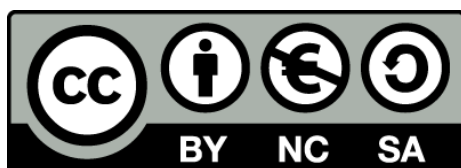




Els llenguatges artístics: metodologies socioeducatives de promoció de la resiliència

Anna Mundet Bolós



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**



Universitat de Barcelona

Facultat de Pedagogia

Els llenguatges artístics: metodologies socioeducatives de promoció de la resiliència

Tesi Doctoral

Societat i Educació

Doctoranda: Anna Mundet Bolós

Directores: Núria Fuentes-Peláez i Crescencia Pastor

Barcelona, 2014



Els llenguatges artístics: metodologies socioeducatives de promoció de la resiliència is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.

Agraïments

Gràcies a les arts i a totes les persones que, amb el seu coneixement i acompanyament, han fet possible que arribés fins aquí.

Gràcies a totes les educadores i als educadors dels Centres Oberts de Catalunya, i molt especialment, al Centre Obert Joan Salvador Gavina i, encara més, al Centre Obert Grup Unió per permetre'm l'accés a la seva quotidianitat, per totes les seves aportacions desinteressades, per mostrar interès en la meua recerca i per les hores de treball dedicades a fer possible la investigació. Des de la lògica metodològica de la recerca, sense la seva implicació hagués estat impossible arribar fins aquí. Gràcies també a la Federació d'Entitats d'Atenció a la Infància i Adolescència per facilitar-me informació i divulgació de la recerca.

Gràcies a les tutores de la recerca, Núria Fuentes-Peláez i Crescencia Pastor per confiar, des del primer moment, que arribar fins aquí era possible i per voler fer conjuntament amb mi aquest llarg, però pròsper camí. També per les hores dedicades, les il·lusions projectades, el suport mostrat i les orientacions fetes en els moments adequats. Gràcies a la Universitat de Barcelona per les ajudes econòmiques, que han permès que em pogués dedicar a la recerca de manera exclusiva, i als companys del departament MIDE per acompanyar-me en aquest viatge acadèmic i per les seves aportacions. També moltes gràcies, i molt especials, a tots els companys i companyes del grup GRISIJ que han confiat en mi i en el projecte, i m'han donat un càlid i continuat suport. De tots ells, voldria agrair, especialment, a Eduard Vaqueró pel seu acompanyament en aquest viatge. Gràcies a Eugène Van Erven i David Elliot per acollir-me i fer-me descobrir uns escenaris nous que han fet créixer la recerca i a mi personalment.

Gràcies a la meua família i els meus amics pels ànims, la comprensió, l'acompanyament i l'atenció dedicada en aquests anys. També a Feliciano del Castillo per les nostres xerrades, a l'Elisenda Bolós per detectar aquelles faltes ortogràfiques que ja no hi són, a Pau Comelles per la seva ajuda amb l'anglès i a Adrià Navarro per posar una mica de disseny i color entre tanta lletra.

Gràcies a les nits de swing, a les tardes de pintura, als tallers de moviment corporal, a les notes del piano i a les paraules escrites al meu diari per permetre'm expressar, comunicar-me i connectar amb mi mateixa i amb els altres.

Índex de contingut

Introduction	13
Introducció.....	19
 PRIMERA PART: Fonamentació Teòrica	
Capítol 1: Aterrant en la conceptualització	27
1.1. Per què ens preguntem què és l'Art?.....	28
1.1.1. Una breu mirada al concepte ART	28
1.1.2. Un breu recorregut per la història de l'art com a eina socioeducativa per entendre el present	32
1.2. El procés educatiu a través d'estratègies artístiques	37
1.2.1. Educar les emocions	38
1.2.2. La creativitat.....	44
1.2.3. La comunicació.....	48
1.2.4. La importància de l'art i els seus llenguatges en els processos educatius	52
1.2.4.1. Entenent els diferents llenguatges artístics.....	53
En resum.....	61
 Capítol 2: Expressió artística en l'acció socioeducativa	63
2.1. Acció socioeducativa i educació social: el perill de la invisibilitat.....	64
2.1.1. La figura de l'educador com a agent d'actuació.....	70
2.1.2. Els centres oberts: recursos per a la promoció de la visibilitat social	74
2.2. Expressió artística en l'exclusió social.....	76
2.2.1. Possibilitats artístiques en l'àmbit socioeducatiu per la promoció del benestar infantil	76
2.2.2. Quan l'art esdevé mediació artística.....	78
2.3. Resiliència i acció socioeducativa a través de l'art	79
2.3.1. La Resiliència	79
2.3.2. Resiliència i educació	85
2.3.3. Resiliència i art.....	87
En resum.....	90
 Capítol 3: La posada en pràctica dels llenguatges artístics en l'acció socioeducativa	91
3.1. Recerques científiques vinculades amb els llenguatges artístics i el desenvolupament humà	96
3.2. Experiències socioeducatives promogudes per entitats no governamentals	101
3.3. Programes promotors de la resiliència a través de metodologies artístiques	112
En resum.....	112

SEGONA PART: Metodologia, Contextualització i Participants

Capítol 4: Plantejament de la recerca 115

4.1. Preguntes i objectius que guien el procés de recerca	116
4.2. Fonaments metodològics.....	118
4.2.1. El paradigma sociocrític	118
4.2.2. La perspectiva qualitativa com a base de la recerca.....	119
4.2.3. El disseny de la recerca	122
4.3. El procés d'investigació	125
4.4. Instruments de la investigació	129
4.4.1. Els instruments quantitatius: els qüestionaris.....	129
4.4.2. Les estratègies qualitatives de conversa	137
4.4.3. Les estratègies qualitatives d'observació	145
4.5. Anàlisi de les dades al llarg de la recerca.....	147
4.5.1. El procés d'anàlisi dels instruments	148
4.5.2. El procés d'anàlisi de les estratègies qualitatives.....	149
4.6. Els criteris científics i ètics que avalen la recerca	149
4.6.1. Els criteris científics	149
4.6.2. Els criteris ètics	151
En resum.....	152

Capítol 5: La població, els participants i els escenaris de la investigació..... 153

5.1. Característiques dels participants en la fase diagnòstica.....	153
5.1.1. Professionals de centres oberts de Catalunya	154
5.1.2. Els professionals i infants del Centre Obert Joan Salvador Gavina	154
5.2. Característiques dels participants en la fase de disseny i pilotatge de la proposta educativa.....	160
5.2.1. El context del centre obert: el barri de la Mina de Sant Adrià de Besòs	160
5.2.2. El Centre Obert Grup Unió i la seva tasca socioeducativa al barri	162
5.2.3. Els infants i els professionals del grup petits: participants directes de la recerca	165
En resum.....	167

TERCERA PART: Resultats i Conclusions

Capítol 6: El diagnòstic: elements clau per poder dissenyar una proposta educativa..... 171

6.1. Els continguts a treballar amb els infants per promoure la resiliència.....	172
6.1.1. Dimensió emocional: el sentir	174
6.1.2. Dimensió cognitiva: el pensar	175
6.1.3. Dimensió comportamental: l'actuar	176

6.2. Les metodologies artístiques com a eines de promoció de la resiliència en l'àmbit socioeducatiu	178
6.2.1. Planificar les activitats: especificar objectius i continguts	178
6.2.2. Contextualitzar les activitats artístiques en la programació del Centre Obert....	179
6.2.3. Constituir equips educatius heterogenis	181
6.2.4. Crear un espai de llibertat i de promoció de la creativitat	183
6.3. Les característiques dels professionals de l'educació	183
6.3.1. Haver rebut una formació educativa general i una artística específica	184
6.3.2. Tenir confiança en les potencialitats de les metodologies artístiques	185
6.3.3. Mostrar una actitud dinàmica en les activitats.....	185
6.3.4. Saber gestionar un grup d'infants.....	186
6.3.5. Ser sensibles a la intimitat dels infants.....	186
6.3.6. Tenir capacitat per ajustar les propostes al nivell maduratiu dels infants	187
En resum.....	187
Capítol 7: La proposta educativa.....	189
7.1. Les bases prèvies que fonamenten la proposta educativa	190
7.2. La proposta educativa a pilotar. Emocio'n-Art: una proposta per promoure la resiliència....	192
7.2.1. Finalitat i objectius de la proposta educativa	192
7.2.2. Els continguts de la proposta educativa.....	193
7.2.3. Estructura de la proposta Emocio'n-ART	196
7.2.4. Estratègies i metodologies de la proposta educativa	198
7.2.5. Emocio'n-ART: la proposta socioeducativa en 11 sessions.....	199
7.3. Les bases d'implementació que emmarquen el pilotatge de la proposta educativa	209
7.4. Les orientacions didàctiques per posar en pràctica la guia.....	210
En resum.....	213
Capítol 8: Valoració de la proposta educativa.....	215
8.1. Els continguts de la resiliència treballats a través de la proposta dissenyada	217
8.1.1. Millorar l'Autovaloració per pomoure la resiliència.....	217
8.1.2. Enfortir l'Autoconcepte per promoure la resiliència.....	223
8.1.3. Reforçar l'autoimatge com a promoció de la resiliència	234
8.1.4. Els aprenentatges dels continguts de la resiliència a través de les dimensions educatives.....	242
8.2. Les condicions d'implementació que guien l'aplicació de la proposta educativa.....	246
8.2.1. Contextualitzar la proposta educativa en el marc institucional	247
8.2.2. Elements relacionats amb l'espai físic on es desenvolupa l'acció socioeducativa	248
8.2.3. Estructurar l'acció socioeducativa en sessions i seqüència didàctica.....	251
8.2.4. Les metodologies emprades per realitzar les activitats de la seqüència didàctica.....	254
8.2.5. Les activitats de l'acció socioeducativa: nombre, durada i dinàmica de les activitats	259
8.2.6. Els aspectes relacionats amb els materials emprats.....	260
8.2.7. El nombre òptim d'infants en una sessió per assolir els objectius plantejats	261

8.3. L'acció i l'actitud de l'educador com a orientació per aplicar la proposta educativa 262

En resum..... 267

Chapter 9. Conclusions, limits and prospects..... 269

9.1. The potentialities of artistic methodologies as tools to promote resilience..... 270

9.2. Implementation guidelines pertinent to a better promotion of resilience..... 273

9.3. The role and attitude of the facilitator to promote the welfare of children 276

9.4. Pedagogical innovations from designing a proposal to promote resilience based on
artistic methodologies, through a process of cooperative action..... 277

9.5. Limitations of the research..... 279

9.6. Practical implications: proposals for improving future research..... 280

9.7. Final thoughts..... 283

Capítol 9: Conclusions, Límits i Perspectives de Futur 285

9.1. Les potencialitats de les metodologies artístiques com a eines de promoció de la resiliència .. 287

9.2. Les orientacions d'implementació pertinents per una millor promoció de la resiliència... 290

9.3. El paper i l'actitud del dinamitzador per a promoure el benestar infantil 292

9.4. Les innovacions pedagògiques de dissenyar una proposta de promoció de la resiliència
basada en les metodologies artístiques a partir d'un procés d'acció cooperativa 294

9.5. Limitacions de la recerca..... 295

9.6. Implicacions pràctiques: propostes per millorar el futur de la recerca..... 297

9.7. Reflexions finals..... 300

Referències Bibliogràfiques 301

Webgrafia..... 321

CD amb annexes

Índex de taules

Taula 1: Emocions bàsiques del model d'Ekman (1972).....	41
Taula 2: Emocions bàsiques revisades del model d'Ekman (1999).....	41
Taula 3: Revisió de la tipologia d'emocions segons els models teòrics de referència.....	42
Taula 4: Beneficis dels llenguatges artístics per disciplines	60
Taula 5: Aspectes generals de les competències de l'Educador Social. Adaptació de ASEDES, 2004:21	71
Taula 6: Principis deontològics de l'educador social. Adaptació de ASEDES, (2004:24).....	72
Taula 7: Pilars de la resiliència (Melillo i Ojeda, 2008)	84
Taula 8: Resultats de la cerca de bibliografia en funció del buscador i el concepte associat....	102
Taula 9: Criteris de selecció de propostes a través de l'art	103
Taula 10: Revisió de programes que usen els llenguatges artístics com a metodologies d'actuació.....	108
Taula 11: Relació entre premisses prèvies i objectius de la recerca.....	117
Taula 12: Característiques de la metodologia qualitativa	120
Taula 13: Relació entre les fases de la recerca i els objectius generals de la recerca.....	126
Taula 14: Planificació dels instruments quantitativs	131
Taula 15: Revisió de la tipologia d'emocions segons el model de referència.....	137
Taula 16: Planificació de les estratègies qualitatives	139
Taula 17: Guió del diari de camp (part narrativa).....	147
Taula 18: Programes educatius del Centre Obert Grup Unió.....	164
Taula 19: Espais d'acció socioeducativa del Centre Obert Grup Unió (elaboració pròpia).....	164
Taula 20: Relació de nombre d'infants i edat del grup Petits.....	165
Taula 21: Relació de nombre d'infants, edat i sexe del grup Petits	165
Taula 22: Tipologia d'infants en funció de la font de derivació	165
Taula 23: Graella d'horaris del grup Petits	166
Taula 24: Continguts detectats amb relació a les metodologies artístiques	173
Taula 25: Resum dels aspectes a considerar en l'actuació socioeducativa de promoció de la resiliència a través d'estratègies artístiques	188
Taula 26: Relació dels factors de resiliència amb els indicadors i les dimensions de la proposta educativa	195
Taula 27: Relació de contingut entre els factors de la resiliència i els mòduls de la proposta educativa.....	196
Taula 28: Tipologia d'expressions i la seva correspondència amb les activitats de la proposta..	199
Taula 29: Presentació de la proposta educativa Emocio'n-ART a través dels mòduls, sessions i activitats de la mateixa	208
Taula 30: Correlacions en l'abans i el després del pilotatge en concepte d'autovaloració dels infants.....	218
Taula 31: Correlacions en l'abans i el després del pilotatge en concepte d'autoconcepte dels infants.....	223
Taula 32: Itineraris emocionals segons les sessions pilotades	230
Taula 33: Correlacions en l'abans i el després del pilotatge en concepte d'autoimatge dels infants	235
Taula 34: Regularitat d'assistència dels infants a les sessions pilotades.....	240
Taula 35: Tipologia d'impacte de la proposta en els infants.....	240
Taula 36: Impacte i efectes de la proposta en els infants en funció de la seva assistència i els constructes treballats	242
Taula 37: Aprenentatges derivats de la proposta de promoció de la resiliència dissenyada en funció de les dimensions d'una acció socioeducativa.....	244
Taula 38: Aprenentatges relacionats amb les emocions negatives derivats de l'activitat Teatre de les emocions.....	245
Taula 39: Metodologies emprades en funció del constructe resilient	255
Taula 40: Assistència dels infants a les sessions pilotades.....	261

Índex de gràfics

Gràfic 1: Nivells de desenvolupament a través de l'expressió artística segons Lowenfeld, (2008) (elaboració pròpia)	33
Gràfic 2: Elements del procés educatiu de la recerca (Adaptació de Balsells, 2000)	38
Gràfic 3: Tipologia de creativitats segons Romero (2010) (elaboració pròpia)	47
Gràfic 4: Tipologia de comunicacions (elaboració pròpia).....	49
Gràfic 5: La comunicació verbal (elaboració pròpia)	49
Gràfic 6: La comunicació no verbal (elaboració pròpia)	51
Gràfic 7: Tipologies d'expressions que configuren el llenguatge artístic (elaboració pròpia)....	53
Gràfic 8: Situacions possibles respecte l'exclusió i la inclusió social (Adaptació de Raya, 2006).....	67
Gràfic 9: Característiques de l'acció educativa (Balsells i Alsinet, 2000).....	69
Gràfic 10: Característiques del JO SÓC/JO ESTIC de la resiliència (elaboració pròpia, adaptació de Grotberg, 2003).....	81
Gràfic 11: Característiques d'una persona resilient associades al factor JO PUC de la resiliència (elaboració pròpia, adaptació de Grotberg, 2003)	82
Gràfic 12: Característiques de la persona resilient associades al factor Jo TINC del model de Grotberg (elaboració pròpia, adaptació de Grotberg, 2003)	83
Gràfic 13: Tipologies de mètodes qualitius (Sandín, 2003:128).....	122
Gràfic 14: Fases de la recerca	126
Gràfic 15: Planificació d'aplicació dels instruments i estratègies en les fases de la recerca	147
Gràfic 16: Distribució pel territori dels Centres Oberts participants.....	154
Gràfic 17: Distribució dels participants segons el sexe.....	155
Gràfic 18: Edat dels professionals participants (n= 94 participants).....	156
Gràfic 19: Àmbits de titulació acadèmica dels participants (n=94)	156
Gràfic 20: Titulació acadèmica dels professionals participants (n= 94)	156
Gràfic 21: Distribució territorial dels Centres Oberts per províncies (n=184).....	157
Gràfic 22: Distribució territorial dels Centres Oberts participants.....	157
Gràfic 23: Experiència laboral dels educadors i educadores (n=94).....	158
Gràfic 24: Dimensions estructurals i complementaries en l'acció socioeducativa	173
Gràfic 25: Voluntat de rebre més formació relacionada amb les metodologies artístiques en funció del sexe	181
Gràfic 26: Consideració adequada de les metodologies artístiques per treballar amb infants segons el sexe	182
Gràfic 27: Coneixement dels beneficis de les metodologies artístiques en funció de l'experiència laboral	182
Gràfic 28: Voluntat d'introduir les metodologies artístiques en funció de l'àmbit de formació.....	184
Gràfic 29: Autoestima: Autoconcepte, Autovaloració i Autoimatge	194
Gràfic 30: Continguts de la resiliència abordats en la proposta dissenyada en funció del factor de la resiliència (elaboració pròpia).....	246

Índex de fotografies

Fotografia 1. Animals representats a la proposta Expressa l'animal que portes dins	225
Fotografia 2. La clau de casa meva, història narrada a partir de l'objecte clau	226
Fotografia 3. Història narrada a partir d'un cotxe	227
Fotografia 4. Imatge de la proposta del Mapa emocional	231
Fotografia 5. Plasmacions plàstiques de les emocions representades arran de l'activitat Qui ens representa?	232
Fotografia 6. Emocions teatralitzades a través del Teatre de les emocions	233
Fotografia 7. Expressions dels infants en la proposta del Cos de les qualitats	239
Fotografia 8. Dibuix del mapa emocional com a activitat que ha agradat	253
Fotografia 9. Retrats a partir de la tècnica del collage en dues dimensions	256
Fotografia 10. Autoimatge a partir de la tècnica del collage en tres dimensions	257
Fotografia 11. Material emprat per dur a terme una relaxació	258

Introduction

Since the dawn of humanity, art has been present in the lives and personal growth of all peoples. Even though each civilization has created their own art forms, there is a common ground based on the idea of the universality of art. However, the way of conceiving art and its purposes has changed throughout history. If we pay attention to the educational purpose of art, it could be considered that this is relevant to the overall development of the person, as it cultivates his or her creativity and sensitivity, and so it is for the emotional well-being, understanding that artistic languages can be a tool to express the most intimate and personal part of each individual. Indeed, it's the latter one that will be of most interest in the research presented in this PhD dissertation.

Moreover, the history of humankind is also linked to the overcoming of adversities, which may improve the quality of life of people, to the overcoming obstacles and to personal and social projection. Resilience is the phenomenon that defines that, and emotional education may be considered a suitable tool to help overcome them in a positive, assertive and healthy way.

That said, in front of the realities that affect children at social risk, several questions may be posed: How could resilience be promoted among children who are in a position of social vulnerability? Could artistic languages be a good strategy to do so? For these children, could artistic languages be an opportunity to express their emotions and understand them better, hence contributing to the management of difficult situations that arise from their condition of vulnerability?

In the current socio-educational context, different projects that opt for artistic languages as strategies of promotion of resilience are known. However, most of them do not have academic support, so we find a lack of connection between scientific knowledge and applied social practice. That is why it is considered appropriate to create bridges, links and mergers between both theoretical and practical knowledge.

This scientific need became one of the main motivations behind the decision to follow this line of research. But it is not the only one, as on a personal level, I have felt the urge to find the answers to many questions that have arisen from discovering a sense of wellbeing when, beyond words themselves, the ability of expression and personal growth emerged through the notes of a piano, through body movement or through colourful brushstrokes.

The work presented here is the result of a period of commitment, effort and learning. This project has been carried out as a result of a scientific need, of a personal interest and of a professional opportunity that life has given me. In 2010 I had the opportunity to get in contact with the GRISIJ Group (*Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut*) at the University of Barcelona. The perspective from which they understand the socio-educative action is that of resilience, working from the potentialities of people and attending every person and subject of study with the respect they deserve. Regarding the professional opportunity, I've enjoyed a pre-doctoral grant that has allowed me to devote myself totally to research and the learning derived from it, under the supervision and direction of my thesis supervisors, Dr. Núria Fuentes-Peláez and Dr. Crescencia Pastor.

A learning achieved during the implementation process of the research has been to understand the way to build a research in this area. Since addressing emotional education from the use of artistic languages is a complex phenomenon, a review of the scientific literature has enabled us to delimit the study presented. Based on this review and on the contributions of previous researches, the subject of study has made it possible to know, in a general way, the benefits of artistic languages in promoting the welfare of children living in a situation of social vulnerability derived from the socio-familiar and the socio-economic contexts they grown in and, consequently, also the cornerstones of action to promote resilience. Also, this study aims to reduce the distance between the existing gap between scientific knowledge and the real, practical context, by providing guidelines for improving the welfare of children based on empirical knowledge.

Thus, the research presented here was carried out in Catalonia in order to improve the wellbeing of children aged between 8 and 11 years that are attending Open Center (a kind of Social Services Center), Centre Obert. The importance of improving the welfare of these children lies in the socially vulnerable situation in which they live and grow, characterized by risk factors originating in the environment (social isolation, impoverished social environment, the economic situation of their family, among others) of their families (illiteracy, low educational levels of parents, negligent practices) or in their own disorderly conduct (truancy). The aim is to foster the resilient character of children with the educational work of the emotions through artistic languages (plastic, dramatic, musical, bodily and linguistic expressions). In an environment of adversity, artistic languages are facilitating mechanisms in order to address personal, intimate, difficult or painful issues in a more constructive and smoother way. Moreover, such proposals promote people's potential and capabilities instead of highlighting their shortcomings.

The research consists of two, clearly differentiated, phases: a first, diagnostic phase, and a second phase in which an educational proposal is designed through a process of cooperative action and implemented in a concrete reality.

The research process has enabled the researcher to carry out stays with researchers who have an acknowledged track record and scientific excellence in this subject of research, Eugène Van Erven (*Utrecht University*) and David Elliot (*Steinhardt, New York University*). In addition, during both visits other ways to work in the field have been seen and related, and also enabled

to learn the most through artists, pedagogues and social educators who see in artistic languages an optimal way to educate and overcome adversity.

The research exposed here is part of the doctoral programme "Education and Society". The framework it's encompassed in is relevant because it allows us to reflect on the socio-educational field, seeking the intersection between education and aspects related to society. Here we understand education as a process that encompasses contexts beyond the school and discusses various non-curricular topics. To be able to carry out research on the promotion of resilience in Open Centres through artistic activities as strategies to promote the welfare of children who attend them, is an example of this conception of education.

To address this research, a qualitative approach was chosen because it considers that a research implies listening, watching, playing and building together with the participants. Current research trends in education also emphasize the suitability and importance of applied research that is useful to improve educational practice, overcoming reductionism when approaching it (Fuentes, 2007). That is why the participation of those involved in the research process becomes indispensable.

The qualitative umbrella does not cancel the possibility of contemplating the complementarity of quantitative and qualitative strategies that enable a better understanding of the object of study. The recognized complexity of the educational and social fields implies a need to consider proposals that seek to overcome the dichotomy between qualitative and quantitative, while also promoting the integration of both methods.

To shed light on the aim proposed, and to achieve it, the research was divided into three parts. The first approaches the reader to the topic and to the theoretical context. The second part deals with methodological considerations and the research context. The third part sheds light on the research results and conclusions. These three parts are structured from eleven chapters which, in a few words, will be described below in order to facilitate the understanding of their structure and construction.

The first part of the research aims to define, from a theoretical framework, the artistic languages and the emotional education and its application in socially-vulnerable contexts with the objective of influencing the welfare of children. This part is divided into three chapters.

The first chapter consists of a journey through the concept of art, according to different definitions of outstanding artists and philosophers, to conclude that art can act as a facilitator for expressing everything that cannot be said through words.

The second chapter approaches the socio-educational field by relating education, social education, artistic expression, resilience and emotional education.

The third chapter presents and goes into detail about specific experiences, researches and programmes. It aims to weave the fundamental dimensions of the research: the emotional education, the artistic expression, the resilience and the social vulnerability through socio-educational action programmes.

After defining the key theoretical aspects of the research, and looking at the practical evidences of it, a second part of the research is considered, with the intention of addressing the basic issues of the empirical study. The aim is to determine the context in which research is developed, which way and which perspective it is addressed with, and, finally, who are the participants involved in it. The answers to these questions are explained in chapters four and five.

The fourth chapter is devoted to addressing the research on a methodological level. In this chapter the reader can find all the details on the design and planning of the research, from socio-critical paradigm, the qualitative approach and the research of cooperative action to the objectives, the data collection strategies and the phases that define the way to approach the reality studied. This chapter also considers the basic elements that ensure the ethical aspects and scientific rigour in the framework of a qualitative and cooperative research.

Chapter five describes the profiles of the research participants. Participants are educators from 94 Open Centres of Catalonia, as well as the members, children and educators from the Open Centre Joan Salvador Gavina and the Open Centre Grup Unió.

Finally, the third part of the research shows the results of the investigation. It is a time for analysis, summary and connection of all the elements outlined in the first and second parts of the research to give them an overall meaning. In short, the aim of this part of the research lies in being able to provide the results, considerations and conclusions derived from the various informants and from the process of cooperative action carried out.

The sixth chapter presents the results regarding the benefits and elements to consider in an Open Centre when implementing a performance of emotional education through artistic strategies to promote the welfare of children who attend it is considered. These are the results of a diagnostic phase on the use of artistic methodologies as tools for socio-educational action to promote resilience.

Chapter seven explains the process of developing an educational proposal designed cooperatively and as a result of a dynamic, consensual, experimental, creative, exciting and patient process. The design arises from the results of the diagnostic phase and is based on the basis of the methodology of cooperative action. Besides, the chapter shows the guide of emotional education proposals, *Emocio'n-ART*, promoting resilience through artistic languages and implementing 11 sessions founded on the theoretical framework of the research, general and specific objectives, the structure itself, the contents, strategies and techniques and with a specific learning unit.

Chapter eight is a final assessment the implementation of *Emocio'n-ART* in the group of *Petits* (8-11 years) and is focusing on the influence it has had on children, the structural and methodological issues to consider for the facilitator and the degree of overall satisfaction. This moment involves an experiential journey along all the elements that have influenced the implementation of the educational and artistic proposals made.

The research concludes with a final chapter, the tenth, where general conclusions in terms of contributions to science, attainment of goals, personal reflections, analysis of the limitations of the research as well as its future prospects, are found.

This introduction may not end without mentioning that this is the result of research work carried out with the effort and enthusiasm of many people who have worked hard (educators, children, co-researchers, thesis directors, among others) so that this study becomes a stimulus, a hope and a motivation to believe in resilience, in artistic languages and in the potentiality of all people to change their social reality through being able to ensure a personal wellbeing. Thanks to all of them for making this possible and to you, the readers, for your willingness to go deeper and find out what has been done.

Introducció

Des de l'origen de la humanitat l'art ha estat present en la vida dels homes i els ha ajudat a créixer com a persones. Malgrat que cada civilització hagi creat la seva forma d'art, hi ha una base comuna que parteix de la idea de la universalitat de l'art. Ara bé, la manera de concebre l'art i les seves finalitats ha anat canviant al llarg de la història. Si es presta atenció en la finalitat educativa de l'art es podria considerar que és rellevant per al desenvolupament general de la persona, perquè en cultiva la seva creativitat i sensibilitat, i també ho és per al seu benestar emocional, entenent que els llenguatges artístics poden ser una eina per expressar la part més íntima i personal de cada individu. Precisament, aquesta segona afirmació és la que interessarà en la recerca que es presenta en aquesta Tesi Doctoral.

Per altra banda, la història de la humanitat també va lligada a la superació d'adversitats que permeten millorar la qualitat de vida de les persones, superar obstacles i projectar-se personalment i socialment. La resiliència és el fenomen que defineix aquest fet i l'educació emocional es considera una eina adequada per ajudar a superar-les de manera positiva, assertiva i saludable.

Dit això, davant les realitats que afecten a la infància en risc social es plantegen diversos interrogants: Com es podria promocionar la resiliència en infants que estan en una situació de vulnerabilitat social? Els llenguatges artístics podrien ser una bona estratègia per fer-ho? Per aquests infants podrien ser, els llenguatges artístics, una oportunitat per expressar les seves emocions i entendre-les millor i d'aquesta manera contribuir en la gestió de les situacions difícils derivades de la seva condició de vulnerabilitat?

En el context socioeducatiu actual, es coneix l'existència de diferents projectes que aposten pels llenguatges artístics com a estratègies de promoció de la resiliència. Ara bé, la majoria no tenen suport acadèmic amb la qual cosa s'aprecia una manca de connexió entre el coneixement científic i la pràctica social aplicada. Per això, es considera oportú crear ponts, unions i fusions entre ambdós sabers, el teòric i el pràctic.

Aquesta necessitat científica va esdevenir una de les motivacions que han fet emprendre el camí d'aquesta recerca. Però no és l'única, ja que, a nivell personal, s'han sentit les ganes de poder donar respostes a molts interrogants sorgits arran de descobrir una sensació de benestar quan,

més enllà de les paraules, a través de les notes del piano, del moviment del cos o de les pinzellades de colors es donava la capacitat d'expressió i creixement personal.

El treball que es presenta a continuació és el resultat d'un temps de dedicació, esforç i aprenentatge. És un projecte que s'ha realitzat fruit d'una necessitat científica, d'un interès personal i una sort professional que la vida m'ha brindat. L'any 2010 vaig tenir l'oportunitat de poder entrar en contacte amb el GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut) de la Universitat de Barcelona. La perspectiva des de la qual entenen l'actuació socioeducativa és la de la resiliència, treballant des de les potencialitats de les persones i atenent cada persona i temàtica d'estudi amb el respecte que es mereix. Pel que fa a la sort professional, he pogut gaudir d'una beca predoctoral que m'ha permès dedicar-me de manera total a la recerca i a l'aprenentatge que se'n deriva amb la supervisió i direcció de les meves directores de tesi, la Dra. Núria Fuentes-Peláez i la Dra. Crescencia Pastor.

Un dels aprenentatges realitzats en aquest procés de recerca ha estat entendre la manera de construir coneixement en l'àmbit de les ciències socials i humanes, específicament en la resiliència. Com que abordar aquest tema des de l'ús dels llenguatges artístics és un fenomen complex, la revisió de la literatura científica ha permès delimitar l'estudi que es presenta. Partint d'aquesta revisió i les aportacions de les investigacions prèvies, la temàtica d'estudi ha fet possible conèixer, de forma general, els beneficis dels llenguatges artístics en la promoció de la resiliència dels infants, en clau de benestar personal, que viuen en una situació de vulnerabilitat social derivada del context sociofamiliar i socioeconòmic en què creixen i, en conseqüència, els eixos fonamentals d'actuació per promoure la resiliència. L'estudi pretén, a més, poder apropar les distàncies entre el buit existent entre el coneixement científic i el context real i pràctic, oferint orientacions per a la millora de la resiliència dels infants basades en el coneixement empíric.

Així doncs, la recerca que es presenta s'ha dut a terme a Catalunya amb la finalitat de promoure la resiliència dels infants que acudeixen als Centres Oberts, millorant la visió d'ells mateixos a través de les metodologies artístiques com a eines d'acció socioeducativa. La importància de promoure la resiliència d'aquests infants rau en la situació de vulnerabilitat social en què viuen i creixen, caracteritzada per factors de risc procedents de l'entorn (aïllament social, entorn social empobrit, situació econòmica familiar, entre altres) de la família (analfabetisme, nivells educatius dels progenitors baixos, pràctiques negligents) o de la seva pròpia conducta conflictiva (absentisme escolar). Es tracta de poder fomentar el caràcter resilient dels infants amb el treball educatiu de les emocions a través dels llenguatges artístics (expressió plàstica, dramàtica, musical, corporal i lingüística). En un entorn d'adversitat, els llenguatges artístics són mecanismes facilitadors per abordar aspectes personals, íntims, difícils o dolorosos d'una forma més lleugera i constructiva. A més, aquest tipus de propostes promouen les potencialitats i les capacitats de les persones més que no pas destacar-ne els seus dèficits.

La investigació consta de dues fases, clarament diferenciades: una primera fase diagnòstica i una segona fase en la qual es dissenya una proposta educativa a través d'un procés d'acció cooperativa i es posa en pràctica en una realitat concreta.

El procés d'investigació ha permès a la investigadora realitzar estades amb investigadors que gaudeixen d'una trajectòria i un prestigi científic reconegut en la temàtica de la recerca, Eugène Van Erven (*Utrecht University*) i David Elliot (*Steindhardt, New York University*). A més, durant ambdues estades s'ha pogut relacionar i conèixer altres maneres de poder treballar i aprendre al màxim a través d'artistes, pedagogs i educadors socials que veuen en els llenguatges artístics una manera òptima de fer educació i superar adversitats.

La recerca que s'exposa s'emmarca dins del programa de doctorat "Educació i Societat". El marc en què s'engloba resulta pertinent perquè permet reflexionar sobre el camp socioeducatiu, buscant la intersecció entre l'educació i aquells aspectes referents a la societat. Aquí es comprèn l'educació com un procés que abasta contextos més enllà de l'escola i aborda temàtiques diferents a les curriculars. Poder realitzar una recerca sobre la promoció de la resiliència en els Centres Oberts a través d'activitats artístiques com a estratègies per promoure la resiliència dels infants que hi acudeixen és un exemple d'aquesta concepció de l'educació.

Per abordar aquesta recerca, s'ha triat la perspectiva qualitativa, ja que es considera que s'investiga escoltant, observant, interpretant i construint juntament amb els participants. Les tendències d'investigació en educació actuals també emfatitzen la idoneïtat i la importància de fer recerca amb un caràcter aplicat que serveixi per millorar la pràctica educativa, superant el reduccionisme a l'hora d'aproximar-s'hi (Fuentes, 2007). Per aquest motiu, la participació dels implicats en el procés de recerca esdevé imprescindible.

El paraigua qualitatiu no anul·la la possibilitat de contemplar la complementarietat d'estratègies quantitatives i qualitatives que permeten entendre millor l'objecte d'estudi. La reconeguda complexitat en l'àmbit educatiu i en l'àmbit social implica una necessitat de plantejar propostes que busquen superar la dicotomia qualitativa i quantitativa, alhora que promou la integració d'ambdós mètodes.

Per poder assolir la finalitat proposada, s'ha dividit la recerca en tres parts diferenciades. La primera, aproxima el lector en la temàtica i en la contextualització teòrica. La segona part aborda les consideracions metodològiques i el context de la investigació. La tercera exposa els resultats de la recerca i les conclusions. Aquestes tres parts s'estructuren a partir d'onze capítols que, en breus paraules, es descriuran a continuació per tal de facilitar-ne la comprensió de com es distribueixen.

La primera part de la recerca pretén situar, des de la teoria, la resiliència, els llenguatges artístics i l'esfera emocional en contextos de vulnerabilitat social amb la finalitat d'incidir en el benestar dels infants. Aquesta part està estructurada en tres capítols.

El primer capítol consta d'un recorregut pel concepte d'art, atenent a diferents definicions d'artistes i filòsofs destacats per arribar a la conclusió que l'art pot actuar com a facilitador de l'expressió de tot allò que no es pot dir amb paraules.

El segon capítol s'aproxima a l'àmbit socioeducatiu vinculant l'educació, l'educació social, l'expressió artística, la resiliència i l'educació emocional.

El tercer capítol planteja i entra en detall en experiències, investigacions i programes concrets. Es pretén entrellçar les dimensions clau de la recerca: l'expressió artística, la resiliència, les emocions i la vulnerabilitat social a través de programes d'acció socioeducativa.

Després de delimitar els aspectes teòrics de la recerca i davant les seves evidències pràctiques, es planteja una segona part de la investigació amb la intenció d'abordar les qüestions bàsiques de l'estudi empíric. Es tracta de conèixer el context en el qual es desenvolupa la recerca, de quina manera i perspectiva s'aborda i, finalment, qui són els participants implicats. Les respostes a aquests interrogants s'expliquen en el capítol quatre i cinc.

El quart capítol de la recerca es dedica a fer l'abordatge a nivell metodològic. En aquest capítol el lector pot trobar tots els detalls sobre el disseny i el plantejament de la recerca, des del paradigma sociocrític, la perspectiva qualitativa i la investigació acció cooperativa fins els objectius, les estratègies de recollida de la informació i les fases que delimiten la manera d'apropar-se a la realitat estudiada. En aquest capítol també es consideren els elements bàsics que assegurin els aspectes ètics i de rigor científic en el marc d'una recerca qualitativa i cooperativa.

En el capítol cinquè es descriuen els perfils dels participants de la recerca. Els participants són educadors i educadores de 94 Centres Oberts de Catalunya i els integrants, infants i educadors, del Centre Obert Joan Salvador Gavina i del Centre Obert Grup Unió.

Per últim, la tercera part de la recerca és la que presenta els resultats de la investigació. Es tracta d'un moment d'anàlisi, de recapitulació i de connexió de tots els elements plantejats en la primera i segona part de la recerca per donar-les un sentit global. En definitiva, la intenció d'aquesta part de la investigació rau en poder oferir els resultats, les reflexions i les conclusions derivades dels diversos informants i del procés d'acció cooperativa realitzat.

El capítol sisè planteja els resultats respecte els beneficis i els elements a considerar en un Centre Obert quan es planteja posar en pràctica una actuació de promoció de la resiliència a través d'estratègies artístiques per fomentar el benestar dels infants que hi acudeixen. Es tracta dels resultats d'una fase diagnòstica sobre l'ús de les metodologies artístiques com a eines d'acció socioeducativa per promoure la resiliència.

En el capítol setè s'explica el procés d'elaboració d'una proposta educativa dissenyada de manera cooperativa i com a resultat d'un procés dinàmic, de consens, d'experimentació, de creativitat, d'il·lusió i paciència. El disseny parteix dels resultats de la fase diagnòstica i es fonamenta en les bases de la metodologia d'acció cooperativa. També es mostra la proposta de promoció de la resiliència a través dels llenguatges artístics a partir d'11 sessions dissenyades amb els seus objectius, la seva estructura, metodologies i elements a considerar per la seva implementació.

En el capítol vuitè es fa una anàlisi final del que ha suposat la posada en pràctica d'*Emocio'n-ART* en el grup de *Petits* (8-11 anys), incidint en la influència que ha tingut en els infants, els aspectes estructurals i metodològics a considerar per la persona dinamitzadora i el grau de

satisfacció general. Aquest moment implica un recorregut vivencial per tots els elements que han influenciat en la posada en pràctica de les propostes educatives i artístiques elaborades.

La recerca finalitza amb un darrer capítol, el desè, en el qual hi ha les conclusions generals en termes d'aportacions a la ciència, de consecució d'objectius, de reflexions personals, d'anàlisi de les limitacions de la recerca i de les seves perspectives de futur.

No es volia acabar aquesta introducció sense dir que aquesta recerca és el resultat d'una feina realitzada amb l'esforç i la il·lusió de moltes persones que han treballat intensament (educadors, infants, companys de recerca, directores de tesi, entre altres) perquè aquest estudi sigui un estímul, una esperança i una motivació per creure en la resiliència, en els llenguatges artístics i en la potencialitat de totes les persones per canviar la seva realitat social a través de poder assegurar un benestar personal. Gràcies a totes elles per fer-ho possible i a vosaltres, els lectors, per la vostra voluntat d'aprofundir i conèixer el que s'ha realitzat.

PRIMERA PART

Fonamentació Teòrica

CAPÍTOL 1

Aterrant en la conceptualització

El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de los que disponemos para la realización de la vida.

Rudolf Arnheim, 1993

Les paraules d'Arnheim motiven a parlar de l'art com un aspecte intrínscament relacionat amb el desenvolupament humà i la seva realització personal. Es pot concebre vida humana sense art?

Aquest primer capítol ofereix una aproximació als conceptes clau de la recerca. Interessa poder fer un apropament a diverses conceptualitzacions de l'art per tal de poder abordar la seva aplicació en l'àmbit educatiu.

En primer lloc, es realitza una breu mirada sobre el concepte de l'art en general. Què s'entén per art i quina dimensió agafa protagonisme en l'estudi. Tot seguit, s'exposa un breu recorregut per diferents moviments que han tingut ressò en la història de l'art des de la filosofia educativa. Hi ha una sèrie de consideracions que es posen de manifest a l'hora de concebre l'art com a eina educativa. Totes elles queden plasmades a través dels diferents moviments artístics que es presenten en el capítol.

En un segon moment, l'interès deriva cap el punt d'unió de l'art amb el procés educatiu, entenent que en ell destaca l'educació emocional, la creativitat i la comunicació. Es considera que el procés educatiu és, entre altres, un procés comunicatiu que permet el creixement humà.

Per poder abordar tots aquests aspectes conceptuals que delimiten el marc teòric des del qual s'ha plantejat la recerca, a més de la finalitat d'aportar un punt de partida que permeti compartir amb claredat el significat de l'art en l'àmbit educatiu, s'ha elaborat aquest capítol.

1.1. Per què ens preguntem què és l'ART?

1.1.1. Una breu mirada al concepte ART

Què és art i què no és art? Per a qui? Per a què? Amb quina finalitat fem art? Podem educar a través de l'art? De quina manera? I, en aquest punt, continua sent art? Qui fa art? Tots i totes som artistes? L'art és una obra o és un procés? Per a tots i totes signifiquen el mateix? Canvia en funció de l'edat i la cultura el concepte d'art? Aquests interrogants són una petita mostra del ventall de dilemes que poden sorgir a l'entorn del concepte d'*art*. En aquesta recerca s'ha fet una aproximació sobre què s'entén per *art*, alhora que s'ha volgut recollir les funcions del mateix. Per això, es realitza un recorregut conceptual a través de diversos autors i definicions que ajuden a entreveure el sentit i la finalitat d'aquest *art*.

I d'on rau el motiu d'aquesta necessitat d'aproximació a l'art? Tot sorgeix de la consideració de l'art com un element intrínsecament relacionat amb la vida humana. De fet, des dels inicis de la nostra civilització l'art ha estat present en el desenvolupament i creixement de les persones a través de danses, pintures, cançons populars, entre altres i es considera una manera viable de realització personal (Tejerina, 1994). L'estètica i l'expressió de sentiments a través de canals artístics, més enllà dels purament verbals, signifiquen una necessitat humana. En tot cas, es podria considerar que l'activitat artística és una de les activitats humanes que contribuiria al desenvolupament evolutiu dels éssers humans. L'art despertaria el vincle social –la comunió amb els altres–, alhora que permetria l'expressió d'allò individual i personal. Pel que fa als aspectes més individuals, López (2011) considera que l'art ajuda a desenvolupar la capacitat perceptivocognitiva, ja que hi estan implicats processos d'abstracció, d'autocontrol i altres habilitats motores que impliquen una evolució cerebral de l'organisme humà.

Ara bé, la tasca encomanada no és una tasca fàcil: conceptualitzar l'art és un procés complex i contradictori en certs moments, ja que el fet de dir què es considera art i què no, entranya conflictes, controvèrsies i escepticismes. A continuació, es proposa un seguit de definicions que, al llarg del temps, diferents artistes, filòsofs i literats han anat teixint fins arribar a avui en dia. En aquest punt, es considera adequat fer una aproximació al concepte d'art tenint en compte els pensaments i les apreciacions fetes per diferents artistes reconeguts al llarg de la història contemporània. En aquesta revisió, l'art queda concebut a partir de diferents disciplines i llenguatges com ara el teatre, la dansa i la poesia, entre altres.

En primer lloc, cal deixar constància de la càrrega marcada d'un *art elitista* que té el concepte mateix, segons la qual, l'art queda lluny de les persones i implica una jerarquia cultural en què l'artista esdevé una persona amb una genialitat o un do especial per produir una obra, un objecte que serà rebut per un públic receptor passiu. Quan parlem d'art s'arrossega una posició elitista, poc accessible i incomprendible per a la majoria de la població (Ricart i Saurí, 2009). Sí que és cert que l'art té associades certes concepcions elitistes, però en aquesta revisió es vol intentar superar aquesta visió de "mercat" i apostar i destacar la possibilitat que té l'art de ser emprat com a mitjà de creixement i aprenentatge.

En contra d'aquesta concepció elitista de l'art apareix la concepció universal que al llarg del temps, certs autors han atorgat a l'art. Matisse pensava que l'autèntic creador en termes d'art no era exclusivament el que tenia un do, sinó que era un home que havia sabut ordenar tot un

conjunt d'activitats (Castillo, 1983). En aquesta mateixa línia, Boal (2001) defensava el caràcter universal de l'art, afirmant que totes les persones són capaces de fer-ne, ironitzava amb la idea que fins i tot en saben els artistes i ampliava el concepte d'art en general. S'entén l'art i les seves disciplines com un vehicle de creixement personal, alhora que és un element terapèutic i agent de canvi social i educatiu, i es converteix en un mitjà de comunicació amb un potencial educatiu (Acosta, 1999). Segons Boal (1974) el teatre, si s'usa de manera adequada, pot ser una eina útil i eficaç per alliberar-se. En aquesta mateixa línia de pensament, Ryan (1986:237) defineix l'educació creativa com “el acto de acompañar a alguien en su busca de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor posible. Es una educación cuya meta es desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente”.

En una altra instància, es vol destacar el caràcter de representació que té l'art, entès com un mitjà per entendre i concebre la realitat i expressar-ne la pròpia concepció. Picasso parafrasejava que l'art és una mentida que fa adonar-nos de la veritat. La naturalesa i l'art, per ell, són coses diferents però, a la vegada considera que els éssers humans es valen de l'art per expressar el propi concepte de naturalesa (Castillo, 1983). Una constant en el treball de Picasso és la idea que totes les persones construïm la realitat a partir del propi *Jo*, per tant, la veritat absoluta no existeix, sinó que passa per l'entesa subjectiva del món i el cosmos de manera intrapersonal. En la revisió de Castillo (1983) es posa de manifest com altres grans creadors com Schelling o Gaudí establien una relació entre l'art i la realitat, atorgant-li a aquest la qualitat d'explicar la realitat. Ara bé, les idees de Gaudí matisen la relació que s'estableix entre elles, estimant que l'art representa la veritat i sense ell aquesta no pot existir. En la disciplina teatral la capacitat que té l'art es concreta en possibilitar la representació i l'expressió de la realitat, sense ser una mera reproducció (Boal, 2004). De nou, es rescata la idea de subjectivitat en la conceptualització de l'art, ja que en l'art es projecta un individu, una vivència i, en definitiva, una experiència. També Read, Mantovani i Fabricant (1955:302) entenen l'art a partir de la representació i integració dels diferents sentits de l'ésser humà “el arte es representación, la ciencia es explicación –de la misma realidad-”. I, al mateix temps, sembla que l'art també té la capacitat de comunicar i mediar entre la realitat i la imaginació: “Art has no trouble speaking simultaneously to the real and to the imagination, the fantasy, the wishes, the trouble wishes” (Chambon, 2005:3).

Un altre aspecte interessant que diversos autors han rescatat de l'art és el caràcter essencial que té en la vida humana. En altres paraules, l'art és una activitat intrínseca en l'ésser humà per mantenir el cercle orgànic que el governa. Malinski (2005:105) afirmava que “art is integral to the experience of being human. Both active involvement in artistic expression and the appreciation of art produced by others facilitate self-expression, understanding the human-environment mutual process, and finding meaning in varied life experiences”. Per la seva banda, el filòsof Nietzsche afegia que l'art és un gran sí a la vida. En l'àmbit de la poesia, en la revisió de Castillo (1983) es fa ressò de les aportacions de Biedma qui apropa l'art amb la idea que la creació artística no es diferencia de qualsevol activitat de l'ésser humà, ja que és una manera de ser persona, de definir-nos i d'entrar en contacte amb els altres, així com també de les aportacions del poeta espanyol Machado qui empra i introdueix l'element del joc en l'activitat artística, ja que considera que l'art és joc pur, és pur foc. Benedetti també s'aproxima a l'art fent

referència a elements vitals però, en el seu cas, es pot apreciar una implicació amb la representació de la vida que plasma una obra artística. Citant la seva idea, Benedetti (1992:196) afirmava que “cuando parece que la vida imita al arte, es porque el arte ha logrado anunciar la vida”. Kandinsky (1988) comentava que l'art, en el seu aspecte global, no és una creació inútil d'objectes que es desfan en el buit, sinó que serveix per al desenvolupament i per a la sensibilització de l'ànima humana.

Si hom s'endinsa en aquesta vida humana trobarà la importància de l'esfera personal. “Art shows you a complicated set of feelings, thoughts and actions” assenteix Chambon (2005:3). En la dimensió personal, l'art també hi té un paper considerable, ja que contribueix a evidenciar les contradiccions intrínseques a la vida humana i integra el que és conscient i inconscient, del sistemàtic i informal, el projecte i la intuïció, la determinació i la indeterminació en les sensacions i emocions, potenciant la integració i expressió de les pròpies incoherències: el consoli i la catarsi d'emocions (López, 2011). Aquesta manera d'entendre l'art permet tenir una visió més oberta i general de l'art, ja que deixa constància de la capacitat per expressar emocions que són fruit d'experiències sentides i dona espai a sentiments contradictoris que podrien provocar un cert malestar emocional. En aquest sentit, l'art és capaç de traduir en una expressió específica el conjunt d'experiències viscudes (Bartolomeis, 2005).

Per la seva banda, Laferrière (1999) s'aproxima a l'art com una manera d'expressió personal que es sustenta en una aplicació precisa d'habilitats i coneixements que persegueix la traducció d'idees, de sentiments, de sensacions amb l'ajuda de la integració de símbols, sons, formes, tons, olors, gustos, textures, imatges, suscitant impressions agradables i harmonioses, excitants o provocadores.

Donant un pas més en la vessant personal de l'art, es considera que aquest té la capacitat d'ajudar als humans a conèixer-se millor, és a dir, a significar un mitjà d'autoconeixement. Kramer (1985) concep l'art com un aprenentatge continu amb relació al món interior de cadascú i també com un espai per aprendre a expressar els sentiments amb la finalitat de conèixer-se millor, acceptant-se i comprenent-se un mateix. En conseqüència, es fa palesa la idea de l'art com a capacitat de tot ésser humà: cada persona, un artista. Lowenfeld (2008) insisteix en la idea de l'art com a mitjà d'autoconeixement, considerant-lo una espècie de vàlvula d'escapament de tensions que podria servir d'unió entre aspectes cognitius i afectius, és a dir, un mitjà de socialització i una font de satisfacció que permet créixer i desenvolupar totes les dimensions que engloben l'ésser humà. Entén l'art com un procés humà fonamental en el sentit que considera que totes les persones traslladen pensaments i emocions en algun tipus d'activitat artística: l'art com una activitat personal i de creixement on cada persona regala una part de si mateixa: una revelació de com pensa, sent i veu. També afirma que l'art s'ha interpretat tradicionalment en relació amb l'estètica formal i que, aquesta concepció ha limitat, en certes ocasions, l'oportunitat d'utilitzar l'art en qualitat d'eina educativa i de creixement personal, vanagloriant la qualitat estètica del producte final. El que esdevindria important seria el procés de la persona en el moment de crear, fet que inclou pensar, sentir, percebre, conèixer, interessar-se i reaccionar davant de l'entorn. Lowenfeld (2008) apunta que l'art podria ser, en un primer moment, un mitjà d'expressió per als infants que l'utilitzen com un llenguatge de pensament, de manera que l'expressió mateixa canvia a mesura que l'infant creix i evoluciona. Es parlaria, doncs, d'un procés dinàmic (Lowenfeld, 2008). Per Greene (2005), l'art també ofereix vida,

esperança, descobriment, llum on les trobades amb l'art poden nodrir el creixement de les persones.

En darrer lloc, es considera fonamental posar de relleu el caràcter expressiu que té l'art en les seves diferents vessants. En aquest sentit, l'art s'usa com a mitjà d'expressió per poder dir a través de diferents canals més enllà de la paraula. Tejerina (1994) fa èmfasi en aquest caràcter expressiu de l'art i en la seva capacitat per parlar de sensacions, de pors, desitjos, amors o conflictes, alhora que permet entrellaçar les relacions més íntimes i personals amb aquelles més interpersonals i socials. Es podria considerar que, l'art és una alliberació personal i, alhora, és un acte de comunicació envers un mateix i els altres.

Castillo (1993:49) aporta la idea que l'art és una “emoció motivant de llenguatges que creen nous llenguatges, sentiments i pensament, que ajuda a conèixer el món que ens envolta i a madurar a través de l'acte comunicatiu. L'art és material transformat i, sobretot, actitud, conducta canviant a través del coneixement del propi cos, de la seva identitat. Amb la utilització de diferents suports i materials, el nen comunica la seva personalitat autèntica i només així pot arribar a una veritable socialització, a una integració on no es produeixin situacions d'excessiva dependència”.

Entre aquesta capacitat d'expressió, una de les potencialitats de l'art és que pot afavorir l'expressió emocional d'aquells que el practiquen, ja que connecta directament amb la part personal i íntima dels humans. Aquest valor emocional atorgat a l'art es tradueix en les creacions artístiques resultants de cada procés. Per la seva banda, Maurois expressa que l'art té aquesta capacitat emocional, ja que “el arte vuelve inteligibles las emociones que en el mundo real no lo son” i Freud també revela aquesta projecció de l'interior a través de l'art assegurant que “el arte es la satisfacción indirecta de un deseo reprimido”(Castillo, 1983:197). En el seu cas, es copsa com hi ha una inferència amb la repressió d'un desig al qual se li dona llum a partir de la creació. Goodman (1976) afirmava la implicació emocional que té l'art, considerant que una de les funcions de l'art era l'expressió del sentiment i el converteix en un art no només pal·liatiu, sinó terapèutic per a totes i tots aquells que en facin ús. Per la seva banda, Gardner (1994) aporta la idea que les arts poden oferir un dels millors marcs –i, possiblement, el millor– per a l'expressió afectiva i sentimental. Isadora Duncan considerava que a través de la dansa podia dir coses que no era capaç d'expressar a través de les paraules. En una entrevista en la qual se li preguntà el significat que tenia per a ella la dansa va contestar que “si pudiera decirlo, no lo tendría que bailar” (Duncan, 1929:234). L'art es podria considerar com el vehicle per fomentar l'autoexpressió, la imaginació, la creativitat i el coneixement de la pròpia vida afectiva (Gardner, 1994).

Si l'art està impregnat de les emocions personals, sempre serà un procés individual, lliure i fruit de la creació del moment. Es vol deixar constància de la relativitat que pot tenir la consideració de l'art, és a dir, l'art depèn de cadascú. Munari (1983:254) ho explicita amb les següents paraules: “arte es todo aquello que la gente considera arte”.

Després de consultar i reflexionar sobre el concepte de l'art és difícil articular-ne una definició única i pròpia sense caure o sense acceptar la definició de Munari (1983), el que es limita a dir que art és tot allò que sembla art. Així doncs, el punt de partida d'aquesta recerca és una definició d'art on aquest:

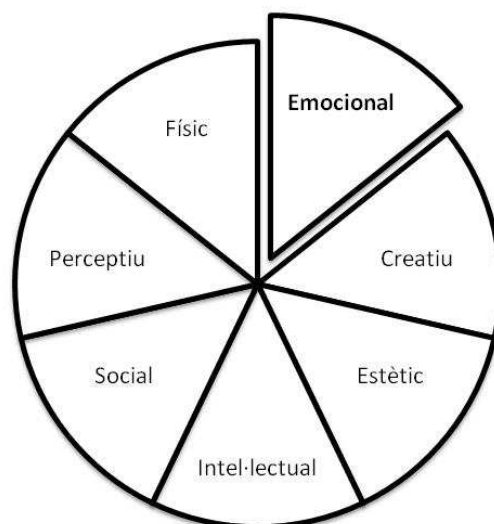
- Té un caràcter universal en el sentit que tothom és capaç d'expressar a través de l'art
- Connecta fàcilment amb les emocions i el propi ser més íntim
- Permet una representació de la realitat a través dels ulls de "l'artista"
- Permet expressar tot allò que no es pot dir amb paraules
- És comunicació i creativitat

1.1.2. Un breu recorregut per la història de l'art com a eina socioeducativa per entendre el present

L'art i les seves disciplines podrien aportar benestar a la persona humana. Així mateix, es constata que la salut, entesa com a benestar, ha recorregut més d'una vegada als diferents llenguatges artístics al llarg de la història.

El punt de partida que s'aborda en aquesta recerca és acceptar aquesta trajectòria històrica i situar-se en el discurs contemporani de la temàtica. Abad (2001) fa una proposta en la qual destaquen diferents funcions que pot tenir l'art: la funció terapèutica, la social, la comunicativa, la integradora, la funció estètica, la funció expressiva i la funció de representació. A aquesta aportació d'Abad s'hi podria afegir la funció socioeducativa que connectaria estretament amb la funció social, comunicativa, expressiva i de representació. Aquesta manera d'entendre l'art vinculat amb l'acció socioeducativa és una faceta actual i emergent, però els primers antecedents es remunten al segle passat (Ricart i Saurí, 2009). Les aportacions teòriques de diversos artistes, filòsofs, psicòlegs i pedagogs, entre altres, permeten parlar avui en dia de l'art des d'aquesta òptica socioeducativa. Per això, a continuació, es proposa un recorregut històric i temporal pels antecedents destacables que han permès aquesta concepció actual de l'art com a eina d'actuació social. El recorregut que es presenta parteix de finals del segle XIX fins a l'actualitat i engloba teòrics de diferents disciplines com la psicologia, la pedagogia, l'art i la filosofia.

