de xarxes és apte per a una gran varietat d'activitats, ja que presenta una estructura democràtica horitzontal i suficientment flexible per adaptar-se a un entorn comunitari caracteritzat per l'augment dels actors i les possibilitats d'interacció.

La construcció de xarxes amb un enfocament comunitari no és una tasca fàcil. Construir xarxes estables significa ser efectius, motivar els membres i aconseguir un sistema propi que propiciï superar conflictes.

El nostre repte és construir una xarxa socioeducativa i sanitària en què els professionals i les organitzacions facin feina conjuntament i desenvolupin una concepció comuna que els permeti definir escenaris de futur, estratègies d'actuació i processos de col·laboració.

Construir aquesta xarxa implica un procés de construcció permanent, mantenir un sistema obert i fonamentar la valoració igualitària recíproca dels seus membres. En definitiva, es tracta de construir la sistematització de la metodologia del treball socioeducatiu en xarxa.

Dibuixar les línies bàsiques d'escenari de futur en les polítiques socials passa per la rendibilització dels recursos que tenim mitjançant el treball comunitari en xarxa, la detecció de situacions de risc i la prioritització de la intervenció educativa, entesa com un concepte ampli de l'educació.

Cas pràctic

En Juan M. és un al·lot de 14 anys que presenta necessitats educatives especials associades a trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat i necessita medicació per tractar aquesta alteració. Dins l'entorn escolar, no es troba integrat ni al centre ni a la seva classe, és rebutjat pels companys i està marginat socialment. Presenta conductes disruptives al centre i amb el seu grup de semblants, no segueix les normes bàsiques de conducta i comportament, no sap relacionar-se adientment amb els altres al·lots ni amb els adults. Les relacions amb els companys de classe i professors no són gaire bones a causa de les conductes conflictives que presenta, especialment agressions verbals i físiques. Se sospita que hi ha un inici de consum de drogues.

La seva assistència al centre educatiu és molt irregular i té un expedient obert als serveis socials per absentisme injustificat. Encara que enguany en Juan segueix un programa específic d'atenció a la diversitat (PIE), en què treballa continguts molt bàsics i segueix adaptacions curriculars significatives de les matèries instrumentals, el seu rendiment acadèmic, el seu comportament i la seva actitud no han millorat. Tampoc no segueix un procés d'escolarització constant ni adient, la qual cosa deriva en el fet que no pugui progressar en l'adquisició dels diferents continguts treballats en els distints cursos.

Presenta conductes predelinqüents i realitza robatoris a la barriada on viu. A en Juan M., la policia l'ha agafat en tres ocasions robant i té tres expedients oberts a la Fiscalia de Menors, dels quals dos estan pendents de resoldre. Actualment compleix llibertat vigilada de sis mesos i li fa el seguiment l'educador de l'equip de medi obert de la Direcció General de Menors i Família.

A l'àmbit personal, es caracteritza per la seva sensibilitat, extraversió i afecte, tot i que aquestes manifestacions poden canviar en funció de les experiències que rep a l'àmbit familiar. No accepta que li facin el contrari i presenta poca tolerància a la frustració. El Servei de Salut Mental Infantojuvenil fa feina amb el jove després d'haver-lo derivat el seu metge de família. Hi ha assistit en tres ocasions, acompanyat de la seva mare.

En Juan M. és el més gran de tres fills. El pare té trenta-quatre anys i la mare, trenta-un. Estan en procés de separació, bastant conflictiu per motius de reclamacions econòmiques i béns materials. El pare té un bar de copes a la zona turística on viuen i se sospita que consumeix substàncies tòxiques. La mare no fa feina, ha denunciat el seu marit per maltractaments i ha ingressat en un centre d'acollida per a dones maltractades. Els germans assisteixen a un centre públic de primària del seu barri. El germà mitjà comença també a manifestar conductes disruptives tant dins el centre com al carrer.

Segons ens informen els serveis socials de Palma, que treballen en aquest cas, el pare és violent, agressiu i poc comunicatiu amb el fill. Com a resposta al seu entorn social, en Juan M. respon violentament i de manera negativa enfront de les normes socials, sense que domini les habilitats socials i comunicatives necessàries per establir unes relacions adients. Els estils educatius dels pares són molt distints, el pare no té habilitats socials per poder tenir una influència positiva en el seu fill. No es posen d'acord en la manera d'educar en Juan M. Quan el pare canvia d'actitud i està més tranquil, és quan més millora el comportament del seu fill. Hi ha un canvi constant de casa, se'n va quan vol a cals padrins paterns per, després, quan son pare intenta posar límits a la seva conducta, retornar a casa mare. Ni la mare ni el pare poden controlar en Juan M. que, de vegades, desapareix sense que se sàpiga on ha dormit durant el vespre. L'estiu passat en Juan M. va protagonitzar la segona fuga més prolongada del seu domicili. El va trobar la Policia Nacional deambulant pel carrer. Els seus pares no varen voler acollir-lo i es va realitzar una tutela

immediata per situació de desemparament amb el corresponent ingrés al CAT de Muro, on va romandre tres mesos al llarg dels quals es va treballar el retorn familiar. Va sortir del centre amb una mesura de declaració de risc treballada amb els pares.

Bibliografía

- AA.VV. (1997). *La buena práctica en la Protección Social a la Infancia* . Madrid: Ministerio de Trabajo y Asunto Sociales.
- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. (1999). *Como elaborar un proyecto. Guía y diseño de proyectos de intervención socioeducativa*. Saragossa: Certeza.
- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- ALMENAR IBARRA, N. (1998). *Los valores en los jóvenes*. Madrid: Sanz y Torres.
- ALVAREZ URÍA, F. (coord.) (1992). *Marginación e inserción*. Madrid: Ed. Endymión.
- ANDER EGG, E. (1964). *El papel de la comunidad en el desarrollo económico y social* . Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER EGG, E. (1986). *La problemática de la animación sociocultural* . Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER EGG, E. (1987). *El léxico del animador*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER EGG, E. (1987). *La práctica del animador sociocultural*. Argentina: Mendoza.
- ANDER EGG, E. (1987). *La problemática del desarrollo de la comunidad* . Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER EGG, E. (1987). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* . Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER-EGG, E. (1987). *¿Qué es la Animación Sociocultural?* Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER EGG; AGUILAR M. J. (1988). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Humanitas.
- ARRUABARRENA, M. I.; de PAÚL, J. *Maltrato a los niños en la familia, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- BARBERO, M.; CORTÈS, F. (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza.
- BATTEN, T. R. (1974). *Las comunidades y su desarrollo*. México: FCE.
- BOUTIN, G.; DURNING. P. (1996). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar* . Madrid: Narcea.
- BUSTELO RUESTA, M. «La evaluación de programas de intervención comunitaria». *Cuadernos de Acción Social* , núm. 26. Madrid: Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad Complutense.
- CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- CANALS, J. (1991). «Comunidad y redes sociales: de las materias a los conceptos operativos». *Servicios Sociales y Política Social* , núm. 23. Madrid: Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

- CARRERAS, L. [et al.] (1994). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: Narcea. Ministeri de Treball i Afers Socials.
- CASTILLO, S.; CABRERIZO, J. (2004). *Evaluación de programas de intervención socio-educativa. Agentes y Ámbitos*. Madrid: Pearson Educación/Prentice Hall.
- CEMBRANOS, F. [et al.] (1998). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- COHEN, E.; FRANCO, R. (1993). *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: S. XXI.
- COLECTIVO IOE (1988). «Las necesidades sociales: un debate necesario». *Documentación Social*, núm. 71, pàg. 109-120.
- COLOM, A. J. (coord.) (1992). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- COSTA, M.; LÓPEZ, E. (1989). *Salud comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.
- COSTA, P. O.; LÓPEZ, E. (1994). *Manual para el Educador Social* (2 toms). Madrid: Ministeri de Treball i Afers Socials. Direcció General de Protecció Jurídica del Menor.
- DABAS, E. (1993). *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- De la RED, N. (1987). «La animación comunitaria: apuntes metodológicos». *Documentación Social*, núm. 69. Madrid: Cáritas Española.
- De la RED, N. (coord.) (1996). *La intervención integral en municipios menores de 20.000 habitantes*. Valladolid: Junta de Castilla i Lleó.
- De ROBERTIS, C.; PASCAL, H. (1994). *La Intervención Colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades*. Buenos Aires: El Ateneo.
- De PAUL OCHOTORENA, J.; ARRUABARRENA, M. I. (1996). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la escuela y en la vida*. Madrid: Morata.
- DIEZ, J. E. (1985). *Participación y sociedad*. Buenos Aires: Búsqueda.
- DOMÉNECH, R. (1985). «Reflexiones sobre el trabajo social comunitario». *Servicios Sociales y Política Social*, núm. 3. Madrid: Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- DOMÍNGUEZ, T. [et al.] (1996). *Comportamientos no-violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea.
- EISER, J. R. (1989). *Psicología Social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- ESCARBAJAL, A. (1999). *La Educación Social en marcha*. València: Nau Llibres.
- ESCARBAJAL, A. (1992). «El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo». *Revista de Pedagogía Social*, núm. 7. València: Nau Llibres.
- ESCARBAJAL, A. (1992). «La Animación Sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario». *Anales de Pedagogía*, núm. 10. Múrcia: Universitat de Murcia, Servei de Publicacions.
- ESCARBAJAL, A. (1995). «Intervención socioeducativa en comunidades locales». *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 11. València: Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. (1989). La comunidad como recurso. *Cuadernos de Acción Social*, núm. 2. Madrid: Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1996). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FROUFE, S. (1998). *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Salamanca: Amarú.
- FREIRE, P. [et al.] (1988). *Una educación para el desarrollo: La Animación Sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior.