En l'àmbit de l'educació artística, destaca una línia de pensament que aparegué just després de la Segona Guerra Mundial i que engloba autors com Binet, Decroly, Dewey, Montessori, Cousinet, Ferriere i Lowenfeld. Es tracta del moviment autoexpressionista el qual es caracteritza per pensar i considerar l'educació artística com a instrument òptim pel desenvolupament de l'individu com a persona. Aquesta línia de pensament promou el desenvolupament de l'expressió personal i la creativitat a través de l'art, és a dir, insisteix en la idea que la persona plasmí el seu interior en una creació artística (Barragán i Moreno, 2004). Un dels seguidors més importants d'aquesta línia de pensament és Lowenfeld (2008) que comenta que, a través de l'expressió artística, es produeixen diferents nivells de desenvolupament:



Gràfic 1: Nivells de desenvolupament a través de l'expressió artística segons Lowenfeld, (2008) (elaboració pròpia)

Al mateix temps, Lowenfeld (2008) descrigué la interdependència entre la vitalitat i el poder evocatiu de l'art. Sobretot, treballà amb nens i nenes amb alguna adversitat com a mitjà per reforçar el sentit d'identitat, i va obtenir notables resultats a l'hora d'ajudar els infants a sentir i saber qui eren, què podien fer i on pertanyien. Per ell, l'expressió artística va acompanyada de la pròpia identificació amb l'experiència passada i viscuda que s'expressa a través de la creació. Per tant, l'expressió del *Jo* apareix com a eix central de tota expressió creativa i és amb aquesta identificació amb un mateix que aconseguix comunicar-se, amb un mateix i amb l'entorn. Així doncs, Lowenfeld emprà el concepte d'*autoexpressió* per donar idea de sortida de sensacions, emocions i idees d'acord amb el nivell de desenvolupament personal i individual. En aquest sentit, la perfecció tècnica té una escassa relació amb l'autoexpressió de la qual parla Lowenfeld i la línia de pensament en general, ja que la realització de productes artístics excel·lents pel que fa a la tècnica pot estar lluny de les necessitats expressives reals de la persona que els realitza (Lowenfeld, 2008). Aquest autor considera que l'expressió lliure és necessària pel creixement saludable i el desenvolupament de l'infant i reconeix l'art com un mitjà d'expressió lliure amb l'autoexpressió com a finalitat última. Per tant, no es considera una finalitat en si mateixa, sinó com un mitjà. En general, tots els autors de la corrent autoexpressionista consideren que l'art és una forma d'explorar el potencial creatiu individual i a tots els interessa usar-lo en benefici del desenvolupament personal (Morón, 2011).

Un altre referent important que ha permès parlar d'art com a eina socioeducativa, avui en dia, és l'arteràpia, ja que en el seu origen s'usa l'art en centres que treballen amb poblacions vulnerables. La finalitat d'aquestes intervencions podien ser terapèutiques i també educatives. Tot i així, el concepte d'arteràpia com a tal, necessita una sèrie de consideracions conceptuals. A principis del segle XX, englobava intervencions terapèutiques i educatives sota el mateix concepte i, actualment, el concepte d'arteràpia arriba a l'àmbit social sobrepasant la clínica i aterrant en un món més ampli. D'aquesta manera, es pot copsar una necessitat imminent d'acotar els conceptes que es deriven d'aquest món complex: art, teràpia, educació, salut, clínica, expressió, entre altres. Si es posa la mirada en el terme d'arteràpia en els seus inicis, Adrian Hill (1945) al Regne Unit, fou dels primers en acotar el concepte d'arteràpia, entenent-la

com una estratègia terapèutica. Al mateix temps, Kramer i Naumburg, als Estats Units, van utilitzar la mateixa paraula per definir la tasca que feien amb nens i nenes amb necessitats especials. Kramer és una de les pioneres en sistematitzar l'art com a eina terapèutica i amb un caràcter emocional. Segons Kramer (1985) l'art podria ser beneficiós perquè permet experimentar amb idees i sentiments, fer evidents les complexitats i contradiccions de la vida humana, demostrar la capacitat de l'home per superar el conflicte i crear ordre a partir del caos i proporcionar plaer. L'any 1958 publicà un llibre titulat *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*, en el qual ens ofereix les primeres definicions i consideracions d'aquesta manera de treballar amb col·lectius vulnerables. En aquest llibre relata la interessant experiència d'intervenir a partir de l'art amb infants de barris marginals en un centre educatiu d'internament a Nova York. En aquesta experiència es deixa constància de com l'expressió personal i emocional a través de l'art és bona per a tothom, però ho és d'una manera especial per a les persones que es troben en una situació difícil. L'art esdevé un mitjà de comunicació pels participants del programa. El programa permet donar l'oportunitat a tots els i les participants d'assolir un nivell de comunicació amb els seus iguals i superar la possible frustració i fracàs mitjançant el sentiment de domini que proporciona el fet d'haver après una habilitat (la pintura).

Si fins el moment la història de l'art havia quedat descrita per corrents artístiques tals com el cubisme, el realisme o el futurisme, a partir dels anys 50 es deixen de banda les corrents *-istes* i s'entra en una nova era caracteritzada per experiències concretes i puntuals que posen l'accent en la tècnica i no tant en la ideologia. La finalitat rau en intentar portar a la pràctica allò que la pedagogia contemporània explicava i teoritzava. En aquest sentit, és complicat dir que neixen corrents artístiques i, per tant, es considera més adequat parlar d'autors i experiències concretes que, en conjunt, aporten un avançament cap a l'art entès com a forma d'expressió.

Més endavant en el temps, entre els anys 60 i finals del segle XX, destaquen una sèrie d'autors que desenvolupen i expandeixen les seves respectives teories arreu del món. En primer lloc, a Rússia destaca Vygotski (1982), un dels teòrics més destacats de la psicologia evolutiva i fundador de la psicologia històricocultural. En el desenvolupament de la seva teoria entengué els processos artístics com a aspectes que influencien el benestar de la persona i el seu desenvolupament general i maduratiu. Així, Vygotski es va interessar per l'art com a disciplina a través de la qual es va aproximar a la psicologia amb la intenció d'explicar com funcionen els objectes d'art i quina repercussió tenen en les persones. El que li suscitava interès era entendre com les creacions artístiques tenen influència en les persones, considerant que, en un nivell o un altre, en tenen. Per altra banda, afirmava que l'art no es defineix una vegada i per sempre, sinó que es defineix contextualment i històricament. Té relació amb l'autoconeixement de la cultura. Per tant, ens deixà en herència aquesta concepció de l'art com a aspecte canviant i dinàmic, acceptant que nosaltres canviem amb ell (Lima, López i Rodríguez, 2004). Amb relació a l'aspecte educatiu, Vygotski (1982) suposava que la proposta central de l'educació artística podria ser ajudar l'infant a arribar a percebre la vida, desenvolupant la creativitat, la imaginació i el joc, alhora que contribueix al desenvolupament de la personalitat. Mitjançant aquesta activitat, els infants desenvolupen significats abstractes basats en la imaginació i separats dels objectes del món. A més, segons Vygotski (1982), a través del joc els infants adquireixen coneixement de regles socials, autocontrol i autoregulació.

Un altre referent en la construcció actual de l'art com a disciplina d'acció socioeducativa és Gardner (1982) i la seva respectiva teoria de les *Intel·ligències Múltiples*. L'aportació que dona l'autor amb aquesta teoria és la consideració de la intel·ligència com una capacitat i, per tant, aposta per la possibilitat d'una educació de la intel·ligència i no pas per un concepte inamovible i estàtic a partir del qual o neixes intel·ligent, o no ho seràs mai. La intel·ligència queda acotada com una capacitat de la persona per resoldre problemes o per elaborar productes valuosos per a una persona o una cultura (Gardner, 1983). Per tant, existeixen tantes intel·ligències com problemes a resoldre i permeten començar a valorar, considerar i potenciar altres capacitats humanes més enllà de la racional i curricular: la intel·ligència emocional i social, la intel·ligència pràctica, la intel·ligència creativa, la intel·ligència moral i la intel·ligència espiritual. Un dels aspectes que aporta aquesta teoria de Gardner, i que és d'interès rellevant pel tema que s'aborda en aquesta recerca, és el reconeixement de la creativitat com a una intel·ligència. L'autor dota d'importància tal a aquest aspecte que considera que és la creació artística la que permet a la persona créixer i desenvolupar-se a nivell personal i social. En l'esfera personal, l'art promou l'autoconeixement, ja que crear artísticament significa exterioritzar i posar en evidència desitjos i pensaments interns, potenciant la introspecció que ajuda al propi coneixement; però l'art també promou l'autoconfiança, l'autoestima, l'autonomia, l'autoregulació, l'experiència estètica, l'expressió de sentiments i emocions, el tenir iniciativa, l'optimisme i l'entusiasme (Gardner, 1983). Des d'aquesta perspectiva, pel que fa al desenvolupament social, les creacions artístiques permeten a l'individu desenvolupar una sèrie d'habilitats i estratègies que faciliten la vida en comunitat: ajudar i respectar els altres, tenir paciència i demanar ajuda quan es necessita. A través de l'art, s'enforteix la capacitat de lideratge, la comunicació, el coneixement dels altres, a tenir empatia, la resolució de conflictes, el treball cooperatiu i els valors ètics i morals, entre altres.

La vessant personal de l'art és un aspecte que també recuperen Arnheim i Inglés (1993) quan consideren que és a través de l'art que la persona pot arribar a comprendre i a situar-se dins la complexitat del món. Segons Arnheim i Inglés, aquesta oportunitat artística és un dels instruments més poderosos dels que disposa l'ésser humà per la realització de la vida i pel propi desenvolupament humà, entenent que és d'importància notòria pel creixement i el desenvolupament personal, social i cultural de les persones. Un cop més, es demostra com l'activitat artística és important pel desenvolupament saludable de les persones. En aquest punt, malgrat no hi havia un concepte específic per denominar l'art com a eina socioeducativa, sí que se'n feia ús. Al cap de poc temps, Eisner (1995) conceptualitzà, per primera vegada, el terme d'educació artística com a disciplina. Ell senyalava una relació intrínseca entre l'art i l'educació, en el sentit que l'art aporta una experiència peculiar vinculada a l'expressió, la representació i la sensibilitat. Per tant, promou en l'individu una sèrie de coneixements, emocions i d'experiències que altres disciplines no generen. Així doncs, s'entén l'art com a àmbit de coneixement en sí mateix. Tot i així, Eisner es posiciona en una postura contrària a la corrent expressionista de l'art. Segons el seu parer, l'art no només havia de servir per estimular a la persona a expressar-se i ser creativa, sinó que s'ha de dotar d'uns continguts i un currículum basats en l'art, l'estètica i la comunicació. D'aquesta manera, Eisner crea la *Discipline-Based Arts Education* que pretén ser una ensenyança artística sistemàtica i seqüencial basada en quatre àmbits: la producció artística, la crítica, la història de l'art i l'estètica (Morón, 2011).

Un altre referent important que cal considerar és el que sorgeix a partir dels anys 60 i entén l'art des d'una mirada menys individualista i amb un cert compromís social: *l'Art Comunitari*. Aquestes tendències plantegen noves formes d'expressió, trencant amb el model elitista i de mercat de l'art i replanteja el paper de l'artista, del públic i de l'obra. De manera general, aquest tipus d'art es basa en processos col·laboratius en què l'artista no treballa de manera aïllada (Ricart i Saurí, 2009), sinó que ho fa en relació amb la comunitat. A finals dels 60 i principis dels 70 del segle XX, als EEUU destaquen els treballs anomenats *murals de carrer* que es van començar a crear en barris marginals de ciutats nord-americanes, sobretot, en comunitats llatines i afroamericanes. Aquests murals significaven una manera de donar veu a aquestes comunitats marginals, alhora que servien per expressar pensaments i oferir un espai d'expressió d'emocions, lluny de caure en el victimisme. Més endavant, apareixen noves teories com les de Laferrière (2001) que, des del Canadà, acotà el terme de la pedagogia artística. La meta de la pedagogia artística és guiar les intervencions per poder millorar els aprenentatges de totes i tots els participants de la comunitat. Aquest tipus de pedagogia (artística) segueix un model d'actuació purament educatiu derivat del model de Delors (1996) que defensa que l'educació al llarg de la vida es basa en quatre pilars: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure i aprendre a ser*. L'art com a estratègia pedagògica fa èmfasi en tres pilars de l'educació: el saber (acte cognitiu), el saber fer (acte comportamental) i el saber ser (acte emocional). Mentrestant, al nostre país neixen un seguit d'experiències relacionades amb la pedagogia artística com ara el *PsicoBallet* de Maite León, l'experiència de *PsicoArt* portada a terme per Jannick Niort a Barcelona, l'experiència de *DanzaMobile* d'Esperanza Valderrama a Sevilla, les experiències de la Fundació ANADE en Castilla La Mancha o el grup *La Sènia* del Raval a Barcelona i, sens dubte, una de les més antigues o la que va precedir a totes les altres i que es va desenvolupar a la mateixa Universitat de Barcelona, el CREI Sants (Canalias, 2013).

Seguint en la vessant més social de l'art (*Art Comunitari*), Palacios (2009) aposta per la creativitat com a força real de transformació social, amb la finalitat de dur a terme una millora social a través de l'art. Harding (1995) afegeix que l'art té un potencial com a element transformatiu i com a mitjà d'inclusió social, sobretot pel que fa referència a joves exclosos del sistema educatiu.

En conclusió, després de la trajectòria i l'anàlisi de funcions, es podria dir que l'art com a estratègia socioeducativa té unes característiques que serveixen per potenciar diferents aspectes:

Caràcter mediador que serveix per:

- Mediar amb la realitat i la naturalesa que ens envolta
- Mediar entre la part conscient i inconscient de les nostres emocions i sentiments

Caràcter de representar i projectar que serveix per:

- Representar la vida i la realitat

Caràcter personal-afectiu que serveix per:

- Fomentar l'expressió personal, la imaginació, la creativitat i el coneixement de la pròpia vida afectiva
- Projectar el món interior

- Dotar a les persones d'una vida humana a través de la sensibilitat i la bellesa
- Expressar emocions
- Un mitjà de creixement personal
- Ser individus lliures i dotar la nostra ànima de sensibilitat
- Viure les contradiccions intrínseques a l'ésser humà
- Conèixer-se millor a un mateix: un mitjà d'autoconeixement

Caràcter d'aprenentatge que serveix per:

- Jugar, viure i gaudir
- Crear i ordenar en un espai de seguretat
- Un mitjà d'aprenentatge
- Desenvolupar la capacitat perceptivocognitiva

Caràcter social que serveix per:

- Despertar el vincle amb els altres: comunicació interpersonal

1.2. El procés educatiu a través d'estratègies artístiques

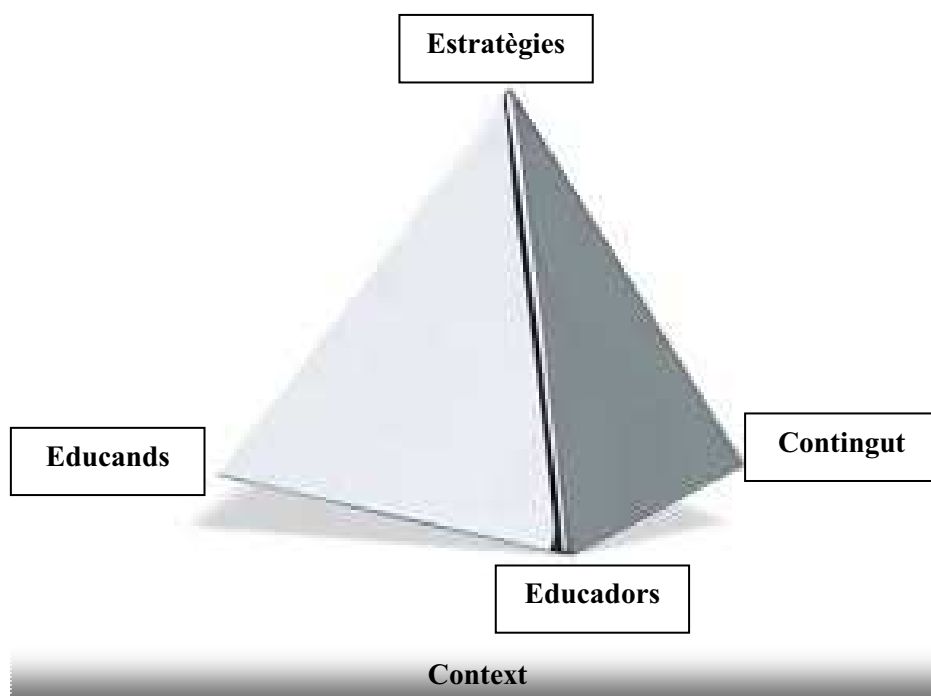
En un procés de creixement, l'aprenentatge i la percepció estètica són aspectes filogenètics de la persona. Ambdós conceptes estan intrínsecament relacionats i es van convertint en educació, en cas de l'aprenentatge, i en art, en cas de l'estètica, a través de la cultura. El desig de coneixement i d'experimentar en el procés de creixement aprenentatge i estètica uneixen objectius que en si mateixos delimiten la pròpia condició natural de l'ésser humà com a aprenent i captador de la realitat. Els límits d'ambdós discorren a través de la raó i de les necessitats de les civilitzacions, masses i grups. Actualment, es fa conscient la voluntat de millorar l'educació a través de l'art, entenent que l'aprenentatge i l'educació estan necessitats d'un clima de llibertat i que l'art pot facilitar-lo. En aquest punt és on es fa evident que cal trobar ponts entre els processos educatius i l'art, i els seus llenguatges.

La revisió teòrica realitzada fins ara ha deixat clara la idea que una de les finalitats de l'art és la socioeducativa, entenent que n'hi pot haver d'altres. Així, es considera adequat parlar de procés educatiu i de llenguatges artístics com a delimitadors d'una acció socioeducativa.

Un procés educatiu vindria a ser la suma d'un conjunt de processos típicament humans, ja que en pressuposen capacitats exclusives tals com la intel·ligència racional per aprendre, la llibertat d'autorealització, el fet de relacionar-se i comunicar-se (Fermoso, 1985). Entrant en detall, el procés educatiu es caracteritza per ser un procés intencional, social i d'interiorització (Freire, 1970; Fermoso, 1985; Llena, 2008), així com cultural, de creixement personal (sempre que es doni en un ambient on es potenciï la creativitat), comunicatiu i d'adquisició d'hàbits (Fermoso, 1985).

Núñez (2003) esquematitza el treball educatiu a partir de la idea herbartiana del triangle incomplet perquè no es tanca per la base. Aquest triangle implica l'existència de tres elements: el subjecte, l'agent i els continguts. Balsells (2000) considera que aquest triangle s'ha de

convertir en una piràmide en el sentit que els elements que configuren un procés educatiu són quatre: continguts, estratègies, educadors i educands. A més, aquests elements s'emmarquen dins un context. Per tant, es posa de manifest la importància de cinc elements en un procés educatiu.



Gràfic 2: Elements del procés educatiu de la recerca (Adaptació de Balsells, 2000)

La possibilitat de crear en un clima de llibertat, potenciant el vincle afectiu-emocional i l'expressió d'emocions, afavoreix la creativitat i facilita la comunicació. Aquests aspectes (educació emocional, creativitat i comunicació) esdevindran tres aspectes capdavanters en el punt d'unió del procés educatiu i les estratègies artístiques. A continuació, es fa una aproximació a cada un d'aquests aspectes.

1.2.1. Educar les emocions

Una de les possibilitats del procés educatiu plantejat en la recerca és el fet de promoure el vincle afectiu-emocional entre les persones que hi participen. Aquesta possibilitat es tradueix en educar les emocions, permetent-ne una millor expressió. Aquests processos educatius emocionals faciliten i poden promoure un benestar personal i, en conseqüència, una promoció de la resiliència.

Al llarg de la vida els éssers humans es poden topar amb dificultats més o menys importants. En tot cas, el fet de desenvolupar la intel·ligència emocional especialment durant la infància i l'adolescència permet a la persona afrontar aquestes dificultats de manera més assertiva. El rol que juguen les emocions en la vida de les persones en general i en l'educació en particular ha passat a ser una qüestió cada vegada més rellevant en els nostres dies. S'ha detectat, doncs, la vinculació entre les emocions i el pensament com a base de tota activitat humana, de manera

que la dicotomia entre la dimensió racional i l'emocional de la persona resulta ja inadmissible (Carpena, 2001). Bisquerra i Álvarez (2006) posen de manifest que per desenvolupar la personalitat d'un individu cal prestar atenció al seu desenvolupament emocional, ja que afavoreix el benestar personal i social de les persones. Tota relació intra i interpersonal està impregnada per fenòmens emocionals que cal tenir en consideració especial per les múltiples influències que aquests tenen en el procés educatiu.

Però, què s'entén per *educació emocional* i per què és important poder posar-la en pràctica? L'educació emocional és una àrea de coneixement que cada cop està prenent més importància en les ciències socials. Tant és així que, fins i tot, el recent augment de recerques científiques que hi estan relacionades ha fet créixer la creença entre la comunitat científica de la necessitat i la importància d'educar les emocions (Filella et al, 2008; Bisquerra i Pérez, 2012). En la societat i l'època que vivim en la qual prevalen valors com l'egoisme, la violència i la mesquinesa espiritual, deixant enrere la vida col·lectiva i emocional (Goleman, 2000), és un gran avançament poder començar a prendre consciència de la seva importància per tal de poder abordar temes com els sentiments i les emocions. Es té la sensació que la societat actual no atén les necessitats emocionals intrínseques a l'ésser humà i d'això se'n deriven possibles malestars emocionals tals com l'ansietat, la depressió, l'angoixa, els trastorns alimentaris, el consum de drogues o la violència tots ells derivats, en part, d'un *analfabetisme emocional* (Bisquerra i Pérez, 2012). Per tant, és important començar a prendre consciència de la necessitat de prestar atenció a les emocions i considerar l'educació emocional com un dels eixos vertebrals de l'educació.

Un dels aspectes clau de l'educació emocional per tal de poder desenvolupar un coneixement personal que permeti relacionar-se amb els altres de manera positiva podria ser, segons Goleman (2000), el fet de ser conscient d'un mateix i conèixer els estats d'ànim i els pensaments personals. En aquesta línia de pensament, l'autoconsciència emocional, segons Goleman (2000:326), podria permetre "a) millorar el reconeixement i la qualificació de les emocions; b) millorar la comprensió de les causes dels sentiments; i c) reconèixer les diferències entre les accions i els sentiments".

Ara bé, quan es parla d'educació emocional és necessari poder deixar clar alguns termes, ja que es pot donar certa confusió a causa de la proximitat que configuren a nivell conceptual. Cal, doncs, diferenciar entre educació emocional i intel·ligència emocional, i entre educació emocional i competència emocional.

El concepte *d'educació emocional* s'entén com un procés educatiu, continuat i permanent que pretén desenvolupar la intel·ligència emocional, és a dir, el coneixement sobre les pròpies emocions i les dels altres amb l'objectiu de capacitar a la persona perquè adopti comportaments que tinguin present els principis de prevenció i desenvolupament integral (Bisquerra i Álvarez, 2006). Es pot considerar que l'educació emocional té com a finalitat primordial augmentar el benestar personal i social, tenint com a objectius generals (Pérez, 2007):

- Adquirir un coneixement de les pròpies emocions com a aspecte central de l'autoconcepte

- Identificar les emocions dels altres per tal de facilitar unes millors relacions interpersonals
- Desenvolupar l'habilitat per controlar i canalitzar de manera adequada les emocions
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives intenses
- Desenvolupar l'habilitat per experimentar emocions positives i generar-les de manera conscient
- Desenvolupar la intel·ligència emocional i les competències emocionals conseqüents
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivació
- Adoptar una actitud positiva davant la vida

La *intel·ligència emocional* és aquella capacitat per identificar les emocions pròpies i les dels altres, utilitzar-les per facilitar el pensament, comprendre la complexitat de les emocions i regular-les de manera apropiada (Bisquerra i Pérez, 2012). La intel·ligència emocional està relacionada amb la capacitat d'automotivar-nos, de continuar lluitant pel que volem malgrat les possibles frustracions, d'autocontrol, de donar les gràcies, de regular els estats d'ànim, d'evitar que l'angoixa supediti les facultats racionals i també la capacitat d'empatitzar i confiar en els altres (Goleman, 2000).

Les *competències emocionals* són aquelles habilitats que permeten a la persona gestionar de manera adequada un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular els fenòmens emocionals i afectius. Educar i desenvolupar aquestes competències afavoreix les relacions socials i la comunicació amb un mateix, facilita la resolució de conflictes i contribueix al benestar físic i emocional (Bisquerra i Pérez, 2012).

Així doncs, s'entén que cal potenciar processos d'educació emocional per promoure la intel·ligència emocional i ser capaços de posar en pràctica les competències emocionals. Tot aquest procés educatiu es pot donar a través d'un procés artístic. Per aquest motiu, es pot considerar l'educació del món afectiu com un aspecte comú en aquests dos processos.

Sembla que diferents estudis vénen mostrant que el coneixement afectiu està molt relacionat amb la maduresa, l'autonomia i la competència social. Tanmateix, la majoria d'infants reben poca educació orientada al seu desenvolupament afectiu. En el món occidental el concepte d'aprenentatge ha estat entès pràcticament com a sinònim del concepte d'educació de la intel·ligència racional. Però, en l'actualitat i en qualsevol àmbit educatiu, limitar-se a aquesta intel·ligència suposa descuidar una vessant molt important de la persona.

Carpena (2001) insisteix que el fet de parlar sobre sentiments explícitament ajuda els infants a estar més capacitats per controlar-los i a ser reflexius. L'educació emocional, doncs, pot conduir a un canvi avaluador dels estats emocionals i com a conseqüència fer que els infants arribin a ser més reflexius i, a la vegada, gestionin les conductes d'una forma més positiva. Afegeix que el fet de comprendre i expressar els sentiments i les emocions fomenta relacions de confiança i bones habilitats per resoldre conflictes. La capacitat d'expressar i parlar sobre les pròpies

emocions pot ser decisiva per infants que, més tard, ja adolescents, es poden topar amb fortes pressions socials.

Pel que fa al reconeixement de les emocions, no es pot afirmar si és una habilitat innata als éssers humans o és una capacitat fruit de l'aprenentatge sociocultural (Cruz, Caballero i Ruiz, 2013). El que sí que ha quedat demostrat és que aquesta capacitat pot veure's danyada per experiències pertorbadores a les primeres etapes de la vida d'una persona. Els infants abandonats o que han viscut situacions de negligència no reconeixen les emocions amb tanta exactitud com ho faria un infant que ha crescut en un entorn de bon tracte (Bugental, Shennum, Frank i Ekman, 2000).

Ekman (1972) va arribar a la conclusió que existeix un seguit d'emocions que són universals a l'espècie humana. Aquestes emocions són la *repugnància*, l'*alegria*, la *ira*, la *por*, la *sorpresa* i la *tristesa*. Més endavant, a la dècada dels anys noranta, va ampliar aquesta llista d'emocions bàsiques incloent un rang més extens d'emocions. A continuació, s'enumeren les dues classificacions realitzades per Ekman en els dos moments temporals:

Emocions bàsiques. Model Ekman (1972)
<ul style="list-style-type: none"> • Alegria • Ira • Por • Tristesa • Repugnància • Sorpresa

Taula 1: Emocions bàsiques del model d'Ekman (1972)

Emocions bàsiques. Model Elkman (1999)	
<ul style="list-style-type: none"> • Alegria • Alleujament • Culpa • Diversió • Entusiasme o excitació • Felicitat • Tristesa • Vergonya • Sorpresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Ira o ràbia • Menyspreu • Orgull • Placer Sensorial • Por o temor • Repugnància, fàstic, repulsió • Rubor • Satisfacció

Taula 2: Emocions bàsiques revisades del model d'Ekman (1999)

Bisquerra (2006) manté aquesta idea d'emocions universals però fa un pas més endavant i proposa una classificació de les emocions basada en tres grups: les emocions positives, les negatives i les ambivalents.

Les emocions positives són agradables i, normalment, es viuen quan s'aconsegueix un objectiu, una meta o un repte. Es tracta de l'*alegria*, l'*amor*, l'*humor* i la *felicitat*. L'afrontament de les mateixes consisteix en el plaer i el benestar que proporcionen. Per contra, les emocions negatives són desagradables i s'experimenten quan es bloqueja una meta, una amenaça o una pèrdua. Quan Bisquerra (2006) parla d'emocions negatives es refereix a la *por*, l'*ansietat*, la *ira*, la *tristesa*, el *rebuig* i la *vergonya*. Aquestes emocions requereixen energia i mobilització per

afrontar la situació. Al mateix temps, convé tenir present que negatives no significa dolentes. Pel que fa a les emocions ambivalents s'apropen a les emocions positives en la seva brevetat temporal i a les negatives en la mobilització de recursos per afrontar-les. Es tracta d'emocions que no són ni positives ni negatives, o bé que poden ser ambdues donades les circumstàncies. Quan es parla d'emocions ambivalents es fa referència a la *sorpresa*, l'*esperança* i la *compassió*.

Goleman (2000), per la seva banda, considera que les emocions es poden agrupar en dimensions o famílies i proposa distingir-les en la ira, la tristesa, la por, l'alegria, l'amor, la sorpresa, l'aversion i la vergonya com a emocions rellevants de la multitud de matisos de la nostra vida emocional.

La Taula 3 que es mostra a continuació resumeix els punts en comú i en divergència dels diferents models teòrics revisats en la consideració, conceptualització i agrupació de les emocions bàsiques.

Ekman (1972)	Ekman (1999)	Goleman (2000)	Bisquerra (2006)
Alegria	Alegria	Alegria	Alegria
Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa
Tristesa	Tristesa	Tristesa	Tristesa
Por	Por	Por	Por
Ira	Ira o ràbia	Ira	Ira
Repugnància	Repugnància, fàstic, repulsió		Rebuig
	Vergonya		Vergonya
		Felicitat	Felicitat
		Amor	Amor
	Plaer sensorial		
	Alleujament		
	Culpa		
	Diversió		
	Entusiasme o excitació		
	Satisfacció		
	Menyspreu		
	Orgull		
	Rubor		
		Aversió	
			Esperança
			Ansietat
			Compassió
			Humor

Taula 3: Revisió de la tipologia d'emocions segons els models teòrics de referència

D'acord amb els models d'educació emocional revisats es fa evident que el reconeixement d'aspectes emocionals és bàsic pel desenvolupament humà. A més, es pot apreciar també que *l'alegria*, *la sorpresa*, *la por*, *la ira*, *la tristesa* i *la repugnància* o *rebuig* són les emocions que els teòrics consideren bàsiques per poder fer una adequada educació emocional.

Una manera de fer educació emocional i, per tant, promoure el reconeixement i la identificació de les emocions és a través de programes que abordin i treballin aspectes relacionats amb la temàtica. La literatura científica demostra que hi ha certs temes que poden ser abordats de manera adequada a través d'aquests programes d'educació emocional. Hi ha molts àmbits on s'apliquen les competències emocionals tals com la prevenció de la violència de gènere, l'educació per la pau en diferents àmbits d'intervenció (escola, centres penitenciaris), la resolució de conflictes des d'una vessant emocional, la programació d'activitats de temps lliure, el desenvolupament de la regulació emocional en infants i adolescents agressius o la prevenció de trastorns alimentaris (Bisquerra i Pérez, 2007). Per la temàtica que acota la recerca, és interessant posar una atenció especial a cinc d'ells: el desenvolupament de competències emocionals en infants i adolescents en risc social, l'elaboració de materials d'educació emocional utilitzant mitjans audiovisuals, el fet de viure i expressar emocions en l'etapa infantil, el poder observar emocions estètiques i d'educació emocional i l'ús de l'expressió artística com a eina de comunicació i regulació emocional.

Investigacions actuals avalen la importància d'afavorir el desenvolupament emocional degut als seus múltiples beneficis: millora la capacitat d'identificació de les emocions (Fellner et al., 2007) i el rendiment acadèmic (Weissberg, 2002); facilita la comunicació interpersonal (Elkman, 2004); afavoreix l'empatia, la confiança i el benestar (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006; Gini, Albiero, Benelli i Altoè, 2007; Caravita, Di Blasio i Salmivalli, 2009; Bergun i Godkin, 2013); l'autocontrol i la regulació de les emocions personals (Ekman, 2004). El desenvolupament socioafectiu es considera un element indisociable del creixement personal i integral de les persones (Murillo i Hernández, 2011), ja que expressar adequadament les emocions afavoreix un benestar a nivell físic i emocional (Kemp, 2003; Bergun i Godkin, 2013; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013).

En sectors socials empobrits en els qual, precisament, la trajectòria personal pot haver quedat determinada per emocions difícils de gestionar, descuidar aquesta vessant emocional pot contribuir a un desenvolupament difícil i costós dels infants entès en tres nivells (Codina, 2003):

- Socioafectiu: és prioritari atendre la inseguretat que poden sentir els infants i que es pot traduir en por i ansietat, o en actitud de suficiència aparent, amb el suport de la força física. En el fons predomina la necessitat d'afectivitat, que pot manifestar-se amb l'exigència d'atenció exclusiva o amb la inherent gelosia i recels. Els interessos solen ser realistes, immediats i pràctics. Hi ha abandonament quan decau la primera motivació. Responen millor als reforços de tipus tangible que als intel·lectuals o ètics. Destaquen l'espontaneïtat, les reaccions ràpides, directes i de vegades violentes i agressives. Acostumen a estar ben desenvolupades les formes d'expressió no verbal.
- Estructural (de la personalitat): destaca la prevalença del present sobre el passat i el futur, amb conseqüències sobre la memòria i les perspectives personals. Capacitat de resistència davant esdeveniments greus. Propensió a la impetuositat i l'extremisme, així com poca tendència al que es considera raonable.

- Cognitiu: el pensament concret supera l'abstracte. El discurs mental és més inductiu que deductiu. És notable la facilitat per a processos manipuladors davant els de percepció i discriminació. Desenvolupament dels sentits no auditius cosa que incideix negativament en la representació mental i positivament sobre aspectes artístics. Bon rendiment en aprenentatges basats en l'experiència i l'acció.

1.2.2. La creativitat

Un segon element que es pot veure enfortit en un procés educatiu amb estratègies artístiques és la creativitat. Ja en l'època de la Grècia Clàssica es tenia interès en l'acte creatiu, i es defensava que la creació respon a un record tènue del món de les idees personals (Plató, 1979). En aquells temps, es considerava la creativitat com a resultat d'un procés d'aprenentatge i pel qual es necessita una actitud d'aprofundiment interior i no com quelcom que vingui sol. En aquest sentit, es constata una relació entre la creativitat i el món afectiu-emocional.

En la societat de canvi i d'adaptació constant (Bauman, 2001), la creativitat esdevé indispensable per viure en el segle XXI. Malgrat tot, sembla que continua sent una utopia en la realitat educativa. A més, en l'actualitat, el que preval és l'èxit, la submissió a necessitats fictícies i no pas la reflexió i la realització personal tan important en el procés creatiu i transformador (Bruner, 2006). Com considera Bauman (2003) en aquesta societat líquida que vivim tot és superflu i res sòlid sembla que sigui valorat.

És necessari deixar clar a què ens referim quan parlem de la creativitat. Des de les èpoques clàssiques fins a l'actualitat, diversos autors han volgut plasmar les seves idees en relació amb la creativitat, deixant un llegat d'aspectes a considerar sobre aquest tema. Per tant, es tracta d'un concepte al qual se li ha donat gran importància en el desenvolupament de l'activitat humana. Si es fa referència a l'etimologia, es pot observar com crear prové del verb llatí *creare* que significa engendrar, criar o procrear. Aquest significat entra en relació directa amb la vida humana. Winnicott (1979) comentava que la creativitat és un aspecte que dota de sentit la vida humana, alhora que és la que fa que la vida valgui la pena viure-la. Per la seva banda, Menchén, Dadamia i Martínez (1984:98), especialistes i investigadors de la creativitat enfocada a promoure la importància del pensament creatiu en l'àmbit educatiu, destaquen de nou aquesta importància de la creativitat en el camí de realitzar-se com a persona considerant que “crear es mirar donde todos han mirado y ver lo que nadie ha visto (...). Crear es lograr auténticamente la cima de nuestro ser. La creatividad es la capacidad que tiene el ser humano para captar la realidad y transformarla, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados, es la dimensión más propia para hacernos y rehacernos”.

Per Tonucci (1979:57) la creativitat “es expresión libre, unida a la reflexión sobre la realidad, para arrebatar a sus rígidas leyes nuevas posibilidades de invención y expresión”.

Tanmateix, així com passa amb l'art i l'educació, el més important de la creativitat, no és saber-la descriure d'una manera adequada, sinó experimentar-la i viure el procés creatiu. Sternberg (2002:11) afirma que “no es pot donar un model de creativitat per ser creatiu, cal pensar i ensenyar de manera creativa. Així que pensa acuradament entorn als teus valors, objectius i idees sobre la creativitat i ensenya-la amb les teves accions”. En aquest esdevenir creatiu es donarà un aprofundiment de la pròpia persona, de les seves necessitats d'expressió i

d'alliberació. Promoure la creativitat és potenciar les capacitats individuals que permetin a cadascú construir els seus propis models de representació (Martínez, 2011). D'aquestes paraules se'n pot desprendre que la creativitat no es tracta d'un do que és té o no es té, ans el contrari, es tracta d'una capacitat humana que cal potenciar-la i, per tant, que es pot aprendre (Graves, 2011). Es revela de nou el caràcter universal de la creativitat que tot ésser humà pot potenciar en ell mateix si el context l'afavoreix, deixant de banda la noció més restringida i excloent de la creativitat (Tejerina, 1994). D'aquestes afirmacions se'n pot concloure que els éssers humans som éssers creatius en potència, però cal potenciar-ne aquesta capacitat per tal de desenvolupar-la. I en aquest punt és on rau la importància de promoure processos educatius que potenciïn la creativitat, ja que la tasca educativa es traduiria en el fet d'afavorir i estimular la potencialitat creativa que totes les persones, pel fet de ser humanes, posseeixen de manera innata, donant la possibilitat de crear, experimentar, descobrir, jugar, expressar, comunicar, entre altres.

Marty (2000:66) s'aproximà al treball realitzar per la ballarina Fux a través de la dansa afirmant que “yo no hago terapia, ni ningún otro tipo de interpretaciones. Lo único que hago es estimular las potencialidades que existen en el otro”. Queda clara aquesta idea de la creativitat com a potencialitat que tenen les persones. Kramer (1985) destacava que tota persona té tendències creatives que, si s'afavoreixen en un ambient relaxat i de llibertat controlada, poden significar major autoconeixement, autoestima, creixement i satisfacció. Per tant, afegia al caràcter universal el factor de les condicions ambientals i contextuals, és a dir, a banda de ser potencialment creatius, hi ha d'haver un context propens a la creativitat per poder desenvolupar-la.

Es considera que als cinc anys totes les persones expressen obertament la capacitat creativa, ja que els limitadors culturals són encara escassos. Així doncs, es poden observar molts infants ballant, cantant, saltant, jugant o imaginant, és a dir, expressant-se mitjançant el moviment i l'escenificació. A mesura que es van fent grans, necessiten evolucionar en aquesta creativitat, transportant-la a altres terrenys. En aquest moment, és fonamental que l'entorn sociocultural els acompanyi en aquest aprenentatge. Desgraciadament, la majoria de vegades aquest entorn, en comptes d'acompanyar, el que fa és fomentar una educació poc creativa, transformant-los en éssers apàtics i inexpressius i limitant-los a repetir allò que ja els és conegut (Tejerina, 1994).

El pensament creatiu es fonamenta en diverses aptituds mentals. Aquestes s'organitzen entorn a set conceptes, tots ells directament relacionats amb el desenvolupament de la creativitat i amb un caràcter universal i educable (Guilford i Strom, 1971). En primera instància, perquè es pugui parlar de creativitat cal un factor de fluïdesa, entès com un pensament expressiu que permet generar i expressar idees, pensaments i conceptes. També és important la flexibilitat d'adaptació per tal de veure les coses des de diferents perspectives i poder situar-se al lloc de l'altre, comprendre el seu discurs i funcionar en diferents registres de pensament. Aquesta flexibilitat en el camp educatiu i artístic és necessària tant si es treballa de manera individual com grupal, ja que prendre distància permet copsar noves alternatives d'un mateix, dels altres i de l'entorn. En aquest sentit, un altre fonament de la creativitat és l'originalitat, la qual permet fugir de l'estereotip, ser una o un mateix, aprofitant la particularitat i la singularitat de cadascú i cadascuna. En l'àmbit educatiu, l'originalitat s'entén que queda lligada a la individualitat i amb la identitat. La sensibilitat és necessària també en tot acte creatiu, ja que ens permet tenir una

predisposició de bellesa i atenció cap a tot allò que ens envolta i ens succeeix, aprendre i ser observador, d'escoltar a l'altre i a un mateix per poder donar respostes ajustades. Aquest aspecte es relaciona amb la necessitat d'aprendre a gaudir des dels sentits, tots ells.

En un acte creatiu és important ser capaços de passar a l'acció i l'activitat, definint i transformant la realitat, trobant noves funcions, usos, sortides i plantejaments a esquemes antics. Es tracta de combinar elements ja existents per donar-los una nova mirada. Més tard, cal una elaboració que permetrà dissenyar plans d'acció, plantejar objectius, continguts i estratègies per arribar a les finalitats últimes. Segons Ojeda i Serrano (2011) tot aquest procés té un factor humorístic que afavoreix la distensió, fomenta el sentit crític constructiu, apropa les persones que hi formen part i busca complicitats. Així doncs, ser creatiu implica fluïdesa, originalitat i flexibilitat per analitzar situacions, elaborar respostes i prendre decisions per continuar empoderant-se en un exercici d'enfortir les capacitats personals, la qual cosa té una repercussió directa en l'autoestima de les persones i les seves relacions socials.

S'entén que en el procés de creació que s'activa en els processos educatius i artístics prima la necessitat d'expressió o desig de relació i comunicació amb els altres i de les necessitats afectives que puguin aparèixer en la persona creadora més que la tècnica. Per tant, crear és conèixer, conèixer-se, vincular-se, expressar-se i transformar allò existent en possible i allò possible en real. Segons Carnacea i Lozano (2011) hi ha tres poderosos motors de la creativitat: la tendència a l'autorealització, la consciència de ser finit, de disposar d'un temps limitat i també la possibilitat de jugar, ja que el que juga, inevitablement, crea. Tant és així que la creativitat esdevindria un aspecte primordial del creixement humà.

La creativitat té un paper cabdal en la posada en pràctica dels processos educatius i artístics, però no esdevé la finalitat última. És el marc a partir del qual es construeixen aquests processos i en els quals es barregen diversos components d'importància similar: la participació, la relació i l'interacció, l'apoderament, la visibilitat, el reconeixement i el diàleg, entre d'altres. Aquests processos aporten molts altres aspectes que els estrictament relacionats amb la realització d'un treball artístic i creatiu i l'aprenentatge d'una sèrie d'eines expressives: contribueixen a desenvolupar un seguit d'estratègies com la visibilitat i el reconeixement de les inquietuds, idees, preocupacions, les possibilitats de relacions socials creant xarxes entre les persones, la comunicació aportant noves formes expressives i comunicatives, les emocions permetent treballar des del fet de sentir-se bé, fomentant l'autoestima. Segons Ricart i Saurí (2009) l'apoderament personal també està lligat al fet emocional, plantejant una transformació tant personal com social, contribuint al fet que es produeixin canvis d'actitud entre les persones.

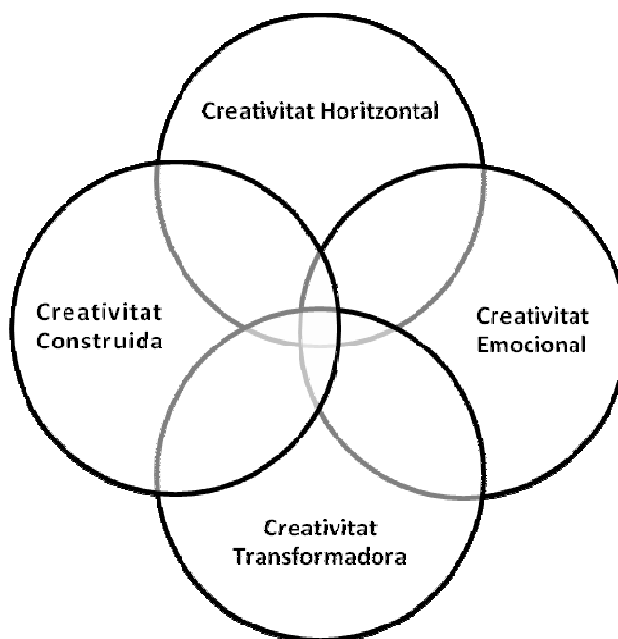
Hi ha moltes maneres de ser creatiu i molts tipus de creativitats, es podria entendre que succeeix el mateix que passa amb la intel·ligència (intel·ligències múltiples). Doncs bé, la creativitat pot ser entesa de moltes maneres segons on es posi el centre d'interès i d'atenció. Romero (2010: 97-102) diferencia dotze tipus de creativitats: "la creativitat distribuïda, la construïda, l'horitzontal, la interconnectada, la sostinguda, la decidida, la complexa, la paradoxal, la transformadora, l'expansiva, l'emocional i la indisciplinada". De totes elles les que suscitaven més interès per a la recerca són quatre que entenen la creativitat com a qualitat educable i com a qualitat universal humana que permet una descoberta del món emocional per tal de provocar una transformació de la realitat.

La *creativitat construïda* dona la possibilitat d'aprenentatge a partir d'un mateix i els altres. En aquest sentit, la creativitat implica un procés d'educació i de construcció, partint d'un potencial de la persona que la fa possible.

La *creativitat horitzontal* entraria en relació amb el caràcter universal de la creativitat construïda i quedaria entesa com una qualitat humana (diferents graus atribuïts a factors biogràfics, culturals i socials).

La *creativitat transformadora* a través de la qual es transformen objectes, materials, persones donant veu a qui no n'ha tingut, comunitats, cultures i la manera de mirar i veure la realitat mateixa. Un aspecte important de la creativitat transformadora és que presta atenció al procés creatiu, en el sentit que no solament genera productes finals, resultats o obres artístiques, sinó que el mateix procés de treball és creatiu. Aquest aspecte és de força major quan parlem de processos educatius.

La *creativitat emocional* implica una descoberta i una exploració del món afectiu. En aquest tipus de creativitat, el creador és un ésser complet: un ésser pensant i un ésser sentint. Segons el punt de vista de la recerca, caldria afegir que aquest ser també ha de ser un ésser actuant per tal de considerar-se complet.



Gràfic 3: Tipologia de creativitats segons Romero, 2010 (elaboració pròpia)

En conclusió, les i els agents educatius tenen la responsabilitat de potenciar, en els primers anys de vida dels infants, l'autorealització de cada persona a través de la seva pròpia creativitat, alimentant la seva fantasia, recompensant les respostes originals, vanagloriant els impulsos innats de les criatures, lluitant contra els estereotips, propiciant l'experimentació, suggerint altres mitjans d'experimentació i expressió,... en un entorn de llibertat i seguretat que permeti el creixement. Tanmateix, a mesura que passen els anys es tracta d'anar delegant aquesta responsabilitat a la mateixa persona, ja que la creativitat es desplega quan les persones són responsables de les seves accions, i es permeten provar, refer, inventar, pensar, descobrir i equivocar-se.

1.2.3. La comunicació

El procés educatiu té un tercer element considerat important en el moment que s'usen les metodologies artístiques com a estratègies educatives. S'està fent referència a la comunicació en el seu sentit més ampli. És sabut que un dels objectius de l'ésser humà és possibilitar la comunicació amb els altres per poder establir vincles i xarxes socials. Hi ha diferents llenguatges interrelacionats entre ells amb aquest objectiu comú que és la comunicació.

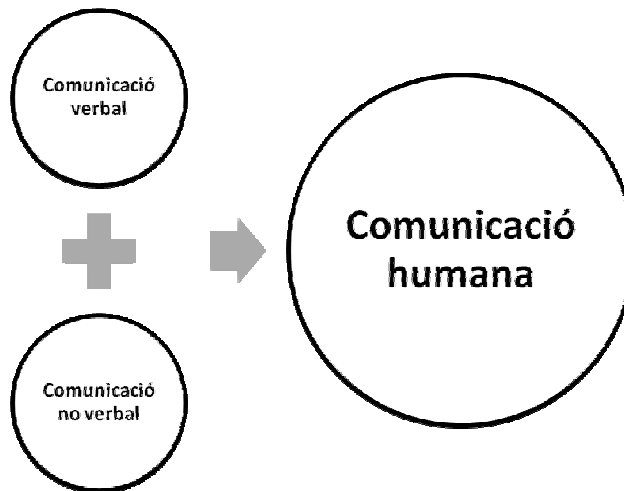
Què és la comunicació? Segons el *Diccionari d'Educació* (2011:83) “la comunicació és aquell procés que possibilita l'intercanvi de significats entre subjectes per mitjà d'una sèrie de convencions sistematitzades en uns codis i aplicades sobre un tipus de mitjà semiòtic (verbal, gestual, escrit,...)”.

En la disciplina de la comunicació contemporània es podrien diferenciar dos models teòrics. Un primer estaria basat en el sistema linial de comunicació de Shanon utilitzat en els discursos telegràfics i que entén la comunicació com un acte de transmissió en el qual hi ha un emissor (qui transmet), un missatge (a transmetre) i un receptor (qui rep). Així, la comunicació actua en una única direcció: de l'emissor cap al receptor i queda entesa com una qüestió d'accions i reaccions. El segon model de la comunicació deixa enrere el caràcter linial del model de Shanon i aposta per un enfocament més sistèmic, relacional i d'intercanvi (Birdwhistell, 1979), entenent que la comunicació és un procés permanent que integra múltiples models de comportament (els verbals i els no verbals: paraula, gest, mirada, mímica, espai interindividual,...). Així doncs, segons aquest model que ha estat descrit com el model orquestral de la comunicació, s'entén la comunicació com un tot integrat en el qual la posada en comú, la participació i la comunió són els elements més importants. Així mateix, es parla d'un model de la comunicació bidireccional, entenent que la comunicació inclou tots els processos pels quals les persones s'influencien mútuament (Bateson i Ruesch, 1984). Dins d'aquest model destaquen diferents autors com Jackson, Bateson i Watzlawick (Bateson i Ruesch, 1984). Aquest darrer entén la comunicació com una via d'interconnexió humana, és a dir, allunyada del model telegràfic, descrivint un model d'«orquestra», ja que diversos elements s'ajunten de manera harmònica. Així, la comunicació és un procés social, un sistema obert compost per múltiples canals i maneres de comportar-se (paraules, mirades, gestos, espais interindividuals,...) en el qual l'actor social participa en tot instant, vulgui o no vulgui (ja que tota conducta és comunicació). A més, aquest procés s'emmarca dins un determinat context sociocultural.

Comunicar-nos amb els altres és un dels objectius més valorats de la vida en societat i fer-ho de manera adequada i amb èxit és un dels reptes més complicats. Per això, cal trobar estratègies amb les quals ens sentim còmodes per poder aconseguir comunicar el que volem de manera assertiva.

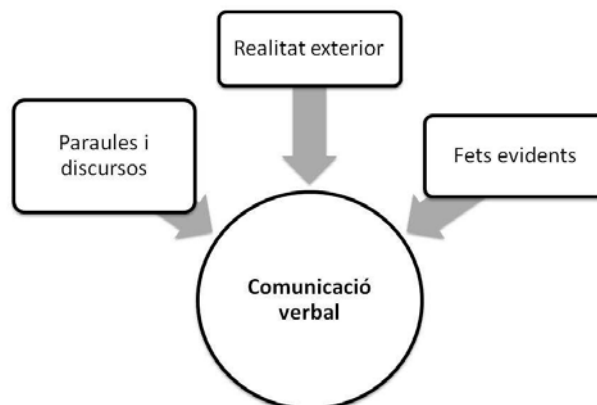
Al llarg del temps s'han diferenciat dues tipologies de comunicacions: la verbal i la no verbal. En termes generals, es podria dir que la comunicació verbal donaria més informació sobre la realitat exterior, sobre fets evidents que permeten una certa objectivitat i una fàcil descripció. Per altra banda, quan es vol expressar alguna faceta de la nostra identitat personal, del nostre estat d'ànim, de les emocions, les motivacions o l'estat d'alguna relació o actitud ocupa un lloc

privilegiat la comunicació no verbal. En bona part, l'activitat comunicativa dels humans és fruit de la coparticipació d'ambdós llenguatges: el verbal i el no verbal.



Gràfic 4: Tipologia de comunicacions (elaboració pròpia)

La comunicació verbal és un concepte que comença amb una anàlisi racional i acaba amb l'articulació d'un discurs a través de la paraula. Segons Serrano (2004) hi ha molts discursos comunicatius i cada un té unes característiques d'estil que estan al servei d'unes funcions comunicatives que, alhora, depenen del context i dels interlocutors. Alguns exemples de discursos serien una carta personal, una instància, la nota d'anar a comprar, un contracte, un reportatge, una factura. Uns permeten accedir o produir coneixement (assaig, notícia), altres regulen les relacions entre les persones (reglament, codi legal) i encara uns altres obren portes a la comunicació interpersonal (conversa o escrit postal).



Gràfic 5: La comunicació verbal (elaboració pròpia)

La comunicació no verbal queda entesa com la comunicació emesa a partir del cos i els seus respectius missatges que se'n deriven d'ell (to de veu, gestos, olor, entre d'altres). Però també fa referència a aquella comunicació que es realitza a partir d'altres instruments tals com la música, la poesia i la dansa. És curiós perquè és una comunicació que, d'entrada, es defineix a partir del que no és: comunicació no verbal, tot i que no pot existir l'expressió verbal sinó és a través de la no verbal.

Un cop ha quedat clara l'aproximació que es fa a la comunicació no verbal, es podria afirmar que aquesta està composta de diversos elements que conformen una eina estratègica de comunicació entre les persones. Així doncs, ens informa de l'estat emocional, de l'estat general del nostre cos i de les nostres actituds. A través seu es transmeten aspectes que, mitjançant el llenguatge verbal, no seria possible, mantenint el poder simbòlic que se li atribueix al llenguatge verbal.

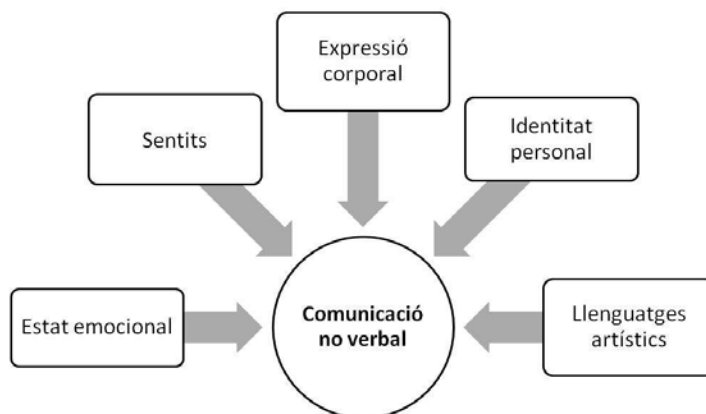
A nivell emocional, es pot considerar que les emocions s'expressen a partir del llenguatge no verbal i poques vegades queden manifestades verbalment. Sí que és cert que es pot parlar de les emocions que se senten, però la seva comunicació es regeix, normalment, a través del cos, es vulgui o no (Cruz, Caballero i Ruiz, 2013).

La comunicació no verbal, com a concepte, no apareix fins a l'any 1956 en un article d'investigació de la mà del psiquiatre Ruesch i del fotògraf Kees, de San Francisco (Serrano, 2004). El psiquiatra en qüestió treballava en la teràpia familiar i constatava com certs aspectes de la comunicació no verbal podien ajudar a descobrir l'arrel del conflicte familiar, i facilitava entendre millor les interaccions en el si de la família.

Els nostres sentits són un exemple clar de fins a quin punt l'ésser humà es comunica a través de canals més enllà dels purament verbals. Olorar i tocar són experiències comunicatives que ens vénen de lluny i que, avui per avui, han desplegat una varietat increïble de manifestacions a les quals som molt sensibles. Quan una criatura neix queda seduïda per l'olor de la seva mare, entre altres, i la desitja de manera continuada. Aquesta atracció a partir de l'olor crea vincles i pot revifar-los el fet de recordar els moments en els quals es van produir. Així és que, a vegades, sentim l'olor d'un perfum que ens transporta a viatges i experiències del passat o a records que tenim dins el nostre interior.

El tacte en general i el contacte en particular són un tipus de sentits que permeten una comunicació que evoquen els sentiments i les emocions individuals. És un llenguatge molt primitiu i molt original, alhora que personal i autèntic. Es podria considerar com una eina estratègica generadora de benestar: si desenvolupem i potenciem els contactes corporals i tàctics amb els altres. Per això, és important aprendre a tocar el propi cos i els cossos dels altres: aprendre a identificar sensacions agradables de les que no ho són, saber posar límits, acceptar el tacte i saber refusar aquell contacte no desitjat.

La veu podria ser una de les eines comunicatives per excel·lència, ja que a través seu es dona molta informació. No és, doncs, una eina que surt de nosaltres per art de màgia, sinó que la podem educar, ens hi podem fixar i podem millorar-la. En parlar de veu es fa referència a la seva tonalitat, a l'entonació, el ritme, la velocitat, la intensitat i el timbre. Una veu harmònica és la que sap jugar amb tots aquests elements de manera equilibrada i assertiva. L'èxit de l'ús de la veu rau en el seu to. Es tracta de dir les coses de manera que la veu acariciï les persones que l'estan rebent, considerant-la una part rellevant del nostre cos comunicatiu.