- GARCÍA FUSTER, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA LIZANA, A. (1982). *Crisis, Política Económica y Participación*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GARCÍA NIETO, N. [et al.] (2003). «La transversalidad curricular, una década después». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14, núm. 2, pàg. 63-80.
- GARCÍA ROCA, J. (1992). *Público y privado en la Acción Social. Del Estado de Bienestar al Estado Social*. Madrid: Popular.
- GARRIDO, V.; MONTORO, L. (1992). *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. València: Tirant Lo Blanch.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIL, F.; LEÓN, J. M. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOMEZ PEREZ, C. [et al.] (1988). «Animación Sociocultural. Modelos de intervención». *Col·lecció Documentació Social*, núm. 70. Madrid: Càritas.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P.; MEDINA, A.; de la TORRE, S. (coord.) (1995). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitat.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1988). *La crisis del Estado de Bienestar y el agotamiento de las energías utópicas*. Barcelona: Península.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social*. Madrid: Popular.
- HERNANDO, M. A. (1997). *Estrategias para educar en valores*. Madrid: CCS.
- HERRERA MENCHÉN, M. del M. (2001). *El desarrollo de procesos acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Sevilla: Robinia.
- KISNERMAN, N. (1984). *Teoría y práctica del Trabajo Social. Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- KISNERMAN, N. (1984). *Recursos*. Buenos Aires: Humanitas.
- KISNERMAN, N. (1991). «La intervención comunitaria». *Servicios Sociales y Política Social*, núm. 23. Madrid: Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes.
- LARA GUIJARRO, E.; BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2001). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- LILLON, N.; ROSSELLÓ, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid: Narcea.
- LOPEZ, M. L. (1995). *Educación Afectivo-Sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar en veinte unidades didácticas*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-CABANAS, M.; CHACON, F. (1997). *Intervención psicosocial y Servicios sociales: Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987). *Un método para la investigación-participativa*. Madrid: Popular.
- MALAGÓN, J. L. (1998). *Fundamentos del Trabajo Social Comunitario*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- MADERO FERNÁNDEZ-BAILLO, C. [et al.] (1990). «Mapas de Riesgo Social. Un instrumento para la planificación en atención primaria en salud». *Revista de Treball Social*, núm. 118, juny 1990, Barcelona.

- MARCHIONI, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- MARCHIONI, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.
- MARCHIONI, M. (1994). *La Utopía Posible. La Intervención Comunitaria en las Nuevas Condiciones Sociales*. Santa Cruz de Tenerife: Benchomo.
- MARCHIONI, M. (1966). «El desarrollo comunitario». *Documentación Social*, núm. 2. Madrid: Càritas.
- MARCHIONI, M. (1987). «Reflexiones en torno a la metodología de la intervención social en las nuevas condiciones de hoy». *Documentación Social*, núm. 69. Madrid: Càritas.
- MARCHIONI, M. (coord.) (2001). *Comunidad y cambio social*. Madrid: Popular.
- MARÍN, R.; PÉREZ, G. (1990). *Investigación en animación sociocultural*. Madrid: UNED.
- MARÍN, R.; PÉREZ, G. (1992). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- MARTÍN, A., CHACON, F.; MARTÍNEZ, M. (1988). *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A. (1993) [et al.]. *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (1998). «La educación en la tercera edad: una apuesta por la animación sociocultural». A: PANTOJA, L. (coord.). *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao: ICE. Universitat de Deusto, pàg. 367-380.
- MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (1998). «Las técnicas cualitativas en los espacios educativos comunitarios». A: BEAS, M. [et al] (coord.). *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pàg. 198-206.
- MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (1998). «Trabajando con las personas mayores desde la animación sociocultural». A: GARCÍA, J. (coord.). *I Jornadas sobre Personas Mayores y Educadores Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pàg. 225-234.
- MARTÍNEZ, M. (coord.) (1993). *Psicología comunitaria*. Sevilla: Endema.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (coord.) (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.
- MARTÍNEZ, A.; MUSITU, G. (coord.) (1995). *El estudio de casos para profesionales de lako, acción social*. Madrid: Narcea.
- MONDRAGON, J.; TRIGUEROS, I. (2002). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- MONTOYA SÁEZ, J. M. (2001). *Pedagogía Social*. Madrid: UNED.
- NAVARRO GONGORA, J. (1993). *Técnicas y Programas en terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- NOGUEIRAS MASCAREÑAS, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- NUÑEZ, V. M. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- PAPALLA, D. E.; WENDKOS OLDS, S. (1992). *Psicología del Desarrollo*. Mèxic: Mc Graw-Hill.
- PARCERISA, A. (1999). *Didáctica en la Educación Social*. Barcelona: Graó.
- PLANELLA, J. (2004). *Subjectivitat, dissidència i Dis-K@pacitat. Pràctiques d'acompanyament social*. Barcelona: Claret.
- PÉREZ SERRANO, G. (1996). *Elaboración de Proyectos sociales*. Madrid: Narcea.