Gràfic 6: La comunicació no verbal (elaboració pròpia)

En conclusió, es podria dir que és força evident que la comunicació verbal i la no verbal tenen un paper complementari. Quan es vol donar informació sobre la realitat exterior, sobre fets evidents que permeten una certa objectivitat i una fàcil descripció, utilitzem la comunicació verbal. Ara bé, quan es desitja expressar alguna faceta de la nostra identitat personal, del nostre estat d'ànim, les emocions, les motivacions o l'estat d'alguna relació o actitud, en aquests casos apliquem de manera més o menys generalitzada signes no verbals, ja que són més globals, més subtils, més fàcils de presentar i menys comprometedors. Tanmateix, en bona part de la nostra activitat comunicativa és comuna la coparticipació d'ambdós llenguatges.

En aquest sentit, l'art és un pont entre allò més íntim a nivell personal i els altres, allò social. Es podria dir que l'art ajuda a socialitzar l'emoció, ja que gràcies a ell es tradueix la vivència particular en el camp emocional a un llenguatge comprensible pels altres (Lima, López i Rodríguez, 2004). Així, es parla de comunicació intrapersonal i interpersonal, ja que es comunica des de l'interior i cap a l'exterior. La comunicació implica interactuar amb els altres i és, per tant, una activitat social (Read, 1955). L'art significa un canal de comunicació interpersonal a través d'un llenguatge no sempre governat per les paraules afavorint i potenciant un llenguatge que no passi pel judici. I aquí rau la influència de la comunicació en el món afectiu i personal.

Segons Lima, López i Rodríguez (2004) l'art transporta a la integració sensible, racional i emocional, ja que la seva finalitat és crear un entorn humà i bell en el qual es pugui donar el desenvolupament i el creixement de les persones. En aquest sentit, l'art també afavoreix la comunicació intrapersonal, ja que pot significar l'establiment d'un pont de diàleg i connexió entre el món racional i el món emocional de cada persona.

Gardner (1982) suggereix que cal potenciar les activitats que reconeixen que el coneixement i el sentiment estan íntimament relacionats per poder evolucionar i créixer com a persones. I les manifestacions artístiques són una expressió d'aquest reconeixement.

Per altra banda, les emocions tenen un valor comunicatiu important en el creixement humà i a l'hora de tenir unes relacions socials estables (Cruz, Caballera i Ruiz, 2013), entenent que qualsevol ésser humà necessita comunicar-se amb els altres i que les emocions són una via per fer-ho. Si s'augmenta la nostra capacitat com a emissors i receptors d'emocions, s'estarà enfortint la dimensió social de la persona.

1.2.4. La importància de l'art i els seus llenguatges en els processos educatius

Els processos educatius i artístics poden tenir elements comuns perquè ambdós porten implícits les emocions, la creativitat i la comunicació. En aquest apartat, es vol prestar atenció al motiu pel qual és important poder vincular ambdós processos. En aquest sentit, si un procés educatiu es realitza a través d'un procés artístic els beneficis obtinguts, entesos en termes de benestar de l'educand, es podria considerar que guanyen en qualitat. Piirto (2002) considera que usar les arts com a mitjà d'expressió personal és beneficiós pels humans: escriure un poema, una cançó, pintar un quadre o construir una escultura permet explorar les emocions i els sentiments més íntims. Chambon (2012) creu que l'art pot transcendir les divisions socials i crear espais de compartició d'emocions. Es reconeixen les persones com productores d'art i no solament com a consumidores.

Si s'entén que l'educació hauria d'aportar eines per a un creixement personal i social, un millor benestar personal i una major comunicació intra i interpersonal, es considera que l'art i els processos artístics resultants hi podrien tenir cabuda especial, ja que a partir d'ells es poden adquirir habilitats per resoldre conflictes interpersonals i intrapersonals, alhora que poden servir per conèixer-se millor i mostrar-se davant dels altres. Per tant, es considera que es podria parlar d'educar a través de l'art i també usant-lo com un mitjà eficaç per promoure l'empoderament de les persones (Chambon, 2009).

Entre els molts recursos educatius i metodològics per fer educació emocional, Torres (2000) recomana les tècniques creatives, precisament, perquè fan possible una expressió subtil.

Educar a través de l'art permet incloure 3 dimensions fonamentals en el procés: el fer, el ser i el sentir. Totes tres es consideren bàsiques per poder créixer de manera positiva (Lea, Belliveau, Wager i Beck, 2011). D'aquesta manera es pot promoure nous espais en els quals les persones que hi habiten en són creadores i això donant peu a una millor entesa i un creixement més personalitzat.

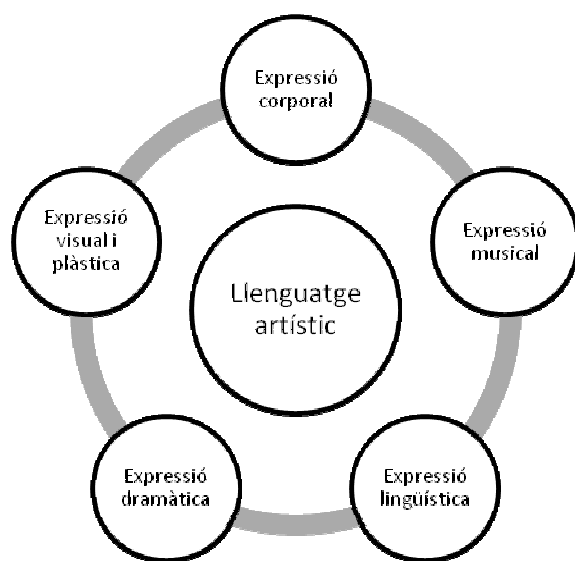
Bassols i Oliveres (1993) entenen l'art com una forma d'afavorir l'organització del pensament i, per tant, a l'hora de fer-ne pedagogia, cal proporcionar els mitjans perquè l'obra dels infants sigui el resultat d'un procés de maduració. També coincideixen en el fet que tota obra artística pot implicar un aprofundiment en l'autoconeixement a partir de l'experiència expressada i del previ augment de la comunicació amb un mateix.

L'experiència artística implica la creació d'un espai irreal en el qual s'aboca la realitat (Mato, 2006). Aquesta experiència pot suposar un assaig per a la vida on hi ha projectada i representada part de la realitat, però sempre des de la imaginació i el coneixement que allò que succeeixi no tindrà cap conseqüència en la realitat (Mallika, 2000). El primer pas per construir aquests espais imaginats és, precisament, la implicació dels sentiments personals, la imaginació i l'afectivitat (Winston, 2000; Zillman, 1994).

L'art en l'educació dóna lloc a un aprenentatge vivencial i real, no fingit ni fictici. Malgrat que el context sigui imaginat, les emocions que s'hi avoquen i es provoquen són reals i cal prestar-hi atenció per poder arribar a reconèixer-les, expressar-les i identificar-les (Cruz, Caballero i Ruiz, 2013). Es podria considerar l'expressió artística com a estimulant del coneixement de la identitat pròpia i com a proposta per dialogar i comunicar a través de tots els sentits.

1.2.4.1. Entenent els diferents llenguatges artístics

El discurs teòric i pràctic formulat fins aquí deixa entreveure que sota el paraigües *art i llenguatges artístics* es conceben diferents disciplines que d'ell se'n deriven, en formen part i, a més, el configuren. En altres paraules, l'art es concep a través de diverses àrees i disciplines de comunicació i expressió així com l'expressió corporal, musical, visual i plàstica, entre altres. Tanmateix, es poden tractar aquestes disciplines de manera fragmentada o bé cal fer una aproximació als llenguatges artístics des d'una òptica integradora? En aquest punt no hi ha consens, ja que hi ha autors que consideren que el llenguatge artístic és el conjunt de llenguatges específics que el configuren i que, al mateix temps i des les seves característiques i particularitats, permeten potenciar les capacitats de les persones a través del joc, l'experimentació, la creació, la innovació, la relació i la comunicació (Font, 2004). Un detractor d'aquesta visió més especialitzada de les disciplines artístiques és Dewey (2008) que considera que les formes artístiques de coneixement i expressió són holístiques i orgàniques i que intentar-les fragmentar i establir en conceptes separats o subdisciplines és especialment arriscat. Segons aquesta perspectiva, malgrat existeixen diferents llenguatges artístics (música, dansa, teatre o pintura) tots ells poden aparèixer molt interconnectats en els treballs i les accions socioeducatives.



Gràfic 7: Tipologies d'expressions que configuren el llenguatge artístic (elaboració pròpia)

Donada la situació de divergència vigent, s'ha considerat oportú fer una aproximació a alguns llenguatges artístics i observar les característiques intrínsecament relacionades amb cada un per poder arribar a entendre quina és la posició més encertada en els contextos que configuren aquesta recerca. S'ha fet una mirada atenta a aquelles expressions que s'han considerat que permeten un foment de les potencialitats creatives i resilients dels infants i per la facilitat de posar-les en pràctica de manera individual, en parelles o de manera grupal en funció del context i la situació d'actuació socioeducativa. Així, s'ha fet una aproximació a l'expressió corporal, a l'expressió dramàtica, a l'expressió visual i plàstica, l'expressió musical i l'expressió lingüística.

Un moviment per l'expressió corporal

L'expressió corporal es podria concebre com l'expressió a través del nostre cos, com el llenguatge del gest i el moviment (Aymerich, 1967). Es considera que cada moviment que es fa (inclòs el no-moviment) seria un missatge, ja sigui cap a un mateix o cap als altres i, per tant, seria una forma de comunicació. Tot allò que pensem i sentim té una repercussió en el nostre cos: les nostres sensacions més íntimes, les nostres inseguretats i pors, el nostre benestar i també el malhumor. Es podria dir que tot comença en el cos i des d'aquest es comunica.

A més, es considera que l'expressió corporal es nodreix, entre d'altres, d'un llenguatge motriu que utilitza i desencadena imatges que responen a experiències del propi subjecte, invocant el simbolisme, atenuant la tensió que es pot derivar quan hom connecta amb els desitjos veritables, les inseguretats i les emocions respectives i desviant l'atenció racional a través d'una experimentació més tranquil·la, una exploració més pausada i una descoberta més real.

En certa mesura, tot allò que s'expressa a través del cos s'entén com una expressió personal concretada i focalitzada a través del moviment i els aspectes corporals implicats. Esdevé, doncs, una expressió única, original, personal i matisada per la història individual i les pròpies experiències. Les persones es mouen a través de la pròpia singularitat i, com a tal, són una manifestació d'un mateix, articulant tres seqüències lligades: experiències amb el propi cos (tònic, muscular, articular, respiratori, motor, gestual, rítmic, espacial), les experiències per connectar amb el món intern de les emocions i les experiències per afavorir l'expressió simbòlica de les vivències mateixes (Fructuoso i Gómez, 2001; Cortada, 2003). En aquest punt, es consideraria que el cos és un vehicle i un mitjà que ajudaria a experimentar i descobrir altres mons on s'evidencien unes noves (o no tant noves) vivències personals que potencien noves formes de comunicació i noves personalitats perquè s'alliberen emocions, es fomenta l'autoestima i es consoliden noves mirades d'identitat, aconseguint un autoconeixement major i una acceptació i un domini d'un mateix a nivell motor i socioafectiu. Queda patent, doncs, que l'àmbit emocional està molt relacionat amb l'expressió corporal, ja que les emocions passen i es viuen en el cos. El moviment en si mateix no és el més important, sinó que ho és tot el que es mou a partir d'aquest moviment en la forma de sentir el cos, el llenguatge i el procés intern que facilita. Aquest procés pot ser desencadenat per estímuls diferents: melodies, ritmes, objectes, espais, propostes, interaccions interpersonals, entre altres. La finalitat de l'expressió corporal, entesa com a llenguatge de comunicació, és moure's lliurement amb tot el cos, sentint-lo, escoltant-lo, mirant-lo, explorant-lo, emocionant-se, creant i investigant (Perea, 2011).

Un assaig d'expressió dramàtica

L'expressió dramàtica podria considerar-se com la representació de situacions reals o imaginades a través dels gestos, moviments del rostre, el cos, les paraules i els objectes en un escenari concret. Les paraules convoquen la literatura i els moviments, la dansa. Segons Laferrière (1999) el llenguatge dramàtic és un art que té com a base l'ésser humà. Per tant, s'entén l'expressió dramàtica com una forma d'expressió humana que va més enllà de la reproducció i confecció d'un espectacle (obra escrita, aprenentatge del text, assajar, construir decorats, confeccionar els vestuaris fins a arribar a l'apoteosi de la representació). També és cert

que cal concebre aquesta tipologia d'expressió connectada amb el joc dramàtic i l'alliberació d'un mateix a nivell físic i psicològic (Aymerich, 1967).

En aquest punt, es considera oportú dedicar unes paraules a entendre què és el joc dramàtic, ja que s'intueix que esdevé un element clau en l'expressió dramàtica entesa com a vehicle educatiu i d'expressió. Pavis (1998:421) defineix en el *Diccionario del teatro* que el joc dramàtic “és una pràctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores (y no de actores) que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación...vigilando que las improvisaciones individuales se integren en el proyecto en vías de elaboración... El juego dramático apunta tanto a provocar una toma de conciencia en los participantes de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y situaciones, dinámica de grupos), como provocar cierta liberación corporal y emotiva en el grupo y eventualmente en la vida privada de los individuos”.

Així doncs, hi ha una sèrie d'aspectes característics del joc dramàtic en particular i del llenguatge dramàtic en general que cal prestar atenció en el moment d'abordar la temàtica. En primer lloc, el fet de facilitar l'establiment del diàleg entre ser un mateix i no ser-ho, és a dir, el poder jugar a adoptar diferents personalitats i personatges que poden contenir algun tret de la identitat personal. És a dir, es tracta d'aprendre a investigar sobre els propis recursos expressius amb la finalitat de conèixer-se i expressar-se millor i de comunicar-se de manera més efectiva. El fet de crear un joc amb tots els elements pertinents (cos, espai, objecte, experiències, història personal, entre altres) on es combina la ficció i la realitat, la imaginació i el fet i en equilibri constant amb el límit entre la consciència i la inconsciència, el joc i l'objectivitat el qual permet reviure situacions personals des d'una distància adequada per cada persona. Tot aquest procés permet entrar en un mateix i també obrir-se als altres de manera simultània i espontània (Aymerich, 1967; Álvarez, 2003).

Un color d'expressió visual i plàstica

L'expressió visual i plàstica podria fer referència a la plasmació artística a partir de l'equilibri entre l'espontaneïtat i diferents tècniques com, per exemple, l'equilibri dels colors, pintar al natural, el collage, el modelatge, les formes i els volums (Aymerich, 1967). Aquesta forma d'expressió inclouria, doncs, el dibuix, la pintura, la ceràmica, el vídeo, entre altres materials i suports expressius. Alhora, brinda l'oportunitat de plasmar pensaments i sentiments sobre l'entorn i la pròpia personalitat, els gustos, desitjos, inquietuds, pors i seguretats.

El llenguatge visual i plàstic podria oferir la possibilitat de trobar i desenvolupar el potencial expressiu que cada ésser humà té i, des d'allà, crear amb els seus recursos personals, únics i irrepetibles (Font, 2004); actuar sobre la sensibilitat, despertant-la i posant-la al servei de la comunicació expressiva; expressar i comunicar amb els altres i amb un mateix; potenciar en la persona la plasmació del món intern personal ple de sentiments, sensacions i emocions, aprendre a percebre i entendre el món (Aymerich, 1967; Civit i Colell, 2004). En aquest sentit, l'experiència visual i plàstica permet poder comunicar allò propi i inclús anar més enllà i comunicar allò que és propi, però és desconegut, allò que està dins i que necessita ser expressat. Proveeix una comunicació amb la subjectivitat, oferint les eines necessàries per poder sentir-se

valorat i respectat com a persona i accedir a un llenguatge sensible amb el qual conduir, experimentar i sentir les emocions. A través del llenguatge visual i plàstic es pot oferir un mitjà de coneixement i d'aprenentatge implícit d'hàbits i rutines associades a la vida humana tals com la neteja, l'ordre, l'autonomia, el respecte cap els treballs afins i aliens, entre altres valors educatius.

Benavent (2008) considera que la possibilitat d'expressar mitjançant un llenguatge no utilitzat de manera habitual (el llenguatge visual) serveix per millorar alguns aspectes de la persona, convertint-se, en certa manera, amb eines curadores, ja que la producció de pel·lícules dóna l'oportunitat de tornar a mirar una situació i, per tant, de revisar-la. Permet mirar les coses amb una visió més oberta, mostrant empatia amb nosaltres mateixos i els personatges que parlen. La pel·lícula, per ella, sempre és un mirall del que passa per l'interior de la persona. Fer una pel·lícula no és una teràpia però sí que és un procés reflexiu i curatiu.

Totes les possibilitats que brinda el llenguatge visual i plàstic tenen cabuda en un espai lúdic, educatiu i distès on el joc, al igual com passava amb l'expressió dramàtica, hi té una presència destacable. En aquest sentit, Font (2004:1) parafraseja a Tàpies aconsellant que “mirad, mirad a fondo y dejas llevar por todo lo que hace resonar dentro de vosotros, lo que os ofrece la mirada. Jugando... jugando, hacemos crecer nuestro espíritu, ampliamos el campo de nuestra visión, de nuestro conocimiento. Jugando, jugando decimos cosas y escuchamos, despertamos a aquel que se ha dormido, ayudamos a ver a aquel que no sabe o a aquel a quien han tapado la vista”.

Una tonalitat d'expressió musical

L'expressió musical es podria entendre com l'expressió de sentiments a partir del ritme, la veu, la melodia i la respiració. Aquest llenguatge inclou, entre altres, el cant, l'acompanyament instrumental i els jocs musicals i sorgeix de la unió de la paraula, el so, el ritme i l'harmonia juntament amb l'emoció de cada persona. Cada persona crea una música que és única, però tothom pot crear-ne una, per tant, és universal. És un impuls interior, una mena de batec personal que tots posseïm (Aymerich, 1967; Del Campo, 1997). Es considera que la música és un element inherent als éssers humans (Pérez, 2013) i present en moltes facetes de la seva vida com, per exemple, el caminar, el somriure, el parlar, el gatejar o cantar.

L'expressió musical, com s'ha anat veient que passa amb tots els llenguatges artístics, com a llenguatges comunicatius que són, implica un procés d'immersió i contacte profund amb l'interior individual, connectant amb el fet d'“estar” i de “ser”, però també implica un procés de connexió amb la cultura de l'entorn. A través de cançons tradicionals i folklòriques es fa palesa la dimensió cultural de la societat en la que es viu, partint de la base que la música en si mateixa està present en les cultures de tots els llocs i temps. Les manifestacions musicals, doncs, tenen una clara funció comunicativa, terapèutica i d'interacció social entre les persones de les diferents cultures. Un dels significats d'expressar a través de la música seria poder dir el que som, el que pensem, sentim, percebem per mitjà de metàfores sonores, rítmiques, melòdiques i a través també d'intensitats i silencis resultants de la fusió del procés intern i extern (Luckert, 2003).

Segons Aymerich (1967) l'expressió musical seria un procés artístic accessible a tot ésser humà que, indistintament del nivell d'informació, coneixement o formació musical implica un contacte amb les fonts sonores pròpies i les que provenen de l'entorn, fruit del procés de comunicació que implica. A més, afina l'escolta i la percepció global del procés d'expressió, permetent una flexibilització i una actitud d'obertura, escolta, investigació i disponibilitat. També es considera que l'expressió musical fa possible la presa de consciència de les sensacions internes i possibles interferències en el procés musical, entenent que porta implícit un treball de coneixement personal sense el qual no seria possible.

En aquest punt, és rellevant destacar la importància d'apropar-nos a la música des de la vivència sensorial i corporal, des del procés de la creació, des de la pràctica instrumental sense la necessitat del coneixement teòric del que l'executa, només per imitació i per oïda. D'aquesta manera la música connecta amb l'emoció, l'afectivitat i l'espiritualitat, estimulades, totes elles, des del moviment del cos. Assumim doncs la importància i la necessitat de viure l'experiència musical a partir de diferents nivells. A nivell físic, a través del moviment i l'expressió corporal i vocal. A nivell afectiu, a partir de la relació entre l'element melòdic i l'expressió emocional i, a nivell mental, com a producte de la reflexió teòrica i l'anàlisi dels elements i processos musicals implicats dins del propi procés de la creació (Luckert, 2003).

Un poema anomenat expressió lingüística

L'expressió lingüística es podria concebre com una de les formes d'expressió més utilitzada pel conjunt dels éssers humans que viuen en l'actualitat i en la societat occidental, com a mínim. Aquest tipus d'expressió respondria a parlar, llegir, escriure i escoltar els propis pensaments. Per tant, se'ns fa molt difícil pensar en estar una estona sense expressar-nos a partir de la lingüística. Així doncs, es considera que l'expressió lingüística és una de les expressions humanes més quotidianes i extenses en el nostre model de comunicació (Acevedo, 2003). Però, quina podria ser la definició concreta d'aquesta expressió? Inclouria aquesta elements de la comunicació no verbal?

L'expressió lingüística podria fer referència a l'ús de la paraula per comunicar els pensaments, les emocions i els desitjos de manera més o menys permanent (Aymerich, 1967). No és estrictament necessari que sigui la paraula oral, entenent que escriure un poema també estaria dins aquesta tipologia d'expressió.

Tots els éssers humans tenen la capacitat d'expressar-se a partir de la llengua. Per tant, el que es pretén, com a eina educativa, és estimular al màxim aquesta capacitat universal i pròpia que com a éssers culturals, pensants i parlants, posseïm. Amb aquesta finalitat educativa s'estimula l'exploració, l'observació, la pròpia escolta i la de l'altra persona, la curiositat i el gust per allò nou, noves formes de resumir, sistematitzar i elaborar informació que es percep i es rep, que es processa i genera en les seves diferents modalitats: mental, parlat o escrit (Acevedo, 2003).

L'expressió lingüística incideix en la millora de la comunicació a partir d'estratègies de creativitat on la presa de consciència, el desenvolupament de les aptituds, actituds i interaccions entre els participants són els protagonistes.

Un cop s'ha recorregut per diversos llenguatges artístics i s'ha prestat atenció a les característiques concretes que cada un d'ells pot tenir, juntament amb els beneficis específics que aporten als infants, es considera oportú poder concretar els beneficis específics de cada llenguatge artístic per promoure aspectes de la resiliència.

	Dramàtica	Musical	Lingüística	Visual i plàstica	Moviment
Relacions amb l'entorn				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	X Molina, Pastor Violant, 2009
Comunicació intrapersonal	X Cruz, Caballero i Ruiz, 2013; Navarro, 2009; Bertina i García, 2011	X Bertina i García, 2011	X Acevedo, 2003; Bertina i García, 2011		X Molina, Pastor Violant, 2009)
Comunicació interpersonal	X Cruz, Caballero i Ruiz, 2013, Navarro, 2009; Bertina i García, 2011	X Bertina i García, 2011	X Acevedo, 2003; Bertina i García, 2011	X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	X Molina, Pastor Violant, 2009
Autoestima	X Acosta, 1999; Álvarez, 2003; Motos, 2005; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013, Navarro, 2009; Bertina i García, 2011		X Acevedo, 2003; Bertina i García, 2011		X Molina, Pastor Violant, 2009
Auto coneixement					X Molina, Pastor Violant, 2009
Auto confiança	X Acosta, 1999; Álvarez, 2003; Motos, 2005; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013, Navarro, 2009; Bertina i García, 2011				
Relaxació					X Molina, Pastor Violant, 2009
Expressió emocional	X Acosta, 1999; Álvarez, 2003; Motos, 2005; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013, Navarro, 2009; Bertina i García, 2011	X Bertina i García, 2011			X Molina, Pastor Violant, 2009

Canalitzar emocions		X Bertina i García, 2011			X Molina, Pastor Violant, 2009
Seguretat personal					X Molina, Pastor Violant, 2009
Benestar físic i psicològic		X Bertina i García, 2011		X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	X Molina, Pastor Violant, 2009
Espontaneïtat	X Acosta, 1999; Álvarez, 2003				
Imaginació	X Acosta, 1999; Álvarez, 2003		X Acevedo, 2003; Bertina i García, 2011	X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Creativitat	X Acosta, 1999; Álvarez, 2003		X Acevedo, 2003; Bertina i García, 2011	X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Transformació i canvi	X Acosta, 1999; Álvarez, 2003				
Psicomotricitat		X Bertina i García, 2011		X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Capacitat d'observació				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Esperit crític				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Sensibilitat				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Flexibilitat i ment oberta				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Prendre decisions				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Processos cognitius				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	

Afectivitat				X Civit i Colell, 2004; Font 2004; Bertina i García, 2011	
Responsabilitat		X Bertina i García, 2011			

Taula 4: Beneficis dels llenguatges artístics per disciplines

Malgrat hagi quedat palès que cada llenguatge artístic pot tenir uns beneficis específics, aquests límits són molt fins i, inclús, forçats entre unes disciplines i unes altres. S'entén que es pot posar l'èmfasi en un aspecte concret, però es considera difícil poder abordar una actuació usant només una tipologia d'expressió. Tal i com es pot apreciar a la Taula 4, tots els llenguatges artístics comparteixen una sèrie de potencialitats tals com la comunicació, tant intrapersonal com interpersonal, la imaginació, la creativitat, l'expressió d'emocions, el desenvolupament emocional i el benestar psicològic. El desenvolupament de la capacitat de simbolització, la distensió, el plaer i l'oci compartit, la introspecció, l'autoconsciència i la reflexió individual, l'augment de l'autonomia, així com l'acceptació i la valoració dels altres, la cooperació i la implicació en una activitat grupal, el suport social a través de compartir experiències amb altres persones i la cohesió grupal són beneficis atorgats a l'art en un procés educatiu (Barragán i Moreno, 2004; Navarro 2006, 2009; Marxen, 2009a; Brown i Sax, 2013).

Quan es proposa usar l'art com a vehicle educatiu emergeix la idea que l'obra artística resultant no esdevé l'eix fonamental del procés. En aquest moment, és quan apareix el valor del concepte de creativitat, el qual ens aproxima a una altra manera de comprendre el fet artístic (Ricart i Saurí, 2009).

Per concloure, tal i com s'ha comentat anteriorment, l'educació emocional, la creativitat i la comunicació són elements intrínsecs al procés educatiu i artístic, promovent que emergeixin les capacitats de la persona i estimulant el seu procés de creixement. Els elements especificats actuen com a mediadors per treballar les emocions o altres aspectes relacionats amb l'esfera social de la persona més que un element important en si mateix. Així doncs, l'objectiu de les propostes educatives rau en el fet d'usar l'educació emocional, la creativitat i la comunicació com a metodologia de treball i per aprendre una determinada tècnica o recurs d'expressió artística. En altres paraules, la finalitat no seria apropar l'art als joves, sinó utilitzar l'art com a eina educativa. I se'n diu eina educativa perquè és el vehicle per implicar als infants i joves que poden presentar certes problemàtiques socials en el procés de canvi i de transformació de la seva realitat. Així doncs, es pretén, entre altres coses, que els serveixi per descobrir-se i creure en les seves potencialitats (Ricart i Saurí, 2009).

Chambon (2009) usa la metàfora que l'art permet remoure l'estómac en el sentit que converteix en explícit allò més implícit: allò més intern. Així, l'art és un nou camí de "parlar sobre".

En certa manera, els objectius dels processos artístics s'uneixen a objectius educatius de desenvolupament i benestar personal: autoestima, límit, tolerància a la frustració, capacitat empàtica, negociació amb l'altre, entre altres objectius de creixement personal i interacció social (Laferrière, 1999; Carnacea i Lozano, 2011). En aquest sentit, l'art ens fa créixer perquè ens

enfrenta a nosaltres mateixos en la nostra dinàmica i moviment vital; sense jutjar, permetent, així, el canvi (López, 2011).

Les aportacions que un procés artístic pot fer quan està vinculat a un procés educatiu són diverses. Entre tots ells convindria destacar el fet de ser un vehicle de coneixement, expressió, comunicació i transformació; un relat que dóna la possibilitat de fer i, per tant, d'existència, malgrat els obstacles, límits i dificultats que hi pugui haver en el transcurs; una presa de la persona com a subjecte responsable de la seva pròpia experiència estètica; una manera d'entendre l'ésser humà com a subjecte actiu que analitza i realitza l'escolta, alhora que teixeix les narratives presents, passades i de possible futur i, al mateix temps, és capaç de reflexionar sobre ell mateix i el seu entorn; una possibilitat de crear vincles afectius amb els altres i, alhora, poder expressar a través de la capacitat simbòlica i singular, dialogant amb la metàfora del món, compartir i assumir la posició davant la creació feta i la preparació per una nova; una facilitació d'altres vies de comunicació dels sentiments i emocions més enllà de la paraula (Laferrière, 1999; Marián, 2009; Carnacea i Lozano, 2011).

En resum

Al llarg del capítol s'ha fet una aproximació al concepte d'art, atenent a diferents definicions d'artistes i filòsofs destacats. Feta aquesta aproximació teòrica s'arriba a la conclusió que hi ha una sèrie d'aspectes fonamentals en el tractament de l'art com a disciplina expressiva. L'art té un caràcter universal, ja que tothom és capaç d'expressar-se a través de l'art, sobretot, perquè permet connectar fàcilment amb les emocions i el propi ser més íntim. L'art actua com a facilitador de tot allò que no es pot dir amb paraules. A més, l'art és una representació de la realitat i l'entorn en el qual hom viu, fent sociables les emocions.

Es podria resumir que l'art s'entén com una invitació a experimentar, a saber, a pensar, a pensar-se, a pensar en els altres, a reflexionar, organitzar i crear, expressar-se, vincular-se amb un mateix i els altres, jugar, transformar-se i transformar el medi, aprendre a escollir i afrontar el dubte, la reflexió i l'elecció com a part de la vida.

Aquesta definició apropa el lector a una entesa de l'art com a vehicle d'actuació socioeducativa. En aquesta vessant socioeducativa, es contempen tres aspectes fonamentals en un procés educatiu a través de les metodologies artístiques: l'educació emocional, la creativitat i la comunicació. Pel que fa a l'educació emocional, el fet de gestionar certes emocions bàsiques a través d'adquirir competències emocionals és fonamental pel desenvolupament humà. En segon terme, s'ha posat èmfasi en la creativitat com a qualitat humana i, per tant, amb la possibilitat d'educar-la i potenciar-la. El fet comunicatiu és la base de qualsevol procés d'educació emocional i de creativitat. Com a tal, pren un pes determinant quan conflueix amb els processos educatius i amb les metodologies artístiques amb infants en situació de risc perquè per ells poder expressar-se més enllà de les paraules pot ser una ajuda per créixer de manera més positiva. La integració de tots aquests elements en un únic procés pot generar espais en els quals es transmeten valors com la tolerància, el respecte, l'afrontament de dificultats i l'empatia. Com a espai educatiu que significa es parteix d'una mirada que atengui les potencialitats de les persones que permeti un creixement saludable, positiu i de benestar emocional.

CAPÍTOL 2

Expressió artística en l'acció socioeducativa

La obra del hombre no es más que un largo camino para encontrar, a través del arte, las dos o tres imágenes sencillas y grandes sobre las cuáles el corazón, una vez, se abrió.

Albert Camus, 1958

Les paraules de Camus avoquen a reflexionar sobre la capacitat de l'art per obrir les emocions i els sentiments. Malgrat aquest fet és necessari per a tothom, pren una dimensió especial en l'àmbit de l'educació social i la protecció a la infància, ja que són espais en què els prejudicis han pogut tenir una major presència. El perill de la invisibilitat i l'estigma està molt més present en situacions de vulnerabilitat social que en altres contextos.

Si bé el capítol anterior ha servit per emmarcar conceptualment els aspectes teòrics més rellevants de l'estudi, en aquest es pretén abordar l'aplicació d'aquests elements en el context concret on s'ha desenvolupat la recerca. En poques paraules, es tracta de poder vincular l'expressió artística i els seus llenguatges en el marc de l'acció socioeducativa. Per assolir aquest objectiu, el capítol s'organitza en tres grans apartats.

El primer apartat posa en situació al lector sobre el què és una acció socioeducativa i l'educació social, remuntant-se als termes més clàssics d'elles. Al mateix temps, es fa referència al paper de l'educador com a agent dinamitzador del canvi social en el context de l'educació social, així com el codi deontològic que el guia.

Un segon apartat del capítol aborda la temàtica de com aplicar els beneficis dels llenguatges artístics (que s'han pogut observar en el capítol anterior) en aquest context de vulnerabilitat social. Delimitar els conceptes que s'emparen sota aquest paraigües és un aspecte reflectit en aquest apartat: s'està fent referència al mateix quan es parla d'art comunitari, arteteràpia o mediació artística?

El tercer apartat es considera fonamental abordar-lo perquè tracta el concepte de resiliència fent referència a la perspectiva transversal des de la qual en aquesta recerca es concep l'actuació socioeducativa. Es tracta de mirar a cada subjecte com a persona única amb unes capacitats i potencialitats personals. A grans trets, la resiliència és la forma en que les adversitats poden ser

superades, essent un element potent de transformació per aquelles persones que es troben en situació de vulnerabilitat que posen en interrogant la seva integritat personal i social. Entendre que els llenguatges artístics poden ajudar a potenciar la resiliència és la clau d'aquest apartat.

2.1. Acció socioeducativa i educació social: el perill de la invisibilitat

Una aproximació a l'educació social necessita fer referència als termes més clàssics que descriuen l'*educació* per començar a parlar d'ella. La paraula educació deriva dels mots llatins *educare* que significa criar a un infant i *educere* en el sentit de treure a la llum el que hi ha dins (Colomer, 2011). Entenent aquesta doble faceta de l'educació, Kant aportà la seva definició destacant tres aspectes de l'educació que són l'acompanyament, la formació i la disciplina o marca de límits. Segons Kant (1803), l'educació és la disciplina, la instrucció i les atencions (manutenció, acompanyament), juntament amb la formació. L'ésser humà, segons el mateix autor, és l'única criatura que ha de ser educada, en termes de ser educand i estudiant. Per la seva banda, Dewey (1960) defensà una educació basada en la creació d'un ambient agradable per poder créixer perquè és aquest el que educa. La motivació i l'apoderament personal juguen un paper fonamental en la seva concepció d'educació, entenent que no és una preparació per la vida, sinó que és la vida mateixa. Educar, segons ell, significa ensenyar a pensar per poder plantejar solucions a l'experiència vital.

En aquest context educatiu, l'acció educativa passa per “nutrir las facultades innatas y hacer entrega a la persona no meramente de una ocupación sutil, sino de vida plena”(Bruner, 2006: 224). Aquest nodrir les facultats Lletjós (2003) especifica que s'aconsegueix i s'enforteix amb un procés d'acompanyament, però acompanyar en el procés de desenvolupament de l'altre, tenint en compte el passat de la persona, afavorint al màxim les seves potencialitats, aptituds i capacitats, potenciant-ne l'assoliment de la pròpia promoció social. Altrament, Laferrière (1999), Nuñez (1999), Medel (2003) i Tizio (2003) aposten per incloure la cultura en les seves definicions d'educació, entenent que l'acció educativa pren arrels en l'ensenyament, però agafa forma dins un projecte cultural. En altres paraules, es pot dir que l'ensenyament i l'educació es doten de sentit en un context cultural i social determinat. “Se educa en la medida en que se transmiten los patrimonios culturales y se consigue que cada sujeto, desde su predisposición a adquirirlos, se apropie de aquello que le permita vincularse con lo social” (Medel, 2003:49). Segons Nuñez, l'educació ha de brindar “un espacio para pensar y también para poner en marcha cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas” (Nuñez, 2003:187).

La idea que l'educació és un procés continuat, permanent i vital és un element important a considerar en el moment de descriure el mateix concepte. Per la seva banda, Serra i Fernández (2005) parteixen de la convicció que l'educació és un procés vital i que, en conseqüència, es troba present en tots els àmbits de la vida d'una persona. Afegeixen també que l'educació és transmissora d'uns valors que han d'enfortir l'esperit crític de l'individu i és potenciadora del

desenvolupament individual i col·lectiu, entenent-lo a partir d'una major responsabilitat, tolerància i solidaritat.

Un altre aspecte fonamental és que l'educació implica potenciar la creació. En un procés educatiu i d'interès social, és adequat parar atenció a l'educació de la creativitat, ja que és un talent educable i una qualitat necessària pel benestar mental i la felicitat (Marina i Marina, 2013). El talent creador no existeix abans, sinó després de l'educació. Per tant, existir i viure de manera creativa significa créixer amb tot el potencial individual i, per això, és una manera activa, responsable i expressiva de viure per assegurar un desenvolupament positiu de la persona, activant els recursos dels quals es disposa.

Cada subjecte té la seva pròpia intel·ligència creativa, però també és cert que viu en un context social que la constitueix. Per aquest motiu és considerat important introduir el concepte de Pedagogia Social, que uneix educació i societat. La Pedagogia Social és la ciència i la disciplina que pren com a objecte d'estudi l'Educació Social, proporcionant models de coneixement, metodologies i tècniques per la pràctica i l'acció educativa. S'entén per Pedagogia Social "la disciplina pedagògica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión y la exclusión" (Nuñez, 1999:57).

L'educació social és, segons la ASEDES -Associació Estatal d'Educació Social- (2004:3), "una professió de caràcter pedagògic generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives que permet, per una banda, la incorporació del subjecte a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social". I, d'altra banda, permet la promoció cultural i social entesa com una obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals els quals amplien les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació ciutadana (Vallés, 2009). Ventosa (1997:7) s'apropa a l'Educació Social definint-la com "un conjunto fundamentado y sistemático de acciones educativas no convencionales, orientadas al desarrollo adecuado y competente de la socialización de los individuos, así como a dar respuesta a sus problemas y necesidades sociales". S'entén que la finalitat de l'Educació Social és vetllar pel creixement i el desenvolupament de la persona, tant a nivell social com personal.

Petrus (1997:29) defineix l'Educació Social com "la didáctica de lo social, socialización, adquisición de competencias sociales, formación política del ciudadano". A més, en la seva conceptualització de la disciplina social emfatitza en el compromís educatiu i no merament en el caràcter assistencial el qual permetrà una transformació i un canvi social.

La APESCAM (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha) i ASEDES (2004:2) descriuen l'Educació Social com "un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando "la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social".

Fins ara s'ha comentat molt la finalitat social de l'Educació Social, en termes de promoure una adaptació i una socialització òptima a l'educand. Ara bé, Romans, Petrus i Trilla (2000) aporten a la definició de l'educació social la voluntat d'incidir en esferes personals i afectives com a resultes d'una bona integració social de la persona. Afirment que “frente a la inadaptación y marginación, la educación social debería educar para la participación social, lo cual supone incidir, en primer lugar, en las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto. El reto actual de la educación social es introducir cambios en el seno de la familia, en las relaciones con los compañeros de edad y en las instituciones escolares y sociales. Sin olvidar, por supuesto, transmitir las habilidades necesarias en las relaciones laborales, generar actitudes positivas frente a la cultura y las subculturas” (Romans, Petrus i Trilla 2000:70).

Per promoure l'adaptació de les persones a la societat, cal treballar en relació amb l'exclusió social que sembla que està a l'ordre del dia per l'augment creixent de persones que no participen com a ciutadans de ple dret en la societat. Però, realment, a què ens referim quan parlem d'exclusió social?

El concepte d'*Exclusió Social* entra en relació amb un altre concepte que és el de pobresa, però també amb altres conceptes com el de marginació, desadaptació social o inadaptació. Sense voler fer un anàlisi conceptual acurat, sí que es vol deixar constància que el terme d'exclusió social és més ampli que el de pobresa que posa èmfasi especial en la situació econòmica de les persones. El concepte de pobresa fa referència a estats de necessitat o carencials (Alaya i Cantó, 2009). En canvi, el terme d'exclusió social va més enllà de l'economia i es fixa en altres qüestions com ara la participació en la societat o el dret a l'ús dels serveis públics com la sanitat, l'educació, entre d'altres (Subirats, 2004; Balsells, 2011).

Tal i com assenyala Gavina, Laparra i Aguilar (1995:157) “la exclusión social aparece asociada a la pobreza aunque no se agota con este concepto (...). La idea clave del concepto de exclusión social es la no-participación en el conjunto de la sociedad. La exclusión social nos lleva a un estatus diferente, el de los no-ciudadanos”.

Per tant, queda clar que l'exclusió social es relaciona amb diferents àmbits de la vida (salut, vivenda, treball,..) a partir dels quals es manifesta l'exclusió, es menciona l'accés diferencial als recursos i als drets socials i s'al·ludeix a una persistència temporal de la situació (Raya, 2006). Segons Subirats et al. (2004:18) l'exclusió social és “un proceso de creciente vulnerabilidad que afecta a sectores cada vez más amplios del cuerpo social, y que se materializa en una precariedad creciente a nivel laboral, residencial, económico”.

Per la seva banda, Estivill (2003:20) afirma que l'exclusió social “puede ser entendida como una acumulación de procesos concluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e “interiorizando” a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes”.

Així doncs, s'entén l'exclusió social com una manera d'estar en la societat, explicitant la relació social del subjecte amb la resta de la societat. Però, aquesta situació ve determinada per la carència d'aquest subjecte, per allò que no té amb relació als altres o el que ha perdut, emergint, doncs, un nou *status* social: el d'exclòs social.

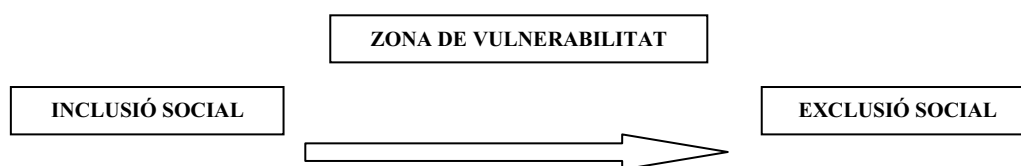
En una situació contrària a l'exclusió trobem el benestar. En estudis sobre el risc d'exclusió hi ha poc coneixement del que consideren els infants sobre el benestar, ja que majoritàriament es dóna veu als adults que envolten la vida d'aquests infants. Donada aquesta importància de conèixer la percepció dels infants, l'any 2012 va elaborar, UNICEF-Espanya amb la col·laboració de la Universitat de Girona un document a partir d'una investigació en què els mateixos infants valoren el seu nivell de benestar subjectiu, alhora que defineixen les condicions que aporten aquest benestar. Els infants d'entre 8 i 12 anys identifiquen una sèrie de condicions del context i de l'ús del temps que aporten benestar als infants. Aquestes condicions es concreten (Casas i Bello, 2012:122):

- “Tenir uns progenitors amb un nivell elevat d'estudis
- Tenir el propi espai a casa
- La zona on resideixen tingui suficients espais per jugar i divertir-se
- Disposar de més béns materials i culturals a la llar
- Dos adults que viuen a casa treballin i cobrin per la feina realitzada
- Tenir una paga regular, ja sigui setmanal o mensual, que els la donen els seus progenitors
- Fer exercici físic o esport cada dia
- Realitzar activitats d'oci familiar compartit
- Acudir a centres educatius públics”.

Al contrari, també queden recollides aquelles condicions que afavoreixen que els infants quedin al “marge”, és a dir, en risc de ser exclosos com podria succeir amb els infants que acudeixen als Centres Oberts. Així, les condicions queden concretades en (Casas i Bello, 2012:122):

- “Aquells infants els pares dels quals no han acabat l'educació primària
- Aquells que informen que a casa no hi ha cap adult treballador
- Aquells que no tenen accés a les TIC quan les necessiten (ordinador, internet o telèfon mòbil)
- Els que no reben cap paga regular o irregular
- Aquells que resideixen en centres del sistema de protecció social a la infància
- Els que han nascut fora d'Espanya
- Aquells que en el darrer any han canviat de pares o de persones amb les quals viuen
- Els repetidors de curs escolar”.

Segons Raya (2006), existeixen 3 situacions possibles respecte a la inclusió i l'exclusió:



Gràfic 8: Situacions possibles respecte l'exclusió i la inclusió social (Adaptació de Raya, 2006).

- Zona d'integració: formada per aquelles persones que gaudeixen dels béns socials i, per tant, estan "protegits": tenen feina estable i poden consumir els recursos públics.
- Zona de vulnerabilitat o risc d'exclusió: caracteritzada per la inestabilitat, relacionada amb la precarietat laboral i la fragilitat de les relacions laborals.
- Zona d'exclusió: caracteritzada per l'absència de treball, la fragilitat i per l'aïllament social. El tret característic d'aquesta zona és la invisibilitat, tant de la persona que la pateix com de qui la fomenta.

Així doncs, l'exclusió social denota una manera d'estar o una manera "obligada" d'estar en la societat caracteritzada no pel que el subjecte és, sinó posant èmfasi en les carències de la persona o en el que se suposa que ha perdut. El tret característic d'aquest col·lectiu és la invisibilitat. Tot i així, la línia entre la zona de vulnerabilitat i la d'exclusió és molt fina perquè no són estadis estàtics, sinó més aviat dinàmics.

Les persones que es congreguen sota l'etiqueta de l'*Exclusió Social* són persones que han perdut o que no tenen els recursos per mantenir un projecte de vida de manera autònoma (Bertina i García, 2011). Es troben en situació de desprotecció, de falta de formació i/o de pèrdua de suport. En aquest punt, el que cal fer és acompanyar aquesta persona perquè recuperi el seu lloc en la societat.

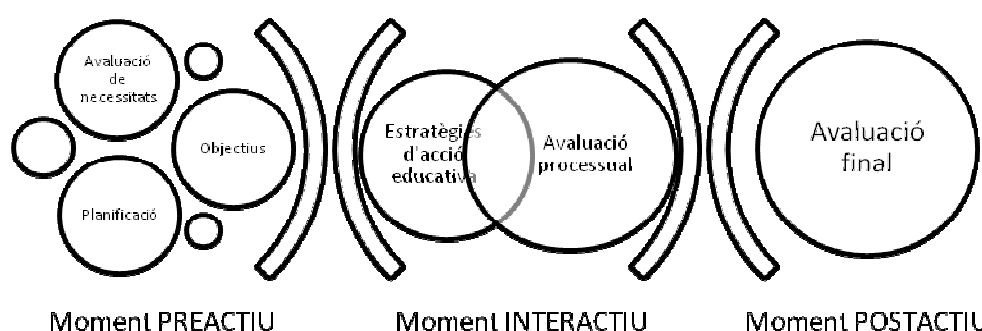
Entre aquestes persones, podria haver-hi la família dels infants que acudeixen als Centres Oberts per la seva condició de risc o vulnerabilitat social com a procés que és. En concret, els infants d'aquestes famílies, es podria dir que són persones que han crescut en un entorn familiar i comunitari amb unes carències socials i educatives, molts cops privats de les oportunitats vitals que possibilita la ciutadania plena i la societat del benestar. Segons Castelló, González, Navarro i Valcárcel (2003) això suposa la necessitat d'estar alerta, ja que la majoria d'infants i joves atesos en els centres oberts tenen problemes d'autoestima i d'adaptació familiar, social i escolar, alhora que presenten carències en les pautes de socialització que, molts cops, els impedeix desenvolupar relacions positives amb els altres o amb ells mateixos. D'altres també presenten problemes en les necessitats bàsiques: alimentació adequada, condicions higièniques i seguretat. D'aquesta manera, es podria parlar de persones en una situació de risc d'exclusió social i que, per tant, podrien necessitar un suport educatiu per tal que aquest risc no es tradueixi en una exclusió social real. Aquest suport es dona a partir d'enfortir els seus factors protectors per damunt dels de risc, fomentant les relacions familiars i la bona adaptació a l'escola, entre d'altres. Balsells i Alsinet (2000:113) defineixen la infància en situació de risc social com "aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos inalienables y ponen en peligro su correcto desarrollo, dando lugar a un posible inicio de los procesos de inadaptación social; y sus entornos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones".

Per altra banda, independentment de l'àmbit d'intervenció concret, el context social actual molts cops ve determinat per una *patologització* del malestar social, per una *precarització* en tots els àmbits, per un darwinisme social i, en general, per una societat líquida, entesa com un estat volàtil i fluid de la societat actual (Bauman, 2003). En aquest ambient, es pot entendre l'exclusió social des de dos punts de vista, clarament diferenciats. El primer respon a una visió funcionalista i estructuralista a partir de la qual la persona exclosa és la responsable d'aquesta

posició social, ja que ella no s'ha adaptat a les bases consensuades pel sistema social (són éssers problemàtics). La segona mirada, la marxista, es planteja l'exclusió social com a resultat lògic de les relacions socials de producció, pròpies de l'acumulació capitalista. Per tant, la marginalitat és un conflicte social i, en conseqüència, el responsable de la seva existència és l'estructura social (Simó, 2011). En aquest context social, es fa evident la necessitat d'una acció socioeducativa que pal·liï aquesta desigualtat social¹.

La intervenció socioeducativa davant la infància en situació de risc social queda justificada en aquest context i en aquestes circumstàncies. Pallisera (1996:8) descriu aquesta intervenció com “una acció intencional que se ejerce en el marco de lo social, que tiene como finalidad general el desarrollo personal y social de las personas, grupo y comunidades, mejorando su calidad de vida e incidiendo positivamente en su participación en la sociedad”.

La intervenció educativa en particular i un procés educatiu en general es desenvolupa en tres moments diferenciats i consecutius: moment *preactiu* d'*aproximació*, moment *interactiu* o d'*acompanyament* i moment *postactiu* o *de tancament* (Balsells i Alsinet, 2000; Llena i Parcerisa, 2008). Cada un d'ells té les seves característiques i accions associades. El primer de tots és aquell en el qual es fa una detecció de necessitats i una planificació de l'actuació educativa necessària, tenint en compte tots els elements que entraran en joc: objectius, continguts, estratègies o avaluació. El segon moment es caracteritza per posar en marxa els cinc elements que configuren un procés educatiu i, en conseqüència, una actuació educativa: l'educador, l'educand, les estratègies, el contingut i el context. La finalitat d'aquesta posada en marxa és la consecució dels objectius plantejats en el moment preactiu. En aquest moment, també es pot realitzar una avaluació de procés per tal de tenir un *feedback* durant la intervenció. Per últim, el moment postactiu es dona després de l'actuació educativa pròpiament dita i es realitza una avaluació final en la qual es tenen en compte tots els moments, elements i objectius que han configurat l'actuació (Balsells i Alsinet, 2000). El Gràfic 9 resumeix les característiques de l'acció educativa en funció de cada moment:



Gràfic 9: Característiques de l'acció educativa (Balsells i Alsinet, 2000)

En conclusió, es pot dir que l'acció que duu a terme l'educació social per evitar situacions d'exclusió social té un caràcter socioeducatiu, entès a partir de tres eixos que es complementen per crear una acció més global: el creixement individual, la cohesió social i el desenvolupament

¹En tot el discurs s'usen els termes acció, actuació i intervenció educativa com a sinònims malgrat que es podria acceptar que tenen certes divergències conceptuais.

comunitari. La tasca socioeducativa respon a tota acció d'acompanyament (a la persona, al grup o a la comunitat) per millorar-ne la qualitat de vida, afavorint aquells processos educatius que permetin un creixement personal positiu i una integració crítica a la comunitat a la qual pertanyen (Vallés, 2009). Per tant, es pot constatar com la tasca socioeducativa respon a potenciar el desenvolupament de la persona i l'acompanyament en aquest procés. La seva finalitat és la socialització i el dret a exercir com a persona ciutadana en ple dret, és a dir, es persegueix que tota persona s'apoderi i sigui capaç d'entendre i actuar dins els seus contextos a través de criteris propis, coneixements i habilitats (Vallés, 2009).

2.1.1. La figura de l'educador com a agent d'actuació

La persona responsable que l'acció socioeducativa es desenvolupi és l'educador social o el referent social de cada grup d'infants i joves. Per tant, el seu rol és determinant i determinat en aquest tipus de tasques. Segons Romans, Petrus i Trilla (2000) l'exercici professional de l'educador social ha d'estar basat en l'orientació, la millora i l'enriquiment dels processos educatius a través dels altres, és a dir, la seva activitat laboral ha d'encaminar-se en les interaccions amb els usuaris i usuàries dels serveis socials, per la qual cosa és fonamental el coneixement i el domini de tècniques, recursos i mètodes de comunicació interpersonal com ara la capacitat d'empatia, escolta i resposta en la seva relació professional. Tal i com afirmen Romans, Petrus, Trilla i Bernet (2000) els objectius que té l'educador social són de caràcter socioeducatiu i es poden agrupar segons diversos criteris: orientats al desenvolupament integral de la persona, orientats a la consecució dels aprenentatges que aquestes persones necessiten realitzar per integrar-se a la societat i, per últim, orientats al treball amb entitats i institucions. En el cas que ens ocupa, interessa remarcar aquells objectius dirigits a la consecució del desenvolupament integral de la persona i que tenen la finalitat que la persona s'impliqui en el seu desenvolupament en diversos àmbits: el psicològic, l'emocional i el social. La manera d'aproximar-se a la seva consecució és a partir d'un procés d'acompanyament (ensenyar a cuidar el desenvolupament físic integral propi; orientar un treball intern que permeti restablir l'equilibri emocional a partir de les pròpies capacitats i acceptant els límits personals) i de formació (aportar instruments d'autoconeixement, per tal d'ajudar-lo a cercar els mecanismes per comprendre la realitat personal i poder-la treballar adequadament; facilitar l'accés a coneixements que permetin entendre la situació personal i posicionar-se respecte a la societat i a les altres persones; col·laborar amb l'adquisició d'habilitats que permetin el descobriment del seu potencial a través del qual poder aportar i intervenir).

Es podria afirmar que l'educador social és, o hauria de ser, un mestre de les relacions humanes (Serra i Fernández, 2005) que té com a objectiu professional crear un vincle i una relació de calidesa per tal de poder promoure un creixement saludable a partir de l'autoconeixement i de l'acceptació de la realitat personal i social (Lletjós, 2003). A més, s'han detectat una sèrie de característiques desitjables en un treballador de l'àmbit social. Entre elles destaquen el caràcter optimista, dinàmic, flexible i obert al treball en equip, creatiu, comunicatiu, empàtic, respectuós i analític. Es tracta de tenir uns valors estables i una capacitat d'afrontament dels conflictes a través de la identificació personal amb el projecte educatiu que es construeix (Romans, Petrus i Trilla, 2000; Estellés i Viedma, 2010).

ASEDES posa de manifest que aquest educador social, amb les característiques personals descrites, hauria de seguir uns principis per tal de dur a terme una actuació adequada. Ho fa a través del codi deontològic de l'educador social en el qual s'estableix com un "conjunt de normes que orienten l'acció i conducta professional, que ajuden a l'educador i a l'educadora en l'exercici de la seva professió i milloren la qualitat del treball que s'ofereix a la ciutadania" (ASEDES, 2004). S'aprecia que és competència de l'educador social afavorir la incorporació de l'educand en la vida social, dotant-lo d'habilitats socials, autonomia i independència. Per altra banda, també cal que l'educador promogui la cultura entre els educands i creï un vincle de confiança entre educador i educand. L'inici d'aquest vincle és responsabilitat de l'educador, però el seu manteniment és un compromís d'ambdues parts. Dels onze principis deontològics generals descrits per ASEDES se n'han volgut recollir quatre per la seva relació amb el desenvolupament de la persona i la promoció de la cultura a través de l'acció socioeducativa. La Taula 5 concreta aquests aspectes generals:

Aspectes generals
És de competència professional de l'educador social:
1. «La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la socialización, la sociabilidad, la autonomía y la circulación social».
2. «La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social».
3. «De esta forma, la Educación Social parte, pues, de un compendio de conocimientos y competencias que la acción socioeducativa implementa para que la persona pueda incorporarse a su tiempo si así lo decide: socializarse, transitar y promocionar en las redes normalizadas de lo social amplio, así como los efectos educativos, de cambio, desarrollo y promoción que su despliegue puede producir en los grupos y comunidades».
4.«La acción socioeducativa pasa por la construcción de una relación de confianza y un pacto de responsabilización entre las partes»

Taula 5: Aspectes generals de les competències de l'Educador Social. Adaptació d'ASEDES, (2004:21).

Per altra banda, el Codi Deontològic de l'Educadora i l'Educador Social també agrupa deu principis que caracteritzen la relació socioeducativa que s'estableix entre educand i educador: Principi de la professionalitat, Principi de l'acció socioeducativa, Principi de justícia social, Principi de la informació responsable i de la confidencialitat, Principi de la formació permanent, Principi de la solidaritat professional, Principi de respecte als subjectes de l'acció socioeducativa, Principi de la coherència institucional, Principi de la participació comunitària i Principi de complementarietat de funcions i coordinació. De tots els principis descrits en aquest codi se'n destaquen 3 per la seva proximitat amb la temàtica de l'art i l'exclusió social. El principi de justícia social posa de manifest la necessitat d'actuar en benefici del desenvolupament integral de la persona per aconseguir, en última instància, el seu benestar personal. El principi de l'acció socioeducativa caracteritza el tipus de vincle que cal establir: una relació educativa que permeti a la persona ser responsable d'ella mateixa i afavorir les situacions que li permetin créixer

positivament en el terreny personal. Aquest darrer principi també es transporta a la comunitat, vetllant perquè sigui aquesta qui pugui decidir sobre les seves decisions i participar de manera plena a nivell social (principi de participació comunitària).

Principis deontològics
<p>Principi de justícia social:</p> <p>«...Que desde el proceso de la acción socioeducativa se actúe siempre con el objetivo del pleno e integral desarrollo y bienestar de las personas, los grupos y la comunidad, interviniendo no sólo en las situaciones críticas sino en la globalidad de la vida cotidiana...».</p>
<p>Principi de l'acció socioeducativa:</p> <p>«El educador social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser protagonista de su propia vida. [...] Su tarea profesional es la de acompañar a la persona, al grupo y a la comunidad para que mejoren su calidad de vida. [...] Por esto en sus acciones socioeducativas procurará siempre una aproximación directa hacia las personas con las que trabaja, favoreciendo en ellas aquellos procesos educativos que les permitan un crecimiento personal positivo y una integración crítica en la comunidad a la que pertenecen».</p>
<p>Principi de la participació comunitària</p> <p>«El educador social promoverá la participación de la comunidad en la labor educativa, intentando conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene, la que busque y genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas».</p>

Taula 6: Principis deontològics de l'educador social. Adaptació d'ASEDES (2004:24).

De totes les normes deontològiques que es descriuen en el *Codi Deontològic de l'Educador Social* n'hi ha una que es relaciona directament amb l'art i l'exclusió social, entenent que l'educador social és un agent educatiu que ha de potenciar i promoure la vida cultural dels educands. Una manera d'apropar-se a aquest coneixement és a través de la pràctica mateixa de metodologies artístiques. Es tracta que l'educador o l'educadora social en relació amb la societat en general “trabajará de una manera efectiva con la comunidad, potenciando la vida social y cultural del entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que pueden influir en la educación global de las personas” (Article 24, ASEDES, 2004:27).

L'educador social té una funció bàsica que és ser responsable de l'atenció directa dels infants i/o adolescents i les seves famílies, del programa, de la realització i avaluació tant de les activitats grupals com de l'atenció individualitzada. En el cas dels educadors socials en la Protecció a la Infància, les seves funcions concretes es distingeixen en dos àmbits: aquelles que fa amb relació a l'equip educatiu amb el qual treballa i les que realitza en relació amb els infants que acudeixen al Servei on treballen. Pel que fa a les primeres funcions, les de l'educador respecte l'equip educatiu, es poden resumir en funcions d'elaboració, coordinació, participació, seguiment, avaluació i seguiment del pla educatiu dissenyat per tot l'equip de manera coordinada. En concret, aquestes funcions es concreten en (Ayerbe, 1996; Amorós, 2000; FEDAIA, 2012):

- Participar en l'elaboració del projecte educatiu global de centre, el reglament de règim intern i la programació anual.
- Participació en l'elaboració dels plans de treball individual dels infants, en coordinació amb la resta dels professionals del centre.
- Seguiment i avaluació del pla de treball educatiu individual, en coordinació amb altres serveis que puguin estar atenent els infants.
- Suport tècnic als monitors i/o voluntaris que col·laboren amb el Centre Obert.
- Responsabilització, si s'escau, d'una àrea d'actuació determinada (escola, salut, lleure,...)
- Participació en l'avaluació periòdica del grau d'assoliment dels objectius, proposant i modificant les estratègies i metodologies, si s'escau, per adequar-les a la realitat específica dels destinataris en el seu territori.
- Innovar i crear espais de comunicació interpersonal que afavoreixin el treball en equip.
- Coordinar-se amb la resta de professionals que actuen amb els subjectes per dur a terme un pla educatiu integral.

Pel que fa a les funcions de l'educador en relació amb els infants atesos es poden agrupar en funcions d'intervenció i actuació tals com informar, realitzar entrevistes, dur a terme el pla educatiu dissenyat, acompanyar als infants i fer-los un camí més humà en el seu transcurs cap a la vida adulta i autònoma. Les funcions de l'educador en relació amb els infants, segons Amorós (2000) i FEDAIA (2012), són:

- Informar al destinatari i la seva família de les activitats i finalitats del Servei on acudeixen.
- Realitzar entrevistes amb la família per pactar les condicions d'assistència i la participació, dels infants i dels adolescents en relació amb el projecte educatiu del centre.
- Executar el pla de treball individualitzat que hauria d'afavorir el desenvolupament personal dels infants i dels adolescents, potenciar els aspectes positius i la seva família per tal de facilitar la convivència; i acompanyar els infants i els adolescents en la seva evolució educativa i d'autonomia.
- Dinamitzar les relacions de convivència i potenciar els aspectes positius.

La figura de l'educador en qualsevol acte educatiu, també mitjançant una actuació a través de l'art, hauria de ser d'acompanyant, d'observador atent i que donés seguretat des d'una certa distància, posant límits i suggerint camins i reptes. En un sentit més ampli, l'educador ha de ser capaç de descobrir allò nou i allò comú entre els educands, i potenciar el que tenen de singular cada un. Aquesta acció requereix escolta, memòria, atenció i respecte. López (2011) afirma que el fet d'educar ha de ser una manera de cuidar, deixant que la persona educanda es desenvolupi de manera lliure però segura, de manera autònoma però responsable dels altres. Per tant, educar sota aquest paradigma és una narració de l'ésser en la seva singularitat.

2.1.2. Els centres oberts: recursos per a la promoció de la visibilitat social

Un centre obert és un servei d'atenció a la infància, l'adolescència i les seves respectives famílies de caràcter educatiu, preventiu i especialitzat (FEDAIA, 2012). Són espais d'educació social que atenen persones, col·lectius i territoris en entorns d'exclusió social i que per la seva metodologia d'intervenció cal que es distingeixin dels casals infantils i ludoteques, que treballen específicament des del camp de l'educació en el lleure. Al mateix temps, ofereixen una acció educativa i preventiva en horari extraescolar dirigida a nens i nenes i adolescents que conviuen amb la seva família, però que acudeixen al centre per rebre una educació en un marc d'educació no formal.

S'entén la intervenció preventiva com aquelles actuacions integrades capaces de donar resposta a cada un dels problemes que influeixen en els processos d'exclusió social (Serra i Fernández, 2005). Alhora, la intervenció en els centres oberts és holística, ja que s'intervé en els processos generals de manera integral (FEDAIA, 2012).

En el terreny d'emparament legal, la intervenció que es realitza als Centres Oberts queda recollida en el marc legislatiu de Serveis Socials d'àmbit local. Així, els Centres Oberts tenen, per una banda, un espai acotat per llei dins del Sistema Català de Serveis Socials. Per altra banda, queden definides les funcions i les característiques de funcionament a la *Llei de Serveis Socials* i a la *Cartera de Serveis*.

De la *Llei de Serveis Socials* (Llei 12/2007, d'11 d'Octubre, de Serveis Socials -DOGC 4990, de 18-10-2007-) cal ressaltar el fet que es considera la vulnerabilitat, el risc o la dificultat social de la infància i l'adolescència com una situació en la qual cal prestar atenció especial. En el cas dels infants i els joves també especifica que cal establir la forma perquè puguin exercir els seus drets com a ciutadans de ple ordre. Per tal de poder garantir-ho es creen serveis d'intervenció socioeducativa especialitzats a atendre aquests tipus de col·lectius.

En el cas de la *Cartera de Serveis Socials* (Decret 151/2008 de la Llei 12/2007 de Serveis Socials pel qual s'aprova el decret 27/2003 de regulació de l'Atenció Social Primària) és un document que defineix i caracteritza els Centres Oberts: Servei diürn preventiu, fora de l'horari escolar, que dona suport, estimula i potencia l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo, i compensa les deficiències socioeducatives de les persones ateses.

De tot el que s'esmenta és important destacar que hi ha una definició poc estricta, actualment, del que és un Centre Obert, dels seus respectius requisits pedagògics i del personal que hi treballa.

Aquest tipus de centres formen part d'un sector sobre el qual s'ha fet pocs plantejaments metodològics i d'anàlisi (Estellés i Viedma, 2010), i basen les seves actuacions en el dia a dia i la lògica de la mateixa acció social.

Per altra banda, cal destacar que els centres oberts són una alternativa d'acció social que incideix tant en les causes com en les situacions concretes, al mateix temps que possibilita processos d'integració i socialització, especialment, en els casos d'exclusió o risc d'exclusió

social (FEDAIA, 2012). Per això, el treball en xarxa esdevé primordial, ja que cal cooperar entre tots els serveis socioeducatius del territori, és a dir, la comunitat (incloent-hi la família) i els professionals de l'àmbit social.

Estellés i Viedma (2010) constaten que els Centres Oberts atenen infants i joves de zones més deprimides que poden presentar certes dificultats per desenvolupar un procés de socialització i un creixement saludable. Per això, l'objectiu general d'un Centre Obert és, com a servei d'acció socioeducativa, tenir una incidència en el desenvolupament individual, grupal, familiar i comunitari dels infants i joves que hi acudeixen, utilitzant l'oci com a espai de detecció, prevenció i de referència educativa (Rosinach, 2005). D'aquesta finalitat se'n desprenen diversos objectius específics (Serra i Fernández, 2005; FEDAIA, 2012):

- Prevenir i detectar les situacions de risc social i de ruptura amb la família i l'escola a través de la manifestació de les necessitats i carències dels infants i joves
- Afavorir la socialització i la integració social (integrar pautes i models de convivència) dels infants i adolescents i les seves famílies per tal de permetre el desenvolupament individual
- Donar suport, estimular i potenciar l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat dels infants
- Potenciar l'adquisició d'aprenentatges i capacitats en el marc de l'oci
- Acompanyar i orientar les famílies en els processos educatius que afecten els seus fills
- Potenciar noves formes de relació i d'expressió i donar suport a les que són respectuoses i constructives amb els companys i companyes.

S'observa, doncs, com els Centres Oberts treballen perquè els infants i els joves puguin créixer de manera saludable (emocionalment i socialment) per tal de desplegar les seves capacitats per viure de manera plena en el seu context social. El Centre Obert ha d'oferir un context educatiu en el qual es disposi d'un clima afectiu de manera estable que permeti als infants assistents progressar i créixer com a persones, mitjançant una actitud d'enfortiment davant les dificultats (Rosinach, 2005).

Les línies educatives dels Centres Oberts s'emmarquen dins un projecte educatiu de centre que es caracteritza per potenciar una educació activa, integral i intercultural basada en uns valors de respecte i coeducació. A més, hi ha dues vessants que delimiten aquestes línies educatives. La primera dóna suport i acompanyament en els aspectes més escolars i instrumentals, des de la perspectiva d'atendre cada alumne segons les seves característiques i dificultats, oferint activitats que donin resposta a les seves necessitats. La segona treballa per donar sortida a la realització d'activitats més de tipus lúdic des de les quals es puguin treballar altres elements educatius i valors que ens fan créixer com a persones, i que són necessaris en el procés de fer-nos grans.

En aquest sentit, els infants tenen uns drets que tot adult ha de tenir en compte com, per exemple, que tots els infants tenen dret a ser cuidats i a tenir tot el que cal per poder créixer amb qualitat: alimentació, acompanyament i transmissió de coneixements, entre altres.

2.2. Expressió artística en l'exclusió social

2.2.1. Possibilitats artístiques en l'àmbit socioeducatiu per la promoció de la resiliència

L'àmbit d'intervenció social té com a finalitat que les persones puguin participar com a ciutadans plens en les seves comunitats. Des de l'art es planteja aquesta participació des del desig i l'oportunitat de crear bellesa, una de les essències de l'esperit humà. Johnson (2006) considera que les persones necessiten tenir l'oportunitat de crear i participar de la cultura, podent expressar-se de diferents maneres per ser part de la comunitat. Aquesta participació pot venir donada a través de l'ús de les estratègies artístiques i afavorir no solament la persona de manera individual, sinó també permetent un canvi i una transformació social.

En un context de vulnerabilitat i/o exclusió social, quin paper hi poden jugar les estratègies artístiques? En primer lloc, a través de les activitats artístiques es pot donar l'oportunitat d'expressió i comunicació a un col·lectiu que pot haver quedat exclòs i, així, poder sortir de la foscor i passar a ser visible, escoltat, sentit, registrat pels altres de la comunitat (Olaechea i Engeli, 2011). Acosta (1999:75) posa sobre la taula tres raons per les quals els treballs artístics es converteixen en recursos educatius o reeducatius de valor inestimable per treballar amb poblacions en risc d'exclusió social o ja excloses:

1. "Per tractar-se de persones molt acostumades al tracte amb els professionals de serveis socials i, per tant, molt cansades de fer-ho, mostren resistència a assistir a activitats promogudes pels mateixos serveis.
2. Per carències afectives o socials, alhora que se sumen la manca de recursos exclusivament lúdics destinats a aquests col·lectius.
3. Per la pròpia naturalesa de les activitats artístiques que impliquen la capacitat de veure les coses amb altres ulls, de provar respostes alternatives a les habituals, d'experimentar noves formes d'interacció i comunicació, d'interioritzar alguna cosa diferent al que és propi, així com mantenir certa disciplina i respecte pel grup".

Els llenguatges artístics sembla que poden ser elements i mitjans reparadors i enriquidors per a les nostres vides, alhora que permeten la inclusió de tota persona en un context cultural i social determinat. Es podria considerar que l'art aporta un sentiment de pertinença en el conjunt de la societat i millora la visibilitat del col·lectiu exclòs dins la societat (Bertina i García, 2011).

En l'àmbit de l'acció socioeducativa, s'entén l'art com a vehicle que afavoreix la millora social, física i personal de l'individu; ajuda a equilibrar el nivell emocional dels infants, canalitzant sentiments i emocions i proporcionant una manera més assertiva d'afrontar-los; promou la comunicació i facilita els vincles socials. Així doncs, de manera general, en aquest àmbit s'entén l'art com a vehicle per ajudar a millorar la qualitat de vida de les persones i desenvolupar i valorar tots aquells aspectes considerats de gran rellevància en l'educació integral: les relacions interpersonals, el benestar personal, l'autoestima, la comunicació i l'autoconeixement (Martínez, 2011). Si es revisen els objectius de l'acció social (qüestions relatives al desenvolupament social, personal i cultural de la persona) podem observar com les estratègies artístiques poden donar resposta a aquests objectius des d'una mirada lúdica (Acosta, 1999). Marxen (2009b) considera que l'art resulta ser un mètode molt eficaç per abordar de

manera indirecta els múltiples i possibles problemes conductuals i socials dels joves en situació de vulnerabilitat social perquè permet un treball simbòlic, emocional, de contenció i escolta empàtica sense arribar a interpretacions terapèutiques. Alhora, també és eficaç per gestionar les relacions socials i la tolerància a la frustració, integrant la idea de procés i deixant de banda les solucions ràpides i màgiques i oferint un mitjà per construir una narrativa de les vivències en les seves singularitats (Marxen, 2009a). Així doncs, es constata que l'art aporta un benefici personal i psicològic, sense ser una eina terapèutica.

Una segona potencialitat de l'art en l'àmbit de l'acció socioeducativa és que facilita una transformació individual i personal que repercuteix en una promoció de la transformació social i el desenvolupament personal i cultural de les persones. Permet saber aprofitar millor les pròpies possibilitats per pensar, sentir, actuar i posar en pràctica les interaccions interpersonals i les habilitats per viure en societat. I parlem de transformació i no de canvi perquè és un procés i perquè no sabem quin és el destí del canvi, ja que es va construint la realitat a mesura que avança el procés. L'art no crea per ell mateix, sinó que té un gran potencial per transformar els éssers humans i són ells els que després poden transformar la realitat i, en conseqüència, la realitat social. Lima, López i Rodrigo (2004:151) afirmen que “el arte puede que no transforme la realidad de modo inmediato o práctico, pero muestra las posibilidades de transformación. Nos muestra lo que podemos llegar a ser y cómo podemos llegar a serlo”. Kramer (1985) comenta que les potencialitats de l'art estan subjectes als processos psicològics que són activats pel treball creatiu. En aquest sentit, creativitat i transformació són dues energies inseparables, ja que quan creem estem actuant sobre uns impulsos que mobilitzen la transformació. I no parlem d'obres d'art, sinó d'obres expressives, ja que es tracta de posar en acció una energia que deixi anar la imaginació, promogui l'autoestima, l'apoderament, l'autoconeixement i els vincles socials (Olaechea i Engeli, 2011).

Brouillette (2010) investiga sobre el possible impacte de les activitats artístiques en el desenvolupament social i emocional d'infants i joves en situació de risc social. Els resultats que obté en la seva recerca evidencien que les experiències artístiques (la dansa, la música, el teatre i l'art visual) tenen un impacte en els infants i joves, en termes d'ajudar-los a desenvolupar la seva faceta emocional i social, les quals són fonamentals per un desenvolupament saludable. Molts d'aquests infants i joves no tenen aquesta oportunitat en el nucli familiar i no és fins que arriben a l'escola on, el professor o la professora, els oferiran aquesta atenció. En aquest sentit, les arts poden ser una bona estratègia per tal que els professors fomentin entre els seus alumnes el desenvolupament social i emocional, sobretot, perquè molts cops impliquen treballar en grup (compartir, prendre decisions, tenir torns i subordinar les necessitats individuals per les del col·lectiu) que suposa un treball educatiu molt avançat, aprenent a regular-se davant dels altres i d'ells mateixos. Així doncs, la investigació de Liane Brouillette (2010) apunta que les estratègies artístiques poden promoure comportaments prosocials entre infants i joves en situació de vulnerabilitat social, permetent, alhora, una comunicació interpersonal més fluida. Per últim, els resultats de la recerca posen en evidència que les activitats d'expressió artística estan relacionades amb el desenvolupament social i emocional dels infants i joves, però no de la mateixa manera i es destaca especialment el valor de la dansa i el teatre per permetre una millor comunicació intrapersonal, una empatia envers els altres i la facilitació d'expressar emocions.

Goldberg (2008:2) afirma que “the arts and physical education teach students much more than disciplinary content. They teach lessons that enable students to look at their world with a more complex lens by building critical thinking skills and they engage students in learning how to play well together, to be team players, to be responsible, and to take risks”. En altres paraules, les arts ensenyen a les persones a tenir esperit crític per poder entendre i mirar l’entorn més proper, a desenvolupar el companyerisme, ser responsables i a saber prendre riscos.

Tyson (2002) va dur a terme una investigació a partir d’una experiència realitzada als EEUU, utilitzant el rap com a eina d’intervenció amb joves que estan sota la tutela del govern. Els resultats constaten que els adolescents que hi van participar (n=11) n’estan molt satisfets i expressen excitació i entusiasme per haver tingut l’oportunitat de participar en les sessions de Hip-Hop i demanen de continuar-les. Afirmaven que els havia ajudat molt, sobretot, respecte al seu autoconcepte i la relació amb els seus iguals. Una de les conclusions de la recerca era que el rap, en particular, i l’expressió musical en general són una eina molt eficaç d’intervenció amb joves que es troben en una situació de risc d’exclusió social.

2.2.2. Quan l’art esdevé mediació artística

En l’àmbit de l’educació social el concepte de mediació artística respon a una metodologia molt recent d’aproximació artística a col·lectius en risc d’exclusió social. En concret, es comença a acotar l’any 2010, però té el seu origen en tres àrees de gran reconeixement com ara l’Educació Social, l’Educació Artística i l’Arteràpia. A diferència de totes elles, en la mediació artística s’utilitza l’art com a mediador, ja que la finalitat no és aprendre a fer coses belles i estètiques, sinó que s’utilitza com a eina d’acció social per fomentar l’autonomia de les persones i promoure processos de creixement i inclusió social. En aquest sentit, la mediació artística és important perquè connecta al subjecte amb la seva pròpia identitat individual i cultural, revisant i accedint al seu univers simbòlic. En altres paraules, a partir de l’art, en el seu sentit més complet, un s’allibera i projecta el seu inconscient. Això es deu a que l’art parla d’un mateix, de les emocions pròpies i permet comunicar un mateix en relació amb els altres (Moreno, 2003). El que es persegueix, doncs, amb aquesta metodologia és que la persona expressi i plasmi el seu món interior en una creació artística sense deixar de banda l’acció socioeducativa que s’està realitzant. En aquest cas, l’activitat artística connecta al subjecte amb la seva pròpia identitat individual i cultural, permetent revisar el seu imaginari i accedint a l’univers simbòlic (Moreno, 2010). L’experiència artística fa que la persona es posi críticament davant la seva realitat i projecti el futur d’una forma més integrada, ja que ningú és capaç de sortir d’una situació d’exclusió social si abans no ha estat capaç d’imaginar-se d’una altra manera, de representar-se, de projectar-se en un futur (Moreno, 2010).

La mediació artística com a recurs i els seus mètodes com a estratègies recupera alguns conceptes abordats des de la pedagogia, la psicologia i el treball social (Moreno, 2010):

- Desenvolupament integral de la persona
- Rescatar les parts sanes del subjecte i les seves potencialitats
- Elaboració simbòlica i, per tant, superació de conflictes inconscients
- Prendre consciència de la situació actual i iniciar un procés de transformació i reinserció

Més enllà de l'educació social, atenent a la disciplina psicològica, es topa amb el concepte de l'Arteràpia. Ambdós conceptes (Arteràpia i art com a estratègia d'acció social) tenen punts en comú. Es considera de gran importància limitar aquestes semblances i aquestes diferències per tal de no crear confusions. Pel que fa als punts en comú, l'objectiu de l'Arteràpia no és que el subjecte aprengui art, sinó que aquest esdevé un mediador, un recurs per poder intervenir tal i com succeeix en la idea de l'art com a eina d'intervenció social. Un segon aspecte en comú que cal rescatar és que el més important i fonamental no és el resultat final, és a dir, el producte, malgrat pugui ser complaent estèticament, sinó el procés mateix de producció, prestant atenció al transcurs expressiu, creatiu i a les emocions generades en cada moment. Per altra banda, és d'extrema importància destacar aquells aspectes diferenciadors entre arteràpia i l'art com a eina d'acció social. Ambdós comparteixen el recurs artístic (l'art) per intervenir, però la finalitat d'aquesta intervenció és ben diferent. En aquest cas, es vol fer teràpia perquè el pacient pateix una patologia, per tant, el context d'actuació és clínic terapèutic. En canvi, en el segon cas, s'utilitza l'art com a eina d'acció social per intervenir amb col·lectius en risc d'exclusió social amb una finalitat socioeducativa, ben diferent a la terapèutica. El que es pretén és fomentar un desenvolupament integral, passant per la creativitat, l'apoderament i la confiança. En tot cas, això no significa que no tingui uns efectes terapèutics secundaris, entesos com una manera de fer sentir millor la persona.

El concepte de *Mediació Artística* pot suscitar discrepàncies dins l'àmbit de la pedagogia, ja que en aquesta s'associa el concepte de mediació amb resolució de problemes. En el cas que ens ocupa, no es vol remetre a aquesta idea de conflicte, ja que es persegueix apoderar més que problematitzar i conflictivitzar la situació. Aquí s'entén l'art com a eina per fomentar el desenvolupament integral de la persona, rescatant-ne les parts sanes i les potencialitats. L'art és l'activitat que fa de medidora del procés i és en aquest sentit que empra el terme de mediació. El que diferencia l'art com a mediador de l'arteràpia és la finalitat amb què s'usa, purament educativa en el primer cas, esdevenint un facilitador per fomentar el desenvolupament integral de la persona, la creativitat, l'apoderament i la confiança. En tot cas, això no significa que no pugui tenir efectes terapèutics entesos com una forma de benestar i resiliència.

2.3. Resiliència i acció socioeducativa a través de l'art

2.3.1. La Resiliència

El darrer apartat d'aquest marc teòric ens aboca a parlar de la promoció de la resiliència com a forma de potenciar les capacitats i els valors de tot ésser humà, deixant de posar èmfasi en les seves carències. En aquest context és on el concepte de resiliència cobra una importància destacable.

El concepte de resiliència aplicat a les ciències socials i humanes ha recorregut un llarg camí i ha anat prenent diferents definicions i punts de vista des de la seva primera conceptualització als anys 80. Malgrat certes divergències conceptuals, tots els teòrics de la resiliència asseguren la necessitat d'una adversitat per poder-ne parlar i, la majoria d'ells, reconeixen la idea implícita de procés, de promoció de les potencialitats individuals i de creixement i desenvolupament

personal en la definició. Manciaux (2003:50) sintetitza que “resilir és rescindir el contracte amb l’adversitat”.

Partint d’aquestes premisses, s’entén la resiliència com un procés o una capacitat d’adaptació satisfactòria davant una circumstància amenaçadora o desafiant (Grotberg, 1996; Windle, 2011). Al mateix temps, la resiliència implica una capacitat personal per poder projectar-se en el futur malgrat circumstàncies desestabilitzadores, de condicions de vida difícils i de traumes, a vegades, greus (Manciaux, Vanistendael, Lecomte i Cyrulnik, 2003; Tritán, 2004). Com a capacitat personal, la resiliència també es destaca per l’habilitat d’usar les pròpies fortaleces per superar el risc i mantenir el funcionament personal i social (Lietz i Strenght, 2011). Es pot considerar la resiliència com la configuració de capacitats i accions orientades a la lluita per rescatar el sentit de la vida i el creixement enfront l’adversitat (Manciaux, 2003).

La resiliència permet evolucionar com a persona i sortir enfortida de situacions adverses. Per tant, la resiliència no és més que una nova manera d’abordar i de mirar els problemes dels humans, permetent la possibilitat de ser promocionada en totes les etapes de la vida a través d’actuacions socials que faciliten elements que constitueixen pilars fonamentals sobre els quals les persones amb risc social poden sostenir-se. Això significa que la resiliència ha de ser concebuda com un element de creixement personal que emfatitza els aspectes positius i de reconstrucció per davant del dèficit i el problema. Un espai de promoció de la resiliència ha de focalitzar-se en les fortaleces i les capacitats de les persones per tal de poder gestionar millor les debilitats, no erradicar-les (Grané i Forés, 2011). La resiliència brinda una oportunitat optimista i realista de valorar els recursos disponibles en la persona per avançar constructivament malgrat les dificultats (López i Aranda, 2012), oferint una forma d’enfortir-se davant l’adversitat i la manca d’oportunitats.

Com s’ha pogut intuir, potenciar la capacitat resilient és important sempre, però durant la infantesa cobra una rellevància especial, ja que treballar des d’una mirada positiva pot marcar una bona base per al desenvolupament saludable del cos, la seguretat emocional i la maduresa afectiva, una intel·ligència més plena per la inclusió activa i completa en la cultura i la societat i significar una prevenció per a l’exclusió social (Martínez, 2011). Els processos resilents es desenvolupen dins una dinàmica de resistència i/o de reparació complementats per una dinàmica de construcció que caracteritza aquests processos.

Segons Cyrulnik (2001) la persona resilient és aquella que, en el seu procés vital de construcció, ha desenvolupat la capacitat de resistir, afrontar traumes viscuts, enfortir la seva estructura psicològica i emocional a partir de les relacions amb altres persones, objectes, moments increïbles, detalls rellevants i significatius i llocs que inspiren bons records que permeten seguir caminant. La persona resilient percep eficaçment l’adversitat i pot rescatar el desenvolupament davant del risc (Manciaux, 2003). La construcció d’aquesta personalitat resilient no ve sola, sinó que necessita uns punts de suport que poden venir determinats per una família, una amistat, un projecte, un treball, un objecte simbòlic. La bellesa també pot funcionar com a element de suport per dinamitzar aquests processos de construcció, alhora que dota de sentit la vida humana (Vanistendael, 2007).

El concepte de la resiliència és considerablement recent en l’àmbit de les ciències socials i humanes, però ha captivat a molts teòrics, els quals han destinat molts esforços a elaborar

models per a la promoció i el desenvolupament de la resiliència: model de fonts interactives de Grotberg (2003), model de construcció de la resiliència de Vanistendael i Lecomte (2002), el model de la roda de la resiliència de Henderson i Milstein (2003) o el model dels pilars de la resiliència de Melillo i Ojeda (2008).

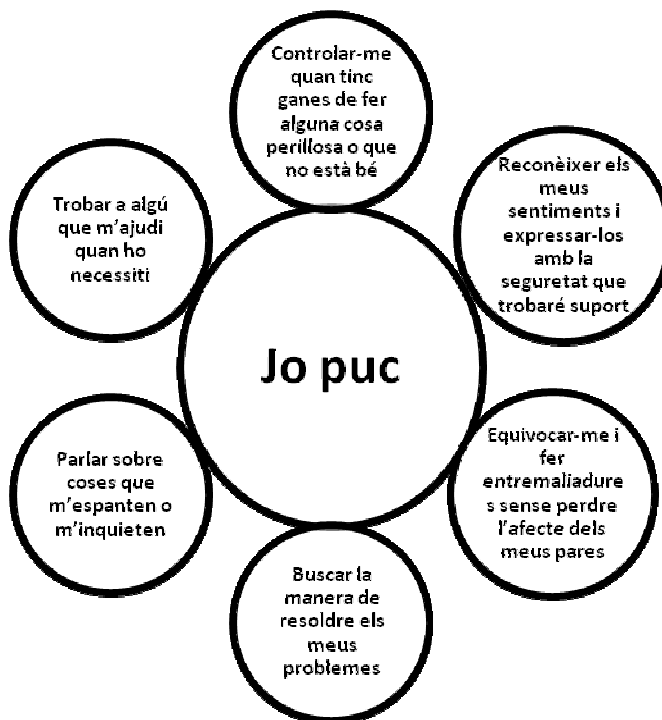
El model de fonts interactives de la resiliència proposat per Grotberg (2003) entén la resiliència com “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas” (Grotberg, 2003:18). En aquest sentit, l'autora considera que la resiliència és una capacitat que pot ser desenvolupada per tothom, tot i així, cal trobar la manera de promoure-la en cada persona, a nivell individual, familiar i comunitari. Aquest model de la resiliència descriu unes pautes per afavorir la identificació dels factors de resiliència que es poden donar en una persona. Per tant, l'autora aporta un establiment de les característiques de la resiliència que permeten fer un avançament en el seu estudi pràctic. La seva teoria sorgeix de l'anàlisi de famílies i infants de 21 països diferents del món entre els quals destaca Costa Rica, Lituània, Japó, Sudan, Vietnam, entre altres, i analitzar què fan els pares, els adults i els mateixos infants per fomentar la resiliència en els menors. Els resultats dels seus estudis li van permetre fer una classificació de les característiques resilients de les persones en tres factors: el *Jo Sóc/Jo Estic*, el *Jo Puc* i el *Jo Tinc*. El primer recull la fortalesa interior (*JO SÓC/ESTIC*) i la disposició a fer que es desenvolupa a través del temps i que sosté a aquelles persones que es troben davant d'una adversitat; el segon agrupa aquells elements que rodegen a la persona com els suports formals i informals (*JO TINC*); i, per últim, el tercer factor aglutina les habilitats individuals i els factors interpersonals (*JO PUC*), entesos com la capacitat de resolució de problemes (Grotberg, 2003).

El primer factor recull totes aquelles característiques de la manera de ser d'una persona resilient que es concreten en ser una persona segura, optimista, responsable, afectuosa, respectuosa, feliç i persistent.



Gràfic 10: Característiques del *Jo SÓC/Jo ESTIC* de la resiliència (elaboració pròpia, adaptació de Grotberg, 2003).

El segon factor fa referència a totes les capacitats que té la persona per poder ser considerada una persona resilient. Es tracta de saber demanar ajuda, expressar les emocions, tenir sentit de l'humor i control de la pròpia conducta, ser assertiu a l'hora de comunicar-se amb els altres i desenvolupar capacitats creatives per afrontar les situacions de la vida. El Gràfic 11 exemplifica aquestes capacitats referents al factor *Jo Puc* del model de resiliència d'Edith Grotberg.



Gràfic 11: Característiques d'una persona resilient associades al factor *Jo PUC* de la resiliència (elaboració pròpia, adaptació de Grotberg, 2003).

En tercer lloc, una persona resilient també té unes característiques associades al suport extern. Es tracta de persones amb qui pot confiar, persones que eduquen i que donen autonomia per al desenvolupament personal, però també un entorn que cobreixi les necessitats de salut, educació i seguretat per poder créixer de manera sana i positiva. El Gràfic 12 presenta de manera esquemàtica aquestes característiques de suport social.



Gràfic 12: Característiques de la persona resilient associades al factor *Jo TINC* del model de Grotberg (elaboració pròpia, adaptació de Grotberg, 2003).

Grotberg (2003) postula que aquests tres factors requereixen una interacció dinàmica entre si i que es van desenvolupant i van canviant al llarg de la vida. En una situació de risc social, els diferents elements es combinen prenen presència aquelles capacitats que siguin necessàries per afrontar dita situació. Altrament, les persones que tinguin una predisposició o una actitud positiva a desenvolupar i potenciar aquestes característiques seran aquelles persones propenses a afrontar una adversitat de manera resilient.

Una altra manera de descriure les característiques de la resiliència és a través del model dels pilars de la resiliència que configuren la base de l'estructura resilient. Segons Melillo i Ojeda (2008) aquests pilars s'agrupen en vuit pilars:

Pilar de la Resiliència	Descripció
Introspecció	L'art de preguntar-se a si mateix/a i donar-se una resposta honesta.
Independència	Saber fixar límits entre una mateix i l'entorn amb problemes; capacitat de mantenir distància emocional i física sense caure en l'aïllament.
Capacitat de relacionar-se	Habilitat d'establir vincles i intimitat amb altres persones per tal d'equilibrar la pròpia necessitat d'afecte amb l'actitud de brindar-se als altres.
Iniciativa	Exigir-se i posar-se a prova en tasques progressivament més exigents.
Humor	Trobar allò còmic en la pròpia tragèdia.
Creativitat	Capacitat de crear ordre, bellesa i finalitat a partir del caos i el desordre.

Moralitat	Conseqüència per expandir el desig personal de benestar a tota la humanitat, alhora que tenir la capacitat de comprometre's amb valors.
Autoestima consistent	Base de la resta dels pilars i fruit de l'acompanyament afectiu d'un adult significatiu cap a un infant o jove.

Taula 7: Pilars de la resiliència (Melillo i Ojeda, 2008)

Dels vuit pilars de la resiliència individual ens interessa posar un èmfasi especial en quatre d'ells per la relació que tenen amb el marc d'actuació de la present investigació. Aquests són la creativitat, l'humor, l'autoestima i la instrospecció.

La **creativitat** com a pilar de la resiliència: Com ja s'ha comentat anteriorment, en aquest treball es planteja la creativitat no només com un pilar (entès com un element vertical), sinó que és un vehicle de la resiliència, ja que és un element horitzontal i transversal.

Quan es parla de creativitat en l'àmbit de la resiliència es fa referència a la capacitat de transformació, ser capaços de crear ordre i bellesa dins el caos. Es tracta de promoure les potencialitats, estimulant les qualitats pròpies i específiques de cada persona.

La capacitat i el plaer de crear transporta a la persona a una absorció d'un mateix i d'una disminució de la tensió tònico-corporal. A través de la creativitat la persona transforma el seu interior en un element d'observació, descoberta i comunicació tant per ell mateix com la resta de persones. Per tant, el plaer de crear es relaciona amb el plaer de comunicar.

L' **Humor** com a pilar de la resiliència: En resiliència l'humor significa poder tenir la capacitat de riure de situacions complicades, poder treure "ferro" a l'assumpte i fer més passatgera la possible adversitat. Per tant, implica ser capaç de posar una distància momentània al pensament lògic a través d'una alliberació còmica i creativa. És la capacitat de transformar el patiment en plaer (Melillo i Ojeda, 2008).

L'humor representa una activitat creativa de l'ésser humà que aporta solucions a les adversitats, ja que les persones que són capaces de riure del seu mal ja han fet la meitat del recorregut per poder enfortir-se'n del mateix. L'humor forma part del patiment el qual dinamitza el potencial humà en les situacions límits.

Aplicar l'humor pedagògicament i d'una manera metodològica comporta beneficis i efectes terapèutics per qui està fent l'acció, alhora que realitza una tasca de prevenció. Així doncs, l'humor com a tècnica d'intervenció social contribueix a una millor salut física i mental, alhora que millora l'estat del benestar de la persona (Baiget, 2003). És una manera d'apropar-nos a la persona i anar més lluny en la intervenció, ja que permet agafar distància amb la problemàtica i entendre-la de manera menys traumàtica, augmentant el nivell de confiança i potenciant una part més humana. És, en aquest sentit, on s'accentua la tasca resilient de l'humor.

La persona que s'apropa a l'altre a través de l'humor porta un somriure estampat al rostre, transmetent plaer en aproximar-se a l'altre, alhora que deixa entreveure com està receptiva a la presència de l'altre.

L'**Autoestima** com a pilar de la resiliència: Quan es fa referència a l'autoestima com a pilar de la resiliència és en el sentit de poder valorar la pròpia existència i la pròpia persona. Es tracta de saber transmetre i dir (en el sentit més ampli de la paraula) el que un vol, sent i desitja.

Avui en dia, és universalment acceptat que l'autoestima és un eix vertebral en la personalitat de l'individu resilient. Aquesta es veu enfortida quan les persones fan un treball de comunicació i d'escolta, d'entendre i respectar la diferència entre els éssers humans. Els atributs de l'autoestima en la resiliència són la creativitat, la iniciativa, l'autonomia i la consciència social (Martínez, 2011).

La **introspecció** com a pilar de la resiliència: La introspecció queda acotada en el marc de la recerca com l'autoconcepte. Quan es parla d'introspecció en l'àmbit de la resiliència es fa referència a la capacitat de relacionar-se amb un mateix, confiant en les respostes pròpies i sinceres originades en la relació afectiva personal. Es tracta de dur a terme una valoració i comprensió dels comportaments personals, les emocions viscudes (positives i nocives), una autoanàlisi amb respostes reflexives que ajuden a poder aconseguir possibles canvis en la vida social i personal (Moreno, 2011).

La mirada cap a un mateix és fonamental en la resiliència com també ho és la mirada que un té cap als altres i la pròpia mirada dels altres cap a un, establint importància en el poder i la capacitat de l'escolta activa. Aquestes mirades estan relacionades, ja que una persona en la seva recerca i identificació en la introspecció, passa a observar tot el que hi ha al seu entorn per adonar-se de la seva pròpia existència en l'espai. El poder de la mirada passa per un procés de construcció del valor i la dignitat de la persona i postula la necessitat de pertinença, vinculació i estima (Burguet i Forés, 2012). Es tracta d'escoltar, tant a un mateix com als altres. Però, en certs moments, és necessari un allunyament dels altres per poder escoltar-se a un mateix.

2.3.2. Resiliència i educació

L'enfocament de la resiliència aplicat a l'educació, en el nostre país, és un concepte relativament nou. Actualment, poder construir models educatius que promocionin la resiliència és un gran repte. Una de les premisses de què es parteix, quan es parla de resiliència en aquest àmbit, és que és un procés educable. La pregunta que sorgeix immediatament és què pot fer l'educació per promoure la resiliència.

D'entrada, les característiques de la persona resilient poden ser promocionades en un espai educatiu (Moreno, 2011) a través de l'educació emocional que permeti dotar els infants d'estratègies de comunicació afectiva, d'autocontrol, d'empatia, de resistència a l'estrès, de resolució de conflictes, de responsabilitat i de suport social que faci sentir l'infant especial, entre altres.

Aquest espai educatiu promotor de la resiliència hauria de reconèixer la necessitat dels infants per fer front al seu creixement i a la inserció social des d'una mirada positiva, buscant i desenvolupant les virtuts i les fortaleses i deixant en un segon pla la detecció dels problemes, els dèficits i les carències personals (Amorós et al., 2005; Daverio, 2007; Balsells, Del Arco i Miñambres, 2009; Fuentes-Peláez, Amorós, Balsells i Pastor, 2010; López, 2011; Amorós et al., 2011; Mateos, Balsells, Molina i Fuentes-Peláez, 2012). Per això, fomentar una actitud resilient

implica cercar un indicatiu previ de resiliència, buscant les ocasions en què els infants hagin superat l'adversitat a la qual s'afrontaven i indagant, també, els mitjans amb els que ho feien.

En una política educativa de qualitat, caldria aprendre a conèixer amb els altres i *aprendre a ser* a través de la mostra d'afecte i suport per poder créixer a partir de brindar l'oportunitat d'aprendre de manera participativa i activa, deixar enrere un procés passiu d'aprenentatge imitatiu. Aquest procés actiu també estableix la transmissió d'expectatives reals que actuen com a motivació eficaç, adoptant la filosofia que totes les persones poden tenir èxit (Daverio, 2007; Carnacea i Lozano, 2011). Tot plegat constituiria un espai educatiu que enriquiria els vincles socials en el sentit de crear una comunitat educativa.

La tasca de promoure la resiliència en infants està dirigida a una manera de concebre la realitat (mirada positiva, enfatitzadora de les potencialitats i esperançadora), però també portant el concepte i les seves estratègies a les pràctiques quotidianes educatives. La resiliència en l'educació implica actuar des del pensament crític. Sota aquest paradigma de promoció de la resiliència s'adopta un model que es caracteritza per la necessitat d'oferir als infants un ambient motivador per assolir certs nivells de maduresa socioafectiva. A més, perquè aquest espai sigui promotor de la resiliència ha de a) poder enriquir els vincles afectius segurs i fiables a través d'una comunicació assertiva, b) reforçar i adquirir capacitats per fer front a les dificultats originades en el passat, les presents i les que poden presentar-se en el futur, tenint en compte la intel·ligència emocional, la identitat i l'autoestima, c) millorar els processos relacionals que els permetin prendre consciència de la situació adversa que han viscut amb la finalitat de trobar nous significats i resoldre les experiències difícils, d) fer viure experiències interpersonals de suport afectiu i social. Parlar de resiliència implica parlar d'afecte i d'amor, entesos com una manera de donar a l'altre i considerar-lo una persona, amb els seus drets i les seves diferències que la fan única i singular, e) brindar oportunitats de viure experiències de participació significativa a través de la creativitat, la iniciativa en el disseny de projectes de vida, l'alegria i l'humor, f) educar per a la vida, proveint a les persones d'eines i estratègies per afrontar les adversitats, com ara estratègies de resolució de conflictes, estils de comunicació assertius, maneig de l'estrès, entre altres, i g) establir i transmetre expectatives elevades, tenint en compte les característiques de la persona (Daverio, 2007; Barudy i Dantagnan, 2011).

Tots aquests aspectes permeten afirmar que la resiliència està lligada al desenvolupament i al creixement dels éssers humans. Tot i així, en el camp educatiu, aquesta relació pot semblar poc esperançadora per als infants que viuen en una situació de vulnerabilitat social, ja que es poden acceptar com a conceptes sinònims l'adversitat i l'endarreriment. És a dir, es poden copsar certes visions que determinen un destí fatalista per aquests infants en termes d'aprenentatge i creixement amb caràcter d'estancament, inevitables i determinats des d'un principi i per un destí infranquejable (Llobet, 2009). En aquest punt, és rellevant i fonamental poder aportar una mirada resilient basada en l'esperança i la confiança en l'infant per poder trencar amb aquest estigma determinista.

Si la resiliència és una qualitat educable que modula i canvia al llarg de la vida de les persones, els éssers humans poden desenvolupar, al llarg de la seva existència, la capacitat de ser resilient per poder afrontar les situacions adverses i negatives que puguin anar arribant. En aquest procés cada cop serem més forts, sensibles a les adversitats i ens sentirem més segurs de les nostres

fortaleses (Martínez, 2011). Aquest procés, com a tal, es pot enfocar i treballar de moltes maneres i en molts nivells i graus. Per tant, els educadors socials com a agents promotors del desenvolupament personal han de posar un èmfasi especial en aquesta mirada resilient.

Guerrero (2005) proposa la importància d'elaborar programes educatius en el terreny emocional que abordin temàtiques com la identificació de les emocions pròpies i dels altres, la capacitat per expressar-les, la comunicació no verbal, l'autocontrol de les emocions i el contagi emocional. Aquest procés, és indubtable que ajuda i promou la resiliència.

En el camp de l'educació emocional, la resiliència implica donar l'oportunitat d'expressió, donar veu als qui no l'han tingut. En aquest sentit, es posen en joc la resiliència primària, entesa com el fet de promoure els recursos personals d'una persona per afrontar la situació adversa, i la resiliència secundària, entesa com el fet que els professionals (tutors de la resiliència) posin els seus propis recursos resilents al servei dels infants i joves per poder afrontar la situació (Barudy i Dantagnan, 2011).

Melillo i Ojeda (2008), per la seva banda, consideren que a través de la mirada resilient es poden promoure i educar les característiques sanes i protectores dels subjectes per poder superar les condicions de risc a les quals estiguin sotmesos o hagin pogut estar sotmesos. Mitjançant activitats d'expressió i creativitat es fomentaria l'autoestima, les capacitats de relacionar-se, el sentit de l'humor i les aptituds i competències personals que, en el seu conjunt, permetran desenvolupar una identitat sana.

És indiscutible la tasca fonamental de les emocions en el creixement saludable de les persones. Ekman (2004) enumera tres beneficis d'estar atents a les respostes emocionals. Primer, és important perquè s'aprenen les possibles relacions que tenen les emocions en el cos, després, perquè pot ajudar a observar i entendre millor els sentiments emocionals dels altres. En tercer lloc, el fet de poder identificar i estar atents a les emocions pot portar implícit l'autocontrol.

Al llarg de tot el discurs s'ha intentat donar resposta a la pregunta *què pot fer l'educació per promoció de la resiliència?* Ha quedat clar que, des del món educatiu, crear espais d'educació emocional dels infants és un factor fonamental per aconseguir aquesta fita, especialment entre els infants que es troben en situació de risc social.

2.3.3. Resiliència i art

Un cop ha quedat clar que l'educació pot crear espais per promoure la resiliència, es vol fer un pas més i entendre en què pot contribuir l'art en aquesta promoció i quin paper té l'expressió artística en el desenvolupament emocional i personal.

En primer lloc, l'art ajuda les persones a dotar de sentit la seva existència, alhora que permet crear narracions del seu ser en la seva singularitat. En els éssers humans pot regnar una oportunitat de crear bellesa que actua com a element clau i estratègic de construcció de resiliència. Segons Vanistendael (2013) sense art la vida humana no té sentit. Aquesta relació vital es construeix a través de diferents aspectes: situacions magnífiques com l'amistat entre dues persones o la bellesa de la naturalesa, però també es configura a través de petits detalls de la vida quotidiana com una bona conversa, un somriure, el donar-nos temps o un raig de sol en

un matí d'hivern. Tots aquests aspectes donen valor a la vida i són importants per a totes les persones, però són fonamentals entre aquells col·lectius que tenen la possibilitat de perdre'ls. L'art forma part de la vida humana perquè facilita el creixement i, com a tal, es vincula amb la resiliència.

En termes de la resiliència és més encertat aproximar-se a l'art a través del constructe expressió artística, ja que té més força perquè és una manera de ser humà a través de totes les seves possibilitats, potencialitats i llenguatges (Vanistendael, 2013). L'expressió artística implica una dimensió contemplativa i imaginativa de la realitat de manera lliure. Segons aquesta aproximació, l'art també té una relació clara amb el món emocional que envolta la vida humana, considerant que l'expressió artística pot ajudar a desbloquejar les emocions a través de comunicar i parlar de les pròpies experiències a partir de les creacions artístiques (Guerrero, 2005; Vanistendael, 2007; Lowenfeld, 2008) i començar a tractar el dolor profund des d'una mirada realista i necessària per a la resiliència (Cyrulnik, 2009; Lorenzo, 2010). Per tant, a través dels diferents llenguatges artístics que van més enllà de la paraula, es pot arribar a realitzar processos d'introspecció de manera més efectiva, comprenent i sentint el nostre interior i les nostres intimitats. Per altra banda, hi ha una altra capacitat de l'art com a vehicle de promoció de la resiliència i és la connexió amb la intersubjectivitat. Si s'entén l'art com una forma d'expressió hi haurà una interrelació amb l'exterior (persones, objectes, situacions,...).

Coholic (2011) dugué a terme una recerca qualitativa amb 50 infants amb necessitats especials en què analitza les potencialitats de les activitats artístiques a través de l'aplicació d'un programa basat en el l' àmbit de les emocions, social, personal i el de foment de la resiliència en diferents nivells. La conclusió que s'extreu és que és beneficiós treballar a partir del llenguatge artístic perquè, entre altres coses, fomenta la resiliència, l'autoestima i l'autoconeixement entre els i les joves. Els participants descriuen que poder alliberar les seves emocions els permet poder entendre la realitat d'una manera més serena i afrontar noves situacions de manera més assertiva.

López i Aranda (2011) han desenvolupat una recerca de caràcter qualitatiu descriptiu en la qual han volgut demostrar com la resiliència pot ser promoguda a partir de l'activitat artística, emprant processos resilents en infants en situació de vulnerabilitat per fer front a les adversitats de la vida i així poder adaptar-se, recuperar-se i accedir a una vida significativa, productiva i digna. Les investigadores han treballat amb infants en edat preescolar (de 3 a 6 anys) d'un jardí d'infància de l'Estat Federal de Morelos, Mèxic amb un total de 30 infants. Amb aquesta investigació les autores pretenien que, a través de l'art, els infants que viuen situacions de vulnerabilitat trobessin nous horitzons per a la seva vida. La investigació planteja una organització d'activitats artístiques per afavorir la resiliència en infants subjectes a la vulnerabilitat i es considera que, a partir de l'educació artística, es promou la imaginació, obrint un espai per la lliure expressió de pensaments, emocions i sentiments (López i Aranda, 2011). Els resultats de la recerca són molt esperançadors, ja que aconsegueixen evidenciar un avenç dels infants en la socialització, en la interrelació amb els adults (pares i mestres), en la seva comunicació oral i artística i destaquen la capacitat dels infants de fer-se conscients del seu potencial artístic que els permet desenvolupar, juntament amb la resta de matèries escolars positives, un augment de l'autoestima, la reflexió i la interacció amb els altres. Així doncs,

després de la intervenció, que es porta a terme durant 5 mesos, s'aprecia un augment de la comunicació, la socialització, la confiança en si mateixos i en els altres, la iniciativa, la capacitat d'afrontar reptes, seguretat, confrontació davant les frustracions com a oportunitats d'aprenentatge, més autocontrol, capacitat de joc i sentit de l'humor (López i Aranda, 2011). D'aquesta manera, aquesta investigació conclou amb la idea que els infants han aconseguit expressar-se i reconèixer-se a ells mateixos com a éssers valuosos, i destaca la recerca de la identitat, l'amistat, la capacitat de diàleg i reflexió, utilitzant la imaginació com a recurs i l'expressió creativa com a valor intrínsec a l'ésser humà. Per tant, la resiliència assoleix un sentit a través de l'art (López i Aranda, 2012).

Així doncs, es constata que l'activitat artística promou la resiliència entre els més petits i els més grans, i esdevé una via d'acció social que permet potenciar els factors resilients individuals. Lorenzo (2010:142) afirma que “toda expresión artística influye en la autoestima y la confianza en sí mismo. Durante el proceso creativo, la persona tiene la experiencia de poder expresarse libremente. Los pinceles se mueven y los sonidos se combinan dándole la sensación de controlar su mundo interno. Así obtiene confianza para tomar decisiones, y la obra concluida aumenta su estima al ver que es capaz de crear”.

Des de la perspectiva de la recerca, es planteja l'opció de promoure la resiliència a través d'enfortir la fortalesa interior del model proposat per Grotberg (2003), el *Jo Sóc/Estic* (traducció del *I am*). L'art podria complir funcions molt diverses. En l'esfera personal, es considera que l'art facilita la representació de pensaments i emocions; contribueix a la transmissió entre els fets externs i el món interior; redueix el temor a fracassar o cometre errors; enforteix la pròpia identitat perquè l'infant s'identifica amb les seves creacions; augmenta la seguretat en si mateix i enriqueix el món interior dels infants mitjançant el joc i la llibertat (Acevedo, 2003):

L'experiència artística queda entesa com el camí per recuperar el que hi ha d'humà en l'ésser humà, per més inhumanes que hagin estat les experiències i les condicions viscudes (Barbosa, 2002). Al mateix temps, l'experiència artística permet expressar més enllà de la paraula, donant l'oportunitat de compartir moltes experiències relacionades amb el món extern, però també del món intern i de la situació traumàtica o adversa en la qual la utilització del llenguatge articulat és complicat. Per això i en aquests casos, s'aposta per l'ús del llenguatge artística i del joc, el qual permet treballar aspectes difícils, costosos i dolorosos de manera més lleugera i constructiva (Barudy i Dantagnan, 2011).

En conclusió, les experiències artístiques i les expressions creatives contribueixen al bon desenvolupament personal i social, alhora que fomenten la personalitat resilient de les persones al llarg de la vida. A més, la creativitat pot ser entesa com una resposta resilient davant l'adversitat, i promou el creixement. La creativitat com a inspiració sempre fa referència a l'expressió creativa d'una altra persona, alhora que la creativitat d'un mateix ve inspirada per un procés de creació.

L'expressió artística és un dels camins de creixement personal i social, ja que facilita la transformació i aconsegueix una coherència col·lectiva, alhora que el procés d'expressió creativa té un elevat potencial d'aportar harmonia i connexió des de i per sobre d'un mateix, fent que s'expandeixi la consciència sociocultural. El que es tracta és d'aconseguir alguna cosa

per tirar endavant en una situació complicada o adversa. Les arts ens permeten aconseguir una cosa bella i humana quan estem immersos en una situació complicada.

En resum

En aquest capítol s'ha volgut fer una aproximació a l'àmbit concret de la recerca, és a dir, al context en el que s'emmarca la recerca, als educands a qui va dirigida, els professionals que duen a terme la intervenció i a les estratègies a través de les quals s'aborda el contingut emocional. En altres paraules, s'ha vinculat l'expressió artística i els seus llenguatges en el si de l'acció socioeducativa.

En la primera part del capítol hi figura una aproximació general a l'educació social i a l'exclusió social, a la figura de l'educador i als Centres Oberts en particular. La temàtica s'aborda en termes legals, descriptius i teòrics. S'entén que una intervenció socioeducativa no pot menystenir la necessitat de visibilitzar un col·lectiu que, en certa mesura, és invisible a la societat: els infants en vulnerabilitat i risc social.

En segon terme, es fa referència a les estratègies artístiques que s'empren per dur a terme l'actuació socioeducativa. Es posa de manifest el concepte de mediació artística per descriure aquelles intervencions socioeducatives que fan ús dels llenguatges artístics. Aquests llenguatges presenten unes característiques que els fan beneficiosos per transmetre valors educatius com l'autonomia, el creixement personal, la confiança amb un mateix per imaginar altres rols més enllà de la vulnerabilitat, l'empatia i la solució de conflictes a través d'una bona comunicació, entre altres.

En tercera instància, es fa referència a la resiliència com la capacitat de les persones que, després d'haver viscut una adversitat, són capaces de seguir endavant. En la recerca s'entén que l'adversitat ve determinada per la situació sociofamiliar dels infants que viuen en situació de vulnerabilitat social. En aquest punt, es vol fomentar el caràcter resilient dels infants a partir de potenciar els factors del *JO SÓC-JO ESTIC* de la teoria de Grotberg. En aquest sentit, la resiliència es relaciona amb l'educació, de manera general, i amb l'educació social, en particular, pel fet que dóna l'oportunitat a aquest col·lectiu a expressar-se i, així, fer sentir la seva veu, molts cops ignorada o menystinguda. En aquest context, l'art esdevé un mediador entès com un promotor de la resiliència perquè permet expressar emocions i sentiments, des d'una distància emocional i poder començar a entendre allò interior que s'ha pogut expressar.

CAPÍTOL 3

La posada en pràctica dels llenguatges artístics en l'acció socioeducativa

*El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos,
porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer.*

Ernesto Sábato, 2000

Després d'haver esbrinat els conceptes clau de la recerca i haver fet una aproximació als mateixos a través de definicions i reflexions, es considera que és hora de poder sincronitzar aquesta teoria amb la pràctica real i aterrar aquesta epistemologia en experiències, investigacions i programes concrets que donen llum i sentit a tota la resta. En última instància, el que interessa és poder dur a terme actuacions que siguin satisfactòries, basades en allò que ha funcionat en el passat i està plasmat a la literatura científica, experiències concretes i programes validats a nivell internacional i nacional per contribuir a millorar el benestar infantil.

El recorregut teòric realitzat fins el moment ha permès copsar l'interès de potenciar els llenguatges artístics i l'educació emocional en contextos de vulnerabilitat social amb la finalitat de poder incidir en el benestar dels infants que viuen en alguns d'aquests contextos. La manera escollida de dur a terme aquesta influència és a través d'accions socioeducatives que poden suposar una transformació de la realitat, ja que fomenten el creixement i el desenvolupament emocional de les persones, una major comunicació interpersonal i intrapersonal, una promoció de la creativitat, un reconeixement de les pròpies potencialitats, entre altres. Tots aquests aspectes signifiquen elements educatius claus i fonamentals en el context de la infància en situació de vulnerabilitat. En poques paraules, es diria que els llenguatges artístics usats amb una finalitat educativa són un camí cap a l'expressió. Queda entès que a través de l'expressió es busca retornar a la pròpia autenticitat des d'on queda enriquida la identitat, els llaços relacionals, l'autoconfiança, l'esperit crític i d'iniciativa (Aymerich, 1967; Font, 2004; Perea, 2011).

En l'àmbit de la intervenció social, cal posar un accent especialment fort per tal d'augmentar en nombre les activitats educatives i artístiques, ja que són capaces de transcendir totes les

divisions socials, culturals, econòmiques i polítiques, teixint i creant el treball des d'allò comú (Tyson, 2002). En el marc social contemporani, doncs, podrien ser una bona oportunitat per la intervenció educativa i una clara alternativa als mètodes més tradicionals, entenent que una actuació educativa hauria de fomentar el desenvolupament integral dels infants, afavorir el creixement socioafectiu de la persona, facilitar un espai per pensar, participar en la societat, sentir i expressar aquestes emocions i afavorir la capacitat d'entrar en relació amb l'entorn més proper i més llunyà.

Els dos capítols teòrics anteriors assentaven les bases de la recerca en termes d'educació emocional, expressió artística, vulnerabilitat social i resiliència. Aquest present capítol pretén teixir relacions entre totes elles a partir d'evidències empíriques. Es tracta de poder presentar les implicacions pràctiques de l'acció socioeducativa a través dels llenguatges artístics per tal de posar en relació les bases teòriques amb la pràctica de diferents contextos de vulnerabilitat social.

Per poder construir un present i un futur més pròsper en concepte d'actuacions socioeducatives, cal prestar atenció a les experiències que s'han dut a terme fins el moment, fent referència a recerques, experiències i programes que han estat desenvolupant-se en el si de l'acció socioeducativa. Ha estat una tasca costosa degut a la temàtica recent (poca bibliografia i literatura) i per la dificultat de trobar experiències consolidades i validades científicament.

D'entrada es fa una aproximació a les recerques acadèmiques vinculades a universitats estrangeres on tenen una trajectòria de recerca sobre la temàtica més assentada que no pas en el nostre país. A través de les mateixes es pot apreciar com els llenguatges artístics repercuteixen en el desenvolupament acadèmic i social de les persones (Brown i Sax, 2013).

El segon apartat posa de relleu experiències que s'han donat en diferents contextos socioeducatius, evidenciant la gran tasca desenvolupada i impulsada per múltiples entitats no governamentals que consideren l'art una forma adequada per actuar amb els mateixos. En aquest cas, la representació en nombre d'experiències narrades a nivell internacional i nacional és més visible.