- PÉREZ SERRANO, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ-CAMPANERO, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- PORZECASKI, T. (1983). *Desarrollo de comunidad y subcultura*. Buenos Aires: Humanitas.
- PUIG, T. (1996). *Animación Sociocultural, cultura y territorio*. Madrid: Popular.
- QUINTANA, J. M. (coord.) (1986). *Investigación participativa. Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA, J. M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- RAMÍREZ DE MINGO, I. (1991). *El Trabajo Social en los Servicios de la Salud Mental*. Madrid: EUEDEMA.
- RED VEGA, N. (1987). «La animación comunitaria: apuntes metodológicos». *Documentación Social*, núm. 69. Madrid: Cáritas.
- REZSOHAZY, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, pro gramar, innovar. Documentación Social*, núm. 69. Madrid: Cáritas Española.
- ROBERTIS, C. De; PASCAL, H. (1987). *La Intervención Colectiva en Trabajo Social*. Mèxic: El Ateneo.
- RUEDA, J. M. (1998). *Comunitat, participació i benestar social*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- SÁEZ, J. (1993). *El educador social*. Múrcia: Universitat de Múrcia.
- SÁEZ, J., ESCARBAJAL, A.; GARCÍA, A. (2001). *Pedagogía Social*. Múrcia: Diego Marín.
- SÁEZ, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid: Dykinson.
- SALAZAR, M. C. (ed.) (1992). *La investigación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- SALCEDO, D. (comp.) (1999). *Los valores en la práctica del trabajo social*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ, A. (1991). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ, A. (1993). *Programas de Prevención e Intervención Comunitaria*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ, A. (1995). *Intervención comunitaria, calidad de vida y política social*. A: AA. VV. (1995). *Avances en Políticas Social*. Granada: Diputació Provincial de Granada.
- SÁNCHEZ, M. (2000). *La participación. Metodología y práctica*. Madrid: Popular.
- SEGURA MORALES, M. (2002). *Ser Persona y Relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*, vol. 1: *Planteamiento teórico*; vol. 2: *Actividades (13-14 años)*; vol. 3: *Actividades (desde 15 años)*. Madrid: MEC; Narcea.
- SMITH, M. A.; KOLLOCK, P. (ed.). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- SPINOZA VERGARA, M. (1986). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- TEZANOS, J. F. (2000). *Escenarios del nuevo siglo: Cuarto foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Sistema.
- TRIGUEROS GUARDIOLA, I. (1991). *Manual de prácticas de trabajo social comunitario en el movimiento ciudadano*. Madrid: Siglo XXI.

- TRILLA, J. (coord.) (1998). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos* . Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (1997). *Animación sociocultural*. Barcelona: Ariel.
- UCAR, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: Ceac.
- VALVERDE, J. (1993). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- VALLE, A. (1972). *La Animación Social y Cultural*. Madrid: Marsiega.
- VARGAS, L. [et al.] (2000). *Técnicas participativas para la educación popular* . Madrid: Popular.
- VEGA, A. (1989). *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C.; MANZANO SOTO, N. (2004). *Orientación comunitaria* . Madrid: UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (coord.); ALONSO, C. [et al.] (2003). *Orientación comunitaria: el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED.
- VERDUGO, M. A. (2000). *Programas de habilidades de la vida diaria: Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amaru.

Normes de publicació

1. Els autors han d'enviar l'original en format normalitzat DIN A4, juntament amb una còpia en suport informàtic, si és possible, per a ordinadors Macintosh d'Apple.