El tercer apartat del capítol presenta les implicacions pràctiques que té l'art com a eina d'acció socioeducativa i de promoció de la resiliència a través del plantejament de programes duts a terme en diferents territoris. Són diversos els àmbits en els que s'han aplicat aquests programes, essent el socioeducatiu un dels més destacables.

3.1. Recerques científiques vinculades amb els llenguatges artístics i el desenvolupament humà

La literatura trobada al respecte demostra que, darrerament, hi ha hagut diversos autors que han realitzat revisions científiques i pràctiques relacionades amb el context de protecció a la infància, les arts i la resiliència. Tant és així que hi ha hagut un creixement en el reconeixement científic en el punt de trobada entre l'art i l'educació social, emergint i creixent en nombre les

investigacions que recerquen els beneficis de l'art en aquest àmbit (Knowles i Cole, 2008). Aquest reconeixement està fonamentat en la idea que les persones vinculades amb les arts i els seus diferents llenguatges tenen unes possibilitats afegides majors a provocar un canvi en la seva realitat social (Tyson, 2002; Lloyd i Lyth, 2003; Daykin et al. 2008; Bungay i Vella-Burrows, 2013). En aquestes revisions s'acullen diferents recerques que evidencien els beneficis que té l'art en relació amb el desenvolupament acadèmic i social. De totes, la trajectòria de relacionar les arts amb el desenvolupament acadèmic (raonament crític, intel·ligència espacial, entre altres) és la que ha tingut més cabuda. Quan es busquen investigacions a nivell internacional sobre les arts es troben, sobretot, recerques que demostrin els seus beneficis en termes acadèmics. Per tant, l'art com a eina per transmetre coneixements curriculars com el raonament crític, el pensament complex o les matemàtiques queda demostrat en diverses ocasions.

Horn (1992) va dur a terme una investigació que aportà coneixement sobre com l'expressió dramàtica pot millorar el compromís dels estudiants a aprendre competències de pensament. Ressalta que no només és el fet de millorar el pensament crític sinó que també és educatiu el procés per fer-ho.

Catteral, Chapleau i Iwanaga (1999), per la seva banda, dugueren a terme una recerca en la que demostraren com els infants i joves amb contacte amb les arts tenen un desenvolupament acadèmic més favorable. En concret, els que estudien música milloren en matemàtiques i els que fan teatre en expressió verbal i social, empatia, autoconcepte i tolerància.

Burton, Horowitz i Abeles (2000) identificaren una relació entre l'ús de les arts i el pensament creatiu, l'autoconcepte i el clima escolar. En aquest sentit, les escoles en que més s'utilitzen les arts, els alumnes són més creatius. Però, en les escoles que hi ha més art, també hi ha professors i professores més innovadors que poden ser una dada important a l'hora de generalitzar els resultats. Aquestes dades es confirmen amb la recerca realitzada per Moga, Burger, Hetland i Winner (2000) en la qual es posà de manifest una correlació entre estudiar art i el desenvolupament del pensament creatiu.

Minton (2000) des de la Universitat de Greeley (Colorado) dugué a terme una recerca en la qual arribà a la conclusió que la dansa és un camí vàlid perquè els estudiants desenvolupin habilitats en pensament creatiu, especialment en les categories d'originalitat i abstracció.

Bilhartz, Bruhn i Olson (2000) després de realitzar una investigació sobre la música i el rendiment acadèmic arribaren a la conclusió que la música ajuda a desenvolupar habilitats cognitives, sobretot, relacionades amb el pensament i el raonament espacial. Per la seva banda, Butzlaff (2000) demostra una correlació entre la música i l'habilitat lectora.

Salmon i Rickaby (2012) asseguren que els infants que es relacionen amb les arts poden obtenir facilitats en el seu desenvolupament general, en la salut mental i en enfortir la resiliència individual, ja que aconsegueixen desenvolupar una autoestima, una confiança amb ells mateixos i una comunicació interpersonal i intrapersonal elevada.

Si es fa recerca sobre els beneficis de l'art en termes de desenvolupament social, les recerques existents no són ni abundants ni extenses: malgrat ser un assumpte força discutit recentment i ser un tema innovador no hi ha gaires recerques publicades. Tot i així, les poques recerques científiques que hi ha al respecte apunten cap a una relació positiva entre els llenguatges artístics i el creixement social. Es fa palesa una necessitat d'augmentar el suport i el suport científic que permeti consolidar aquestes primeres referències positives i dotar de solidesa els resultats, potenciant publicacions d'evidències i materials que acompanyin aquest interès emergent.

Holman (1996) va dur a terme una recerca on va demostrar que l'expressió lingüística era una ajuda significant a l'hora de millorar l'autoconcepte i la identitat cultural de joves de Puerto Rico, afegint que el manteniment de la cultura de la sensibilitat era essencial pels bons resultats en la recerca.

Ross (2000), des de la Universitat de New Orleans, plantejà una recerca amb unes premisses de treball relacionades en com l'expressió corporal, entesa a través de la dansa, afecta a l'autopercepció, l'autoestima i el desenvolupament social en adolescents en risc social. És una recerca participativa en la que es practica l'expressió corporal i no verbal. Els participants de la investigació milloraven en aspectes com la tolerància, la persistència i la confiança. L'estudi conclou que la dansa és una eina important per obtenir millores en l'àmbit personal, ja que permet créixer i progressar a nivell social i psicosocial.

Bohem i Bohem (2003) exploraren la capacitat d'apoderament que té l'expressió dramàtica en el cas d'usar-la en col·lectius de risc social. Realitzaren una recerca on estudiaven els casos de 6 dones israelianes en situació de vulnerabilitat que usaven el teatre comunitari com a estratègia per promoure la seva fortalesa personal i social. Confirmaren que els processos individuals, grupals i comunitaris que s'activen en aquestes dones contribuïren considerablement en millorar la seva autoestima, l'autoconeixement personal, l'autoconsciència, l'autocontrol i l'autonomia, l'expressió emocional, en la seva actitud positiva a actuar i de suport social informal. Per poder recollir la informació van utilitzar entrevistes semiestructurades en les quals s'insistia amb les experiències viscudes durant l'experiència teatral i la seva repercussió en la vida quotidiana i enregistraments visuals de les activitats dramàtiques on constava la participació i la implicació de les assistents. El principal resultat de la recerca és que el teatre comunitari ajuda a les participants a apoderar-se a través de la seva pròpia representació i també la de les altres persones en situació similar a la seva en comptes de deixar que altres les representin.

Podlozny (2000) també realitzà una recerca on s'evidencia que hi ha uns beneficis directes entre practicar l'expressió dramàtica i la comunicació, tant a nivell verbal com no verbal.

Douglas, Warwick, Whitty i Aggleton (2000) dugueren a terme una investigació que posava de manifest els beneficis de l'expressió dramàtica en termes d'autoestima, expressió personal, habilitats socials i de salut, com a benestar general, en contextos empobrits de la metròpolis londinenca. Es tractava d'una recerca on van participar 19 persones d'edats compreses entre 19 i 21 anys les quals provenien de l'Àfrica o el Carib. En totes elles es va notar una millora en el seu benestar personal a través d'estratègies dramàtiques com a vehicles d'actuació. Aquestes

varen significar per molts participants una nova i diferent oportunitat d'expressió que permeteren, alhora, descobrir noves facetes de la personalitat individual, explorar nous camins d'expressió emocional amb importants implicacions en l'autoconcepte i les relacions amb els altres.

Orme i Salmon (2002) posen de manifest a través d'una recerca realitzada a 28 escoles de barris desfavorits del nord d'Anglaterra (Bristol) que l'expressió dramàtica és un mitjà de comunicació eficaç per treballar les qüestions relacionades amb la infància en risc. Al mateix temps, asseguren que les estratègies teatrals ajuden a millorar el desenvolupament personal, social i de salut en general d'aquests infants, posant un èmfasi especial en la construcció d'un caràcter resilient i una consciència per poder refusar situacions d'abús en contextos negligents. Una de les conclusions de la recerca és el fet de considerar el potencial de l'expressió dramàtica per treballar la vessant personal, social i d'educació per la salut d'infants en risc, sinó a tota la població en general.

Mark (1986) qui va realitzar una recerca amb joves amb problemes amb les drogues a partir de les lletres de cançons de música rock. La finalitat era promoure la interacció grupal i la comunicació entre els joves (Tysson, 2002). Keyes (2000) també va dur a terme una investigació en la qual utilitzava les lletres de la música rap per desenvolupar l'habilitat de deconstruir i reconstruir la identitat de la dona negra. Per exemple:

*Lord, it's so hard, living this life, a constant
struggle each and every day. Some wonder why
I'd rather die, the continue...this way.*

En aquest fragment rapejat per *Goodie Mob* la finalitat és cantar la idea de perseverança, resistència davant les forces opressives, resiliència i l'espiritualitat com a font de força (Tysson, 2002).

Kerner i Fitzpatrick (2007) apunten que l'expressió lingüística, amb totes les seves facetes i entesa com una activitat artística i d'expressió, pot promoure canvis vitals positius. En aquest sentit, afirmen que permet apropar el món emocional a les persones i modular la vivència en que es viuen les emocions i els sentiments. Ells parlen de diferents tipus d'expressions escrites: diari, contes, autobiografia, memòries i poesia. Cada un d'ells és més o menys abstracte i més o menys abocat a les emocions o a la cognició. També afirmen que nombroses recerques demostren com aquesta té beneficis en la salut, en el benestar psicològic i en les funcions generals. Alhora, i relacionant-ho amb el món emocional, diverses investigacions identifiquen l'escriptura com a una eina molt eficaç per l'expressió emocional.

Winsler, Ducenne i Koury (2011) han demostrat que les activitats musicals i de moviment són beneficioses per millorar l'autocontrol dels participants, ja que usen estratègies de moure's ràpid/lent o de cantar fort/fluix. Per tal de poder aconseguir tals objectius s'ha de desenvolupar un control sobre un mateix considerable i aquestes activitats el faciliten.

3.2. Experiències socioeducatives promogudes per entitats no governamentals

Les experiències no acadèmiques que empren l'art com a estratègia d'acció socioeducativa impulsades per entitats no governamentals són considerables arreu del món. Aquest fet evidencia que aquesta manera d'actuar ha esdevingut una forma potent i adequada per treballar amb infants i joves (Johnson, 2006). De totes elles, es vol destacar les que s'han considerat de més renom, així com les que s'han pogut conèixer més profundament al llarg del desenvolupament d'aquesta investigació.

A nivell internacional, una d'aquestes iniciatives és l'associació *EUCREA* (www.eucreea.de) que treballa en l'àmbit de l'educació social a través de l'art i la creativitat. Està especialitzada en persones amb capacitats especials i posa èmfasi en la tesi que l'art i la creativitat són un dels millors instruments d'integració i de millora de tota persona. Per això, és imprescindible eliminar les barreres socials, físiques i mentals que permeten l'accés de les persones amb discapacitat tant en la formació com en la participació.

Una segona iniciativa al Canadà, és el *Hope Project* (www.projecthope.ca/) el qual treballa amb nens i nenes refugiats. La tasca es contextualitza en un entorn semblant a un centre obert. A través d'activitats artístiques (fotografia, collage, pintura,...) potencien l'esperança d'aquestes criatures, alhora que fomenten la conceptualització de comunitat. El projecte es basa en promoure la resiliència a través dels llenguatges artístics, fonamentant la seva tasca amb la teoria ecològica de Bronfrenbrenner (1992). Als Estats Units d'Amèrica també destaca el projecte *Very Specials Arts* que es dedica a treballar amb persones amb discapacitat, especialment amb infants, a través de l'art (Castillo, 1995).

Un altre exemple es troba a Guatemala amb l'associació *Caja Lúdica* ([/www.cajaludica.org/](http://www.cajaludica.org/)). És una associació civil sense ànim de lucre a la qual hi assisteixen infants i joves de diferents nivells econòmics, acadèmics, socials i culturals i amb la finalitat primordial d'aportar i caminar cap a la consolidació de la pau i la convivència de Guatemala. El vehicle de treball és la formació integral i la sensibilització artística cultural.

No es voldria deixar de nombrar certes intervencions produïdes en països en guerra com Sudán i Sierra Leone on a través del projecte *Dinka Initiative to Empower and Restore* es va usar la dansa tradicional *dinka* per promoure reaccions resilents entre la població que havia patit aquesta violència (Harris, 2007).

La Lleca és un projecte artístic d'intervenció i acompanyament en el *Centre de Readaptació Social Varonil* de Santa Martha Acalita, a la Ciutat de Mèxic (Méndez, 2008). En ell es treballa "posant el cos" i a partir de l'art audiovisual. A través de les càmeres els homes de La Lleca poden mirar-se a ells mateixos amb les seves emocions i expressions, alhora que integren el seu treball personal a una lectura col·lectiva.

Per acabar, el projecte *Vive el cine* és una mostra de l'aplicació dels llenguatges visuals i plàstics en un col·lectiu d'infants que viuen al carrer i com, a través de la creació d'un vídeo, són capaços de refer certes àrees personals que havien quedat força deteriorades. Una de les participants d'aquest projecte es mostrava contenta i agraïda per poder expressar a través

d'aquest llenguatge la seva intimitat. Les seves pròpies paraules emocionen dient que “queremos poder expresar que todavía tenemos ilusiones a pesar de encontrarnos en la situación que nos encontramos, no sacar solo la pena, o la miseria, que todos la tenemos, también los sueños” (Bertina i García, 2011:204). Com aquest projecte n'hi ha d'altres que aposten pels llenguatges visual i plàstic com a forma d'actuació socioeducativa perquè facilita l'expressió emocional. Un altre exemple en l'àmbit internacional és el projecte *Phare Ponleu Selpak* és un projecte nascut a Cambodja on a través de les arts plàstiques treballen amb infants i joves en situació de vulnerabilitat social per donar-los-hi una identitat cultural forta i un espai on puguin aprendre altres actituds necessàries per la vida humana com l'empatia, el companyerisme o la igualtat (<http://www.phareps.org/>).

En el terreny europeu, destaquen iniciatives com *Cooperations* a Luxemburg la qual treballa amb col·lectius vulnerables intentant estimular la creativitat de les persones participants a través de tallers de pintura, cuina, teatre i cinema per tal d'aconseguir una major integració social de les mateixes (Castillo, 1995).

A França, el *Théâtre du Fil* és un exemple més de com l'expressió dramàtica pot ser un mitjà de comunicació i expressió. El seu director, Jacques Michel en veu de Ibáñez (1999:67), afirma que “entendemos el teatro como una disciplina artística y como tal significa una escuela de la sensibilidad donde se aprende a tener una mirada distinta sobre los demás, donde se inventa una nueva relación. Por esto, la escuela del teatro lo es también de la vida, donde todo este aprendizaje permite una transformación profunda de las personas”. *Ateliers de l'Art Cru*, també a França, és una altra experiència que destaca per tenir la finalitat de ser un espai d'educació emocional a través d'activitats artístiques que fomentin la creativitat i l'expressió personal dels participants (Castillo, 1995).

A Anglaterra, es podria destacar la companyia de dansa *Cando Co.* la qual ofereix gaudir del ball a persones que utilitzen cadira de rodes. A Escòcia, es vol posar de relleu l'organització *Artlink, Edinburgh and the Lothians* que posa a l'abast l'art a persones amb risc d'exclusió social a través de tallers participatius de fotografia (Castillo, 1995).

En el context holandès, destaca l'organització *Community Arts Lab XL* (<http://www.vredevanutrecht2013.nl/en/programmes/cal-utrecht>) qui treballa per incloure les arts en el desenvolupament comunitari. El seu objectiu es relaciona amb donar suport a projectes que donin professionalitat, sostenibilitat i legitimitat a l'art com a eina d'actuació socioeducativa. *CAL-XL* és una plataforma i un catalitzador de noves connexions entre els sectors artístics i socials, entre la teoria i la pràctica. Les seves prioritats són la creació de xarxes, la formació, la recerca, la documentació i la promoció de l'art en contextos socials; l'associació *Thetergroep Diagonal* que és una companyia de teatre formada per 30 actors i actrius, 4 dels quals són professionals i la resta són persones amb discapacitat física (Castillo, 1995). Encara en el context holandès, destaca també l'associació *ACCU Project* (www.stichtingaccu.nl/) la qual és una associació d'art comunitari que treballa a la zona Est d'Amsterdam, una de les zones desfavorides de la ciutat. Usen l'art com a mitjà d'expressió perquè cada persona pugui connectar amb la seva força expressiva i per enfortir la xarxa i la cohesió social del barri. Els llenguatges artístics que utilitzen són les arts visuals, la música, el

teatre i la dansa i ho fan amb la finalitat que les persones puguin expressar-se i connectar amb els altres. Així doncs, es creen *performances* teatrals i musicals que signifiquen el punt de partida del procés artístic en el qual els participants treballen de manera conjunta, creant una presentació espectacular. En aquest sentit, combinen la posada en escena de projectes ja definits com, per exemple, el projecte *Parel d'Amour* (<http://pareldamour.nl/leerkrachtenindex.php>) amb iniciatives pròpies dels participants que personalitzen i fan úniques aquestes posades en escena. La manera que tenen d'avaluar l'impacte que té el seu treball a la comunitat és a partir d'entrevistes realitzades abans i després dels projectes.

Un projecte que neix de la interacció i col·laboració de dues entitats diferents és el projecte de *Guerras Escondidas* que sorgeix d'una proposta entre l'associació d'Art Comunitari *CAL-lab-XL* i la institució guatemalenca de Caja Lúdica. Aquest projecte està finançat pel Ministeri de Desenvolupament holandès a través del departament de cultura. Es tracta d'una recerca qualitativa basada en històries de vida de joves provinents de barris molt desfavorits de Guatemala que s'expliquen a través de la dramatúrgia. A més, també s'intercalen les històries de joves holandesos que han passat un temps a Guatemala entenent i aprenent de la cultura i la societat d'allà. Així doncs, l'obra de teatre és una posada en escena del diàleg de les històries de vida i de les experiències d'aquests dos tipus de joves que, malgrat provenir de realitats molt diferents, s'escolten i s'acosten. Per tant, es tracta d'un projecte que relaciona el teatre i l'educació, l'art i la societat, ja que l'obra de teatre és només l'expressió final de tot un procés d'aprenentatge i creixement personal i social dels protagonistes.

A nivell espanyol, destaca el projecte *MUS-E* (<http://www.fundacionmenuhin.org/programas/>), el qual es tracta d'un projecte finançat per la Fundació Yehudi Menuhin Espanya i aposta per una intervenció amb infants i joves en global, incloent també els que estan en risc d'exclusió social. L'objectiu del mencionat projecte és treballar el valor del respecte a la diversitat a través de l'art. De tots els beneficis que aporta l'art, en el projecte MUS-E es dona especial èmfasi a la capacitat socialitzadora, d'integrar, de convivència i respecte que té l'art. En aquest projecte hi participen 10 comunitats autònomes de l'estat espanyol més les ciutats de Ceuta i Melilla. Es treballa dins l'entorn escolar per 3 motius: la diversitat que ofereix l'escola és de difícil construcció fora de la mateixa, lligar els processos creatius amb la convivència social i intercultural i, per últim, per reforçar els coneixements acadèmics a través d'experiències creatives i emotives. També destaca el projecte *Arte Integración Taller Malasaña* a Madrid adreçat a persones joves i adultes amb dificultats físiques. El seu treball està centrat en la millora de l'autoimatge de les persones participants a través de tallers de pintura que ajuden a descodificar les etiquetes socials atorgades a ells i elles, a traduir-les en noves imatges més constructives i humanes a partir de nous colors, formes i estructures i a expressar els seus sentiments, emocions. Tot això ajuda a millorar l'autoestima dels participants, així com la seva integració i acceptació social. Restant a Madrid, també destaca l'associació cultural *El Tinglao* (presentat al capítol anterior) que treballa amb infants i adults amb discapacitat amb l'objectiu de millorar la seva comunicació i inclusió social (Castillo, 1995).

El projecte *TEATRODENTRO* impulsat per l'entitat *TransFORMAS*, Arts escèniques i transformació (<http://transformas.es/>) ha esdevingut dins el context penitenciari un pioner. La seva finalitat és donar formació i elaborar una producció artística amb els participants interns.

Té un interès especial per crear canals de comunicació dins/fora de la presó mitjançant les obres teatrals creades.

Mampaso i Nieto (2001) dugueren a terme una experiència a través de la creació d'un vídeo en una comunitat psiquiàtrica de Madrid. La finalitat del projecte era poder promoure la comunicació humana amb totes les seves expressions, entre elles, l'audiovisual en un col·lectiu vulnerable i poc escoltat. Les autores consideren que a partir de la realització d'un vídeo, es dóna cobertura a fonts de socialització, expressions emocionals i estratègies cognitives, ja que tot procés artístic porta amb ell un component emocional.

A nivell català, es pot apreciar com bona part de les iniciatives i intervencions d'aquest caràcter es duen a terme a Barcelona ciutat i rodalies. En aquesta zona (àrea metropolitana de Barcelona), hi ha un major coneixement de les possibilitats que representen aquesta mena d'iniciatives; a la resta de territoris del país encara existeix un desconeixement relativament alt de les potencialitats del desenvolupament artístic. Malgrat hi ha projectes que es desenvolupen a les demarcacions de Girona, Lleida i Tarragona, el nombre de les mateixes és considerablement reduït.

A Barcelona, es podria destacar l'entitat *Ateneu de 9barris* que promou el projecte *Artibbarri* (Rodrigo i Rubio, 2012). Aquest projecte promou una xarxa a favor del desenvolupament de projectes artístics d'acció comunitària, on la participació de les persones es converteix en un eix central cap a la millora de la qualitat de vida individual i col·lectiva i cap a l'estímul del canvi social. *Artibbarri* promou el treball en xarxa com a mitjà per a créixer, millorar, disseminar, o connectar aquesta mena de projectes en el territori català. Els principis de partida que *Artibbarri* defensa per als projectes comunitaris són: comunitat, participació, horitzontalitat, qualitat, transformació i, autonomia i autogestió. Un segon projecte a la demarcació de Barcelona és l'associació *Ariadna...Hip! Theatre* (Castillo, 1995) que té per objectiu obrir un camí a la integració social de persones amb discapacitat física. La seva tasca passa per un treball d'expressió personal per tal d'oferir a aquestes persones una manera de comunicar-se i de créixer i desenvolupar-se d'una manera el màxim espontània i autònoma possible. Tallers de gest, moviment, lingüística, música i drama són els elements bàsics per construir aquesta finalitat social i educativa. Una tercera entitat destacable a Barcelona és l'associació *Forn de Pa'Tothom* (Portal, 2009) que és una entitat de teatre especialitzada en la metodologia d'Augusto Boal. *Forn de Pa'Tothom* desenvolupa diferents projectes socioeducatius a partir de *la tècnica del Teatre de l'Oprimit* des de l'any 2000 en lluita per la defensa dels Drets Humans, l'erradicació de l'exclusió social i contra la vulnerabilitat, tot treballant en la cerca de models socials alternatius. Encara a Barcelona destaca el projecte *Xamfrà* (Fundació *L'Arc Música*, 2009) que es concreta en un centre de música i escena del barri del Raval de Barcelona, que té com a finalitat que nens, nenes i joves tinguin l'oportunitat de participar i compartir tallers de música principalment, però també aposta pel llenguatge dramàtic i l'expressió corporal. La intenció és crear un espai de trobada dels diferents llenguatges artístics que s'activen en una proposta musical. La idea central del projecte es utilitzar la música, el teatre i la dansa com eines educatives, que potencien la interrelació entre el jovent per afavorir el diàleg intercultural, el respecte i la comprensió, millorar la convivència i dinamitzar la participació comunitària.

A Tarragona, destaca *Marimba* (<http://marimbatgn.wordpress.com/>) que és una associació socioeducativa sense ànim de lucre que treballa pel foment d'una educació crítica i transformadora, la cohesió social i la participació de la infància i la joventut. Les seves línies d'actuació són l'acció social i comunitària per activar la participació de la infància i la joventut i potenciar les relacions interpersonals entre cultures i generacions; l'educativa promovent l'educació crítica i transformadora, l'oci, l'ús pedagògic de les TIC, dels llenguatges artístics i l'educació intercultural, i la sensibilització, la solidaritat i l'interès per temes locals i globals de vulnerabilitat i exclusió social d'infants i joves.

A Lleida el *Centre d'Art La Panera* (<http://www.lapanera.cat/index.html>) és, entre altres, un centre educatiu de reflexió que vincula les arts amb les diverses problemàtiques socials. Es treballa des de la premissa que l'art ajuda a tenir una visió crítica del present, a desenvolupar habilitats comunicatives, a ser dialogants, imaginatius i reflexius, raons per les quals es defensa l'art com una eina educativa.

A Girona, es pot destacar el projecte cultural d'intervenció social i comunitària *Art-Crea* (https://www.girona.cat/ccivics/cat/xarxa_projectes_realitzats.php). És un projecte sociocultural adreçat a infants i joves que pretén potenciar la seva capacitat creativa, d'autonomia, llibertat i reflexió. Els objectius generals del projecte giren entorn a millorar la competència social i de responsabilitat, desenvolupar la confiança en un mateix, promoure la creativitat, la capacitat de decidir, planificar els recursos i la gestió. Es tracta de fer un treball integral perquè el projecte esdevingui un recurs social i referent on tingui cabuda l'expressió artística i creativa de cada persona.

Després de conèixer recerques científiques i experiències pràctiques, es volen destacar tres experiències situades en el marc de col·laboració entre l'àmbit acadèmic i les entitats, és a dir, experiències que es troben a cavall de la teoria i la pràctica. Al Canadà, es troba l'experiència de Georges Laferrière que vincula l'expressió dramàtica i la pedagogia com a estratègies bàsiques d'actuació socioeducativa, especialment perquè suposa una manera de trobar sortides perquè tothom pugui formar part de la societat. El mateix Laferrière considera que quan usa les tècniques dramàtiques posa a l'abast dels possibles exclosos una forma d'expressió i d'esperança, escoltant-los i mirant de permetre'ls-hi un temps i una paraula. Es tracta, doncs, d'un procés d'ajuda mútua, dels que diuen i els que escolten pel creixement d'ambdós (Laferrière, 2011). A nivell europeu, l'associació INIFAE (*International Institut for Arts and Environment*) és la pionera en crear un grup en el que es vincula teoria, a través de professorat de diferents universitats com la Metropolitan University de Manchester, la Università di Roma, la de Barcelona, Munich, Londres o Viena, i pràctica, a través de diverses entitats d'artistes com la *Cooperations* Luxemburg, *Cooperations* Àustria que, malgrat compartir nom es tracta d'entitats diferents o *Crei-Sants*. La finalitat d'INIFAE era poder establir un centre d'investigació i acció sobre l'art, l'educació, la societat i la comunicació, aprofundint en l'estudi de les relacions entre l'art i la ciència (Castillo, 2007). En el cas de *Crei-Sants*, entitat desenvolupada a Barcelona però amb difusió a nivell europeu, es tracta d'un servei científic i tècnic de la Universitat de Barcelona el qual va significar una gran influència al barri, a la ciutat i a Europa en general. Una de les finalitats d'aquest servei va ser, durant 20 anys, fusionar acadèmia i realitat pràctica a través del treball amb tots els llenguatges artístics i combinant

teràpia i educació, obrint el treball a l'àmbit de la cultura i l'accés a ella per part de tota la població (Castillo i Escudero, 1993). Es reconeix com l'experiència espanyola més antiga que, juntament amb les altres dues, buscaven unir i fusionar els coneixements acadèmics amb els pràctics i, des d'aquí, crear coneixement i construir ponts entre la innovació i l'acompanyament permanent, mantenint la tesi que l'educació és la seva darrera finalitat i l'art una de les millors estratègies per aconseguir-ho.

Després d'haver realitzat un recorregut artístic per diferents experiències nacionals i internacionals es podria concloure que les metodologies artístiques ajuden a promoure la creativitat individual, l'esperança, el sentit de vida de les persones i el benestar emocional, alhora que fomenten la inclusió social i el sentiment de pertinença a una comunitat d'aquells col·lectius vulnerables (persones amb discapacitat, persones refugiades, amb malalties mentals...), reduint els prejudicis i eliminant les etiquetes socials que els determinen i els posicionen en una situació de desavantatge social. De totes les experiències presentades n'hi ha que enfoquen el treball artístic a través dels seus diferents llenguatges (*Art Cru, Cooperations, ACCU Project,...*) i d'altres que, en canvi, aposten per centrar-se en un d'ells (*Forn de Pa'Tohtom, Personimages, Thetergroep,...*). La manera de concebre l'art i els seus llenguatges és comuna: un mediador entre les emocions i les actuacions socials i resilients de les persones implicades.

3.3. Programes promotors de la resiliència a través de metodologies artístiques

En la literatura científica i en la pràctica directa amb infants en situació de vulnerabilitat social hi ha un interès emergent per treballar des de metodologies artístiques. Per això, es considera important, fonamental, oportú i innovador poder fer una revisió de programes que, a nivell internacional i nacional, han fet possible aquesta metodologia d'actuació educativa i han contribuït a avançar en la temàtica.

Per poder fer aquesta revisió de manera adequada, cal poder explicar les directrius que han limitat la cerca. En primer lloc, s'ha realitzat una recerca exhaustiva en les bases de dades més destacables en l'àmbit de les ciències socials i humanes (*SCOPUS, Dialnet, Psychinfo, ISI Social Sciences i ERIC*) per tal de poder detectar les recerques vinculades amb l'art, l'educació, la resiliència i els programes existents que hi consten. Per altra banda, i per tal de complementar la cerca, s'ha realitzat una revisió al *Google Acadèmic* sota els mateixos conceptes amb la finalitat de poder consultar altres programes no publicats en la literatura científica. La Taula 8 recull el nombre de resultats de la cerca en funció dels diferents buscadors i conceptes definits.

Buscador	Concepte de recerca	Resultats
Eric	Art and social work	3861
	Art expression and social work	187
	Art form and social work	399
	Art therapy and social work	84
Google acadèmic	Arte	1.930.000
	I intervenció	21.600
	I social	19.300
	I resiliència	4480
	Arte y herramienta de intervenció social	16.000
Dialnet	Arte	25.969
	E intervenció	43
	E social(mediació artística)	33
	Y resiliència	5
	Arte y herramienta de intervenció social	4
Psychinfo	Art and social work	881
	And resilience	14
Pscynet	Program art and education	1033
	And social	31
Isi social sciences	Arts and youth at risk	34
	Resilience and art and youth at risk	3
Scopus	Arts and social at risk	134

Taula 8: Resultats de la cerca de bibliografia en funció del buscador i el concepte associat

En segona instància, dels resultats obtinguts s'han consultat només aquelles recerques que responien a la categoria programa, entenent que un programa és:

“Un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados por un conjunto de programas. De este modo podemos hablar de programas de la tercera edad, programa de construcción de escuelas o de programa de salud materno-infantil que forman parte de un plan más generalizado. Puede decirse, asimismo, que un programa operacionaliza un plan mediante la realización de acciones orientadas a alcanzar las metas y objetivos propuestos dentro de un período determinado (Ander-Egg (1983:59))”.

En un tercer moment, per poder fer la tria i el posterior anàlisi dels programes ha calgut limitar uns criteris de selecció: a) la temàtica, b) el territori d'actuació i c) l'edat. El primer criteri és el conceptual, entenent que s'ha usat com a criteri de selecció que el programa abordi la temàtica de l'educació emocional, que usi els llenguatges artístics, que tingui una perspectiva de promoció de la resiliència o que s'adreci a infants o joves en vulnerabilitat social. És a dir, tots els programes consultats treballen un, dos o els tres factors mencionats. A més, s'ha considerat necessari fer una recerca a tots els nivells geogràfics: internacional, espanyol i català per tal de donar cobertura a totes les necessitats i dotar d'un caràcter més complet la recerca. L'edat

d'actuació també ha estat un criteri de selecció, analitzant programes dirigits a infants i joves (s'entén joves fins a 21 anys).

La Taula 9 resumeix els criteris de selecció dels programes consultats:

Temàtica	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar l'educació emocional• Ús de metodologies artístiques• Promotor de la Resiliència
Territori d'actuació	<ul style="list-style-type: none">• Internacional• Nacional (espanyol)• Local (català)
Edat	<ul style="list-style-type: none">• Infants (6-14)• Joves (14-21)

Taula 9: Criteris de selecció de propostes a través de l'art

Per altra banda, s'ha volgut ampliar la recerca i no limitar-se als projectes en l'àmbit socioeducatiu. Així, s'ha considerat oportú incloure també projectes que es desenvolupen en altres àmbits (judicial, escolar, terapèutic i sociocomunitari) i que poden orientar o inspirar als projectes que es desenvolupen en un àmbit social més obert. Un segon aspecte que no s'ha considerat delimitador ha estat el fet que el programa estigui dotat d'una avaluació sistemàtica de la intervenció que permeti validar els resultats aconseguits de manera científica. La Taula 10 és un resum dels programes consultats on s'especifiquen algunes de les característiques dels mateixos que s'han considerat rellevants: nom del programa, any de publicació, lloc, temps de durada del programa, l'edat a qui va dirigit, l'àmbit d'intervenció, les dimensions que aborda, l'objectiu o objectius generals, els principals resultats.

Nom	Any	Autors	Lloc	Temps	Edat	Àmbit intervenció	Dimensions treballades	Objectiu general	Resultats
CREI-Sants	1993	Castillo, F.	Barcelona	50	Infants i joves	Arterapèutic Educatiu	Creativitat Comunicació Emoció Discapacitat	Millorar la vida de les persones amb discapacitat i la formació dels professors mitjançant l'art i la creativitat.	L'art i la creació permeten un major desenvolupament de la persona.
Project Self-Discovery model	1995	Milkman, H.; Wanberg, K. i Robinson, C.	Florida, EEUU	10	13-16	Escolar	Habilitats lectores Habilitats matemàtiques	Treballar amb infants en risc l'expressió personal i la creació de comunitat.	Reducció dels conflictes extraescolars mentre dura el programa. Tendència en augmentar i millorar les habilitats, actitud i ajustament psicològic.
Urbansm ARTS	1996	Youth Arts Development Project	Atlanta, EEUU	20	14-16	Justícia Juvenil	Autoestima Habilitats de vida Millorar les relacions interpersonals	Prevenir els joves del consum, dels conflictes amb armes i conflictes amb la llei (delinqüència juvenil). Millorar els aspectes socials, personals i curriculars a través d'estratègies artístiques.	Resultats positius en la participació en termes de relacions socials i personals. A més, els infants presenten una relació amb el medi més adequada, ja que passen més estona en el projecte i menys al carrer, entenent que hi ha altres maneres de relacionar-se a l'escola, la família i la societat.
Arts-at-Work	1998	Youth Arts Development Project	Atlanta, EEUU	1 any	14-16	Inserció laboral	Dimensió emocional Dimensió Sociolaboral	Reduir absentisme Ensenyar metodologies artístiques Augmentar autoestima Proveir d'habilitats	L'art és un vehicle que pot ser utilitzat per involucrar els joves en activitats que augmentin la seva autoestima. A més, el programa permet reconèixer i involucrar la comunitat en què viuen els joves, ofereixen l'oportunitat de tenir èxit i significa un espai de seguretat pel creixement dels joves en el qual puguin inserir-se eficaçment i laboralment.
Arts and At-Risk Youth Program	1998	Farnum, M. i Schaffer, R.	Washington, EEUU	3 anys	14-17	Justícia Juvenil	Resolució de conflictes Creativitat Benestar emocional	Pilotar un programa artístic que atengui les necessitats dels joves en risc per reduir la delinqüència o desavantatge econòmic el qual integra el treball i el joc en horari extraescolar.	Les arts ajuden als joves a desenvolupar disciplina i resoldre conflictes, habilitats comunicatives, apostant per la creativitat i incrementant l'autoestima.

Youth Arts Public Art	1998	Youth Arts Development Project	Portland, EEUU	12	14-17	Justícia Juvenil	Assertivitat Comunicació Habilitats interpersonals	Poder enfortir el benestar dels joves a través de l'art.	L'art fa millorar el desenvolupament social i acadèmic. Les millores es concreten en: -millora de les habilitats d'expressió -millora l'habilitat de poder començar i acabar una tasca -reducció de conductes delictives -millora en autoestima, autoconfiança i autoeficàcia.
WRITE	1999	Chandler, G.E.	EEUU	14	16-17	Escolar	Autoestima Benestar Expressió lingüística	Presentar l'oportunitat d'expressar-se de manera creativa als adolescents explicant la seva història personal ("desarrollando su voz"). Pilotar un programa.	L'escriptura creativa incrementa la construcció d'autoestima i autoeficàcia i millora el benestar. L'oportunitat d'expressar-se i explicar la història personal amb les seves pròpies paraules és molt positiu pels adolescents. Donar un feedback positiu fa augmentar l'autoestima.
<i>Vital Youth</i>	2000	Douglas, N., Warwick, I., & Whitty, G. i Aggleton, P.	Londres	17	11-21	Socioeducatiu	Social Personal Salut	Potenciar el desenvolupament d'habilitats socials, estratègies artístiques de comunicació i aprendre salut en termes de benestar, expressió, confiança i autoestima.	A través de l'expressió dramàtica s'aconsegueix una millora en el benestar emocional, la relació amb els altres i aprendre i entendre altres tòpics de la salut com educació sexual, drogoaddiccions, alimentació, entre altres.
<i>A Renaissance on the Eastside: Motivating Inner-City Youth through Art</i>	2003	Gasman, M. i Thompkins, S.	EEUU	6	11-12	Socioeducatiu	Autoestima Creativitat	Millorar l'autoestima, donar una alternativa a la delinqüència juvenil, donar una sortida al talent dels infants, enfortir les habilitats creatives que tenen, compartir el coneixement artístic amb la comunitat.	Els programes artístics ajuden als infants a ser més resilents, a tenir més habilitats per ser independents i fomentar habilitats personals i tenir control de la seva vida i el seu futur.
Amigos de Zippy	2006	Mishara, B. L. i Ystgaard, M.	Surrey, Anglaterra	24	5-7	Escolar	Comunicació Educació Emocional	Ajudar als infants a desenvolupar habilitats emocionals i socials i estratègies per afrontar situacions difícils.	El programa influencia positivament en l'alfabetització emocional i les habilitats emocionals dels infants per afrontar situacions complicades. També aporta una millora en les relacions socials dels participants i un efecte positiu en el rendiment

									acadèmic.
Intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad	2006	Garaigordobil, M.	Euskadi	20	8-10/11	Escolar	Habilitats comunicatives Assertivitat Creativitat Cooperació Socialització Cohesió grupal Control emocional Autoconcepte	Potenciar el desenvolupament integral dels infants que presenten dificultats de creixement. Integrar els infants amb conductes socials passives o agressives.	El programa influencia positivament en el desenvolupament de la creativitat en termes d'originalitat, mostrar curiositat per les coses i l'entorn, independència, sentit de l'humor, perseverança i autoimatge positiva.
Arte y resiliencia en niños en situación de riesgo social	2008	Molina, S.	Argentina	2 anys	8-12	Socioeducatiu	Autoestima Confiança Creativitat Treball grupal Comunicació Emocions	Promoure la resiliència través de l'educació artística i de la construcció de vincles de confiança humana, estimulants l'autoestima i el contacte amb els seus recursos creatius. Promoure un efecte multiplicador a través del treball grupal, la comunicació i la transmissió de sabers entre infants i joves. Establir un vincle sòlid amb els referents adults dels infants i joves. Valorar el treball dels infants i els seus processos creatius a través d'evidències.	
Conflictos, no! Gracias	2008	Filella, G., Soldevilla, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. i Farré, N.	Lleida, Catalunya	20	Adults interns a presó	Justícia Adults	Consciència emocional Regulació emocional Habilitats socials i comunicatives	Millorar el coneixement de les pròpies emocions i dels altres. Desenvolupar estratègies de regulació emocional i de generació d'emocions positives. Millorar les habilitats socials i comunicatives.	La intervenció del programa a través d'estratègies tals com la pluja d'idees, el video-fòrum, la dramatització, audicions musicals, tècniques de relaxació, anàlisi de casos, exposicions orals, debats,... ha contribuït a la millora de la consciència i la regulació emocional en termes d'empatia, fomentar emocions positives i prevenir els efectes

								Adoptar una actitud positiva davant la vida.	perjudicials de les negatives, de regulació emocional i en el fet d'adoptar una actitud propositiva.
LEAD	2008	Shelton, D.	EEUU	20	10-14	Justícia Juvenil	Autoestima Resiliència Absentisme escolar Drogues Delictes judicials	Ensenyar als infants que les decisions que prenen poden afectar a les seves trajectòries vitals.	Efectes positius pels estudiants en termes que el programa és vist com un "factor protector" que els ajuda a mantenir actituds positives al sistema de justícia, entendre la importància de l'educació i els beneficis de prendre bones decisions de vida. A més, el programa motiva els infants a seguir estudiant i a mantenir-se al marge de possibles problemes socials a través de la promoció de la tolerància i el respecte a la diversitat.
Program for Children in a Homeless Shelter	2011	Heise, D. i Macgillivray, L.	EEUU	6	5-13	Socioeducatiu	Opcions d'èxit Habilitats curriculars Dimensió sociocultural	Analitzar l'aplicació d'un programa que usa metodologies artístiques en infants sense llar.	L'art pot ajudar als joves a donar sentit a les seves experiències i ser una eina de comunicació efectiva. Augment del rendiment escolar. Els pares consideren que l'art és una molt bona manera perquè els seus fills s'expressin. Utilitzar els "actius" com a font d'inspiració i proporcionar oportunitats per a la resolució de problemes, la reflexió i l'expressió creativa i per promoure els factors de protecció que poden ajudar els nens a lluitar i tirar endavant amb l'adversitat.
City of One	2012	Salmon, D. i Rickaby, C.	Bristol	7	Menors de 18 anys	Socioeducatiu	Benestar emocional (confiança, comunicació amb els altres, suport social, autoestima	Proveir els joves en situació de desprotecció d'una oportunitat per desenvolupar estratègies i talents que els permetin viure amb un benestar emocional .	Els joves que es desenvolupen relacionant-se amb experiències artístiques poden desenvolupar una capacitat emocional i social major, en termes de vocabulari emocional, autoestima, comunicació i suport social.
Coming Up	2012	National Arts and Humanities Youth	EEUU	3 anys	8-12	Escolar	Resolució de conflictes Entrenament laboral	Donar una oportunitat als infants en risc d'aprendre noves habilitats, expandir les seves expectatives i desenvolupar la seva identitat,	L'art ofereix als infants i joves aprendre noves habilitats, tenir nous horitzons i permet desenvolupar el jo (desenvolupament personal) i el benestar.

		Program Awards					Metodologies artístiques	benestar i pertinença.	
Programa de Educació Artística para el Fomento de Factores Resilientes	2012	Baeza, C.	Xile	8 mesos	6-14	Socioeducati u	Autoestima Creativitat Habilitats Socials	Promoure els factors resilients en infants i joves amb vulnerabilitat psicosocial a partir de l'art, concentrant-se en l'autoestima i la creativitat.	Impacte en el desenvolupament de l'autoestima, la creativitat i les habilitats socials dels infants. Foment de la resiliència i la millora de la qualitat de vida.
Programa pel desenvolupament emocional	2013	Cruz, V., Caballero, P. i Ruiz, G.	Madrid, Espanya	10-11	6	Escolar	Educació emocional Dramatització Expressió facial	Conèixer el nivell de reconeixement i expressió facial d'emocions amb la finalitat de comprovar la millora de les habilitats emocionals dels infants després d'haver aplicat un programa basat en l'art dramàtic.	Un entrenament basat en l'art dramàtic millora el nivell d'expressió i reconeixement de les emocions. Les millores més significatives es troben en infants que presentaven uns resultats més baixos en el moment previ de la intervenció.
Taller de cajón flamenco en jóvenes	2013	Pérez, S.	Madrid	40	18-20	Justícia Juvenil	Identitat Autoestima Música Cajón flamenco	Analitzar la influència que pot tenir un taller de cajón flamenc sobre la construcció de la identitat i l'autoestima en joves reclosos.	Els resultats demostren una millora en la identitat dels joves després del taller. L'autoestima no va veure's millorada.
Settlement Music School	2013	Brown, E. i Sax, K.	EEUU	10	3-5	Escolar	Expressió emocions Regulació emocions	Explorar les possibilitats que té un programa basat en l'art per donar suport als processos d'aprenentatges dels infants preescolars.	Les arts són beneficioses no només per desenvolupar habilitats artístiques, sinó també per millorar habilitats curriculars i socials. Treballar des de la integració de totes les disciplines artístiques és més beneficiós pels infants en termes de beneficis emocionals i escolars. Treball a partir d'activitats artístiques que promoguin la cognició, l'emoció i l'actuació té efectes més palpables a llarg termini.

Taula 10: Revisió de programes que usen els llenguatges artístics com a metodologies d'actuació

Després d'haver fet una mirada atenta a diversos programes i projectes que connecten l'art, l'educació emocional i la resiliència, es podria dir que les intervencions que fan ús de les metodologies artístiques com a eines de promoció de l'educació emocional avalen i confirmen el seu valor educatiu, en un sentit ampli, i en concret, influencien en la millora del benestar de les persones.

Els 20 programes consultats responen a diferents àmbits d'intervenció: justícia (juvenil i d'adults), escolar, socioeducatiu, terapèutic i laboral. Dels 20 programes revisats n'hi ha 6 que estan adreçats a l'àmbit de justícia, 5 a la justícia juvenil i 1 a la justícia d'adults; 6 que són d'àmbit escolar; 6 de l'àmbit socioeducatiu; 1 terapèutic i educatiu i, per últim, un programa s'orienta a la inserció laboral.

Després de presentar la Taula 10 de revisió de programes aplicats a diferents àmbits, s'analitzen les implicacions pràctiques dels programes que corresponen a l'àmbit socioeducatiu i que apareixen a la Taula 10 ombrejats en color blau. Es tracta de sis programes que han suposat el punt de partida per identificar les característiques fonamentals a tenir en compte a l'hora de fer una proposta d'educació emocional que promogui la resiliència a través de metodologies artístiques. Amb la finalitat de seguir un discurs estructurat s'ha organitzat en diferents seccions d'acord amb la temàtica emergent que significa, la tendència metodològica, la contribució al desenvolupament emocional infantil, la tipologia de metodologies artístiques emprades, el nombre de sessions, els objectius plantejats i el caràcter científic associat als programes.

Un primer aspecte que confirma aquesta revisió de programes, el qual s'intuïa en la literatura científica, és que el fet de treballar a través dels llenguatges artístics en àmbits socioeducatius és una temàtica emergent i que es situa al segle XXI. Tots els programes analitzats són programes força recents: de l'any 2000 en endavant.

A l'hora de prestar atenció a l'entorn on es porten a terme aquests programes s'observa que, a nivell internacional, hi ha una major tendència per aplicar aquesta metodologia. Tant és així que dels 6 programes analitzats, 2 s'ubiquen a Sudamèrica (Argentina i Xile), 2 a EEUU i 2 a Anglaterra.

Per altra banda, la revisió i anàlisi d'aquests 6 programes confirma que els llenguatges artístics afavoreixen el desenvolupament emocional, en termes d'identificació i expressió d'emocions, de millora d'autoestima i de comunicació amb un mateix. Al mateix temps, es considerarien aquests llenguatges com eines eficaces per fomentar el desenvolupament social de les persones, fent referència a la millora d'habilitats de comunicació interpersonal, d'autonomia i de resolució de conflictes, entre altres. La millora de l'esfera personal i social, afavoreix de manera indiscutible el desenvolupament integral de la persona que permet millorar el benestar i la qualitat de vida de les persones que viuen en situació de vulnerabilitat social. Aquestes dades es veuen confirmades quan s'analitzen les dimensions que aborden els programes i s'observa que hi ha una dimensió comuna a tots els programes que és l'autoestima, seguida de la creativitat, la confiança i la comunicació, presents a la meitat dels programes. En un altre nivell s'observa que dos dels sis programes revisats treballen explícitament la dimensió d'habilitats socials i de benestar.

En tot cas, en més o menys grau es confirma la idea que els programes que usen les metodologies artístiques enforteixen la vessant personal i social de les persones. La vessant personal en termes d'autoestima i confiança i la vessant social en termes de comunicació i habilitats socials. I tot amb dos eixos transversals: la creativitat i el benestar. A més, un programa a través de metodologies artístiques també potencia de manera implícita la resiliència pel fet de donar la possibilitat d'expressió i comunicació i dotar de sentit la seva existència en el món malgrat l'adversitat o la dificultat (Vanistendael, 2007; Cyrulnik, 2009; Barudy i Dantagnan, 2011).

Pel que fa a la tipologia del llenguatge artístic emprat per actuar, s'ha volgut copsar si es fa ús d'un llenguatge artístic concret o, si pel contrari, es treballa a través de tots ells. S'ha observat que un dels programes analitzats treballa a partir de l'expressió dramàtica en concret i, en canvi, la resta usen totes les disciplines indistintament i conjuntament, entenent que cada una aporta un benefici diferent però mantenint una mirada integradora de totes elles. Aquest és un aspecte que s'acabarà d'aprofundir més endavant, ja que es considera que mereix una atenció especial. Els llenguatges artístics poden ser abordats de manera segmentada? Es pot intervenir a través de l'expressió dramàtica de manera separada de l'expressió corporal, musical o lingüística? Són preguntes que es deixen en *stand by* per anar reflexionant. La pràctica no ajuda a donar una solució, ja que hi ha de tot, malgrat que la majoria de programes usen de manera multidisciplinària els diferents llenguatges.

Pel que fa a la franja d'edat, tots els programes analitzats van dirigits a persones amb edats que oscil·len entre els 6 i els 17 anys. Dins aquest interval les edats a les que s'adrecen principalment són les de 8 i 12 anys, entenent que és un moment del creixement de la persona on actuar de manera preventiva és especialment adequat per la imminent entrada a l'adolescència, moment explosiu a nivell emocional. La literatura científica ha demostrat els efectes positius dels programes d'educació emocional en especial en aquesta franja d'edat (Extremera i Berrocal, 2004; Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos i Llaños, 2008; Fundació Botín, 2008, 2011; Caballero et al. 2012), ja que, en aquesta etapa, els infants comencen a regular les emocions, a entendre-les, reconèixer-les i expressar-les. Així doncs, es podria considerar que actuar en edats d'entre 8 i 12 anys és especialment important quan es vol enfocar l'actuació des de la prevenció (Brown i Sax, 2013).

Pel que fa al número de sessions, la literatura científica constata que amb un número breu de sessions d'intervenció (entre 6 i 12) basades en diferents llenguatges artístics, les persones milloren el reconeixement i l'expressió d'emocions (Abarca, 2003; Navarro 2005; Nuñez i Navarro, 2007; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013). Entre els programes revisats, es podria confirmar aquesta dada, ja que malgrat hi hagi força programes de llarga durada (més de 15 sessions), els que s'apliquen de manera breu també arriben a resultats satisfactoris. Això significa que amb un número breu de sessions es pot arribar a resultats positius, tot i que l'augment de les sessions impliqui una consolidació en el temps de la tasca realitzada. De la totalitat de programes revisats, n'hi ha que aposten per un temps perllongat en mesos i anys (8 mesos a 2 anys) i, en canvi, la resta dels programes aposten per un número de sessions limitat. Justament aquests programes són els que compten amb un suport de validació científica. Entre ells, hi ha 3 que consideren que amb 6/7 sessions és suficient per aconseguir resultats significatius.

Els objectius dels programes estan descrits a través dels verbs promoure, potenciar, millorar i proveir, tots ells verbs d'acció, de fer alguna cosa, d'anar cap a, tractant-se de transformar la realitat social i fer una acció educativa cap a una millora. Per tant, tots ells estan buscant un canvi i una transformació. I un canvi de què? Doncs canvi en termes de resiliència, de desenvolupament, creixement i benestar, valorant sempre les potencialitats individuals. Per tant, es podria considerar que tots els programes tenen una mirada cap a la resiliència i un objectiu clar de voler promoure una millora en la vida dels infants. Ara bé, aquests objectius són molt difícils d'aconseguir a l'hora de plantejar-los. Cal veure si realment els programes són capaços d'assolir-los. En aquest punt, només es tindran en compte els programes que han estat avaluats, ja que es considera que els que són fruit de l'experiència els manca una part sòlida de validesa per poder afirmar que els resultats aconseguits són fruit de l'acció realitzada. Així, dels 6 programes analitzats, només es presta atenció als 4 que tenen una avaluació. De l'anàlisi i avaluació de tots ells es pot concloure que els programes que es desenvolupen a través de llenguatges artístics promouen: a) el benestar emocional: autoestima, autoconfiança, vocabulari emocional, autocontrol; b) la comunicació i l'expressió i c) la resiliència.

Ara bé, quan s'observa el caràcter científic d'aquests programes, és a dir, si tenen darrera una avaluació sistemàtica, s'ha comprovat que els dos programes d'Amèrica del Sud són els que queden fora de joc perquè no se'n constata cap avaluació. Aquest fet es podria interpretar fruit d'una manera de treballar que tenen, una actitud i una predisposició: treballar a partir de l'experiència pràctica. En canvi, a nivell nord-americà i anglès tots els programes estan validats a través d'avaluacions que permeten confirmar els resultats obtinguts. Les escoles anglosaxones tenen més arrelada la cultura de programes basats en evidències.

En conclusió, després d'haver analitzat diversos programes es pot arribar a afirmar que els programes que usen metodologies artístiques són favorables per millorar el benestar emocional, la comunicació i la resiliència. Es tracta de fomentar programes que tinguin objectius reals per tal de provocar un canvi i una transformació en la vida dels infants que els permeti gaudir d'un major benestar. A més, també es pot dir que a nivell espanyol i català s'observa una necessitat actual de dissenyar programes d'aquesta temàtica degut a un interès imminent per la qüestió i per la manca dels mateixos a nivell empíric i acadèmic (amb una avaluació sistemàtica que evidenciï els efectes). L'edat entre els 8 i 12 anys esdevé la més idònia per treballar aquesta temàtica, alhora que amb un nombre limitat de sessions és suficient per tenir resultats satisfactoris. Un darrer aspecte que ha quedat pendent per resoldre és si és més adequat treballar els llenguatges artístics de manera integrada o si es fa de manera específica, temàtica que s'abordarà en el següent apartat.

En resum

Aquest capítol ha posat de manifest les implicacions pràctiques dels conceptes teòrics detallats en els primers capítols: l'educació emocional, l'expressió artística, la resiliència i la vulnerabilitat social a través de l'acció socioeducativa.

Les implicacions pràctiques es concreten en recerques científiques, experiències impulsades per entitats no governamentals i programes consolidats a nivell internacional i nacional.

En l'actualitat, hi ha un reconeixement científic en la millora del benestar de les persones quan les actuacions socials van de la mà de l'art. Tant és així que, darrerament, han emergit investigacions que validen els beneficis de l'art en aquest àmbit. Tot i així, es constata la necessitat de seguir treballant en tots els nivells (pràctic, teòric, científic i d'intervenció directa) per consolidar els llenguatges artístics com a eines eficaces per promoure el benestar dels infants. En aquest sentit, es proposa una revisió de programes a nivell internacional i nacional que actuen amb col·lectius amb perill d'exclusió social a través dels llenguatges artístics per promoure en ells el seu caràcter resilient i el propi benestar.

Malgrat l'existència d'algunes investigacions i força experiències no acadèmiques que avalin el valor dels llenguatges artístics com a vehicles d'actuació en l'àmbit socioeducatiu, manca realitzar més recerca per evidenciar l'efecte positiu d'aquesta sobre el desenvolupament personal, especialment, en persones amb risc d'exclusió social (Pérez, 2013). El fet d'utilitzar l'expressió artística com a estratègia d'actuació social amb col·lectius vulnerables ha estat reconegut com a indispensable, ja que la persona, dins el procés de vulnerabilitat pot utilitzar la seva imaginació i plasmar allò que sent, alhora que els dona l'oportunitat d'establir una atmosfera de seguretat, fomentant la participació i la reacció de xarxes humanes (Suárez y Reyes 2000; Bonilla, 2008).

La conclusió general del capítol és que malgrat els beneficis dels llenguatges artístics estiguin demostrats i justificats des dels inicis de la vida humana, no és fins l'actualitat (segona meitat del segle XX) que es comencen a publicar programes i investigacions sobre els efectes beneficiosos que proporcionen. A partir d'aquests resultats, s'ha pogut demostrar l'efectivitat de l'art com a eina educativa amb finalitats educatives. Tanmateix, es fa evident la necessitat de seguir treballant en la temàtica.

SEGONA PART:
Metodologia, Contextualització i Participants

CAPÍTOL 4

Plantejament de la recerca

Los seres humanos no podemos dejar de imaginar cómo hacer que las cosas sean diferentes de lo que son en el momento presente.
Zygmunt Bauman, 1925

Tota la teoria analitzada fins aquí ha permès acotar conceptes, revisar programes i reflexionar sobre experiències que han enriquit el coneixement de més d'un lector.

La resposta a aquesta pregunta és simple i complexa al mateix temps. És simple perquè es té clara la idea que es vol plantejar una recerca que evidenciï que la filosofia que s'ha tractat fins aquí té una raó de ser en una aplicació pràctica. Però també és complexa perquè la manera de fer-ho no és senzilla: com es fa una recerca a través de les arts i poder fer una validació de tals praxis?

Aquestes i moltes altres preguntes anaven sorgint al començament de la recerca, justament quan ens plantejàvem com afrontar-la. Per això, vam considerar que el que calia saber abans que res era delimitar la finalitat de la recerca i, a partir d'aquí, anar acotant tot el plantejament de la mateixa.

La recerca, en general, és una eina útil per identificar necessitats, oportunitats i provocar canvis, en cas que siguin necessaris, mitjançant propostes. La investigació socioeducativa, en particular, és percebuda pels agents socioeducatius com una acció cada cop més necessària per identificar i diagnosticar les necessitats institucionals, educatives, socials i personals i transformar-les en oportunitats per promoure canvis en les persones i els grups humans (Martínez, 2007).

En un primer moment, doncs, es va delimitar que la recerca perseguia conèixer les potencialitats d'educar les emocions en termes de resiliència a través dels llenguatges artístics en infants que acudeixen a Centres Oberts i, a partir de l'anàlisi de necessitats, elaborar una proposta educativa de forma cooperativa amb un equip d'educadors d'un Centre Obert i fer-ne una experimentació.

En el context sociofamiliar que viuen la majoria d'infants que assisteixen a un Centre Obert, l'adversitat queda acotada per la situació mateixa i la mirada de la resiliència és una opció

d'afrontar tal situació, transformant la vulnerabilitat en una possibilitat de canvi, creixement i pertinença.

Per tal de simplificar el context metodològic de la recerca, en aquest capítol es dóna cabuda a tots aquells aspectes i opcions metodològiques que s'han considerat per acotar la recerca en un context determinat. En primer lloc, s'exposen els propòsits i les preguntes que desemboquen en els objectius de la recerca, tant generals com específics. Seguidament, es situa la perspectiva metodològica des de la qual es fa l'aproximació al tema d'estudi, per poder plantejar el disseny i el desenvolupament del mateix a través d'uns instruments que faciliten la recollida i l'anàlisi de les dades. Per acabar, es fa referència als criteris ètics, aspectes fonamentals en qualsevol recerca en ciències socials.

4.1. Preguntes i objectius que guien el procés de recerca

Un dels motius que pot guiar a una persona a realitzar una recerca és el desig de voler investigar i aprofundir en alguna temàtica. En el cas que ens ocupa, aquest desig venia motivat també per una intuïció i una aposta personal de voler crear ponts entre acadèmia i pràctica sobre els llenguatges artístics com a eines d'expressió i creixement personal.

La temàtica que es desitjava aprofundir era les possibilitats d'educar les emocions a través dels llenguatges artístics per tal de fomentar la resiliència. D'aquesta temàtica se'n deriven tot un seguit de qüestions i premisses que denoten la complexitat descrita en l'objectiu d'estudi: l'art pot ser beneficiós per fomentar el desenvolupament personal i social d'infants i joves que acudeixen a Centres Oberts? Quina percepció tenen els professionals de l'educació social sobre les necessitats i els beneficis dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa? L'activitat artística pot ser utilitzada com a metodologia per fomentar la resiliència entre infants en risc? Si es tenen en compte els plantejaments descrits fins ara, la finalitat de la recerca és contribuir a la millora del benestar dels infants que acudeixen als Centres Oberts a través de la promoció de la resiliència, enfocada des del treball de les emocions a partir dels llenguatges artístics. Aquesta finalitat necessitava ser desglossada en objectius concrets que s'agrupen segons tres moments diferenciats de la investigació. Cada objectiu general té associat dos objectius específics que deriven i configuren el mateix.

El primer objectiu es relaciona amb el moment inicial de la recerca que vol conèixer i entendre les potencialitats de la metodologia artística en l'àmbit de la infància en risc. El segon objectiu general planteja poder elaborar una proposta educativa derivada de l'anàlisi de necessitats del primer moment de la investigació. El tercer i últim objectiu es tradueix en el darrer moment de la recerca que persegueix poder pilotar i experimentar la proposta dissenyada en el segon objectiu. Així doncs, les fases de la recerca queden delimitades pels objectius plantejats.

Els objectius de la recerca es van determinar en funció de les premisses prèvies a la recerca. La relació que guarden les preguntes prèvies amb els objectius generals es concreta a la Taula 11:

Finalitat	Preguntes	Objectius
Analitzar	Podria l'art ser beneficiós per fomentar el desenvolupament personal i social d'infants que acudeixen a Centres Oberts? Quina percepció tenen els professionals de l'educació social sobre les necessitats i els beneficis dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa?	1. Analitzar les potencialitats i debilitats dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa
Dissenyar	Quins elements són centrals per construir una proposta educativa que afavoreixi la resiliència a través dels llenguatges artístics? Quines metodologies artístiques funcionen millor per promoure la resiliència en l'acció socioeducativa?	2. Dissenyar una proposta educativa de promoció de la resiliència a través de metodologies artístiques que afavoreixin la visió personal dels infants
Experimentar	L'activitat artística pot ser utilitzada com a metodologia per fomentar la resiliència entre infants en risc? La pràctica d'una activitat artística aporta una millora en el desenvolupament personal dels infants i joves que acudeixen a un Centre Obert?	3. Pilotar una proposta educativa dissenyada a través de l'acció cooperativa

Taula 11: Relació entre premisses prèvies i objectius de la recerca

Els elements concrets que es plantegen són fruit del procés d'investigació, és a dir, han anat emergint i nodrint-se de l'experiència adquirida del treball de camp, la literatura llegida i les experiències personals viscudes. Els objectius generals de la recerca que han quedat acotats són tres amb els seus respectius objectius específics.

1. Analitzar les potencialitats i debilitats dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa

- Conèixer les percepcions dels professionals de l'educació social respecte a les necessitats i els beneficis dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa.
- Explorar els beneficis dels llenguatges artístics en la promoció de la resiliència dels infants en situació de vulnerabilitat social.

2. Dissenyar una proposta educativa de promoció de la resiliència a través de metodologies artístiques que afavoreixin la visió personal dels infants

- Transformar les necessitats i les oportunitats analitzades en objectius d'una proposta educativa de promoció de la resiliència.
- Dissenyar una proposta socioeducativa que utilitzi els llenguatges artístics com a eines de promoció de la resiliència a través de l'acció cooperativa.

3. Pilotar una proposta educativa dissenyada a través de l'acció cooperativa

- Dur a terme una experimentació participativa de la proposta educativa.

- Analitzar els efectes de la proposta educativa en termes de benestar en els infants participants en la recerca a través dels canvis respecte dos moments: un inicial i un posterior a l'experimentació.

4.2. Fonaments metodològics

La metodologia d'una recerca designa l'enfocament que se li dóna, la mirada i la perspectiva que s'usa per tal d'abordar la situació. Tant és així que esdevé un moment crucial pel desenvolupament de la recerca, ja que les implicacions que se'n deriven condicionen absolutament la manera de plantejar la situació a investigar així com el seu tractament.

Quan es fa referència als fonaments metodològics, s'està fent al·lusió als diferents mètodes o tipologies d'investigació amb una varietat de tècniques particulars, de caràcter més pràctic i operatiu, les quals permeten fer efectiu el seu desenvolupament (Sabariego, 2004). Es tracta, doncs, de traçar i trobar els camins oportuns i òptims a recórrer per arribar als objectius d'estudi (Fuentes-Peláez, 2007).

En conseqüència, en aquest apartat de fonaments metodològics es descriurà l'esquema a partir del qual es construeix, s'esquemmatitza i s'ordena la recerca. Val a dir que s'entén la metodologia com una sistematització de la investigació centrada en el paradigma sociocrític com a esquema teòric, via de percepció i comprensió del món; la perspectiva qualitativa perquè la recerca està orientada a l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social; el procés d'investigació, és a dir, els moments i les fases de la recerca; els instruments de recollida de les dades, predominantment, qualitatius però també amb la combinació d'instruments quantitius; tractament de les dades i el seu anàlisi posterior i, finalment, els criteris ètics que tota investigació, especialment la recerca en l'àmbit social ha de considerar.

4.2.1. El paradigma sociocrític

En la investigació educativa destaquen tres paradigmes que poden definir les recerques: el paradigma positivista, el paradigma interpretatiu i el sociocrític. Cada un guarda unes característiques concretes i, per això, a l'hora de decantar-nos per un d'ells l'aposta és clara: el paradigma sociocrític és el que defineix i acota millor la recerca. Tot i així, es considera arriscat i agosarat fer una aposta taxativa i tancada per un d'ells. Per això, es deixa la porta mig oberta a altres elements propis d'altres paradigmes.

El paradigma sociocrític es caracteritza per introduir la ideologia i la reflexió crítica en els processos de coneixement i praxis. Els seus principis filosòfics es relacionen amb el voler canviar i transformar l'estructura de les relacions socials i es recolzen amb l'Escola de Frankfurt, el neomarxisme, la teoria crítica d'Habermas i en els treballs crítics de Freire, Carr i Kemmis (Latorre, 2003).

Les característiques principals del paradigma sociocrític són l'anàlisi de la realitat, identificant el potencial de canvi i l'emancipació dels subjectes de la recerca, que passen a ser subjectes actius i responsables, amb poder de decisió i d'opinió.

L'objectiu principal del paradigma sociocrític són les transformacions socials i el poder donar resposta a determinats problemes sorgits per les mateixes. Latorre, Rincón i Arnal (2005:43) acoten quatre supòsits bàsics del paradigma sociocrític:

- 1) Conèixer i comprendre la realitat com a praxis
- 2) Unir teoria i pràctica: coneixement, acció i valors
- 3) Orientar el coneixement a emancipar i alliberar l'home
- 4) Implicar a l'educador a partir de l'autoreflexió

Per tot el que s'ha comentat el paradigma sociocrític és el que millor defineix la recerca, decantant-se per una metodologia plural i integradora.

4.2.2. La perspectiva qualitativa com a base de la recerca

El paradigma sociocrític determina la perspectiva de la recerca, la investigació educativa qualitativa. La mateixa és percebuda pels diferents agents socials i educatius com una acció cada cop més necessària per identificar i diagnosticar les necessitats institucionals, educatives, socials i personals (Martínez, 2007).

Arnal, Rincón i Latorre (1992) destaquen diverses característiques de la investigació educativa com a metodologia qualitativa de recerca. La primera característica és que la investigació educativa estudia fenòmens complexos la qual cosa implica un caràcter predominantment qualitatiu i l'aproximació a una complexitat de la realitat educativa. A més, també es destaca una major dificultat epistemològica la qual no permet una exactitud ni precisió màxima com sí que succeeix en les ciències pures. Per això, es concep una dificultat d'aconseguir els objectius científics, ja que costa trobar regularitats en les diferents realitats i poder-ne, així, fer generalitzacions. També es destaca el caràcter plurimetodològic (existeixen moltes maneres (mètodes) d'apropar-nos a la realitat objecte d'estudi), el caràcter multidisciplinar (l'estudi d'aquesta realitat és d'interès per diferents disciplines tals com la psicologia, la pedagogia, l'educació social, la sociologia,...) i la relació peculiar entre investigador i investigat, començant perquè "l'objecte" d'estudi passa per persones.

La perspectiva de la investigació és qualitativa, entesa com una oportunitat per entendre determinades realitats des de dins, és a dir, des de la vivència de les persones que viuen aquesta realitat. La pretensió és apropar-se a una realitat i entendre el perquè les coses són com són, més enllà de saber que són d'una determinada manera. El que suscita interès és submergir-se dins la subjectivitat de les persones que hi participen i fer emergir el seu món interior. Així doncs, es tracta d'analitzar una realitat des del mateix context en el que es desenvolupa i des d'on es produeixen els esdeveniments. Es vol entendre per què passa el que està passant i analitzar,

críticament, allò que s'està captant. Així doncs, no es tracta de descriure (que també es fa), sinó que es vol comprendre; i la manera de fer-ho és acostar-nos-hi. La investigació qualitativa “és una activitat sistèmica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, a la presa de decisions i també al descobriment i desenvolupament d'un cos organitzat de coneixement” (Sandín, 2003:123).

Per Taylor i Bogdan (1994), Arnal (1997), Maykut i Morehouse (1999) i Massot (2001) la investigació qualitativa destaca per dos aspectes:

- Considerar les persones investigades com a subjectes participants del procés d'investigació i no com a objectes a investigar
- Buscar la comprensió detallada de les perspectives d'altres persones

Arnal (1997:35) resumeix aquestes idees afirmant que la investigació qualitativa “pretén descobrir pautes, patrons i regularitats que permetin comprendre el sentit, el significat i la construcció personal i social que els subjectes mantenen en els contextos educatius i socials en els quals funcionen”. A més, Massot (2001) afirma que només d'aquesta manera és possible submergir-se en el món de les idees, els pensaments i les vivències de les persones per atribuir-los i representar els seus significats personals. Aquesta idea esdevindrà fonamental en els processos educatius a través dels llenguatges artístics.

Un altre autor, Ruiz (2009) agrupa en cinc les característiques de la metodologia qualitativa. Per la seva banda, Sabariego (2013) amplia aquestes característiques de la investigació qualitativa, ressaltant que la investigació qualitativa enfocada al canvi es determina per tres característiques. La Taula 12 presenta ambdós enfocaments:

Model de Ruiz (2009)	Model de Sabariego (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • El seu objectiu és la captació i la reconstrucció del significat • El seu llenguatge és bàsicament conceptual i metafòric • La seva manera de recollir la informació no és estructurada sinó flexible • El seu procediment és més inductiu que deductiu • L'orientació no és particularista ni generalitzadora, sinó holística i concreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Donar resposta a reptes socials, orientant-se al canvi i a la millora de realitats socials concretes que s'estudien. Explica i emfatitza en epistemologies emergents, entrant a conèixer el detall de les mateixes. • Ser una epistemologia performativa, ètica, crítica i activista. • Dur a terme una praxis compromesa amb la transformació social que implica un nou paradigma participatiu.

Taula 12: Característiques de la metodologia qualitativa

Diversos autors consideren que la investigació qualitativa ve determinada per uns principis metodològics (Christians, 2012; Olesen, 2012; Sabariego, 2013). Aquests principis es concreten en tres:

1. Principi del **punt de vista situat**: té una implicació amb la realitat, en el sentit que pretén crear estudis amb suficiència interpretativa entenent els subjectes amb tota la seva globalitat (Olesen, 2012). Per això, es fa necessari (Christians, 2012):

- La combinació de mètodes i la construcció d'un enfocament multimetodològic que permeti poder comprendre amb tota precisió i detall allò que realment es vol estudiar.
- La reflexivitat, entenent que la investigadora no té uns resultats, sinó que cal que els interpreti.
- Una polifonia representacional, acceptant i reconeixent diferents i noves formes de representar la realitat. En aquest punt, es consideren els relats, les creacions artístiques com a formes representacionals.

2. Principi de l'**epistemologia ètica**: es fa necessari enfocar la recerca des del principi de voler donar resposta a problemes reals de les persones, treballant des de la igualtat i la moral ètica (Christians, 2012). Per això, s'incorpora com a criteris de validesa, aquells contextuals, és a dir, el rigor científic passa per oferir als participants la seva implicació en tot el procés de recerca. La comunitat esdevé l'àrbitre i el jutge des de la seva participació i inclusió. La intencionalitat és poder crear un discurs alternatiu i crític PER i PER A, donant veu autoritzada als protagonistes i creant una polifonia en la recerca de totes les veus.

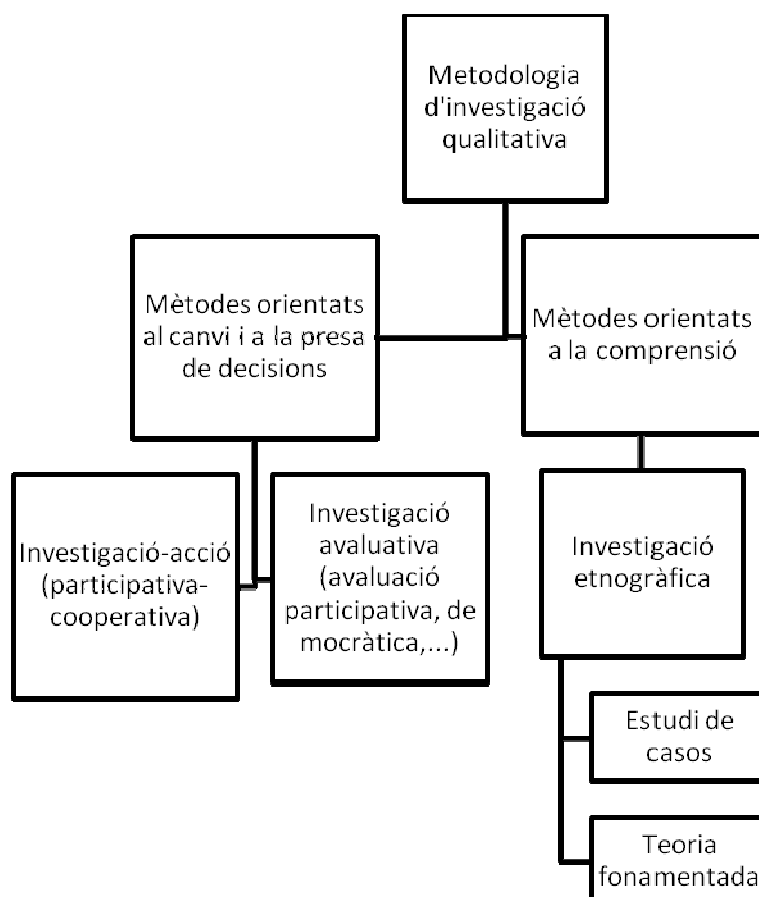
3. Principi de la **democràcia radical**: cal poder aproximar-nos a la realitat d'estudi des de la perspectiva de la recerca com a praxis de canvi social d'un context concret d'estudi (Sabariego, 2013). Des d'aquesta òptica, es poden diferenciar les investigacions multinivell (participatives, de treball comunitari,...), les investigacions multiteòriques (creació de xarxes de treball per poder abordar la complexitat de la realitat) i les multimètode (connectar amb un context macro i relacionar-lo amb el seu corresponent micro, anar i venir des d'aquests dos nivells). Aquestes últimes permeten plantejar dissenys mixtes, amb complementarietat i integració de dades qualitatives i quantitatives per tal de poder interpretar millor la realitat estudiada.

Considerant la temàtica d'estudi i les finalitats d'exploració i acció de la present recerca, s'ha plantejat un enfocament qualitatiu amb la combinació de tècniques qualitatives i quantitatives en determinats moments de la recerca. Amb aquesta aproximació mixta es busca la retroalimentació i la complementarietat (Bericat, 1998; Fuentes-Peláez, 2007) per aconseguir una major aproximació a l'objecte i subjecte d'estudi. Fent referència a la combinació de mètodes d'investigació, Pérez (1994) assenyala el terme *triangulació* el qual permet contrastar les dades qualitatives i les quantitatives que es recolliran al llarg del procés i, d'aquesta manera, enriquir els resultats, fent-los més complets i aproximats a la realitat. Aquesta estratègia metodològica actua de forma convergent, és a dir, s'apliquen mètodes qualitatius i quantitativs per separat però sobre la mateixa parcel·la de la realitat. Al mateix temps, cal deixar constància que la triangulació no només fa referència als mètodes de recollida de la informació, sinó també a les fonts d'informació, ja que es considera que ambdós són capaços de captar el mateix aspecte de la mateixa. La triangulació s'acostuma a usar per validar una mesura o per contrastar hipòtesis, augmentant la confiança en la veracitat dels resultats. Bericat (1998) considera que malgrat existeixin diferents perspectives d'investigació, la dicotomia entre les orientacions

metodològiques quantitatives i qualitatives és superable amb una proposta de cooperació per millorar tant la validesa com la fiabilitat de les investigacions socials.

4.2.3. El disseny de la recerca

En la investigació qualitativa es diferencien dos tipologies de mètodes (Sandín, 2003): els que estan orientats al canvi i a la presa de decisions i aquells orientats a la comprensió.



Gràfic 13: Tipologies de mètodes qualitius (Sandín, 2003:128)

La investigació orientada a la pràctica educativa i que alhora està encaminada a la decisió i el canvi s'anomena *investigació acció cooperativa* (Arnal, Rincón i Latorre, 1992) o, altrament anomenada *col·laborativa* (en aquesta recerca es farà ús d'ambdós termes per referir-se a la mateixa). La seva característica bàsica es resumeix en investigar en col·laboració, entenent la col·laboració com a concepte d'aprenentatge i investigació. La base sobre la qual es construeix aquest tipus de recerques és la idea de treballar AMB i no SOBRE (Lieberman, 1986). És una forma d'investigació que capacita a la comunitat educativa per millorar el que fa i comprendre millor la seva pràctica.

El plantejament d'aquesta metodologia té en consideració la contextualització (pensada per respondre necessitats de les parts implicades), la participació (els centres que participen tenen una implicació elevada), la reflexió i anàlisi i la sensibilització (orientada a la millora, a la flexibilitat, a l'intercanvi i a la reflexió compartida).

El concepte de *cooperació* o altrament anomenat *col·laboració* que es fa ús en aquesta tipologia de recerca no significa que hi hagi d'haver la mateixa implicació de totes les persones en tots els moments de la recerca, sinó que depèn de les necessitats de la situació i la fase concreta en la que es trobi la recerca.

Oja i Pine (1992:260) defineixen algunes característiques de la recerca col·laborativa que es poden resumir en que:

“Els problemes de la investigació són definits de manera conjunta pels professionals i els investigadors.

Els professionals i els investigadors col·laboren en la recerca de solucions per tots aquells problemes de la realitat educativa.

Els resultats de la recerca són utilitzats i modificats en la solució de problemes pràctics.

Els professionals desenvolupen competències, habilitats i coneixement d'investigació i els investigadors es reeduquen utilitzant metodologies naturalistes i etnogràfiques d'investigació.

Els professionals, com a resultat de la seva participació en el procés, són més capaços de resoldre els seus propis problemes i renovar-se professionalment”.

Un dels requisits previs d'aquesta modalitat d'investigació és el fet de poder entendre què és col·laborar? Què implica? Quin és el seu cost? Quins són els riscos? I els beneficis? Es tracta d'un procés sofisticat, no natural, i com a tal cal ser definit en diferents fases. Bartolomé (1986: 64) en senyala sis:

“Sistematització d'alguna dificultat sorgida a partir de la recollida de dades dins un context determinat.

Discussió i elaboració de categories bàsiques que permetin sintetitzar i comparar les dades que es van obtenint al llarg del procés de recerca.

Acumulació d'evidències empíriques sobre la qüestió estudiada.

Interpretació de resultats amb tot l'equip, permetent tenir una visió més completa alhora que pot implicar realitzar processos de canvi.

Establiment de regularitats i relacions entre les dades observades.

Assentar les relacions trobades a partir de successius exàmens.

Obtenció de certa estructura de generalització, dins el context pertinent, que possibilita l'elaboració de teories al temps que facilita propostes de solució i canvi en l'àmbit educatiu”.

Els seguidors d'aquest tipus de recerca la consideren una modalitat de la recerca-acció (Bartolomé, 1986) que es concreta en una espiral reflexiva formada per cicles de planificació, acció, observació i reflexió contínua (Moreno, Martín i Padilla, 1999). La defineixen com aquella recerca que situa en un mateix lloc a professionals, investigadors i tècnics del desenvolupament per formar i indagar com a equip, des de l'inici del procés fins al final (Bartolomé, 1986). En aquest sentit, es pot afirmar que aquesta modalitat de recerca apropa i fa compatibles dos mons: la teoria i la pràctica. Així doncs, la recerca col·laborativa es troba a un punt entremig de la recerca etnogràfica, on l'investigador es situa a molta distància del professional, i la investigació-acció clàssica on la fusió entre aquests rols és absoluta.

La col·laboració esdevé la base d'aquesta filosofia de recerca i permet, per una banda, accelerar el procés d'aprenentatge i, per altra, el desenvolupament personal i professional dels implicats (Moreno, Martín i Padilla, 1999). Tal i com constata Lieberman (1986) la recerca col·laborativa permet la producció de coneixement, formació i desenvolupament professional. Té un caràcter inductiu, subjectiu, generatiu i constructiu. Inductiu perquè pretén establir regularitats a través de l'observació d'un fenomen concret. Subjectiu perquè s'interessa per les dades subjectives. És generatiu perquè intenta generar categories a partir de les evidències. És constructiu perquè les unitats d'anàlisi sorgeixen d'allò que va succeint (Bartolomé, 1986). Malgrat tot, per poder parlar de recerca-acció-col·laborativa cal que es donin una sèrie de condicions (Bartolomé, 1986):

- Clima de respecte i llibertat dins el centre i, sobretot, per part de l'equip directiu, cap a la recerca
- Comptar amb els mitjans i els recursos necessaris per dur a terme les activitats
- Personal qualificat per dur a terme la recerca
- Claredat en els objectius a assolir, temps necessari pels mateixos i creació d'un espai que afavoreixi la dinàmica del grup dinamitzador.

Casals, Vilar i Ayats (2008) completen les condicions de Bartolomé i descriuen sis condicions favorables per poder crear un grup de treball col·laboratiu:

- Que el centre estigui obert a la recerca, la innovació i la interdisciplinarietat
- L'equip directiu recolzi i faciliti el projecte
- Coneixement previ entre els membres del grup
- Motivació inicial per part dels professionals implicats
- Realitzar una entrevista prèvia al projecte a la professional referent del projecte per començar a obrir l'interès i la reflexió
- Experiència prèvia de l'investigador/a en activitats semblants

- Tenir temps i espai al llarg del procés per realitzar reunions col·laboratives.

Pel que fa als problemes que poden sorgir al llarg d'un procés de recerca col·laborativa, Bartolomé (1986) destaca tres moments complicats:

- Al començar la investigació: dificultat per arribar a una entesa entre institucions diverses com, per exemple, la Universitat i els centres professionals
- Durant la investigació: problemes relacionats amb la comunicació
- El després: problemes relacionats amb la producció real de coneixement científic, donat que són coneixements sorgits de la metodologia inductiva.

Per tot el que s'ha comentat sobre la tipologia metodològica de la *recerca cooperativa* resulta altament eficaç en projectes educatius que impliquen una intervenció en un context específic i que no pretenen la seva generalització. Per aquest motiu, la present recerca s'emmarca en ella, *la investigació acció cooperativa*, entesa com un estudi per la transformació de l'acció educativa i social en la qual els participants es converteixen en subjectes actius de la mateixa (Bartolomé, 1992, 1997). Es considera un procés de canvi i una estratègia transformadora de l'acció. El fet que els protagonistes principals participin en el procés de la recerca i se sentin membres actius afavoreix la sensibilització cap al canvi i el manteniment del mateix. En aquest sentit, cal afegir que les recerques d'aquest gènere són més riques i aprofitables com menys allunyades es mantinguin de la feina dels professionals i de les necessitats dels protagonistes més directes.

Per dur a terme aquesta recerca i tenint en compte les característiques de la metodologia escollida, s'han tingut en consideració diversos aspectes (Amorós et al., 2005):

Contextualització: està pensada per respondre a les necessitats i oportunitats de les parts implicades en l'ús dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa (educadors i infants). El focus es posa de manera igualitària en uns i altres.

Anàlisi i reflexió: s'ha plantejat la recerca sobre una estructura lògica orientada a que els propis participants reflexionin sobre la temàtica i puguin contrastar i canviar la pròpia praxis.

Sensibilització: la recerca està orientada al canvi, a la reflexió compartida i a la traducció real dels canvis a la realitat social investigada.

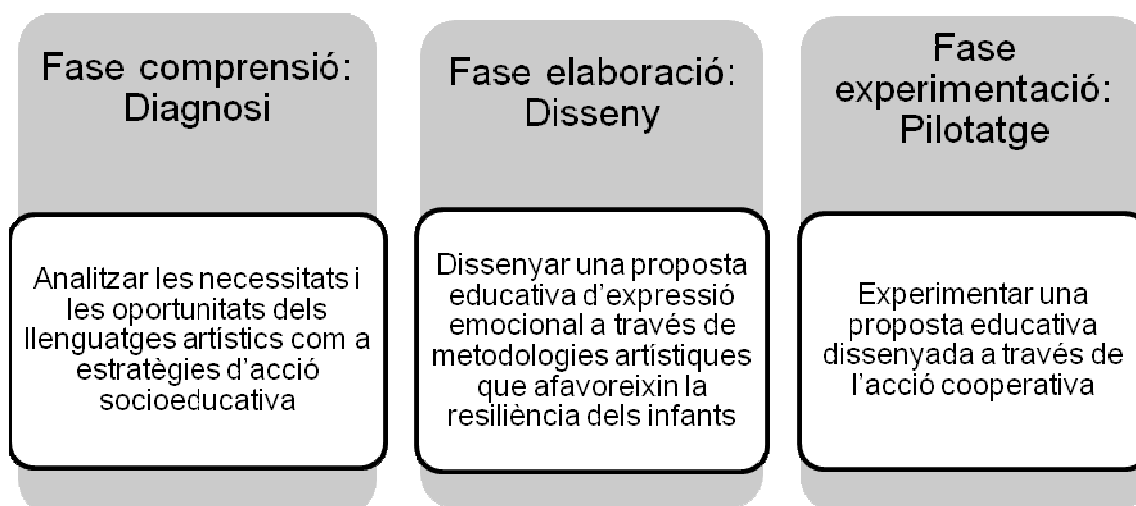
4.3. El procés d'investigació

La present investigació està estructurada en diferents fases les quals es relacionen directament amb els objectius plantejats. La recerca consta de tres fases diferenciades:

- Comprensió i detecció de necessitats i oportunitats: diagnosi.

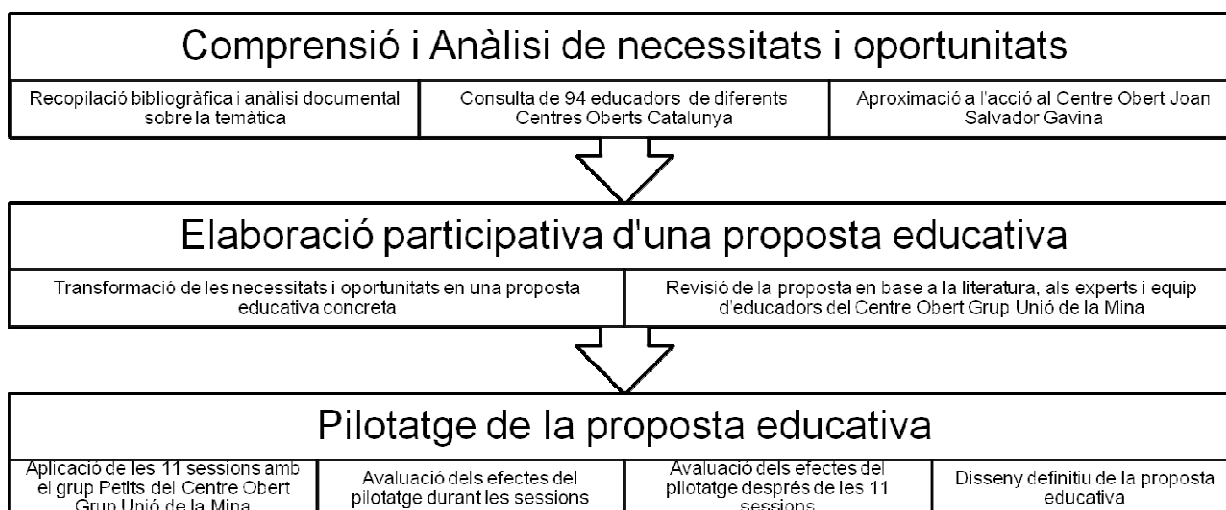
- Elaboració participativa d'una proposta educativa: disseny.
- Experimentació de la proposta educativa dissenyada: experimentació.

Les fases estan relacionades amb els objectius de la recerca i, per tant, cada objectiu es correspon amb una de les fases. La Taula 13 posa en relació el contingut d'aquestes relacions:



Taula 13: Relació entre les fases de la recerca i els objectius generals de la recerca

A més, cada fase compren activitats seqüencials que es van desenvolupant al llarg de l'anomenat procés. Aquestes fases, relacionades amb les activitats pertinents realitzades, queden recollides al Gràfic 14:



Gràfic 14: Fases de la recerca

Com es pot apreciar al Gràfic 14, cada fase implica unes activitats que permeten avançar la recerca en funció de la reflexió i anàlisi de la fase anterior. A continuació, es fa una parada atenta a cada una d'elles per tal de poder descriure en què consisteix cada una, entenent la complexitat, la coherència i la integrat en la globalitat de la recerca.

Fase de comprensió i anàlisi de necessitats i oportunitats

La primera fase de la recerca respon a un anàlisi de necessitats i oportunitats dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa que ens serveix per confirmar el valor i les aportacions del treball artístic en l'àmbit d'acció socioeducativa. Es tracta d'una avaluació diagnòstica.

En aquesta fase s'ha recollit la informació de diversos informants i a partir de diferents estratègies amb la finalitat de poder entendre de manera completa la situació. Per una banda, s'ha realitzat una important revisió de la literatura científica sobre la temàtica. Aquesta informació s'ha complementat amb una consulta a 94 educadors de diferents Centres Oberts de Catalunya. Per tal de poder recollir aquesta informació s'ha fet ús d'un qüestionari versió *online* que ha estat administrat després de contactar telefònicament amb tots els Centres Oberts de Catalunya i a través de la difusió del mateix per part de FEDAIA (Federació d'Entitats d'Atenció a la Infància). Per complementar aquesta primera fase, s'ha recollit informació dels professionals i els infants d'un grup del Centre Obert Joan Salvador Gavina situat al barri del Raval a Barcelona per tal de fer una aproximació a una praxis concreta que fa ús dels llenguatges artístics com a estratègies socioeducatives. Aquesta aproximació s'ha pogut realitzar pel lligam professional (s'estava realitzant unes pràctiques) que mantenia la investigadora amb l'entitat i ha servit per poder aportar dades qualitatives que han permès comprendre, orientar i ajustar el disseny futur de les activitats.

Per tant, aquesta primera fase significa un punt de partida fonamental per la fase següent, ja que aporta els coneixements per poder conèixer quins elements cal tenir en compte per poder dissenyar una proposta educativa amb aquestes característiques.

Fase de disseny d'una proposta educativa

La segona fase de la recerca ha complementat els resultats obtinguts a la fase anterior i els ha fet créixer en termes de continguts pràctics. Ha estat una fase complexa i intensa, ja que ha implicat fer un primer disseny, inspirat i fonamentat en els resultats de la fase de comprensió i detecció de les necessitats i oportunitats dels llenguatges artístics com a estratègies socioeducatives. Un cop elaborada aquesta primera proposta, s'ha sotmès a un procés d'anàlisi, reflexió, intercanvi de propostes, opinions i valoracions dels professionals educadors que treballen en el Centre Obert Grup Unió del barri de la Mina de Sant Adrià de Besòs. Aquesta experiència ha estat molt enriquidora pel procés de recerca perquè ha permès ajustar la proposta que s'havia dissenyat amb les necessitats concretes dels participants, s'han fet aportacions per millorar la proposta educativa realitzada, alhora que anava donant sentit a la metodologia de recerca, *la investigació acció cooperativa*. Aquesta proposta educativa ha de contribuir a millorar el benestar dels infants que acudeixen a Centres Oberts i, per tant, és necessari poder-la elaborar de manera coordinada investigadors i educadors. A més, es busca que aquest suport educatiu afavoreixi l'optimització de les accions educatives dels professionals i, per això, la seva opinió esdevé fonamental.

Aquesta fase es finalitzà amb l'elaboració d'una proposta educativa que inclou una part teòrica, uns objectius, continguts i activitats a desenvolupar a cada sessió. El nombre total de sessions és d'11, ja que, després de realitzar 6 sessions a la primera aproximació, va resultar una mancança de temps per poder aprofundir en les emocions i per tal d'ajustar el nombre de sessions en un trimestre del calendari de Centre Obert. Les sessions es desenvolupen de manera grupal i estan conduïdes per dos dinamitzadors.

Fase d'experimentació de la proposta educativa

Seguint la lògica de la recerca, es va iniciar una tercera i última fase: el pilotatge de la proposta elaborada de manera conjunta educadors i investigadors. Es tractava de posar en pràctica els materials dissenyats per valorar la seva pertinença, tant metodològica com de contingut, detectar els aspectes a millorar i incorporar els canvis necessaris per obtenir un material definitiu de qualitat.

Per portar a terme aquesta fase es va seleccionar el grup *Petits* del Centre Obert Grup Unió compost per 21 infants per diverses raons. Una primera era pel fet de mantenir el grup de treball amb els educadors que havien participat a la fase d'elaboració. La literatura científica revisada aconsellava especialment treballar aquest tipus de propostes amb infants d'entre 8 i 11 anys, en el cas del Centre Obert Grup Unió, el grup de *Petits*. A més, la planificació del curs realitzada feia cabuda perfectament a propostes d'aquestes característiques.

Així doncs, es van posar en pràctica les 11 sessions de manera coordinada entre dos educadors i la investigadora principal del projecte, jo mateixa. Les 11 sessions es van dur a terme de manera setmanal de Gener a Març de 2013, encabint totes les sessions entre les vacances de Nadal i Setmana Santa. Aquest fet permetia fer un treball previ durant el primer trimestre i un treball de consolidació en el darrer. Per tal de formalitzar aquesta relació de formació i investigació es va signar un conveni de recerca entre la Universitat de Barcelona i el Centre Obert Grup Unió on s'especificaven totes les característiques del contracte.

Paral·lelament al desenvolupament de les sessions, el grup de treball d'educadors i la investigadora continuava vigent, trobant-se quinzenalment per valorar el desenvolupament de les sessions i adequar els aspectes que calia millorar, revisant aquelles sessions que ja havien estat desenvolupades i integrant els aspectes susceptibles a millorar en les sessions que havien de venir.

La fase de pilotatge va acabar amb una avaluació posterior al desenvolupament de totes les sessions per tal de poder captar quins havien estat els efectes de les sessions. Això va ser possible perquè abans de començar el pilotatge s'havia recollit informació dels infants a través d'unes fitxes avaluatives. Aquesta informació ha permès detectar certs aspectes que han millorat i altres que s'han mantingut després de l'actuació realitzada.

Aquesta fase va concloure's amb la integració dels canvis pertinents detectats en el pilotatge per l'edició definitiva de la proposta educativa dissenyada.

4.4. Instruments de la investigació

La recollida d'informació dels agents implicats en la recerca de manera directa és imprescindible, entenent que sense ella la investigació cooperativa és inviable. Ara bé, no tota la informació és susceptible a ser analitzada. En aquest sentit, la que sí que ho és fa referència a aquella que ha estat recollida mitjançant instruments o tècniques degudament construïdes i adequadament contrastades en quan a les seves característiques bàsiques de fiabilitat i validesa (Pérez, 2000).

Les característiques de la recerca han plantejat la utilització de diferents instruments de recollida de la informació. En aquest punt, es vol recordar de nou que, degut al paradigma en el qual s'emmarca la recerca, la majoria d'instruments de recollida de la informació són de caràcter qualitatiu. Tot i així, també s'ha usat una estratègia de caràcter quantitatiu per donar cabuda a una amplitud major de respostes, usant, com ja s'ha comentat anteriorment, la complementarietat metodològica qualitativa i quantitativa i superant la dicotomia exclouent d'ambdues que ha estat present en molts debats científics.

Per tal de recollir la informació per la recerca ha estat necessari acudir a diversos informants, que són el conjunt de participants de la recerca: infants, educadors i la mateixa investigadora. Per poder-ho fer, s'han posat a l'abast diverses estratègies de recollida de les dades. Així doncs, la informació s'ha recollit a través d'estratègies de conversa (entrevistes grupals o grups de discussió), d'observació (diari de camp) i d'enquesta (qüestionari).

En aquest apartat es presenten les característiques generals dels instruments emprats al llarg del procés de recerca, així com els instruments dissenyats i aplicats en la recerca que ens ocupa particularment. Per aquells lectors que tinguin més interès en aprofundir en cada instrument es poden consultar en els annexes 2, 3 i 4 totes les guies i instruments complets.

4.4.1. Els instruments quantitatius: els qüestionaris

Els instruments de recollida de la informació fan referència a aquells que són informants dels aspectes susceptibles de quantificació dels fenòmens, en el cas que ens ocupa, els fenòmens educatius (Torrado, 2004; Latorre, del Rincón i Arnal, 2005).

Entre la tipologia d'instruments quantitatius (escales, proves, enquestes o qüestionaris), en aquesta recerca s'ha optat per fer ús del qüestionari. La finalitat d'aquest instrument és poder recollir dades quantitatives i utilitzar-les en la investigació per obtenir informació d'un conjunt considerable de persones (Martínez, 2007). Consisteix en interrogar sobre una gama de successos del present, passat o futur a un conjunt de persones. El llenguatge escrit és el que s'empra per obtenir informació sobre els esmentats aspectes (Ruiz, 2009).

Segons Martínez (2002), per elaborar un qüestionari són necessàries cinc fases. La primera és descriure la informació que es necessita, delimitant quina informació volem tenir i de quines persones. En segon lloc, cal redactar les preguntes i la manera de contestar-les, sabent que cal incloure preguntes de tipus sociodemogràfic per poder descriure el col·lectiu de persones que contesten el qüestionari, determinant la manera de contestar les preguntes (preguntes

obertes/tancades, excloents/no excloents, ordinals/nominals) i essent conscient que les preguntes han de ser clares, senzilles i concretes, no poden ser tendencioses i no incloure dues preguntes en una. En tercer lloc, cal redactar un text introductori on s'especifiquin l'objectiu de l'estudi i les instruccions per poder respondre adequadament el qüestionari. A continuació, cal fer el disseny del qüestionari per tal que d'entrada sigui atractiu, fàcil de llegir i contestar. Per últim, és convenient fer un pilotatge de l'instrument abans de considerar-lo acabat. En aquesta prova pilot es demana a les persones que donin la seva opinió amb relació al contingut i la forma per poder modificar tot allò que ha suscitat dubtes (Martínez, 2002).

El procés metodològic emprat per elaborar un qüestionari es concreta, doncs, en nou passos:

1. **Definir els objectius** del qüestionari en funció dels objectius de la recerca, deixant clara la finalitat del mateix, així com la informació que pot donar i aquella que queda al marge de les seves possibilitats.
2. **Donar estructura a l'instrument.** En l'elaboració del qüestionari és fonamental delimitar les característiques de l'instrument en termes de la tipologia de pregunta (oberta/tancada), de resposta (qualitativa-text-/quantitativa –número-), l'extensió i la forma d'aplicació (presencial, *online*, telefònica,..).
3. **Redactar les preguntes.** El redactat de les qüestions ha de prioritzar aquells aspectes rellevants per la recerca, tenint una narrativa concisa i senzilla i un ordre coherent de preguntes, respectant la idea de deixar les preguntes més complexes pel final.
4. **Fer el disseny.** En aquesta fase cal detectar la necessitat de donar format i estructura a l'instrument. Així doncs, cal redactar la presentació del qüestionari, així com presentar la recerca en la qual s'emmarca. Altrament, també és important descriure detalladament les instruccions per poder respondre correctament a les preguntes. Utilitzar una lletra intel·ligible i un format general atractiu són dos aspectes que s'han tingut en consideració a l'hora de preparar el qüestionari.
5. **Sotmetre a validació.** Per poder aplicar el qüestionari cal validar-lo a través de jutges experts. Les persones escollides han estat investigadors del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona.
6. **Seleccionar la mostra**
7. **Dur a terme un pilotatge.** Abans de passar el qüestionari cal fer un pilotatge per tal d'assegurar que les preguntes formulades s'entenen i per poder modificar aquelles que no queden clares.

	Instru- ments	Objectius	Informants
Fase comprensió	QP	Analitzar les necessitats i oportunitats que perceben els professionals que atenen a infants i joves en l'atenció directa dels Centres Oberts amb relació al treball expressiu com a eina d'acció	Professionals de l'Educació Social que treballen en Centres Oberts
Fase Experimentació	FIPREP	Recollir informació de l'infant a través de les impressions percebudes per l'educadora de referència en un moment previ a l'experimentació de la proposta educativa	Professional referent de l'infant
	FIPOP	Recollir informació de l'infant a través de les impressions percebudes per l'educadora de referència en un moment posterior a l'experimentació de la proposta educativa	Professional referent de l'infant
	FAP	Recollir informació valorativa de l'experimentació de la proposta educativa al Centre Obert Grup Unió	Professionals implicats en l'experimentació de la proposta educativa
	ME	Recollir informació sobre l'estat emocional dels infants	Infants del Grup <i>Petits</i>

Taula 14: Planificació dels instruments quantitius

Llegenda: **Columna Instruments:** **QP** (Qüestionari d'identificació de necessitats i oportunitats de les metodologies artístiques); **FIPREP** (Fitxes informatives prèvies al pilotatge al Centre Obert Grup Unió); **FIPOP** (Fitxes informatives posteriors al pilotatge al Centre Obert Grup Unió); **FAP** (Fitxa avaluativa per part dels professionals de la proposta dissenyada del Centre Obert Grup Unió); **ME** (El mapa de les emocions).

En total, s'han emprat cinc qüestionaris diferents, tal i com es mostra a la Taula 14, cada un d'ells ha estat dissenyat amb uns objectius específics i ha estat enfocat a un tipus d'informants. El primer s'aplica a la fase diagnòstica i els altres quatre a la fase d'experimentació de la recerca. La totalitat d'instruments quantitius emprats per recollir la informació de la recerca han estat cinc.

a. El qüestionari dirigit als professionals de Centres Oberts (QP)

El qüestionari dirigit als professionals de Centres Oberts és una eina que s'ha emprat per poder detectar, de manera generalitzada, les necessitats amb les que es troben els educadors i educadores de diferents Centres Oberts d'arreu de Catalunya en relació amb l'art com a eina d'acció social.

L'elaboració d'aquest instrument ha tingut en compte els passos descrits anteriorment i també les característiques de les persones a qui ha anat adreçat. Essent conscients de les limitacions de l'instrument, es va intentar controlar la fiabilitat per mitjà de la triangulació metodològica, és a dir, contrastant la informació amb la informació obtinguda dels grups de conversa i la literatura científica.

Pel que fa a la validesa, es va procurar mesurar el que realment es pretenia, tenint en compte el contingut i pilotant el qüestionari abans de considerar-lo vàlid. En aquest sentit, es va passar el qüestionari a dues persones expertes en metodologia que van fer de jutges. Les seves

aportacions van servir per modificar alguns aspectes com, per exemple, l'ordre d'algunes preguntes així com la seva redacció. De manera consecutiva, es va fer un pilotatge amb la col·laboració de deu educadores i educadors per tal de poder veure si el tipus de resposta que donaven responia a les expectatives. Un cop adaptades les modificacions pertinents, es va enviar el qüestionari de manera *online*, després d'haver realitzat el contacte via telefònica.

Així doncs, el procés d'elaboració del qüestionari ha seguit les fases descrites anteriorment: definició d'objectius, selecció dels ítems a preguntar i elaboració del guió de preguntes, accés a la mostra, validació i pilotatge de l'instrument, introduir el canvis pertinents i presentar-lo com a definitiu per poder fer el treball de camp i interpretació de les dades.

El qüestionari definitiu és un instrument amb una tipologia de preguntes tancada, majoritàriament escalar (valoració que modula entre el *Gens*, *Poc*, *Bastant* i *Molt* - de l'1 al 4) les quals requereixen més temps en la seva elaboració però que permeten una anàlisi posterior més ràpida que els qüestionaris amb preguntes obertes. El fet que siguin 4 preguntes permet que no hi hagi una resposta neutra.

Aquest tipus de qüestionari s'utilitza quan és fàcil conèixer les diferents respostes que poden donar els enquestats i només és qüestió de saber per quina opció es decanten. Altrament, permeten aplicar el qüestionari a un gran volum de persones, ja que la complexitat de l'anàlisi no depèn de la quantitat de respostes i, així, com més respostes, millor (Martínez, 2002). Altrament, el qüestionari també consta de 2 preguntes obertes de caràcter descriptiu amb la finalitat de no perdre possible informació rellevant.

A tall d'exemple, es presenta una de les qüestions tancades que configura el qüestionari:

La percepció que tinc com a professional és que l'expressió artística ajuda a desenvolupar aspectes emocionals i personals dels infants del CO

<i>Molt</i>	<i>Bastant</i>	<i>Poc</i>	<i>Gens</i>
4	3	2	1

I també una de les qüestions obertes:

Podria explicar una experiència pràctica que s'estigui duent al seu CO relacionada amb activitats d'expressió artística? Especifiqui de quin tipus d'activitat artística es tracta.

El resultat final és un qüestionari de 15 ítems, 4 fan referència a l'opinió general de les educadores i educadors amb relació a les metodologies artístiques en l'àmbit socioeducatiu, 4 als beneficis i potencialitats concretes de les mateixes, 3 als recursos i la formació necessària percebuda per elles i ells, 3 més al suport institucional i una darrera de descripció d'experiències concretes.

Al començament del qüestionari, es va escriure una introducció on s'explica el funcionament i la finalitat de l'instrument, així com es recorda que no hi ha respostes bones i dolentes. En la mateixa introducció, s'agraïa la disposició de col·laborar i la sinceritat en la resposta. També s'ha considerat el disseny de l'instrument, cuidant la presentació (quantitat de preguntes per pàgina, tipologia de lletra,...).

Els participants a qui ha anat dirigit el qüestionari són educadores i educadors de Centres Oberts de Catalunya. L'apropament a la població es va fer a través del llistat de Centres i de contactes facilitats per FEDAIA i la *Cartera de Serveis Socials* de la Generalitat de Catalunya. Un cop es va tenir accés a les dades, de manera telefònica, es va contactar amb els Centres Oberts existents a Catalunya. D'aquesta manera, el qüestionari s'ha passat a tots els professionals de Centres Oberts que formen part de la Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i l'Adolescència (FEDAIA) i que, de manera voluntària, han volgut respondre el qüestionari elaborat amb la finalitat de detectar les necessitats i les oportunitats que tenen en el desenvolupament d'activitats relacionades amb els llenguatges artístics com a eines d'acció socioeducativa.

De la totalitat de Centres Oberts existents a Catalunya (uns 200), han respost a aquest qüestionari 94 educadors i educadores de diferents centres oberts repartits, de manera més o menys igualitàriament, pel territori català. La descripció més exhaustiva de les persones enquestades, queda definida en el capítol següent, *La població, els participants i els escenaris de la investigació*.

Els qüestionaris han estat complimentats de manera individual per cada educador i enviats de manera *online* a la base de dades *Excel* on es van emmagatzemar les respostes per poder fer l'anàlisi i buidatge posterior.

Per tots aquells lectors que tinguin interès en aprofundir en el qüestionari, poden consultar l'apartat d'annexes on es troben adjuntats tots els instruments utilitzats en la recerca.

b. Fitxes informatives prèvies al pilotatge (FIPREP)

La fitxa informativa prèvia al pilotatge de les sessions al Centre Obert Grup Unió és un instrument que s'ha emprat per conèixer informació sobre el desenvolupament personal i social dels infants abans de participar en les activitats proposades. La complementació d'aquesta fitxa és a través de la visió i les impressions percebudes per l'educadora referent del grup *Petits*. Es considera la informació de cada infant amb una totalitat de 22 fitxes.

En un primer moment, es va preguntar els aspectes identificatius de la persona en termes d'edat, sexe, anys d'assistència al Centre Obert i regularitat en assistència durant l'any en curs, el 2013. A més, es demanava un codi identificatiu per tal de poder mantenir l'anonimat.

Els aspectes que es contemplen en aquesta fitxa es relacionen amb les categories resultants de la fase diagnòstica (Autovaloració; Autoconcepte; Autoimatge).

A tall d'exemple es presenta una part de la fitxa FIPREP:

Valora de l'1 al 4, essent 1 la puntuació més baixa i 4 la més alta, els ítems següents:

<i>AUTOVALORACIÓ</i>	→	1	2	3	4
<i>AUTOCONCEPTE</i>	→	1	2	3	4
<i>AUTOIMATGE</i>	→	1	2	3	4

Per altra banda, es pregunta, de manera més a fons, tot un seguit d'aspectes relacionats amb el creixement emocional dels infants: la identificació, reconeixement, expressió i regulació d'emocions. Aquests aspectes es preguntaren perquè l'educació emocional és l'objectiu de treball de la proposta educativa. Per valorar aquests aspectes es considerarà oportú fer-ho a través d'una escala valorativa que oscil·lava del Gens al Molt. A tall d'exemple, es presenta un d'aquests aspectes preguntats:

L'infant sap expressar les seves emocions Gens Poc Bastant Molt

En tot moment, s'han considerat els aspectes d'elaboració d'un qüestionari, així com els aspectes de validesa i fiabilitat.

Les persones que vulguin aprofundir en aquest instrument, poden consultar l'apartat d'annexes (annex 3) on es troben adjuntats tots els instruments utilitzats en la recerca.

c) Fitxes informatives posteriors al pilotatge (FIPOP)

Aquest instrument és el mateix que el descrit anteriorment, però, en aquest cas, les dades recollides pertanyen al moment posterior al pilotatge de les sessions realitzades al Centre Obert Grup Unió.

A tall d'exemple, es presenta una part de la fitxa FIPOP:

Valora de Gens a Molt els ítems següents:

<i>L'infant és capaç d'identificar emocions pròpies</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt
<i>L'infant és capaç d'identificar emocions alienes</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt
<i>L'infant sap expressar les seves emocions</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt
<i>L'infant és capaç de reconèixer les seves potencialitats</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt
<i>L'infant és capaç de reconèixer les seves limitacions</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt
<i>L'infant és capaç de regular els seus comportaments</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt
<i>L'infant sap expressar els seus pensaments</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt
<i>L'infant sap expressar els seus sentiments</i>	Gens	Poc	Bastant	Molt

L'infant és capaç de socialitzar-se

Si es vol tenir més informació sobre aquest instrument, es pot consultar l'annex 3 on es troben adjuntats tots els instruments utilitzats en la recerca.

d) Fitxa d'avaluació de la proposta per part dels professionals del Centre Obert Grup Unió (FAP)

La fitxa d'avaluació de la proposta educativa és una eina que s'ha utilitzat per conèixer les valoracions que han fet els dos educadors implicats en el procés participatiu de construcció de la proposta educativa elaborada a partir de les necessitats i oportunitats detectades en la primera fase de la recerca. En aquest sentit, aquesta fitxa recull informació de la valoració i avaluació de la posada en pràctica de les 11 sessions de la proposta educativa després del procés de pilotatge realitzat al Centre Obert Grup Unió de Sant Adrià durant el primer trimestre del 2013.

Per elaborar aquest instrument es va agafar com a model un instrument d'avaluació de programes d'Amorós, Fuentes, Balsells, Pastor i Mateos (2011).

Els aspectes que es van sotmetre a valoració estaven relacionats amb:

- La consecució d'objectius al llarg de les sessions
- La idoneïtat dels continguts i la metodologia emprada
- Els canvis ocasionats en els infants en termes d'autoestima i la visió d'un mateix (autovaloració, autoconcepte i autoimatge).
- La logística implicada
- L'estructura a partir de la qual s'han organitzat les sessions
- La valoració general que tenen al final del procés

En la dimensió dels canvis ocasionats als infants, es consideren els mateixos aspectes que s'han recollit a la fitxa prèvia i posterior dels infants. En concret, es tracta de l'autovaloració, l'autoconcepte i l'autoimatge. Es va considerar oportú fer les valoracions amb una escala de resposta oscil·lant entre el *Gens*, *Poc*, *Bastant* i *Molt*. Com ja s'ha comentat anteriorment, aquesta escala de valoració, no admet la neutralitat perquè no existeix el punt mig entre les respostes.

A tall d'exemple, es presenta un dels aspectes que han configurat una part de la fitxa avaluativa de la proposta educativa complimentada pels mateixos educadors que van participar en el disseny de la mateixa (la numeració que apareix fa referència a la numeració global de tot l'instrument):

Respecte als CANVIS produïts per les sessions:	GENS	POC	BASTANT	MOLT
Les sessions han facilitat el creixement emocional dels infants				
Les sessions han facilitat el creixement social dels infants				
Les sessions han facilitat una millora de l' <i>Autovaloració</i> en els infants				
Les sessions han facilitat una millora de l' <i>Autoconcepte</i> en els infants				
Les sessions han facilitat una millora de l' <i>Autoimatge</i> en els infants				

Tots els lectors que vulguin saber més sobre aquesta fitxa d'avaluació, poden consultar els annexes on es troben adjuntats tots els instruments que s'han emprat per recollir la informació de la recerca.

e) El mapa de les emocions (ME)

De manera paral·lela i transversal s'ha creat i dissenyat un instrument d'avaluació anomenat *Mapa de les emocions* i que fa referència a un mapa plàstic de dimensions reals on hi ha representades 12 emocions. El fet d'escollir aquestes 12 emocions és fruit de la revisió dels models teòrics sobre les emocions bàsiques d'Ekman (1972, 1999), Goleman (2000) i Bisquerra (2006).

De resultes d'aquests models teòrics i de la discussió amb els educadors de referència del grup *Petits* del Centre Obert Grup Unió, es va apostar per incloure en el mapa de les emocions totes aquelles que eren presents en algun dels models, sinó tots, afegint les modificacions pertinents. Així doncs, les emocions representades en aquesta estratègia d'avaluació es presenten a la Taula 15 en funció dels models de referència i amb les modificacions pertinents realitzades després de la discussió amb els educadors:

	Ekman (1972)	Ekman (1999)	Goleman (2000)	Bisquerra et al., (2006)
Alegria	✓	✓	✓	✓
Amor			✓	✓
Avorriment		✓ (Menyspreu)		✓
Nerviosisme				✓ (Ansietat)
Odi	✓	✓ (Fàstic, repugnància)	✓ (Aversió)	✓ (Rebuig)
Plaer		✓		✓
Por	✓	✓	✓	✓
Ràbia	✓	✓		✓ (Ira)
Sorpresa	✓	✓	✓	✓
Tranquil·litat		✓ (Plaer sensorial)		
Tristesa	✓	✓	✓	✓
Vergonya		✓	✓	✓

Taula 15: Revisió de la tipologia d'emocions segons el model de referència

El resultat és un mapa grupal on hi ha representades les emocions i on cada infant ha d'ubicar el seu nom a una de les emocions en dos moments de la sessió: un primer, abans de començar i un segon, just a l'acabar la sessió.

La finalitat d'aquesta estratègia és donar veu als infants, sentir les seves opinions a través de les emocions, potenciar la identificació i el reconeixement de les emocions, la seva evolució al llarg d'una sessió i el poder afavorir un clima òptim per tenir un debat i una reflexió al voltant de les emocions.