2. Tots els originals han d'anar mecanografiats per una sola cara i a doble espai.

3. El nom de l'autor (o dels autors) s'ha d'introduir entre el títol i el text. Davall el nom de l'autor hi ha d'anar el lloc de treball.

4. El títol de l'article ha de figurar en català o castellà i en anglès.

5. Abans d'iniciar el text de l'article se n'ha d'introduir un resum en anglès (*summary*) i en català si l'article es publica en castellà, o en castellà si l'article es publica en català. Cada un d'aquests resums no pot superar les 15 línies. A continuació i sota el nom de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave» s'han d'introduir fins a un màxim de cinc descriptors referits a l'article.

6. Les taules, els gràfics o els quadres han d'anar acompanyats del corresponent títol o llegenda numerats correlativament. S'han d'enviar fora de text, en fulls a part, si bé al text s'ha d'indicar el lloc on s'han d'inserir.

7. L'extensió dels articles no pot sobrepassar les 20 pàgines. En tot cas s'ha d'adaptar a la normativa que específicament es pot donar per a algun número en concret.

8. Les citacions textuais han d'anar entre cometes. Al final d'aquestes i entre parèntesis han de figurar el cognom de l'autor, la inicial del seu nom, l'any de la publicació i la pàgina o les pàgines a la qual o a les quals pertany el text. Per exemple: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30).

Si s'hi inclouen diversos treballs d'un mateix autor, publicats el mateix any, darrere l'any s'han d'escriure les lletres a, b, c, etc.: (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Les notes de comentaris al text o d'ampliació del mateix text han de figurar a peu de pàgina, numerades correlativament.

10. La bibliografia citada tal com ja s'ha descrit, bé al text o a les notes, ha de figurar per ordre alfabètic al final del treball tot adaptant-se als models següents:

a) Llibres: MORIN, E. (1992). *El método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistes: GATES, B. (1990). «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, núm. 3, pàg. 147-158.

c) Capítols de llibres: WHITE, J.; WHITE, P. (1987). «Teachers as political activists», a HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press. Londres, pàg. 171-182.

Aleshores els cognoms i la inicial dels autors citats al text han d'anar en minúscula i sols a la bibliografia final en majúscula.

11. Els articles de caire històric han d'anar citats de forma clàssica.

Normas de publicación

1. Los autores han de remitir su original en formato normalizado DIN A4 junto con una copia en soporte informático, a ser posible para ordenadores Macintosh de Apple,

2. Los originales irán mecanografiados por una sola cara y a doble espacio.

3. El nombre del autor (o de los autores) se debe introducir entre el título del artículo y el texto del resumen. Bajo el nombre del autor irá el del lugar donde trabaja.

4. El título del artículo, además de la lengua en el que esté escrito, deberá también figurar en inglés.

5. Antes de iniciar el texto del artículo se ha de introducir un resumen en inglés (Summary) así como otro en catalán si el artículo está escrito en castellano, y en esta última lengua si el artículo está escrito en catalán. Estos resúmenes no pueden superar las 15 líneas cada uno de ellos. A continuación y bajo la denominación de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave», se introducirán hasta un máximo de cinco descriptores referidos al artículo.

6. Las tablas, gráficos o cuadros han de ir acompañados de su correspondiente título o leyenda numerados correlativamente. Se han de aportar fuera del texto, en hojas aparte, si bien en el texto del artículo se debe indicar el lugar en donde deban ser insertados.

7. La extensión de los artículos no superará las 20 páginas. En todo caso se adaptarán a la normativa específica que se pueda dar para algún número concreto de la revista.

8. Las citas textuales deben ir entrecomilladas. Al final de estas y entre paréntesis ha de figurar el apellido del autor, la inicial de su nombre, el año de publicación del texto citado y el número de la página que se cita, siguiendo para los signos de puntuación el siguiente modelo (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30). Si se incluyen diversos trabajos de un mismo autor publicados el mismo años, tras el año, se incluirán las letras a, b, c etc (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Las notas de comentarios al texto o de ampliación del mismo texto han de figurar a pie de página numeradas correlativamente.

10. La bibliografía citada bien en el texto o bien en las notas a pie de página, figurarán por orden alfabético al final del artículo siguiendo los modelos siguientes:

a) Libros: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistas: GATES, B. (1990): «Religión, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, pág. 147-158.

c) Capítulos de libros: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», en HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, Londres, pág. 171-182.

Por tanto los apellidos de los autores citados en el texto irán en minúscula y sólo en la bibliografía final irán en mayúscula.

11. Los artículos de carácter histórico han de ir citados de forma clásica es decir sólo con notas a pie de página.