4.4.2. Les estratègies qualitatives de conversa

Les estratègies de recollida d'informació qualitatives serveixen per obtenir informació no mesurada en termes de quantitat, intensitat o freqüència. Ens donen dades riques i profundes sobre experiències, vivències, significats i expectatives. Assumeixen una realitat dinàmica i única, ja que no és generalitzable a tothom sinó que la podem interpretar en el moment i amb la persona concreta. Té una interpretació subjectiva, és a dir, pròpia de la persona que l'analitza (Sabariego, 2010). No descriuen fets objectius, ans el contrari, descriuen interpretacions d'accions. Les estratègies qualitatives estan orientades a aprofundir en el sentit de les situacions i el significat que les persones li atribueixen. És un estudi de les realitats subjectives i intersubjectives com a objectes legítims de coneixement i, per tant, es vol arribar a comprendre de forma completa la realitat que li interessa, més enllà del punt de vista de l'investigador i de la teoria existent en relació amb la temàtica. Per aconseguir això, s'ha de donar una proximitat màxima a la situació concreta i el contacte directe amb els protagonistes per tal de captar la seva perspectiva personal.

Per altra banda, es té en consideració una perspectiva de procés on la flexibilitat és una característica important, en el sentit que es va adaptant el procés de recollida d'informació en funció del moment dels participants.

Bisquerra (2004) destaca diverses característiques de les estratègies qualitatives:

- S'adapten al context que volem estudiar. Les dades són recollides en una situació normal i real
- Tenen un caràcter continu, és un procés de recollida de dades, no és puntual
- Hi ha una interacció entre investigador i investigats
- Són de naturalesa qualitativa, és a dir, tenen un caràcter narratiu (textos, relats, transcripcions literals d'observacions i entrevistes).

Aclarits aquests aspectes més generals de les estratègies de recollida de la informació, cal posar de manifest que la majoria de les tècniques de recollida de la informació qualitativa tenen un punt en comú i és la interacció a través de la paraula. Per aquest motiu, en la recerca s'aproxima a elles sota la denominació d'estratègies de conversa (Vallés, 1999; Fuentes-Peláez, 2007).

En concordança amb la metodologia qualitativa descrita, s'ha escollit l'estratègia de conversa en diferents moments de la recerca per recollir dades de diferents participants. Abans d'entrar en detall en les diferents tipologies emprades, es farà una breu menció a les característiques comunes a totes elles.

Patton (1980) considera que les estratègies de conversa són un mitjà per conèixer i interpretar fets objectius i aspectes més íntims i subjectius com els sentiments, les impressions, les creences, les emocions o els pensaments que, en certa mesura, són difícils d'observar.

A més, aquestes estratègies s'empren per apropar-se a la vivència dels interlocutors i per detectar, d'alguna manera, les reflexions i els debats que es generen en el moment d'aplicació.

En el cas que ens ocupa, totes les estratègies de conversa usades són de caràcter grupal, entenent que la força del grup permet promoure l'autoobertura entre els participants per identificar les opinions i els punts de vista sobre el tema objecte d'estudi. Així doncs, es promou un caràcter col·lectiu i serveix per descobrir la manera que tenen els participants del grup de percebre la realitat.

Partint d'aquesta perspectiva, es poden enumerar diferents raons que justificarien l'elecció de les estratègies de conversa que es podrien resumir en (Fuentes-Peláez, 2007:448):

- Permeten aproximar-se a la comprensió subjectiva dels participants: les seves creences, actituds i sentiments recollint-les a través de les seves pròpies paraules
- Permet aproximar-se als subjectes de la recerca com a interlocutors

- Proporciona informació difícil d'observar
- Permeten recollir informació d'una ampla gama d'escenaris, persones i situacions que d'una altra forma suposaria una inversió de temps i esforç major, molts cops inviable
- La seva estructura, flexibilitat i dinàmica permet ajustar l'estratègia tenint en compte cada cas.

Per poder dur a terme la recollida de dades, s'han elaborat quatre estratègies de conversa que (tres grups de discussió i un grup de treball per construir la proposta educativa) s'especifiquen en la Taula 16.

	Estratègies	Objectius	Informants
Fase comprensió	GDPGA	Concretar les necessitats i oportunitats que perceben els professionals de l'àmbit amb relació al treball expressiu com a eina d'acció socioeducativa.	Professionals del C.O. JSG implicats en l'aproximació a l'acció
	GDI	Detectar les impressions dels professionals que han participat en l'aproximació a l'acció.	Infants del grup Tibidabo
Fase Disseny	GTD	Recollir les valoracions dels professionals per dissenyar una proposta educativa a través de l'acció cooperativa.	Professionals implicats en el disseny de la proposta educativa
Fase Experimentació	GDPGU	Identificar les impressions dels professionals que han participat en l'experimentació de la proposta educativa.	Professionals del C.O. GU implicats en l'experimentació

Taula 16: Planificació de les estratègies qualitatives

Llegenda: **Columna Instruments:** **GDPGA** (Grup Discussió Professionals Centre Obert Joan Salvador Gavina); **GDI** (Grup Discussió Infants Centre Obert Joan Salvador Gavina); **GDPGU** (Grup Discussió Professionals Centre Obert Grup Unió); **GTD** (Grup Treball disseny proposta educativa). **Columna Informants:** **C.O.** (Centre Obert); **JSG** (Joan Salvador Gavina); **GU** (Grup Unió).

En total, s'han emprat quatre estratègies de conversa diferents, tal i com es mostra a la Taula 16, cada una d'elles ha estat dissenyada amb uns objectius específics i han estat enfocades a un tipus d'informants. Les dues primeres (GDPGA i GDI) s'apliquen a la fase diagnòstica i les altres dues (GDPGU i GTD), a la fase d'experimentació de la recerca.

Pel que fa al disseny i l'elaboració de les mateixes s'han seguit aquestes fases:

1. **Plantejament de l'objectiu de l'estratègia:** especificar els objectius específics de l'instrument amb relació als objectius generals de la recerca. Per tant, cal establir la finalitat per la qual s'utilitza el grup de discussió.
2. **Disseny de la composició de la conversa:** el bon desenvolupament d'un grup de discussió passa per la bona preparació del mateix. Així doncs, abans de començar a dissenyar les preguntes cal conèixer i seleccionar els participants, ja que no és aleatori.

En aquest sentit, es van convidar a tots aquells i aquelles educadors que havien estat presents d'una manera o altra en la successió de les sessions, intentant mantenir l'equilibri entre homogeneïtat i heterogeneïtat. En el cas que ens ocupa, van participar quatre educadors.

3. **Disseny del guió de preguntes:** preparar un guió de preguntes amb les qüestions que, de manera general, es vol tractar en el grup. El seguit de preguntes són orientatives ja que cal deixar que el grup flueixi per la seva pròpia dinàmica.
4. **Disseny de la logística i la ubicació de la conversa:** és important convocar els participants en una hora i un lloc adequats per tal que la presència dels mateixos sigui la màxima. Per tant, és convenient pensar les millors hores per les i els educadors, sabent que la durada del grup és d'una hora aproximadament. En el nostre cas, com que es tractava de poques persones es va demanar directament quin dia els anava millor a totes i tots per tal de compaginar el millor horari i espai.

a) El grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Joan Salvador Gavina (GDPGA)

El grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Joan Salvador Gavina s'ha dissenyat per aplicar-lo a la primera fase de la recerca i donar veu als educadors que des de la seva praxis fan ús (o voldrien fer-ne) de les metodologies artístiques com a estratègies socioeducatives. Es tractava de poder escoltar les opinions de tres educadors que havien estat involucrats en una experiència concreta.

Es va elaborar un guió de preguntes amb la finalitat de poder copsar i conèixer quina opinió tenien aquests educadors amb relació als beneficis dels llenguatges artístics en l'àmbit socioeducatiu. Aquesta finalitat es concreta en deu qüestions que giren al voltant de tres objectius específics.

El primer objectiu específic que es perseguia era conèixer la valoració que feien els professionals del Centre Obert en relació amb l'experiència concreta realitzada la qual es basava en les metodologies artístiques. Les qüestions concretes descrites i discutides entorn a aquest objectiu són:

- *Com valoreu l'experiència de treballar amb metodologies artístiques?*
- *Quins són els aspectes positius que rescateu de l'experiència? I els susceptibles a millorar?*
- *Al llarg del temps, heu notat algun canvi rellevant a nivell grupal o en algun infant en concret?*
- *Al CO treballeu utilitzant l'art com a mitjà d'intervenció o ha estat una experiència innovadora per vosaltres?*

El segon objectiu a través del qual s'organitzava el bloc de qüestions següents feia una immersió en els llenguatges artístics com a eines de treball en infants en situació de vulnerabilitat social. Les preguntes concretes són:

- *Com valoreu el fet d'utilitzar una metodologia artística per treballar amb infants i joves en situació de risc?*
- *Considereu que el fet de treballar les emocions a partir de llenguatges artístics ajuda a desenvolupar aspectes emocionals i personals dels infants? Quins? Per què?*
- *Considereu que l'expressió artística ajuda a desenvolupar aspectes socials dels infants? Quins?*

El darrer objectiu que marcà el grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Joan Salvador Gavina va ser el poder evidenciar i posar de manifest els recursos que tenen els educadors i educadores, si és que en tenen, per poder aplicar metodologies i estratègies de treball expressiu. Les preguntes formulades varen ser:

- *Considereu que teniu recursos per poder aplicar aquest tipus de metodologies? Quines dificultats tindrieu? Quines facilitats?*
- *Analitzant la vostra predisposició en el abans i el després de l'experiència, què destacaríeu amb relació a la metodologia emprada?*

Prèviament a dur a terme el grup de discussió amb els educadors es va passar l'instrument a dos jutges experts en metodologia i es va pilotar entre un grup de persones que es dediquen a l'àmbit educatiu per tal de dotar l'instrument de validesa científica.

En el moment de fer el grup de conversa, es recordava als participants la intenció de la trobada, la durada aproximada, el compromís de confidencialitat i anonimat i es demanava el permís d'enregistrament per tal de poder emprar les dades amb rigor científic. També s'agraïa als participants la seva col·laboració.

Aquest grup de conversa es va dur a terme al Centre Obert Joan Salvador Gavina el dia 26 de maig de 2012. Van participar tres educadors del Centre Obert. La durada de la discussió va ser d'una hora i quart, aproximadament.

b) El grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Grup Unió (GDPGU)

El grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Grup Unió es va dissenyar per aplicar-lo a la darrera fase de la recerca, donant veu als educadors que han participat en l'experiència d'aquest Centre Obert. Es tractava de poder escoltar les opinions dels dos educadors involucrats per poder valorar els aspectes forts i aquells susceptibles a millorar després de l'experiència.

Es va elaborar un guió de preguntes amb la finalitat de poder copsar i conèixer quina opinió tenien aquests educadors amb relació als beneficis dels llenguatges artístics en l'àmbit socioeducatiu. El grup de conversa es va realitzar amb la intenció de conèixer l'opinió dels educadors sobre què aporta l'art en general i les diferents estratègies d'expressió (plàstica, musical, corporal,...) i respecte a la necessitat que sentien de treballar el tema de l'expressió

d'emocions. A banda, també interessava saber quines necessitats, com a educadors i educadores, tenien en aquest tema.

El primer objectiu específic que es perseguia era conèixer la valoració general que feien els educadors del grup *Petits* de les sessions realitzades com a prova pilot, 11 sessions. Les qüestions concretes descrites i discutides entorn a aquest objectiu són:

- *Què va ser el que us va motivar a participar en aquest projecte?*
- *Si haguéssiu d'explicar a un altre professional en què ha consistit l'experiència, què diríeu?*
- *Analitzant la vostra predisposició en el abans i el després de les sessions, què destacaríeu amb relació a la metodologia emprada?*
- *Quines activitats considereu que han tingut més bona acollida entre els infants? I per vosaltres? Per què ho creieu?*
- *Ara que hem acabat les 11 sessions plantejades i després d'haver abordat el tema de l'autovaloració, l'autoconcepte i l'autoimatge a través de diverses propostes artístiques, què és allò que recordeu de cada una de les sessions?*
- *Quina valoració feu del desenvolupament de les mateixes? Per què?*
- *Què creieu que ha aportat la posada en pràctica de les sessions en els infants? I en vosaltres?*
- *Quins són els aspectes positius que destacaríeu de l'experiència? Quines barreres podríeu identificar? I quins aspectes considereu que serien susceptibles a millorar?*
- *Al llarg de les sessions, heu notat algun canvi rellevant a nivell grupal o en algun infant en concret? Quin? A què podríeu atribuir aquest canvi?*

El segon objectiu a través del qual s'organitzava el bloc de qüestions següents feia referència a voler conèixer l'opinió dels educadors respecte a les sessions concretes i la seva posada en pràctica pel treball emocional i social. Les preguntes concretes que es van realitzar són:

- *Considereu que les metodologies artístiques amb les que hem treballat (expressió plàstica, musical, dramàtica, corporal i lingüística) són útils per treballar amb infants i joves en situació de risc? Podríeu concretar en què hi veieu la utilitat?*
- *Un dels objectius del projecte era poder aprofundir en el treball emocional, sobretot, en la identificació d'emocions. Quina o quines emocions considereu que han quedat més consolidades? Per què?*

- *Quins avantatges considereu que pot tenir abordar el treball de les emocions a partir de llenguatges artístics amb aquests infants?*
- *De les diferents activitats que s'han dut a terme quina o quines considereu que són fonamentals per abordar el tema de la identificació d'emocions? Per què? I quines no? Per què?*
- *I a nivell social, heu pogut identificar algun efecte en aquests infants?*

El darrer objectiu que marcà el grup de conversa amb els educadors del grup *Petits* va ser el poder copsar la necessitat formativa dels mateixos educadors. Per poder assolir aquest coneixement es van formular dues qüestions al respecte:

- *Considereu que seria útil poder tenir un recurs pràctic que inclogués les diferents propostes que hem estat treballant per tal de poder mantenir aquesta manera d'intervenir en el vostre Centre Obert?*
- *Considereu que seria útil per altres professionals que treballen en altres centres oberts?*

En darrera instància es va voler preguntar sobre la valoració de la practicitat i la proposta de futur, així com el grau de satisfacció general dels educadors i educadores després d'haver participat a la recerca. Les preguntes concretes que es van realitzar van ser:

- *Canviaríeu alguna cosa del projecte en general i de les sessions i propostes en concret? Quina?*
- *Per poder seguir duent a terme una acció socioeducativa des d'aquesta òptica considereu necessari rebre algun tipus de formació? Quina?*
- *Recomanaríeu a altres Centre Oberts que duguessin a terme les sessions? Per què?*

Prèviament a dur a terme el grup de discussió amb els educadors es va passar l'instrument a dos jutges experts en metodologia. En aquest cas no es va considerar necessari pilotar les preguntes, ja que no divergien tant del grup de conversa amb els professionals del Centre Obert Joan Salvador Gavina el qual sí que s'havia pilotat amb un grup de persones dedicades a l'àmbit educatiu.

Es recordava als participants la intenció de la trobada, la durada aproximada, el compromís de confidencialitat i anonimat i es demanava el permís d'enregistrament per tal de poder emprar les dades amb rigor científic. També s'agraïa als participants la seva col·laboració.

Aquest grup de conversa es va dur a terme al Centre Obert Grup Unió el dia 8 d'abril de 2013, un cop realitzat el pilotatge de la proposta educativa dissenyada de manera cooperativa i participativa amb el grup *Petits* que és el grup d'infants de 8 i 11 anys del mateix centre. Els

educadors referents d'aquest grup són els que van participar. La durada del grup de conversa va ser d'una hora i mitja, aproximadament.

c) El Grup de discussió amb els infants del Centre Obert Joan Salvador Gavina (GDI)

El grup de discussió amb els infants del Centre Obert Joan Salvador Gavina es va dissenyar per aplicar-lo a la primera fase de la recerca, de manera paral·lela i complementària al grup de discussió amb els professionals. Una de les seves finalitats del mateix era donar visibilitat a l'opinió dels infants, ja que sembla que, malgrat siguin el col·lectiu a qui van dirigides moltes recerques, pocs cops se'ls convida a escoltar la seva veu fruit de la dificultat d'accedir a la seva informació.

En concret, es va elaborar un guió de preguntes amb la finalitat de poder copsar i conèixer quina opinió i valoració tenien els infants sobre les metodologies artístiques com a estratègies d'acció socioeducativa. Aquestes finalitats es van traduir en unes qüestions concretes que es resumeixen en:

- *Us ha agradat jugar fent activitats de pintar, ballar, cantar,...? Per què?*
- *Hi ha alguna activitat que us hagi agradat més i us hagi fet sentir millor? Per què?*
- *Quina paraula diríeu quan recordeu el que heu fet amb l'art?*
- *Creieu que aquest espai és diferent als altres que teniu al centre? Per què?*

En el moment de començar el grup de discussió es va recordar el motiu pel qual es trobaven reunits i reunides, així com s'emfatitzà, especialment, a agrair als infants la seva participació en aquesta conversa, malgrat ser una hora (les sis de la tarda) que ja estan cansats. Es va considerar oportú preparar un berenar, després de realitzar el grup, per tal de poder concloure de manera més lúdica l'activitat.

Aquest grup de conversa es va dur a terme al Centre Obert Joan Salvador Gavina el dia 24 de maig de 2012. La durada del grup de conversa va ser d'una hora, aproximadament, tot i que van haver-hi força interrupcions de caràcter destorbador fruit de la impaciència i la poca concentració d'alguns infants per seguir un discurs verbal perllongat.

d) El grup de treball en el disseny de la proposta educativa (GTD)

Un dels elements clau en el desenvolupament d'una recerca col·laborativa és precisament la interacció i el treball conjunt entre investigadors i educadors. Per aquest motiu, en la segona i tercera fase de la recerca es va constituir un equip de treball entre la investigadora de la recerca i els educadors referents del grup d'infants a qui es pretenia posar en pràctica les sessions dissenyades. La finalitat d'aquest grup de treball era poder elaborar, avaluar i dissenyar de nou les sessions que configurarien la proposta educativa definitiva. De manera paral·lela, es pretenia fer un seguiment de l'experimentació i reflexionar sobre la metodologia d'investigació escollida per dur a terme la investigació. En definitiva, el grup de treball configurava un espai

de reflexió, crítica, formació, avaluació i seguiment d'una part dels participants de la investigació col·laborativa.

L'equip de treball es va trobar una primera vegada per presentar l'antecedent de la proposta educativa realitzada i basat en els resultats de la fase diagnòstica, planificar l'actuació i firmar el conveni de recerca. Passats uns mesos, es reuneix de nou per poder analitzar i reflexionar sobre la primera proposta i poder concretar les dates en que es duran a terme les sessions. A partir d'aquí, el grup es va trobar de manera quinzenal per comentar les dues sessions posades en pràctica anteriorment i preparar la sessió següent. Es van realitzar un total de 8 trobades del grup de treball al llarg del procés de disseny i pilotatge de la proposta educativa d'acord amb la següent temporalització: 20 d'Octubre de 2012; 10 i 23 de Gener de 2013; 6 i 20 de Febrer de 2013; 6 i 20 de Març de 2013; i 3 d'Abril de 2013.

4.4.3. Les estratègies qualitatives d'observació

Les estratègies d'observació busquen poder copsar de primera mà la realitat estudiada, apropant-s'hi en el seu conjunt, des d'una perspectiva holística: es dirigeix a l'entorn natural i no el crea. Pel que fa a la planificació, Massot, Dorio i Sabariego (2004:333) afirmen que “la planificació en l'observació participant està marcada per un caràcter inductiu, emergent i flexible on l'investigador o investigadora s'integra en una situació natural amb interrogants generals sense marcar una direcció o trajectòria determinada”.

L'observació, tal i com diu la paraula, es caracteritza per observar les activitats del grup en qüestió, a partir de la implicació de l'investigador en el mateix grup. S'entén que, la convivència completa amb el grup, és la manera d'entendre i d'apropar-se a la realitat social en el seu conjunt, des d'una perspectiva holística. Des d'aquesta perspectiva, Tejedor (2000) considera que l'objectiu central de l'observació participant és l'estudi intensiu dels fenòmens complexos que conformen la vida d'un grup de persones amb una finalitat comprensiva que ens condueix a propostes per sobreposar-nos a les carències educatives i culturals percebudes.

L'observació és una eina de recollida d'informació en la qual, en més o menys mesura, investigadors i participants estan implicats en el procés de recerca. Així doncs, en el moment d'elaborar instruments basats en estratègies d'observació cal tenir en compte el grau d'implicació dels investigadors. Al mateix temps, Arnal, Del Rincón, Latorre (1992) constaten una sèrie d'aspectes que cal considerar:

- Què es vol investigar? Definició del problema
- Com s'observarà? Modalitat d'observació
- On s'observarà? Escenari
- Què es vol observar? Enfocament
- Quan? Temporalització
- Com serà el registre? Tècniques de registre
- Com s'analitzarà? Tècniques d'anàlisi

Tots aquests elements es van considerar en diferents fases o moments que esdevenen necessaris per elaborar una bona observació, basada en una bona preparació prèvia de la mateixa. Aquestes fases s'especifiquen a continuació:

1. **Plantejament de la situació a observar:** és imprescindible formular aquella situació que es vol observar així com la selecció del grup i la temporalitat de la mateixa observació.
2. **Selecció d'allò que s'observarà:** un cop es té clar quina situació s'estudiarà, és necessari delimitar allò que es vol observar, és a dir, aquelles dimensions que tenen un interès especial per la recerca.
3. **Disseny de la sistematització:** en aquest punt, és necessari determinar la manera en que es durà a terme l'observació, traduint les dimensions més àmplies en categories més concretes.
4. **Contacte amb el grup a observar:** establir relació amb el grup que s'observarà i exposar les característiques del projecte, així com el dret a la confidencialitat.
5. **Observació i registre de la sessió:** decidir quina és la tipologia de registre més adequada pel tipus d'informació que es vol recollir.
6. **Finalització de l'observació:** a l'acabar la sessió es revisa els registres que s'han anat prenent al llarg de la sessió. Així doncs, s'agafa una certa perspectiva temporal a través de la qual es pot donar consistència a les dades.

Al llarg de la recerca, s'ha emprat una estratègia d'observació que és el diari de camp amb un objectiu i uns continguts específics: recollir informació de la reflexió de la praxis durant l'experimentació de la proposta educativa.

a) El diari de camp de la recerca

El diari de camp és un instrument de recollida de dades, anècdotes i reflexions que s'ha emprat per fer un seguiment de les diferents experiències pràctiques que s'han realitzat en el desenvolupament de la recerca. En ell s'han recollit impressions, descripcions, pensaments i reflexions sobre les dues posades en pràctica de les sessions amb els infants.

Les característiques del diari de camp com a estratègia de recollida de informació han permès anotar aspectes objectius de la realitat observada a través del relat escrit i la reflexió en un moment posterior a l'actuació socioeducativa i obtenir una descripció de la vida de les sessions a nivell subjectiu. És una estratègia que facilita l'expressió de sentiments i percepcions durant el procés de recerca. A més, permet reflectir el dia a dia de la recerca, travessant les potencialitats i limitacions, la resolució de conflictes i reflexions en la presa de decisions, entre altres.

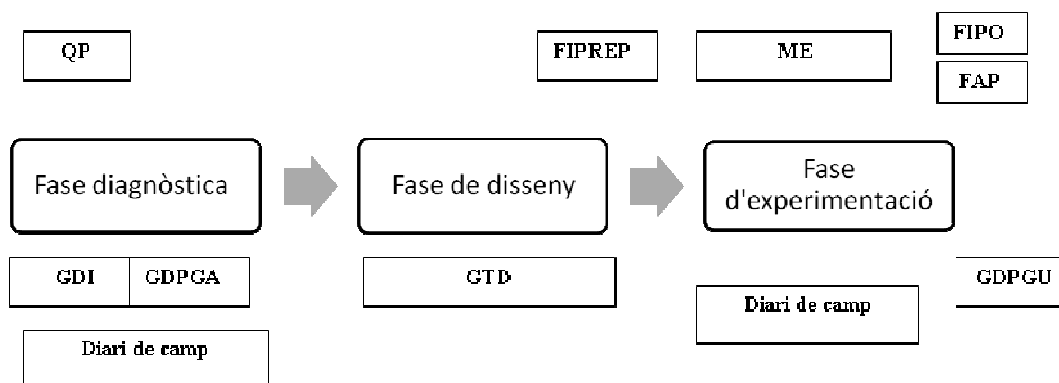
El diari de camp ha estat un instrument que ha acompanyat la investigació en el moment de l'experimentació de les 11 sessions dissenyades. El diari s'ha estructurat a partir d'un discurs narratiu que s'escribia després de cada sessió pilotada.

A tall d'exemple es presenta el guió que s'ha seguit per escriure el diari de camp, tot i que a l'annex 3 es pot consultar tota la informació recollida a través del mateix:

<p>Data:</p> <p>Número de Sessió</p> <p>Nombre de participants:</p>
<p>Observacions de la sessió:</p> <p>Valoració personal de la sessió:</p>

Taula 17: Guió del diari de camp (part narrativa)

Per concloure aquest apartat d'instruments de la investigació es presenta el Gràfic 15 que relaciona els instruments i estratègies amb els moments de les fases de recerca que s'aplica cada un.



Gràfic 15: Planificació d'aplicació dels instruments i estratègies en les fases de la recerca

Llegenda del gràfic: **Files de dalt:** QP (Qüestionari d'identificació de necessitats i oportunitats de les metodologies artístiques); FIPREP (Fitxes informatives prèvies al pilotatge al Centre Obert Grup Unió); FIPOP (Fitxes informatives posteriors al pilotatge al Centre Obert Grup Unió); FAP (Fitxa avaluativa per part dels professionals de la proposta dissenyada del Centre Obert Grup Unió); ME (El mapa de les emocions). **Files de baix:** GDPGA (Grup Discussió Professionals Centre Obert Joan Salvador Gavina); GDI (Grup Discussió Infants Centre Obert Joan Salvador Gavina); GDPGU (Grup Discussió Professionals Centre Obert Grup Unió); GTD (Grup Treball disseny proposta educativa). Columna Informants: C.O. (Centre Obert); JSG (Joan Salvador Gavina); GU (Grup Unió).

4.5. Anàlisi de les dades al llarg de la recerca

Fins aquí s'ha realitzat un recorregut pel disseny d'una recerca col·laborativa emmarcada sota el paraigües de la investigació qualitativa. Altrament, en aquesta investigació es fa ús tant de tècniques qualitatives com quantitatives amb la finalitat de poder conèixer i descriure la complexitat de la realitat. De totes les estratègies i instruments emprats se'n desprenen diferents tipologies d'informació. Per una banda, s'han analitzat informacions textuais procedents de les estratègies de conversa i observació. Per altra banda, s'han recollit puntuacions de les categories dels instruments quantitius, és a dir, dels qüestionaris. A més, també s'han usat les puntuacions i reflexions del mapa de les emocions complimentat pels infants.

Des de la perspectiva qualitativa i el paradigma sociocrític que ha caracteritzat aquesta investigació, l'anàlisi de la informació ha constituït un aspecte dinàmic i continuat al llarg de tot el procés de recerca. Tant és així que els anàlisis de les primeres fases han marcat la continuïtat de la recerca, esdevenint noves informacions i nous resultats a través d'elles. A més, amb els anàlisis de dades s'ha volgut donar resposta a les preguntes i objectius pels quals s'ha dissenyat la recerca i que han quedat formulats anteriorment.

L'anàlisi de les dades recollides constitueix un element fonamental en el procés de recerca. En el cas que ens ocupa, ha consistit en contrastar, triangular i validar tota la informació que s'ha anat recollint de manera qualitativa i quantitativa per tal de poder oferir una eina pràctica i de qualitat a la comunitat educativa de Centres Oberts.

4.5.1. El procés d'anàlisi dels instruments

Les dades numèriques provinents dels instruments es vinculen a investigacions de caràcter quantitatiu. Ara bé, en aquesta recerca s'han emprat algunes tècniques quantitatives amb el seu respectiu anàlisi per tal de poder ampliar en nombre i entesa l'aproximació a la realitat. Des d'aquesta perspectiva quantitativa, s'orienta les dades a poder identificar les presències, absències, freqüències i relacions entre variables (Fuentes-Peláez, 2007).

Dels diferents instruments usats, el qüestionari a professionals de l'educació social ha significat el major treball i esforç com a eina d'anàlisi quantitativa. Per això, s'ha fet servei del programa estadístic *SPSS versió 20*. Aquest programa permet realitzar diferents càlculs estadístics a través de les categories descrites, assignant per cada categoria un número i recodificant les categories en cas necessari per reduir-les en nombre.

El primer anàlisi que s'ha fet amb totes les categories és una descripció de freqüències i les seves pertinents distribucions. Més endavant, s'ha investigat per trobar les relacions estadístiques entre les variables qualitatives a través d'un anàlisi exploratori que s'ha aproximat a les possibles relacions causals entre elles. Per la naturalesa de les dades, s'ha aplicat la prova de la *Xi-quadrat* que és la pertinent en aquests casos, però s'ha copsat que no es compleixen les condicions d'aplicació per aquesta prova (mida de la mostra insuficient, és a dir, un nombre reduït de dades) i, per això, s'ha prosseguit a aplicar la prova del *Test Exacte de Fisher* que s'aplica en taules de 2x2. És una prova recomanada quan el nombre de participants és reduït. En el camp de l'investigació mèdica s'utilitza força per aquest motiu (estudis amb pocs pacients). En un segon nivell d'anàlisi, s'han buscat les associacions possibles entre les variables qualitatives mitjançant la prova estadística de *Correlació de Pearson*.

Per analitzar les fitxes d'avaluació de la proposta duta a terme al Centre Obert Grup Unió amb caràcter previ i posterior no s'ha considerat fer ús del programa *SPSS* donades les poques dades que hi havia.

L'anàlisi del *mapa de les emocions* s'ha realitzat de manera manual amb l'ajuda del programa *Excell*. La quantitat de dades i la tipologia d'informació descriptiva que es volia extreure d'aquest instrument han estat els dos factors determinats a l'hora de pendre tal decisió.

4.5.2. El procés d'anàlisi de les estratègies qualitatives

L'anàlisi de les estratègies fa referència al tractament de les dades qualitatives (textuals) de la recerca. Aquest es caracteritza per donar sentit a la informació a través del treball, la codificació, la recopilació, l'organització en unitats manejables, la síntesi, la recerca de regularitats o patrons de les dades textuals, descobrint allò important i discernint allò que no ho és per tal d'aportar explicacions sobre el fenomen que s'estudia (Sandín, 2003). En aquest moment, és d'importància rellevant deixar clara la diferència entre analitzar i interpretar. Si bé l'anàlisi suposa organitzar la informació per tractar-la i establir unitats descriptives bàsiques, la interpretació implica donar sentit a aquestes unitats i buscar relacions i connexions entre elles.

La informació de caràcter textual recollida al llarg de la recerca s'ha analitzat a través del procediment d'anàlisi de contingut sistemàtic amb el suport informàtic del programa *Atles-ti* versió 6.2. seguint la tècnica de l'anàlisi de contingut. Aquest procediment d'anàlisi de la informació requereix tota una activitat analítica que exigeix tasques complexes com el flux i connexió interactiva de tres operacions bàsiques: reducció de la informació, exposició de les dades i verificació de les conclusions (Miles i Huberman, 1985).

La reducció de la informació implica seleccionar, focalitzar i extreure la informació en unitats de significat, altrament anomenades categories de contingut i relacionades amb els criteris temàtics pertinents. Les operacions principals que integren aquesta activitat són la categorització i la codificació. La primera consisteix en dividir i simplificar el contingut en unitats i la segona en realitzar operacions concretes on cada unitat reb un codi propi de la categoria a la que pertany (Massot, Dorio i Sabariego, 2004).

L'exposició de les dades consisteix en l'organització de la informació per extreure una informació nova que acaba configurant patrons, regularitats o explicacions que són les conclusions. Malgrat en aquest darrer moment s'extreguin de manera sintètica les conclusions, durant tot el procés de recerca han estat latents, ja que la persona que investiga no es limita a registrar, sinó que comporta una reflexió, una focalització i unes decisions que van encarant la verificació de les mateixes.

4.6. Els criteris científics i ètics que avalen la recerca

4.6.1. Els criteris científics

El rigor de la investigació consisteix en el grau de certesa dels seus resultats, és a dir, del coneixement que ha produït la recerca com a tal (Dorio, Sabariego i Massot, 2004).

Al llarg del temps, s'ha cregut que les recerques de caràcter qualitatiu pecaven de no ser rigoroses científicament. Sembla ser en l'actualitat aquesta creença comença a minvar, per una banda, per l'adaptació d'aquest rigor a criteris que parteixen del mateix marc de referència (obviant els criteris de rigor científic de la investigació quantitativa) i, per l'altra, per les evidències que, segons aquests criteris, tenen les recerques qualitatives.

Per saber si una investigació de caràcter qualitatiu s'ha desenvolupat sota criteris científics, els experts coincideixen que és necessari valorar una sèrie d'aspectes: la Credibilitat (Validesa Interna o el valor d'allò vertader), la Transferibilitat (Validesa Externa o l'aplicabilitat), la Dependència (Fiabilitat o consistència) i la Confirmabilitat (Objectivitat o neutralitat).

El valor d'allò vertader

La credibilitat respon al valor de veritat que té la recerca. En el cas de la recerca qualitativa la preocupació recau en estudiar els casos en els seus contextos reals, alhora que implica retornar periòdicament a ells per poder contrastar les dades amb els participants. És a dir, es tracta de poder investigar la realitat.

Per demostrar la credibilitat de la recerca s'han usat diferents estratègies. En primer lloc, l'ús de la triangulació múltiple, aproximant-se a la realitat des de diferents punts de vista i assegurant que les dades recollides tenen un contrast vertader amb la realitat. S'ha realitzat una triangulació de fonts d'informació (educadors, infants i investigadora); triangulació d'instruments (estratègies de conversa, de planificació, de reflexió i d'observació); i triangulació de teoria (revisió dels models teòrics més rellevants sobre la temàtica).

Un altre aspecte que genera credibilitat a la recerca és el judici crític d'investigadors especialistes a qui s'ha anat consultat al llarg del procés a través d'entrevistes i converses formals i informals. Entre aquests experts destaquen les dues directores de la recerca a qui s'ha consultat des del disseny, els instruments a la interpretació dels resultats i propostes de futur.

L'aplicabilitat de la recerca

La transferibilitat fa referència a la possibilitat que la informació obtinguda pugui donar coneixement previ en altres contextos similars, és a dir, poder aplicar el coneixement creat en la recerca en altres contextos.

És evident que cada experiència és particular i inimitable, però també es considera que s'ha fet una caracterització de les particularitats de la mostra per tal de poder extreure orientacions transferibles tenint en compte les particularitats dels contextos especificats. A més, s'ha procurat descriure acuradament els contextos perquè qualsevol lector pugui comprovar el grau de correspondència dels resultats obtinguts en el si de la recerca amb els d'altres contextos similars.

La dificultat de la consistència

La consistència respon a la dependència de les dades, és a dir, a la capacitat de permanència i solidesa de les dades al llarg del temps. Bartolomé (1997) considera que aquest aspecte és el més difícil d'assegurar en investigacions qualitatives, ja que les percepcions, creences, sensacions i altres aspectes d'interès en les investigacions qualitatives són coneixements canviant constantment.

Per aquest motiu, s'ha prestat una atenció especial a la descripció del procés d'anàlisi de les dades, des de la seva recollida fins a la categorització, permetent que qualsevol persona pugui realitzar una rèplica pas a pas.

L'objectivitat de la neutralitat

La conformabilitat es refereix a l'intent de proporcionar una informació el més neutra i objectiva possible. Aquesta qüestió és important en una investigació qualitativa, ja que té en compte la subjectivitat dels participants, posant al servei diferents tècniques que permetin contrastar la informació i consensuar-la amb els mateixos participants (Alcaraz, Sabariego i Massot, 2004).

Per la consecució de la neutralitat, s'ha controlat el possible desviament que com a investigadora hagués pogut introduir en les dades i les interpretacions a través del contrast dels resultats amb els comentaris de les directores del projecte i altres experts.

4.6.2. Els criteris ètics

El projecte té en consideració els codis ètics que conformen una cultura ètica d'investigació en qualsevol àmbit, emfatitzant l'àmbit d'investigació educativa on es treballa amb persones i es respon a un procés social, dinàmic, multidimensional i complex. Aquesta cultura ètica suposa una actitud d'anàlisi crític, alhora que implica un constant anàlisi i contranàlisi. A més, aquesta cultura es recolza amb les normatives ètiques i en forma de codis deontològics. Així doncs, aquesta normativa ètica queda acotada pels codis ètics que es concreten a continuació (Sabariego, 2004):

- Avaluar l'acceptabilitat ètica d'allò que es proposa investigar
- Establir i mantenir una pràctica ètica durant la investigació
- Informar els participants de les característiques de la investigació
- Establir una relació sincera i honesta amb els participants
- Respectar la llibertat individual a participar en qualsevol moment de la investigació
- Establir un acord clar entre investigador i participants que defineixi amb exactitud les responsabilitats de cada un en la investigació
- Protegir els participants dels riscos físics o mentals o de qualsevol incomoditat
- Informar dels resultats de la investigació i com seran utilitzats
- Mantenir la confidencialitat de la informació que es recull dels participants.

Segons la proposta de Sandín (2003:209), hi ha dos criteris ètics fonamentals que s'han tingut en compte en la present investigació.

- El consentiment informat: tots els participants de la recerca, ho han fet de manera lliure i voluntària, informant-los tant de la naturalesa de la investigació com de les seves conseqüències.
- La privacitat i la confidencialitat de les dades: en tot moment, s'ha garantit la protecció de la identitat de les persones que han participat a la investigació perquè en cap cas puguin patir conseqüències negatives de cap tipus.

En resum

El tema de l'ús dels llenguatges artístics com a estratègies socioeducatives és un aspecte innovador i complex en aquest àmbit. Per tant, el seu abordament a nivell metodològic també ho ha estat. En aquest capítol el lector pot trobar tots els detalls del disseny i el plantejament de la recerca.

Els objectius de la recerca són: 1) Analitzar les potencialitats i debilitats dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa; 2) Dissenyar una proposta educativa de promoció de la resiliència a través de metodologies artístiques que afavoreixin la visió personal dels infants; i 3) Experimentar una proposta educativa dissenyada a través de l'acció cooperativa.

La determinació d'aquests objectius ha delimitat la recerca sota el paraigües del paradigma sociocrític i la perspectiva d'investigació educativa i qualitativa. En aquesta línia, les estratègies de recollida de la informació dissenyades i aplicades són, predominantment qualitatives, malgrat també es faci ús d'instruments quantitius elaborats també en el si de la recerca. En una valoració general, es podria considerar que la perspectiva qualitativa ha permès abordar la temàtica des de les pròpies paraules dels implicats, tractar la realitat de manera holística i interpretar-la per poder entendre-la millor.

Evidentment, la naturalesa de les dades ens ha conduït a processos d'anàlisi qualitius i quantitius pels quals s'ha fet ús del suport informàtic dels programes *Atles-ti* versió 6.0 i *SPSS* versió 20. La manera d'interpretar les dades ha estat a través de la triangulació de les dades provinents dels diversos informants i realitzant la tècnica qualitativa d'anàlisi de contingut.

En darrera instància, s'ha tingut en compte que tots els processos d'investigació es desenvolupessin amb el màxim de rigor científic i ètic.

CAPÍTOL 5

La població, els participants i els escenaris de la investigació

El mateix disseny de la recerca ens ha portat a treballar amb diferents grups de participants en tres moments diferenciats: la fase diagnòstica, la fase de disseny i la d'experimentació d'una proposta educativa basada en les metodologies artístiques. Donades aquestes circumstàncies, la finalitat d'aquest capítol és descriure els perfils dels participants.

En la fase diagnòstica, s'ha recollit informació de diferents fonts de Centres Oberts de Catalunya, d'educadors i educadores del Centre Obert Joan Salvador Gavina i d'infants del mateix Centre Obert. Es recorda que aquests intercanvis han permès detectar les necessitats i les oportunitats que tenen els llenguatges artístics en l'àmbit d'infància en situació de vulnerabilitat social que acudeixen a Centres Oberts. Aquesta informació s'ha emprat per poder construir una proposta educativa que s'ha experimentat en la segona i tercera fase de la recerca. En aquestes fases, s'ha recollit informació dels professionals i dels infants del Centre Obert Grup Unió.

En tot cas, el nombre de persones que, des de la pràctica, s'han vist implicat en la investigació ha estat nombrós i sempre ha estat d'una forma altruista i voluntària.

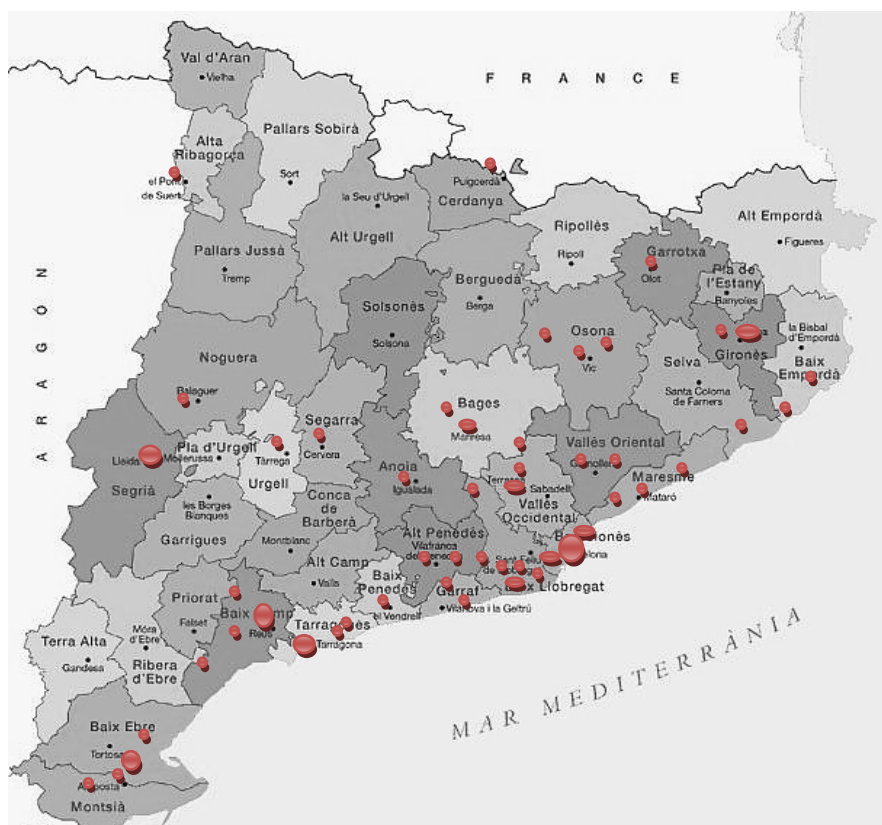
Tenint en compte el que s'ha comentat fins aquí, el capítol s'organitza en dos grans apartats. El primer, *Característiques dels participants en la fase diagnòstica*, fa referència a una descripció dels perfils de totes les persones que han participat en la primera fase exploratòria de la recerca. El segon apartat, *Característiques dels participants en la fase de disseny i pilotatge de la proposta educativa*, està dedicat a descriure el grup *Petits* amb tota la seva globalitat i integració: centre al qual està ubicat, educadors i educadores referents i infants en particular.

5.1. Característiques dels participants en la fase diagnòstica

En aquesta fase diagnòstica han participat els educadores i educadors de diferents Centres Oberts de Catalunya, els educadors i educadores del Centre Obert Joan Salvador Gavina que es responsabilitzen del grup d'infants de 8 a 11 anys, així com els mateixos infants. .

5.1.1. Professionals de Centres Oberts de Catalunya

La investigació ha disposat de la resposta de 94 educadors i educadores de 94 Centres Oberts d'arreu de Catalunya que, de manera voluntària, van voler col·laborar en la primera fase de la recerca a través de les seves respostes del qüestionari *online* descrit en el capítol anterior. Els professionals que van donar la seva resposta en aquest qüestionari, treballaven en 94 Centres Oberts repartits pel territori de Catalunya (veure annex 5). El mapa que es presenta a continuació presenta, de manera gràfica, les poblacions on es troben els centres oberts participants. Les poblacions que tenen més d'un centre que han participat es representen amb uns punts més grans en el mapa.



Gràfic 16: Distribució pel territori dels Centres Oberts participants

D'entrada, es va obtenir un llistat de la totalitat de Centres Oberts de Catalunya a través de la *Cartera de Serveis Socials* de la Generalitat de Catalunya. Aquest llistat contenia informació de l'existència de 206 Centres Oberts. D'aquests 206, 10 ja no existien quan es va intentar contactar amb ells i 12 havien canviat de telèfon o va ser impossible mantenir un contacte telefònic. Així, dels 206 centres inicials, es va partir d'una llista de 184 centres. Per realitzar el qüestionari es va contactar telefònicament amb aquests 184 Centres Oberts de Catalunya i es va donar l'opció de participar en la recerca. De tots aquells que es va obtenir una resposta afirmativa, es va fer un seguiment a través del correu electrònic i, en els casos que es va considerar necessari, es va realitzar una segona i, inclús, una tercera trucada. La recollida de dades es va fer entre els mesos de Juliol i Octubre de 2012. De tots ells, es va acabar obtenint resposta de 94 educadors dels Centres Oberts presentats anteriorment, el que representa el 50%. Del total de respostes, cal dir que la totalitat de Centres Oberts participants es distribueix de

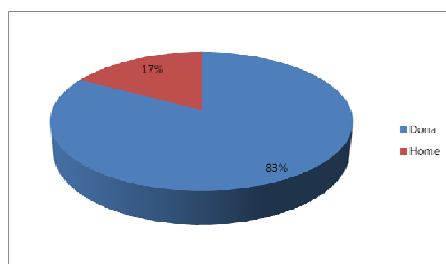
manera més o menys igualitària per tot el territori català, donant representació i veu a les quatre províncies, Barcelona (60%), Tarragona (22%), Girona (13%) i Lleida (5%).

Com ja s'ha comentat anteriorment, la forma d'administrar el qüestionari va ser cibernètica mitjançant una aplicació de *Google Docs*. La temporada en que l'aplicació d'internet va estar oberta per poder respondre el qüestionari va oscil·lar entre el Juliol i l'Octubre de 2012.

Distribució dels participants del qüestionari segons les variables demogràfiques

Distribució segons el sexe

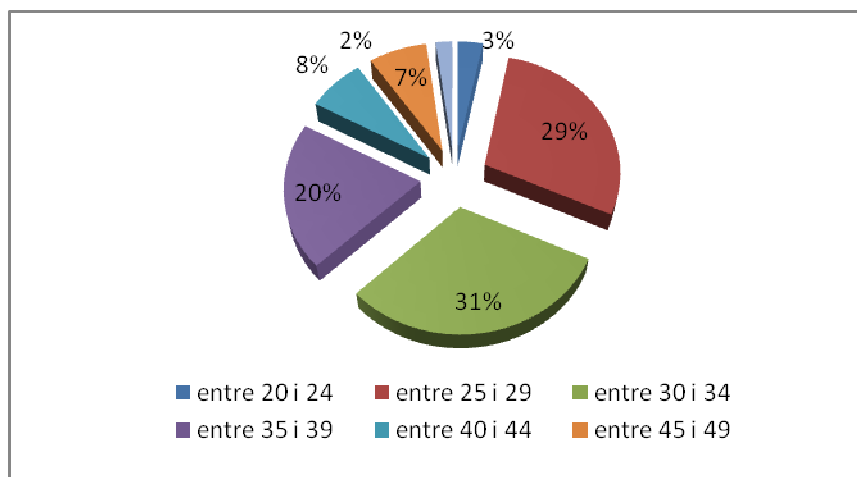
La distribució dels participants segons el sexe indica que, el 83% dels participants són dones i el 17%, homes. Aquesta distribució poc equilibrada entre homes i dones és una representació mateixa de la poca equitat en funció del sexe d'aquest col·lectiu, el de la intervenció socioeducativa, on s'aprecia una clara predominança del gènere femení en relació amb el masculí. En el Gràfic 17 es pot apreciar la distribució segons el sexe dels participants del qüestionari:



Gràfic 17: Distribució dels participants segons el sexe

Distribució segons l'edat dels participants

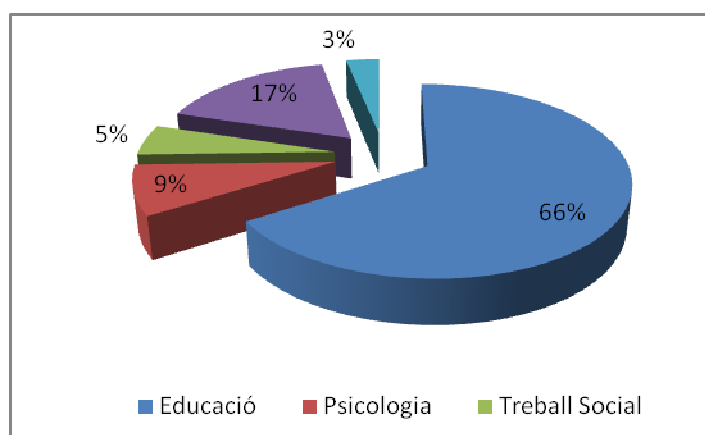
L'edat del professional s'ha recollit a partir de l'any de naixement i, posteriorment, s'ha calculat de nou per poder conèixer l'edat exacta de la persona en el moment de respondre el qüestionari. Altrament, es presenta aquesta variable a partir d'interval·ls per facilitar la seva interpretació. El gràfic 18 permet observar que el 79'8% de participants es situen entre 25 i 39 anys.



Gràfic 18: Edat dels professionals participants (n= 94 participants)

Distribució dels participants segons la titulació acadèmica

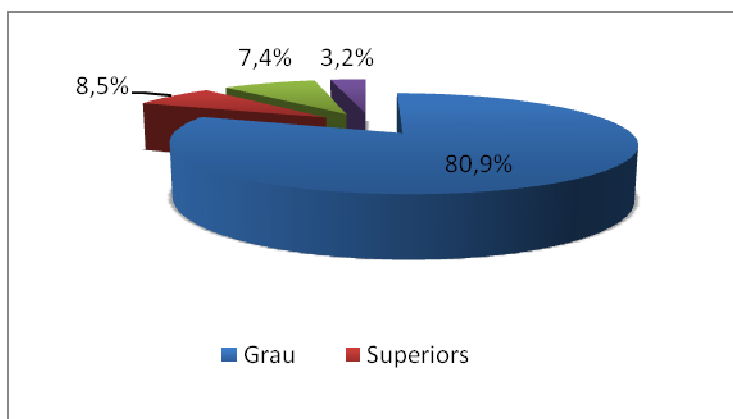
Pel que fa a la distribució dels participants en funció de la titulació acadèmica màxima assolida, es va considerar oportú presentar les dades agrupant-les en dos grups. Un primer que donés resposta a l'àmbit de treball, és a dir, si la formació acadèmica rebuda estava relacionada amb l'educació (pedagogia, educació social, psicopedagogia o magisteri), amb la psicologia, el treball social o altres àmbits com l'antropologia o la filosofia. El Gràfic 19 permet apreciar que l'àmbit educatiu és el majoritari entre els participants de la investigació amb una correspondència del 66% de representació.



Gràfic 19: Àmbits de titulació acadèmica dels participants (n=94)

Per altra banda, dins la categoria *titulació acadèmica* també es va considerar important diferenciar entre el nivell d'aquesta formació, és a dir, si respon a un grau universitari (incloent en aquesta categoria les antigues llicenciatures universitàries), una formació superior com un màster o un postgrau o altres formacions no universitàries com un cicle de formació professional (mig o superior), estudis bàsics, COU, entre altres.

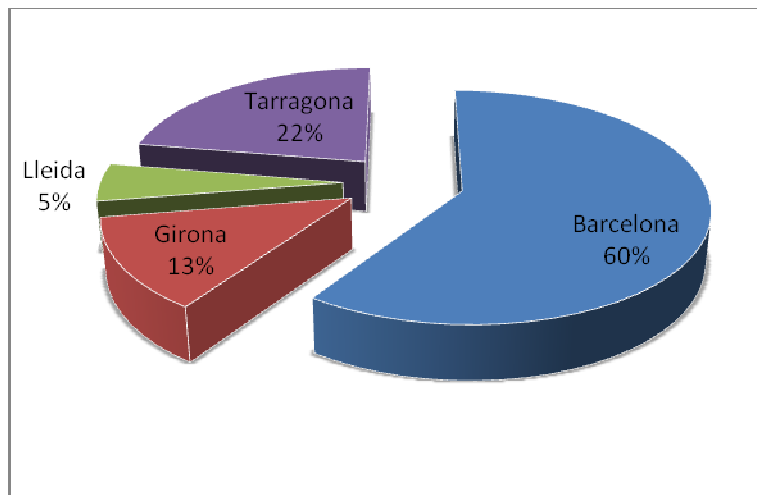
En el Gràfic 20 s'aprecia que el 83'3% dels participants tenen una formació universitària, ja sigui de grau universitari (80'9%) o superior, de màster o postgrau (7'4%). Es pot dir que la majoria dels participants que han respost el qüestionari de la recerca són persones amb una formació superior.



Gràfic 20: Titulació acadèmica dels professionals participants (n= 94)

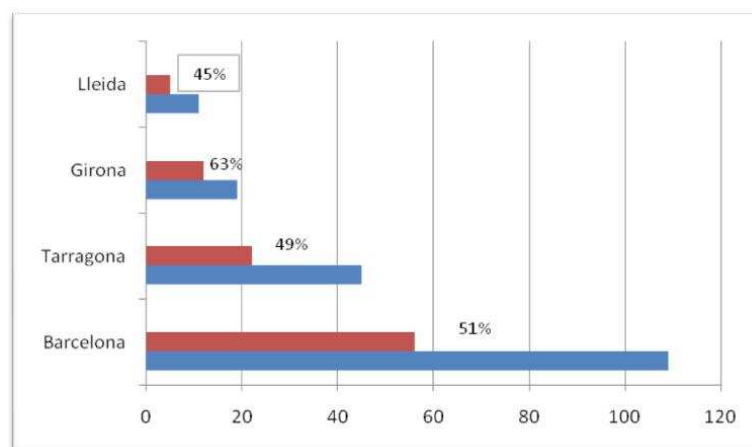
Distribució dels participants segons la distribució territorial del lloc de treball

La categoria *distribució territorial* s'ha emprat sota el concepte de *província* aplicat en el territori català. En aquest cas, es va tenir en compte que el nombre de respostes estigués directament relacionat amb el nombre de Centres Oberts existents en cada província. En aquest sentit, dels 109 centres que hi ha a la província de Barcelona, es van obtenir resposta de 56 (51%); dels 19 centres que hi ha a Girona, han participat 12 (63%); dels 11 centres que hi ha a Lleida, han participat 5 (45%); i dels 45 centres existents a Tarragona, n'han participat 22 (49%). Per tant, es pot considerar que es va tenir en compte que totes les províncies catalanes tinguessin una distribució igualitària i proporcional de respostes, obtenint, aproximadament, la resposta de la meitat dels centres existents en cada província. El Gràfic 21 evidencia de manera resumida aquestes dades, destacant també els percentatges en relació amb la totalitat de Centres de Oberts de cada província:



Gràfic 21: Distribució territorial dels Centres Oberts per províncies (n=184)

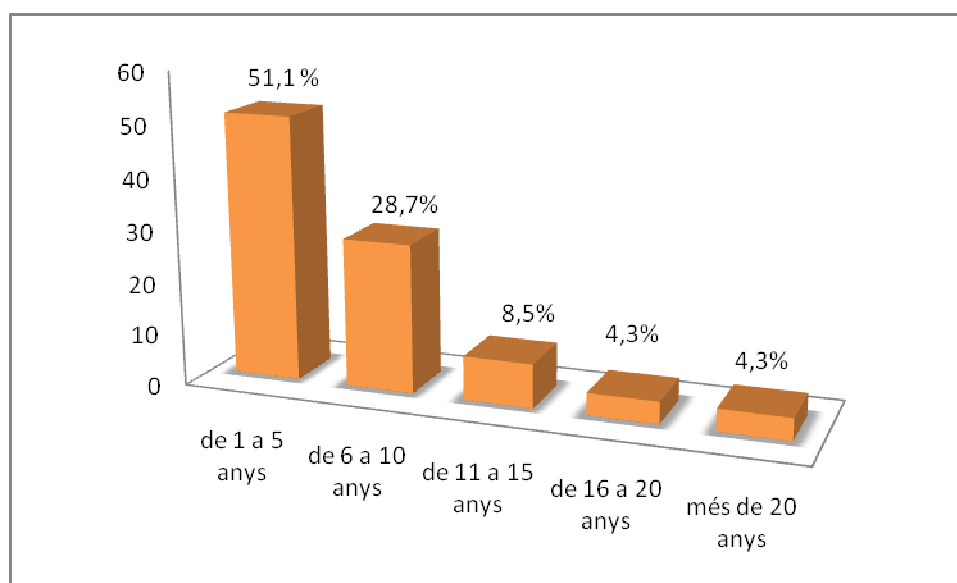
En aquest apartat, s'ha considerat oportú presentar els percentatges de Centres Oberts participants en relació amb la totalitat dels mateixos a cada província. El Gràfic 22 exposa aquestes dades.



Gràfic 22: Distribució territorial dels Centres Oberts participants

Distribució segons els anys d'experiència laboral dels participants

Per recollir l'experiència laboral en l'àmbit de la intervenció a la infància dels participants s'ha delimitat una sèrie de franges d'anys: de 1 a 5, de 6 a 10, d'11 a 15, de 16 a 20 i més de 20 anys d'experiència laboral en l'àmbit de Centres Oberts (no necessàriament el mateix). Es buscava entendre quina tipologia de persones, més o menys experimentades, eren les que es veien més motivades a respondre. El 82'4% dels participants que han respost el qüestionari tenen una experiència laboral d'atenció a la infància en Centres Oberts que oscil·la entre 1 i 10 anys. D'aquí se'n pot derivar que els professionals tenen una vida laboral en aquests centres aproximadament de 10 anys.



Gràfic 23: Experiència laboral dels educadors i educadores (n=94)

Per tancar aquest apartat es voldria comentar que es considera interessant poder comparar les dades obtingudes amb les d'aquelles educadores i educadors dels Centres Oberts que no han participat a la recerca, esbrinant si hi ha alguna diferència significativa entre els que han contestat i els que no. Malgrat es considera interessant, és impossible fer aquesta recerca perquè no es tenen dades.

5.1.2. Els professionals i infants del Centre Obert Joan Salvador Gavina

El Centre Obert Joan Salvador Gavina està ubicat al barri del Raval. Es tracta d'un barri de la Ciutat Comtal que es caracteritza, en l'actualitat, per ser un barri de trobada cultural i per ser habitat per persones envoltades de situacions d'exclusió social com les situacions d'atur o els nivells baixos d'estudis primaris. Durant el segle XX, els fluxos de població al Raval van ser molt variables. A finals dels setanta sobretot, la majoria de corrents procedien de comarques catalanes i de la resta de l'Estat espanyol. A partir dels noranta, la població immigrant va procedir de zones d'altres continents. Segons el Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona, l'any 2011, el percentatge de persones estrangeres al Raval era del 48'9%. D'aquestes, les nacionalitats més visibles són el Pakistan (amb un 20'40% respecte la població estrangera del Raval), el Marroc (amb un 16'84% respecte la població estrangera del Raval) i

les Filipines (amb un 7'49% respecte la població estrangera del Raval). L'any 2000 es van assolir els valors més alts d'arribada de població al Raval.

El Centre Obert Joan Salvador Gavina forma part de la Fundació Joan Salvador Gavina i és el primer centre d'atenció diürna per a la infància amb dificultats sociofamiliars que va existir a Catalunya. Des del 1979, es treballa al Raval per poder promoure la qualitat de vida infantil, juvenil i familiar dels habitants. Des del Centre Obert tenen la convicció que tota persona ha de poder descobrir les seves capacitats, independentment de la seva condició social, defensant els drets dels infants i creient en la lluita per la igualtat d'oportunitats de totes les persones, independentment de la seva nacionalitat, raça, llengua, sexe o religió.

A través dels projectes socioeducatius posats en marxa al llarg d'aquests anys, des del Centre Obert s'han pogut detectar les noves realitats del barri i treballar perquè no derivin en situacions excloents. La pedagogia que guia la seva acció parteix del concepte de desenvolupament integral de la persona, entesa com una mirada cap a les capacitats intel·lectuals i físiques de cada persona, així com el seu creixement en la dimensió afectiva, social i ètica.

Un dels projectes transversals de la Fundació és oferir una atenció social i de suport als infants que acudeixen al Centre Obert els quals poden viure situacions de mancances i problemàtiques socials que posen en perill la consecució de la igualtat d'oportunitats. Des de l'atenció i el seguiment individual, acompanyen a l'infant i l'estimulen per facilitar la seva socialització i la de la seva família. Realitzen un treball transversal orientat a l'àmbit de l'educació, la salut, el suport a estudis i la promoció de l'autonomia personal.

En l'etapa de desenvolupament infantil que va de quatre a onze anys donen suport i orientació escolar als infants, i incideixen en les famílies sobre la importància de l'acompanyament en els estudis dels seus fills. Alhora treballen amb el menor i la família aspectes imprescindibles en el desenvolupament de l'infant, com són l'autonomia, els hàbits de salut i higiene o les habilitats socials, i sense deixar de banda l'ocupació del temps de lleure i les diferents alternatives d'oci. En aquest darrer aspecte, les activitats artístiques a través del joc i l'expressió es converteixen en oportunitats per a observar, escoltar, experimentar i conèixer.

L'acompanyament que ofereixen als infants permet millorar el seu procés d'integració social i creixement personal. La manera de portar-ho a la pràctica es regeix per unes condicions d'actuació que marquen la base de tots els projectes desenvolupats al Centre Obert i que es concreten a continuació (Fundació Centre Obert Joan Salvador Gavina, 2012):

- La prevenció és clau en les intervencions. El Centre Obert realitza una tasca socioeducativa amb infants i adolescents que complementa l'acció de l'escola i la família i hi dona suport.
- Els infants troben al centre un espai proper i de suport que els ajuda a identificar, expressar i valorar i gestionar les seves inquietuds i emocions.
- L'entitat es preocupa de reservar un espai dedicat al lleure i al joc on els menors observin i experimentin, perquè allò que més s'aprèn és allò que es viu.

- El servei d'atenció personalitzat i de proximitat ha caracteritzat sempre la tasca de la Fundació al barri. Els projectes i els programes centrats en el nucli familiar, un dels cercles més importants de l'individu i en el qual estableixen relacions que afecten el seu desenvolupament, vetllen i prevenen situacions de ruptura social de la família i dels seus membres.
- Les lleis doten les administracions públiques de marcs per a garantir la igualtat d'oportunitats. Amb aquest objectiu no universalitzat, la Fundació posa en marxa serveis que protegeixin un dels elements clau en l'estructuració i la cohesió social minimitzant les situacions de desavantatge social, marginació i exclusió. El projecte de treball familiar, d'àmplia aplicació i d'evolució dinàmica, preveu accions i serveis que van des de conciliar els diferents àmbits de la vida quotidiana laboral i personal amb les responsabilitats familiars fins a col·laborar en la protecció econòmica de la família i lluitar contra les desigualtats que generen precarietat.

El grup de 8 a 11 anys del Centre Obert Joan Salvador Gavina s'anomena *Tibidabo* i el configuren 13 infants. D'aquests, 7 són nenes i 6 nens; dels tres educadors, un educador de referència i dues educadores que tenen el rol de suport. Existeix una diferència força marcada entre el grup dels nens i de les nenes des d'un punt de vista maduratiu, ja que, en general, les nenes estan molt més desenvolupades físicament que els nens.

Els professionals que treballen amb els infants del grup *Tibidabo* són 3: el tutor de referència que és un noi de 32 anys titulat en Educació Social que té una llarga trajectòria al Centre Obert (11 anys); una noia de 26 anys també titulada en Educació Social que fa 6 anys que treballa al Centre; i una noia de pràctiques del grau d'Educació Social de 21 anys. Per ella, aquesta era la seva primera experiència en un Centre Obert.

5.2. Característiques dels participants en la fase de disseny i pilotatge de la proposta educativa

En la segona i tercera fase de la recerca els participants de la recerca procedeixen del Centre Obert Grup Unió, en el qual es dissenya i es pilota la proposta educativa resultant de les informacions obtingudes a la primera etapa diagnòstica.

En aquest apartat es fa una aproximació a aquest Centre Obert com a servei social d'atenció primària. Es fa referència al barri com a context on es desenvolupa l'acció i se'n descriuen les característiques particulars; el Centre Obert com a institució que forma part d'una xarxa de Centres Oberts de Salesians; i el grup de 8 a 11 anys del Centre anomenat *Petits*.

5.2.1. El context del Centre Obert: el barri de la Mina de Sant Adrià de Besòs

El barri de La Mina de Sant Adrià de Besòs és el context comunitari de la intervenció realitzada en el si de la recerca. En el mateix és on es situa el Centre Obert Grup Unió. Les característiques principals d'aquest barri són força peculiars i poden constituir un element de vulnerabilitat per

alguns infants que acudeixen al Centre Obert. Per aquest motiu, es considera oportú fer una breu descripció del mateix per tal de poder entendre millor el context en el que es desenvolupa la tasca del centre i les funcions socioeducatives que realitza.

La Mina és un barri que pertany al municipi de Sant Adrià de Besòs encaixonat entre el riu Besòs i la Ronda Litoral. Al mateix temps, es troba just al límit del municipi de Barcelona i, de fet, està més a prop de la ciutat comtal que del propi centre de Sant Adrià.

Les característiques del barri i de les persones que hi habiten estan determinades per un conjunt de condicionants estructurals, socials, econòmics, laborals, culturals i educatius que fan de la Mina un barri complex i peculiar.

La densitat de població l'any 2013 és de 13.192 segons fons de l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs.

En l'àmbit estructural, la Mina és un barri molt petit amb unes barreres físiques que no hi permeten un accés fàcil: no és un lloc de pas. Aquest fet ve determinat també per una mala comunicació i connexió amb la resta de barris i ciutats de l'entorn en termes de transport públic. L'any 2004 es va construir el Tram-Besòs el qual va donar més accessibilitat al barri la qual cosa va facilitar considerablement la comunicació dels residents.

La manca de planificació en la construcció del barri fa que, en el barri, es denoti un deteriorament de l'entorn ambiental i urbanístic. Els entorns de bellesa són una necessitat humana bàsica, ja que contribueixen a la felicitat i a la salut emocional de les persones (Castillo, 2007). En aquest barri es podria estar patint un situació desfavorable en l'entorn que caldria tenir en compte.

En el terreny cultural, la Mina és un barri que aglutina i posa en contacte persones amb unes procedències diferents, el 10'3% de la població total que viu a la Mina és estrangera, segons l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs. Ara bé, de manera notòria, la majoria de població és nascuda a l'Estat Espanyol, de les províncies d'Andalusia (48'29%), Castella-Lleó (8'81%), Castella-La Mancha (8'5%), i Extremadura (8'6%). A més, s'ha de considerar la majoria de població d'ètnia gitana que hi viu, aproximadament, unes 4500 persones (un 54'33%) segons fons de la Generalitat de Catalunya (2006).

En l'àmbit educatiu, al barri de La Mina conviuen grups molt diversos de poblacions que entenen l'educació des de diverses concepcions, la qual cosa suposa un obstacle per la mateixa. La conseqüència és una conflictivitat que provoca que, part de la població, abandoni els centres educatius del barri. Altrament, aquesta situació dificulta que els centres puguin realitzar la seva funció educativa. Per a això, són necessàries mesures que permetin compensar la fractura educativa del barri.

En el barri de la Mina, s'aprecia un baix nivell acadèmic formal que es correspon amb un elevat índex d'absentisme escolar. Hi ha una part dels veïns i veïnes que no tenen capacitats de lectoescriptura (4'6%); un 23'6% de les persones tenen una formació inferior al Graduat Escolar; una altra que ha estat instruïda en els Graduats Elementals (43'75%); un 22% que tenen

estudis de Batxillerat; i, per últim, un 5'8% de les persones que viuen a la Mina tenen estudis universitaris (Ajuntament de Santa Adrià, 2013).

La Mina té una xarxa d'entitats i recursos que donen servei socioeducatiu al barri i que es relacionen, coordinen i sumen esforços per tal de poder oferir una millor qualitat d'activitats i propostes. Entre moltes, el Centre Obert es coordina directament amb les escoles i instituts del barri des d'on es fa un seguiment dels participants amb els Serveis Socials amb la finalitat de fer una intervenció en xarxa i poder intercanviar informació d'infants i famílies; fer-ne una detecció precoç i un seguiment adequat, l'EAI (Servei d'Atenció a la Infància i Adolescència) que es coordina amb el Centre Obert perquè alguns dels infants que acudeixen al centre estan tutelats per la Generalitat i, per tant, cal fer un seguiment acurat amb els tutors legals dels mateixos; la biblioteca Font de la Mina on es fan activitats conjuntes que donen visibilitat al treball realitzat en ambdós serveis o la ludoteca Toc-Toc, el Casal Infantil i Espai Jove: on es preparen activitats conjuntes durant tot l'any, a banda de mantenir contacte i realitzar les coordinacions necessàries de seguiment.

5.2.2. El Centre Obert Grup Unió

El Centre Obert Grup Unió forma part de la plataforma d'Educació Social de la Comunitat dels Salesians que està distribuïda pel territori català i aragonès. El Centre Obert comparteix la línia educativa amb la plataforma Salesiana la qual es concreta en uns objectius resumits en cinc aspectes:

- Prevenir i evitar el deteriorament de les situacions de risc i vulnerabilitat
- Fomentar el desenvolupament personal
- Potenciar la integració social
- Compensar dèficits socioeducatius
- Promoure l'adquisició d'aprenentatges

L'associació Grup Unió és una entitat que treballa amb infants, joves i adults del barri de la Mina, Sant Adrià de Besòs, des de fa més de 30 anys, la seva fundació. La finalitat de l'associació és oferir a aquestes persones un entorn per poder desenvolupar el seu procés de creixement personal. La manera de dur a terme el seu objectiu és a través de diferents projectes d'intervenció i acció social que es resumeixen en:

- **Centre Obert:** És un recurs que treballa amb infants amb risc d'exclusió social realitzant tasques d'activitats, ajuda escolar, seguiments i suports familiars
- **Aula d'estudi:** És un recurs centrat en oferir als infants i joves un suport i seguiment escolar.
- **Punt Òmnia:** És un servei per aprendre a utilitzar les noves tecnologies a través dels ordinadors. És un recurs obert a infants, joves i adults.

- **Desdelamina.net:** És un projecte de dinamització comunitària que té com a objectiu oferir un espai obert al barri on la gent i les entitats poden participar i mostrar la seva visió del barri.
- **UEC (Unitat d'Escolarització Compartida):** És un servei que treballa conjuntament amb l'institut del barri per tal d'oferir als joves que viuen una situació de vulnerabilitat social una oportunitat per poder estudiar i aprovar el graduat escolar i poder projectar un futur.
- **Animació al Carrer:** És un projecte de dinamització comunitària que té com a finalitat oferir una visió diferent i positiva del carrer en general i del barri en particular.
- **Materno-infantil:** És un servei que ofereix suport a mares joves amb infants de 0 a 3 anys. El seu objectiu és ajudar el desenvolupament dels infants i sensibilitzar les mares de les responsabilitats que els són atorgades com a tals.
- **Grup de Dones:** És un espai de trobada de dones del barri, dinamitzat com a tallers plàstics a través dels quals es debat i es parla de diferents quotidianitats.

A través de tots els projectes descrits l'associació Grup Unió treballa AMB i PER la gent del barri, atenent les seves necessitats i entenent les seves problemàtiques i potencialitats. Es parteix, doncs, d'una mirada participativa cap a les persones amb les que es treballa.

En concret, el Centre Obert Grup Unió es va obrir l'any 1975 per donar resposta a una necessitat del barri caracteritzada per la manca d'un espai d'acció educativa i de trobada d'infants i joves del barri. En aquest sentit, el Centre Obert és un espai d'acció socioeducativa i de trobada, alhora que també és un projecte que destina esforços a oferir a aquests infants l'opció de viure un procés de creixement personal i d'experiències positives.

Des de la complexitat contextual del barri de la Mina i la caracterització gitana de la majoria d'infants i joves que acudeixen al Centre Obert Grup Unió amb situacions sociofamiliars complexes o notables deficiències cognitives i socials, la tasca socioeducativa del Centre Obert vol donar resposta en els casos més accentuats del barri, atenent a nois i noies amb greus problemes d'absentisme escolar, problemes de conducta, dificultats de gestió de situacions afectives, entre altres. La manera com un infant acut al Centre Obert Grup Unió pot ser de dues maneres. Una primera és a partir de la derivació de Serveis Socials o *EAlA* i l'altra és per iniciativa pròpia, sempre hi quan quedin places lliures, ja que es dóna preferència a aquells infants que es deriven de Serveis Socials. Un cop assignada la plaça en el Centre Obert se'ls ubica en un dels grups que hi ha en funció de l'edat.

La franja d'edat que s'atén al Centre Obert Grup Unió oscil·la entre els 8 i els 18 anys, diferenciant tres grups. Es valora poder treballar amb el grup d'iguals com a element educatiu, donant-li importància per la imitació de conductes i actituds que es poden donar en un grup homogeni pel que fa a l'edat i per donar l'oportunitat a l'infant de trobar-se a gust en el seu grup, generant una identitat pròpia i compartida (Estellés i Viedma, 2010). Es diferencien tres franges d'edat, de 8 a 11 anys correspon al grup de *Petits*, de 12 a 14 anys, al de *Mitjans*, i els joves de més de 14 anys, s'ubiquen al grup de *Grans*.

Aquesta proposta educativa que es realitza està basada en l'atenció individualitzada de l'infant i el jove, oferint-li un espai i un grup on desenvolupar-se i créixer com a persona a través de manualitats, tallers de cuina, d'esport, d'espais com una ludoteca o excursions, aprenent a gaudir del temps lliure de forma positiva i donant una alternativa a la situació de *carrer*. Els infants són els protagonistes del Centre Obert a través d'una assemblea on es debat i es comparteixen visions i opinions. A més, aquest treball es veu enfortit a través de les tutories individualitzades on es treballen altres aspectes a nivell personal de manera més explícita i concreta com els valors, les actituds i les conductes.

El Centre Obert, de manera integral, actua a través de set programes educatius que configuren l'eix vertebral de la programació i la tasca socioeducativa. A partir d'aquests programes es plantegen i es marquen els objectius de treball específics per a cada secció, grup i espai del centre. Cal dir que aquests programes educatius són compartits amb tots els Centres Oberts de la Comunitat de Salesians, s'especifiquen en objectius generals i es concreten en tallers, espais i activitats, configurant el ritme quotidià del Centre. Tant els programes educatius com la seva traducció en espais del centre es concreten a les taules 30 i 31:

Programes educatius del Centre Obert Grup Unió

- Programa d'higiene i salut
- Programa de suport a l'educació formal
- Programa de competències socials
- Programa d'expressió
- Programa de valors
- Programa de participació
- Programa d'accés a noves tecnologies

Taula 18: Programes educatius del Centre Obert Grup Unió

Espais concrets d'acció socioeducativa del Centre Obert Grup Unió

- Taller de cuina
- Taller d'expressió
- Taller de teatre
- Assemblea
- Reforç educatiu
- Punt Òmnia
- Activitats especials: sortides, festes,...
- Taller manualitats
- Ludoteca
- Espai de Macedònia

Taula 19: Espais d'acció socioeducativa del Centre Obert Grup Unió (elaboració pròpia)

Cada curs també es treballa a partir d'un centre d'interès a través del qual s'intenta programar i planificar les diferents activitats que es desenvolupen. L'any 2013, el centre d'interès del Centre Obert ha estat el món pirata.

5.2.3 Els infants i els professionals del grup *Petits*: participants directes de la recerca

El grup de *Petits* és el grup del Centre Obert Grup Unió que acull els infants més petits del Centre, i d'aquí el seu nom. El grup *Petits* està configurat per 21 persones d'edats compreses entre 8 i 11 anys. La Taula 20 mostra la relació entre el nombre d'infants i les seves edats abans de començar el pilotatge:

Edat (anys)	Nombre d'infants
8 anys	10
9 anys	3
10 anys	4
11 anys	4
TOTAL: 21 infants	

Taula 20: Relació de nombre d'infants i edat del grup *Petits*

La Taula 21 caracteritza el grup *Petits* en funció de la seva distribució segons l'edat i el sexe:

Sexe/ Edat	8	9	10	11	TOTAL
Nenes	4	3	2	2	11
Nens	6	-	2	2	10
TOTAL	10	3	4	4	21

Taula 21: Relació de nombre d'infants, edat i sexe del grup *Petits*

La font de derivació i la manera en que els infants entren en contacte amb el Centre Obert és un altre element que caracteritza la tipologia d'infants que configuren el grup *Petits*. En aquest sentit, hi ha 6 maneres de derivació: la detecció des de la institució a través d'altres programes; a través del CEIP (Centre d'Educació Infantil i Primària), de l'EBASP (Equips Bàsics d'Atenció Social Primària), de l'EAIA (l'Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència), de l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) i el CESMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil).

L'any 2013, la majoria d'infants van acudir al centre Obert a través de la detecció i derivació del cas per part dels EBASP. En menor quantitat, hi va haver infants que van acudir al Centre per la detecció pròpia des dels programes del Grup Unió. Per últim, dos casos venien derivats per referència de l'EAIA. La Taula 22 presenta la tipologia de derivació en funció del nombre d'infants que configuren el grup *Petits*.

Detecció Grup Unió	EBASP	EAIA	TOTAL
6	13	2	21

Taula 22: Tipologia d'infants en funció de la font de derivació

Respecte a l'organització del grup, les activitats que es programen en el si del grup s'organitzen en funció dels programes educatius del centre. En el cas de *Petits* aquest horari es concreta a la Taula 23:

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
17:00h 17:30h	Acollida al carrer				
17:30h 19:00h	Assemblea Esports	Cuina	Emocio'n-ART	Taller	Piscina o Activitats Grupals
19:00h 20:00 h	Reforç Educatiu: Joc grupal	Reforç Educatiu: Fitxa	Reforç Educatiu: Punt Òmnia	Reforç Educatiu: Fitxa	

Taula 23: Graella d'horaris del grup *Petits*

Com bé es pot apreciar a la graella d'horaris, el dia que es va destinar a pilotar les sessions era els dimecres de 17:30h a 19h. Entre l'equip de treball es va decidir anomenar a aquest espai com *Emocio'n- ART* per tal de dotar-lo d'identitat pròpia.

El nivell d'assistència dels infants a les activitats del Centre és irregular. Entre els participants de la recerca aquest dinamisme s'ha traduït en un nivell d'assistència que oscil·la entre el baix (entre 1 i 5 cops al mes), el moderat (entre 6 i 15 cops al mes) i l'alt (més de 15 vegades al mes). Dels 21 infants que configuraven el grup de *Petits*, 4 assisteixen poc a les activitats del Centre, 6 tenen una assistència moderada i 11 assisteixen de manera regular i elevada a les activitats proposades en el grup de *Petits*. De manera general, es pot considerar que el 50% dels infants han assistit molt a les sessions, per tant, el nivell d'implicació és força positiu donades les circumstàncies sociodemogràfiques, culturals i familiars que molts infants viuen a les seves llars.

Pel que fa a l'espai i els recursos materials, és important dir que s'ha comptat amb una gran sala amb unes condicions adequades per desenvolupar activitats d'expressió i creació.

Els educadors responsables del grup de *Petits* i que, com a tals, han format part de la recerca són dues persones que han respost a les funcions d'educador social. Una primera noia de 28 anys que és l'educadora de referència del grup i que té una trajectòria laboral al Centre Obert de 6 anys. El segon educador té 26 anys i en fa 2 que es dedica a l'àmbit de la protecció a la infància. En el grup de *Petits* té la figura d'educador de suport. Ambdós són diplomats en *Educació Social* i amb el títol de monitor de lleure. La dedicació laboral al Centre Obert d'ells dos és de 25 hores setmanals en les quals han de desenvolupar tasques d'actuació directa amb els infants, tasques administratives, a banda de les tasques de gestió, coordinació i programació d'activitats del grup concret de *Petits* i amb la resta de grups del Centre Obert i/o altres entitats del barri.

En resum

El disseny de la investigació va fer necessari posar-se en contacte amb un nombre considerable d'informants que denoten les dimensions que ha anat adquirint la recerca. Davant d'aquest fet, calia parar-se en la descripció dels participants, ja que entendre de qui prové la informació i poder-la contextualitzar en un lloc i un espai concret ajuda a comprendre els resultats que es presentaran en els capítols consecutius.

En primera instància, es vol destacar la rellevància dels participants i de les seves aportacions en la fase diagnòstica. Es tracta de 94 professionals de diferents Centres Oberts de Catalunya, així com d'infants i professionals del Centre Obert Joan Salvador Gavina (13 infants i 3 educadors). En tots els casos la seva notorietat a la recerca és indiscutible i ve avalada pel seu coneixement concret i el contrast amb la realitat pràctica de la temàtica.

En una segona i tercera fase de la recerca els participants s'han concentrat en un únic Centre Obert, el Centre Obert Grup Unió de Sant Adrià de Besòs. En el capítol es fa una aproximació al barri de la Mina de Sant Adrià de Besòs com a context on s'ubica l'acció socioeducativa; el Centre Obert Grup Unió com a institució que emmarca i empara l'actuació del Centre Obert i, en particular, els professionals (2 educadors) i els infants del grup de *Petits* (21 infants d'entre 8 i 11 anys). Contar amb la seva participació en aquesta recerca té un valor afegit, ja que han aportat coneixements concrets, discussions i consells que han contribuït, de manera indiscutible, als resultats de la mateixa, confirmant i avalant que el camí escollit era l'adequat. A més, cal agrair profundament a tots ells les facilitats concedides per accedir als infants els quals, en l'àmbit de la *Protecció a la Infància*, no és una tasca gens fàcil. Per tot això, poder contar amb la participació del Centre Obert Grup Unió ha significat una excel·lent presa de contacte amb la realitat que ha permès dotar d'un caràcter pràctic i real la recerca.

De manera transversal, la investigadora de la recerca ha estat present en totes les fases essent una participant més i contribuint a desenvolupar totes les tasques necessàries per fer avançar la recerca. Aquest rol forma part i es dota de sentit per la tipologia metodològica que s'ha apostat, la recerca acció col·laborativa.

TERCERA PART:
Resultats i Conclusions

CAPÍTOL 6

El diagnòstic: elements clau per poder dissenyar una proposta educativa

*Con sólo subir a un taburete el paisaje cambia y se puede ver el mar...
Por el simple cambio de actitud del observador, el ser observado cambia de forma.*
Boris Cyrulnik, 2009.

Les paraules de Cyrulnik ens aporten la idea de la importància de la mirada observadora. L'actitud de mirar determina el subjecte observat. Per això, és necessari tenir una mirada acurada quan es vol entendre una realitat. Aquesta idea és el punt de partida d'aquest capítol que significa una primera aproximació a la realitat dels Centres Oberts per poder entendre-la. S'ha tingut una mirada atenta als diferents protagonistes que hi han participat per tal que poguessin expressar i obrir les seves opinions de les valoracions, beneficis, oportunitats i debilitats dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa.

Els resultats que es presenten en aquest capítol fan referència a diverses fonts d'informació recollides al llarg d'aquest primer moment de la recerca, la fase diagnòstica. Les dades quantitatives fan referència a les respostes obtingudes dels 94 professionals que han respost el qüestionari. Les dades qualitatives presentades provenen de tres estratègies emprades: el grup de discussió dels professionals del Centre Obert Joan Salvador Gavina; el grup de discussió realitzat amb els infants del Centre Obert Joan Salvador Gavina i el diari de camp recollit arran de l'aproximació a l'acció socioeducativa realitzada al Centre Obert Joan Salvador Gavina. La majoria de la informació ha estat obtinguda a partir d'un procés deductiu, però hi ha hagut altres aportacions que han sorgit d'un procés inductiu. Tota la informació ha estat triangulada i analitzada a través d'un anàlisi de contingut d'un procés qualitatiu.

Tal i com s'ha puntualitzat en el primer capítol d'aquesta recerca (mirar Gràfic 2, capítol 1), qualsevol acte educatiu té en compte 4 aspectes d'una piràmide: el contingut que es vol treballar, les estratègies per fer-ho (metodologia), a qui va dirigit aquest acte educatiu (educands) i qui el posa en pràctica (educadors). Val a dir que aquesta piràmide també considera el context en el que es desenvolupa l'acte educatiu. En aquest capítol es reflexiona primer sobre les estratègies artístiques per promoure la resiliència dels infants, sense entrar en detall en els continguts. El que interessa és poder analitzar l'ús de les estratègies artístiques, independentment del contingut. En un segon moment, es comenten les característiques generals dels professionals de l'educació que han de posar en pràctica aquestes estratègies. En darrera

instància, es fa al·lusió als continguts específics per promoure la resiliència abordables a través d'aquestes metodologies artístiques. Es considera que el que és innovador i específic d'aquesta recerca és el fet de promoure la resiliència a través d'estratègies artístiques i, d'aquí la idoneïtat d'abordar-ho en aquest capítol. Tota la informació relacionada amb els infants i el context es presenta de manera transversal en els tres apartats, fent referència en diversos moments.

La temàtica abordada en el capítol és la que ha determinat l'organització del mateix. Un primer apartat fa referència a les percepcions dels professionals respecte l'ús de les estratègies artístiques com a eines de promoció de la resiliència infantil en l'acció socioeducativa. Un segon apartat posa de manifest les característiques dels educadors que porten a terme les accions socioeducatives a través de les estratègies plantejades. En un tercer lloc, es presenten les consideracions derivades i relacionades amb els continguts que caldria abordar per tal de fomentar la resiliència i, en conseqüència, el benestar dels infants que acudeixen als Centres Oberts.

6.1. Els continguts a treballar amb els infants per promoure la resiliència

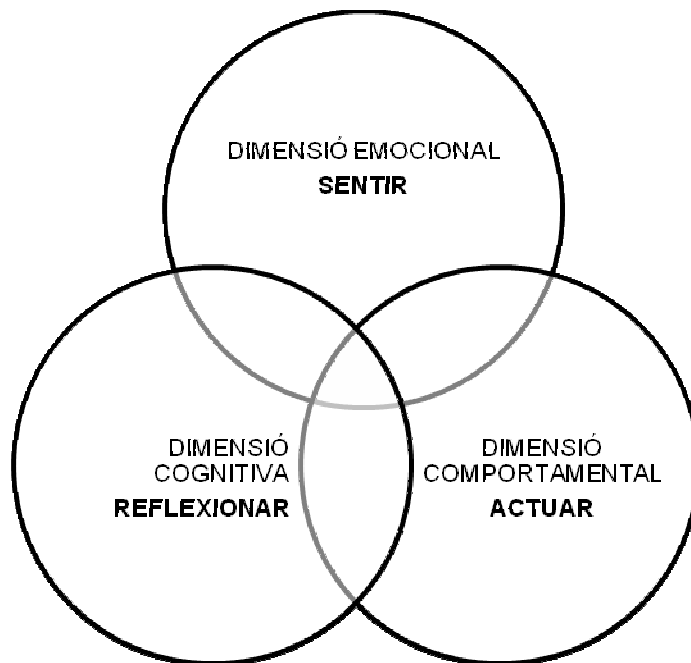
Els continguts específics que s'aborden en aquest apartat fan referència a les temàtiques considerades importants des de la visió dels professionals per tal de poder promoure la resiliència dels infants a través de les metodologies artístiques. El 92'6% dels professionals consideren que, de totes les possibilitats que tenen les metodologies artístiques, les més importants a treballar en els infants que acudeixen als Centres Oberts són el desenvolupament social i el desenvolupament personal. Entre els professionals, també es denota una importància explícita en poder abordar els aspectes emocionals. D'aquesta manera, de tots els participants de la fase diagnòstica, el 75'5% dels professionals tenen la percepció que l'expressió artística ajuda molt a desenvolupar aspectes emocionals i personals dels infants dels Centres Oberts. Per altra banda, el 51'1% dels professionals consideren que aquestes metodologies són aconsellables per treballar el desenvolupament social dels infants en situació de risc social.

Segons el diagnòstic realitzat en aquesta fase de la recerca i la literatura científica, els continguts específics susceptibles a ser abordables a través de les metodologies artístiques per promoure la resiliència dels infants en situació de risc social és la visió d'un mateix, entesa com l'autovaloració (86% dels professionals), l'autoconcepte (58'51%) i l'autoimatge (55%).

Amb aquestes metodologies artístiques s'ha pogut treballar el tema de les emocions, que és l'element clau amb aquests nanos, d'una manera menys directa i millor per aquests infants, més des de la vivència de les emocions i després potser aprenent a identificar-les, és a dir, primer amb l'experiència i després amb la paraula (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

Aquests continguts de promoció de la resiliència s'han organitzat a partir de tres nivells que són els que marquen la globalitat d'una actuació: la dimensió emocional, la cognitiva i la comportamental (Amorós et al. 2005, 2011; Mateos, 2011; Brown i Sax, 2013). La dimensió emocional està relacionada amb tots aquells aspectes vivencials. Fa referència a la manera individual de viure i entendre la vida des de les vísceres, és a dir, fa referència al sentir. La dimensió cognitiva està relacionada amb el procés de metacognició i reflexió sobre les emocions que sentim i vivim. Es tracta del procés de pensar i reflexionar per aturar-se i créixer

personalment. La dimensió comportamental contempla el desenvolupament i la posada en pràctica d'habilitats que permeten afrontar de manera competent les situacions de vida, grupals i individuals, de comunicació intrapersonal i interpersonal. És la dimensió que atén a l'actuació. El gràfic 24 exemplifica breument la complementarietat d'aquestes tres dimensions abordades a través de les activitats artístiques:



Gràfic 24: Dimensions estructurals i complementàries en l'acció socioeducativa

Així doncs, els continguts de caràcter emocional detectats per treballar a través de les estratègies artístiques es concreten a la Taula 24 i s'organitzen en relació amb les tres dimensions mencionades anteriorment:

<p>Dimensió emocional:</p> <ul style="list-style-type: none">• La comunicació intrapersonal i el coneixement personal per afavorir la introspecció, conèixer millor què sentim i què volem.• L'expressió a través de la metàfora i el simbolisme per poder parlar sense l'ús de la paraula.
<p>Dimensió cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none">• La identificació d'emocions per facilitar la posterior gestió i regulació de les mateixes.• La reflexió de les emocions vinculades a determinades situacions.
<p>Dimensió comportamental:</p> <ul style="list-style-type: none">• Els valors educatius (el respecte, la col·laboració, el companyerisme, la integració, el respecte d'unes normes i límits) per afavorir la convivència amb les altres persones, els materials i l'espai.• Les habilitats socials bàsiques per afavorir la sociabilitat i la integració grupal.

Taula 24: Continguts detectats amb relació a les metodologies artístiques

6.1.1. Dimensió emocional: el sentir

El 75'5% dels professionals que treballen directament amb els infants en els Centres Oberts afirmen que les metodologies artístiques promouen el desenvolupament emocional. Degut a l'ús de la metàfora i el parlar des de l'indirecte i usant el simbolisme, els llenguatges artístics permeten connectar a la persona amb les seves emocions d'una manera més ràpida. Tots aquests llenguatges van més enllà de la raó i, a mesura que s'alliberen d'ella, expressen les facetes més íntimes de la persona.

Totes les activitats artístiques són bones eines per treballar continguts emocionals (Diari de camp).

Les metodologies artístiques permeten abordar la temàtica de l'expressió d'emocions des d'una perspectiva diferent: des de l'indirecte, emfatitzant en allò simbòlic, artístic i no verbal (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

Una evidència que deixa constància d'aquest treball emocional amb els infants són les seves pròpies paraules a l'acabar les activitats. Els infants poden identificar força paraules emocionals que ens apropen al moment emocional de cada persona. Entre elles podem destacar la capacitat que molts infants tenen d'identificar a través d'una paraula el seu estat anímic:

Guapa, Alegria, Rabia, Felicidad, Cansada, Divertida, Triste, Relaxant, Purpurina, Divertit, Originalitat, Amor y Alegria (Grup de Discussió infants Tibidabo).

Les dades constaten que les metodologies artístiques permeten parlar des de l'indirecte, apropar i connectar els infants amb el seu món intern, imaginari, simbòlic, personal i emocional de manera més directa. Es pot interpretar que això els pot fer sentir a gust i els permet alliberar i expressar què senten. A més, el perfil d'infants que acudeixen als Centres Oberts, de manera general, han viscut situacions complicades amb la qual cosa la seva estabilitat emocional i el seu creixement personal i social es poden veure agreujats, sobretot, l'esfera emocional.

Sí, ha funcionat més que no per via directament verbal, preguntant directament: com et sents? Primer vivenciar les emocions i, després, potser aprenent a identificar-les (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

Una característica de les metodologies artístiques és que permeten poder expressar en llenguatges no verbals l'experiència viscuda i, més endavant, poder posar paraules a aquestes vivències.

Jo valoro molt positiu el fet de poder treballar amb els llenguatges expressius i de creació a partir de lo simbòlic. El poder expressar primer amb l'experiència i després amb la paraula va molt bé a aquests infants que han viscut situacions difícils (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

Al llarg de l'anàlisi, s'ha pogut destacar que les metodologies artístiques permeten abordar continguts de promoció de la resiliència a través d'activitats que milloren el benestar emocional i que fan ús del simbolisme, des de l'indirecte i des d'allò més subtil, possibilitant la comunicació sense paraules i comunicar a través d'altres llenguatges.

Es planteja l'oportunitat de treballar des de la ràbia des de l'indirecte, seguint les indicacions per anar de lo real a lo simbòlic, per exemple, a través d'un lleó (Diari de camp).

El treball des d'allò més simbòlic i metafòric permet parlar d'una o un mateix d'una manera indirecta, és a dir, traslladant el propi *jo* en un altre ésser, objecte o qualitat.

6.1.2. Dimensió cognitiva: el pensar

Una altra característica destacable quan es posen en pràctica les metodologies artístiques per treballar els continguts emocionals dels infants és la seva capacitat per fer aflorar, identificar i expressar certs aspectes emocionals que, d'una o altra manera, seria més difícil de fer, especialment en aquestes edats i aquest col·lectiu d'infants.

Tota petita creació està impregnada d'unes emocions que venen motivades per un estat emocional (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

Així doncs, el fet de poder parlar sense paraules permet, en un primer moment, poder DIR i en un segon nivell poder identificar el que s'ha dit. I això és un avantatge, ja que d'entrada els costa poder expressar amb paraules allò que senten. La manca de vocabulari, el poc acompanyament emocional rebut o la incapacitat per entendre allò que estan sentint són algunes de les raons per les quals els costa tant poder identificar les emocions.

Definir el que senten en paraules, encara representa una dificultat, tot hi que es pot copsar que cada cop s'esforcen més (Diari de camp).

Els professionals han pogut captar com el fet de treballar aquests continguts emocionals provoca certs resultats al cap del temps, fent que cada vegada els infants tinguin més facilitat en expressar i identificar les emocions i prenent consciència de l'estat emocional propi.

Hi ha més consciència de les emocions i hi ha infants que entenen que es comporten segons l'emoció que experimenten; és el cas d'un nen que conscient de la seva ràbia ha volgut manifestar-la pintant el collage de forma intensa, com si a cada pintada estigués disposat a alliberar una mica més la seva ira (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

Són conscients de les seves emocions i les representen amb actes, paraules i de forma plàstica on es pot observar una gran creativitat una consciència emocional que permet al grup compartir les emocions viscudes, donant-les-hi nom o expressant-les artísticament (creació plàstica, corporal,...) (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

Al mateix temps, aquest progrés en la identificació emocional també es tradueix en un afinament de les emocions detectades, és a dir, a mesura que es treballen les emocions, els infants són més capaços d'ajustar les diferents emocions que viuen, ampliant el seu vocabulari. D'aquesta manera s'ha pogut notar que el treball emocional permet incrementar la identificació emocional per part dels infants, defugint de les dicotomies més senzilles (content/trist o alegre/enfadat) i introduint altres emocions més difícils d'identificar d'entrada com la ràbia i l'excitació, entre altres

Cada cop són més capaços de reconèixer les seves emocions i posar-hi paraules per descriure-les més enllà de la dicotomia content-trist, ampliar el seu vocabulari amb

relació als seus estats emocionals com el dolor, la llibertat, l'excitació (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

Poc a poc, a mesura que passa el temps, els infants van obrint-se i expressant més emocions a mesura que es senten més còmodes i més implicats en les activitats artístiques (Diari de camp).

Del total d'emocions nombrades pels infants, les més verbalitzades han estat la felicitat, la ràbia, l'alegria, la ira i la diversió.

Yo he descubierto la rabia y he sentido alegría y felicidad (Grup de Discussió infants Tibidabo).

¡Yo he sentido felicidad!

¿Y cómo te has sentido estando feliz?

Bien, alegre.

Y qué passava en el teu cos quan et senties felix?

Doncs cantava, jugava, ballava,...

¡Bailaba la samba!"

(Grup de Discussió infants Tibidabo).

6.1.3. Dimensió comportamental: l'actuar

La dimensió comportamental respon al saber fer, entenent-ho com una manera de saber posar en acció les habilitats i les capacitats de viure en comunitat. S'ha detectat que treballar els continguts emocionals a través de metodologies artístiques actua com a element facilitador per enfortir aquestes capacitats dels infants (44'7% dels professionals). Aquest fet permet millorar el benestar infantil i promoure la resiliència.

Els professionals han observat alguns elements clau en aquest procés de promoció de la resiliència a través del treball emocional potenciat per les metodologies artístiques. Entre els aspectes més destacats es troba la capacitat de relacionar-se amb els altres a través de posar en pràctica les habilitats socials bàsiques (63'83%) i actuar amb uns valors educatius tals com el respecte, la iniciativa o l'empatia (20'21%). Cal deixar constància que les respostes no són excloents i, per tant, els percentatges són independents. Al mateix temps, un dels aspectes més rellevant sorgit de l'anàlisi qualitatiu realitzat és que les activitats de relaxació són un element fonamental per desenvolupar la capacitat d'actuar assertivament, permetent tranquil·litzar-se davant una situació complicada o de gestió emocional difícil.

El fet de plantejar propostes en grup i en interacció amb els altres, implica haver d'emprar habilitats socials i de convivència. S'ha posat de manifest que les habilitats de saludar i acomiadar-se, de manifestar agraïment o de poder demanar ajuda són importants per garantir una bona convivència.

Es nota una millora en les habilitats socials, en el sentit que la majoria dels infants ens reben amb una salutació entusiasta i quan marxen, s'acomiaden amb una abraçada col·lectiva. Tot i així, sí que s'observa que el fet de demanar disculpes i de mantenir l'espera costa força encara (Diari de camp).

Realitzar activitats artístiques en grup implica treballar aquests aspectes i posar en pràctica les habilitats de cada infant. Totes elles no són ni específiques ni característiques de les propostes artístiques, però en elles també hi són presents. S'ha constatat que, a mesura que els infants

agafen confiança i seguretat amb ells mateixos són capaços d'emprar de manera més normalitzada totes aquestes habilitats.

La majoria dels infants si no estan bé no saluden a l'entrar a la sala ni s'acomoden al sortir. Quan han tingut més confiança i seguretat, han estat capaços de mostrar agraïment a l'acabar la sessió i demanar ajuda quan no entenen alguna consigna (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

Les dades analitzades també constaten que les activitats artístiques són promotores de valors educatius que faciliten la convivència social. El 89'4% dels professionals així ho consideren. A través de les propostes artístiques es posen en joc valors educatius que permeten als infants relacionar-se de manera assertiva amb la resta d'infants del grup. Reconèixer i valorar l'altre, saber demanar ajuda, ser tolerant, saber compartir o tenir una escolta activa, són alguns dels valors que, segons els professionals, es poden promoure a través de les metodologies artístiques.

S'ha pogut observar que en les propostes plàstiques els infants es respecten molt, entenent que el seu treball no és ni millor ni pitjor que l'altre. Poder sentir-se a gust amb la pròpia creació permet poder acceptar millor la de l'altre (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

En tot moment, una activitat artística implica una interacció entre el treball propi i el treball de l'altre. La bona entesa entre ambdós és la que determinarà un ambient harmònic.

En certs moments, costa que es respectin entre ells i elles, ja que necessiten reafirmar el seu propi JO a partir de la diferenciació amb els altres i ho fan a partir de la impulsivitat i l'excitació (Diari de camp).

Un segon valor que es posa en joc quan es promou la resiliència a través de les metodologies artístiques és el fet de tenir iniciativa i poder responsabilitzar-se dels actes, entenent que aquests tenen unes conseqüències en ells mateixos i en els altres. Així doncs, aquesta responsabilitat passa també per poder assumir que és necessària una incorporació, integració i respecte de normes i límits per mantenir una bona convivència amb les altres persones i també amb la infraestructura en general (materials, espais,...).

En les activitats proposades els infants són capaços de prendre iniciativa dins les consignes proposades, per exemple, sobre com pintar la figura, on col·locar-la, escollir els colors, les formes, els contorns. En canvi, quan s'han de fer càrrec de les seves siluetes, alguns es mostren responsables i d'altres no se'n cuiden (Diari de camp).

Un altre aspecte manifestat en el diagnòstic és que les activitats de relaxació s'han detectat com a propostes adequades per aprendre a gestionar situacions emocionalment difícils, fent-se evident que aquestes dinàmiques permeten una comunicació amb un mateix, una introspecció i un autoconeixement considerable. En aquest sentit, els professionals aprecien i valoren molt positivament aquestes propostes:

Sí que vaig veure d'entrada que ella (una nena) estava molt receptiva amb les relaxacions, però cada cop més, com si ho demanés cada cop més (Grup de Discussió professionals Tibidabo).

Els mateixos infants també manifesten la importància de treballar a partir d'activitats de relaxació, ja que per ells significa un moment de pausa i tranquil·litat, de poder alliberar les

seves tensions i inclús, tenir l'oportunitat de poder calmar-se, respirar, cosa que de per si els fa bé.

El fet d'acabar de fer una activitat de relaxació, es considera imprescindible per treballar les emocions i l'autocontrol. Aquests infants viuen molta ràbia i a través de la relaxació es pot aconseguir un bon treball (Diari de camp).

Així doncs, les propostes de relaxació es consideren una oportunitat per poder promoure actituds positives en relació amb els aspectes emocionals.

6.2. Les metodologies artístiques com a eines de promoció de la resiliència en l'àmbit socioeducatiu

A través del procés de comprensió realitzat en la primera fase de la recerca s'ha constatat que les metodologies artístiques poden ser una eina adequada per promoure el benestar infantil en l'àmbit socioeducatiu. El 95'7% dels professionals de l'educació que han respost el qüestionari consideren que les metodologies artístiques són adequades per atendre els infants i joves que acudeixen als Centres Oberts. A més, el 86'2% dels professionals afirmen que l'ús de les metodologies artístiques és una pràctica quotidiana en el Centre Obert on duen a terme l'acció socioeducativa.

En un segon nivell, després de triangular les dades dels diversos informants, s'ha pogut identificar una sèrie de condicions prèvies que són necessàries per dur a terme l'acció socioeducativa centrada en metodologies artístiques. Aquestes condicions es resumeixen en:

- La planificació de les activitats, en termes d'objectius i metodologies que s'empraran per tal que tinguin correspondència amb els continguts específics.
- La contextualització de les activitats artístiques en el conjunt de la programació de la institució.
- El suport institucional per facilitar tant la disponibilitat de recursos com el reconeixement de la utilitat de les metodologies artístiques en el camp socioeducatiu.
- La disponibilitat de recursos didàctics i espais adequats.
- La constitució d'equips educatius heterogenis en quant a sexe i edat.
- La creació d'un espai de llibertat per promoure la creativitat.

6.2.1. Planificar les activitats: especificar objectius i continguts

Una de les necessitats detectades a nivell estructural és que cal planificar les activitats per poder transmetre als infants una organització precisa. En aquest sentit, s'ha pogut constatar que els infants necessiten conèixer el què es farà en tot moment, sentir que poden saber, de manera anticipada, què es farà després per poder reduir la seva angoixa i incertesa i més quan es parla d'aquest tipus d'activitats amb les que no estan avesats i no poden anticipar el següent pas. Per ells esdevé una manera de funcionar: estar ubicats en el futur els ajuda a dotar de significat el

present. Això implica un esforç per part de l'adult d'acompanyar els infants en aquest funcionament:

Jo crec, d'entrada, que pel perfil dels xavals i del tipus de grup, necessiten una estimulació, que tinguin molt clar en cada moment què és el que han de fer. O sigui, han de tenir una previsió de quins són els passos que han de fer, perquè és la seva manera de funcionar (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

En el diagnòstic també es posa de manifest que el treball amb les metodologies artístiques requereix un treball previ de planificació que cal fer explícit a l'educand, deixant de banda la improvisació i l'espontaneïtat sense més. En els casos d'infants en situació de risc social, la poca experiència per gestionar de manera assertiva la incertesa pot ser un element condicionant en la posada en pràctica d'aquestes metodologies. Per això, la transmissió de la planificació pren una importància major en aquests contextos, alhora que fa augmentar la tranquil·litat dels infants per realitzar les activitats proposades.

6.2.2. Contextualitzar les activitats artístiques en la programació del Centre Obert

Realitzar activitats de manera coordinada és fonamental en l'acció socioeducativa. En aquest sentit, és important poder englobar les sessions i les propostes en el context del Centre Obert i donar continuïtat a altres espais i treballs impulsats des del mateix. Per exemple, es pot utilitzar el fil conductor temàtic del grup o aprofitar els continguts que ja estan sent treballats en el Centre. Es tracta que les activitats basades en les metodologies artístiques no siguin una proposta aïllada, sinó que es puguin englobar en el treball realitzat des del centre prèviament i que pugui significar una guia per les propostes d'actuació futures.

El primer trimestre vam fer una primera aproximació i introducció (al treball emocional) que va donar una empenta i va donar material per treballar (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

Una altra condició detectada en aquesta primera fase diagnòstica derivada de la necessitat de contextualitzar les activitats artístiques és el poder comptar amb el suport institucional, en aquest cas, del Centre Obert. Així doncs, es tracta d'una aposta que caldria fer com a centre i no tant a nivell individual com a professional. Per això, és fonamental que tot l'equip planifiqui i entengui què comporta treballar des d'aquesta òptica i estiguin disposats a portar a terme aquests canvis. El 77'70% dels professionals consideren que el suport institucional del centre on emmarquen el seu treball socioeducatiu és necessari per dur a la pràctica propostes basades en aquesta tipologia d'actuació (21'3% hi estan molt d'acord i el 56'4%, bastant). Tan sols un 21'3% considera que el suport institucional no és un aspecte important.

El suport institucional aporta, entre altres, reconeixement professional i suport que es tradueix en oportunitats d'innovació i formació pels educadors i disposició de recursos pel desenvolupament de les mateixes activitats artístiques.

La Institució ha valorat positivament la posada en pràctica d'aquesta experiència, fent èmfasi en l'aportació d'innovació socioeducativa (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

El fet de poder disposar de recursos, tant didàctics com d'infraestructura, és un altre aspecte que ha suscitat molta controvèrsia i s'ha valorat molt important entre tots els participants d'aquesta

primera fase. El 83% dels professionals afirmen que els Centres Oberts on duen a terme la tasca socioeducativa no disposen d'un espai adequat per fomentar aquest tipus d'activitats. Per contra, un 14'9% d'aquests professionals sí que estan conformes en el tipus d'espais que tenen en el centre, considerant que aquests potencien el fet de poder desenvolupar la tasca socioeducativa a través de metodologies artístiques.

En primer lloc, poder desenvolupar les propostes artístiques en un espai adequat s'ha detectat com a fonamental per poder realitzar activitats artístiques. El concepte *adequat* s'utilitza per fer referència a un espai agradable, més o menys ampli, amb llum exterior i que propiciï l'expressió en llibertat. Es considera que ser sensibles a aquesta necessitat de l'espai també passa pel suport institucional que es comentava anteriorment, ja que, al final, les instal·lacions d'un centre són les que són. Els professionals ho manifesten així:

L'espai és un aspecte a millorar però, d'altra banda, no l'hem pogut triar perquè és el que hi ha. Llavors si haguéssim pogut triar, sí que dius, hagués estat millor buscar un espai tal, però aquí només la sala polivalent o la de Tibidabo, no hi ha més. I amb això ens hem hagut d'adaptar (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

El fet de poder adaptar-se en els espais que hi ha i inventar i crear nous espais és important per poder treballar des d'aquesta perspectiva.

Tenint en compte l'espai on ens trobàvem (al carrer), els infants han tingut més facilitat per a expressar més obertament les seves emocions, tan positives com negatives (Diari de camp).

L'espai era adient per fer sessions puntuals. Si s'ha de fer una programació o una planificació d'un taller de cara a un trimestre o tot un curs, s'hauria de buscar unes altres metodologies o uns altres espais (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

La realització de les activitats artístiques en el marc d'un espai físic molt reduït significa una gran dificultat, ja que, per una banda, el treball corporal intensifica el contacte físic entre els infants i, en aquests casos, el desenvolupament d'algunes activitats plàstiques i de moviment es veia estroncat. En tot cas, cal veure la dificultat de l'espai com una oportunitat creativa, per organitzar-lo amb elements simbòlics com capes, llençols, ja que el fet de delimitar així les propostes (un espai dins l'espai) pot aportar més tranquil·litat en la marxa de les activitats i també com una oportunitat educativa d'establiment de límits simbòlics.

Pel que fa als recursos del centre, l'espai és el que és i no es pot canviar, per tant, cal ser creatius i, o bé canviar certs aspectes de les activitats o adaptar/reinventar aquest espai. En el cas que ens ocupa, es podria dividir el grup per realitzar una activitat dins la sala, així com per ubicar-nos en dos espais del centre diferenciats. Després, posar en comú els resultats dels dos grups i crear un debat i reflexió final més durador (Diari de camp).

Per altra banda, una necessitat detectada entre els professionals a nivell institucional és el fet de disposar de recursos didàctics que plantegin activitats educatives concretes a través de metodologies artístiques. Així doncs, el 55'3% dels enquestats consideren que tenen bastants recursos per poder desenvolupar activitats i tallers d'expressió artística en el sí de la seva pràctica educativa. Altrament, entre els educadors del Centre Obert s'evidencien unes ganes, un interès i una necessitat per crear recursos nous que emprin aquesta metodologia d'actuació socioeducativa.

Tot el que sigui aprendre és ben rebut, no tinc cap mena de dubte (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

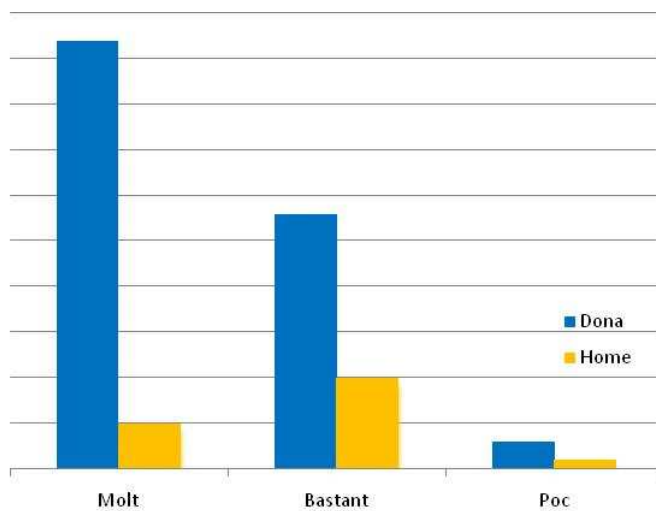
A més, un 35'1% dels professionals afirmen que senten aquesta necessitat de manera més explícita, ja que disposen de pocs recursos per abordar la seva actuació socioeducativa a través de les metodologies artístiques.

És important posar sobre la taula el tema de la formació. Les educadores que participen en l'experiència es mostren conscients que els manca tenir recursos i coneixement per poder aplicar aquesta metodologia que valoren de manera positiva. Per això, qualsevol activitat i espai que els permeti rebre formació és benvinguda (Diari de camp).

6.2.3. Constituir equips educatius heterogenis

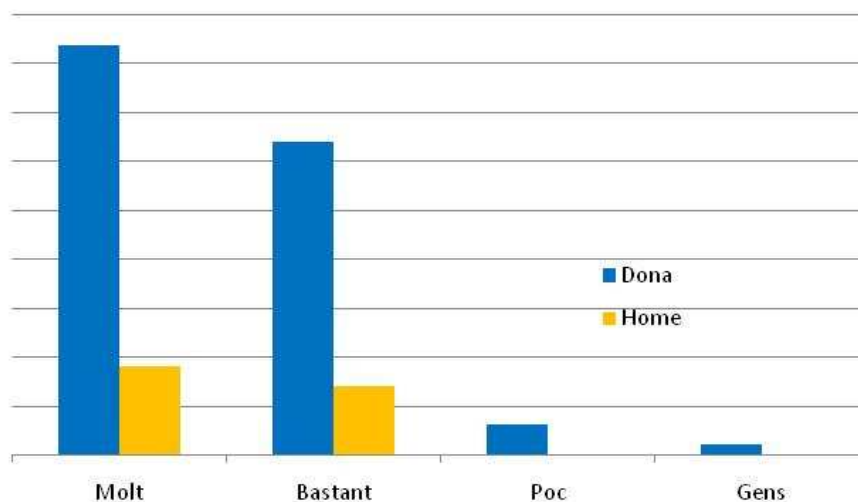
Al llarg d'aquesta primera fase, els participants enquestats han mostrat una inquietud entorn a la composició dels equips educatius que realitzen les activitats artístiques. Els educadors participants consideren que, per poder desenvolupar millor les activitats artístiques, els equips educatius haurien de ser heterogenis pel que fa al sexe i al temps d'experiència laboral en l'àmbit.

Pel que fa a l'heterogeneïtat segons el sexe, s'ha considerat important poder formar equips equilibrats entre homes i dones, ja que, si bé no es pot afirmar taxativament, s'ha observat una certa tendència entre les dones a voler rebre més formació relacionada amb les metodologies artístiques (90'4%; *Test de Fisher*, $p=0'06$). El Gràfic 25 presenta aquesta major predisposició de les dones per rebre formació envers els homes.



Gràfic 25: Voluntat de rebre més formació relacionada amb les metodologies artístiques en funció del sexe

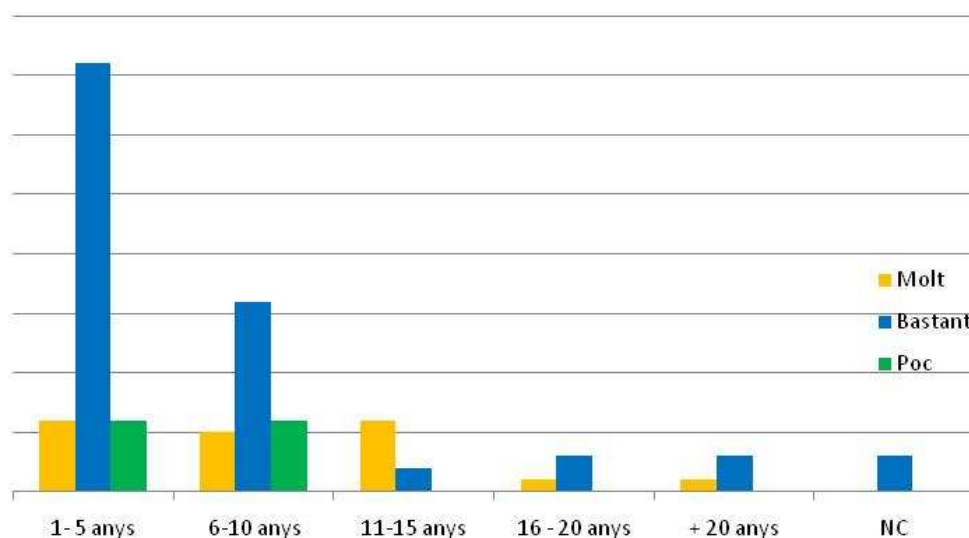
Les dades també mostren una certa tendència entre les dones envers els homes a considerar aquestes metodologies com estratègies adequades per treballar amb infants de Centres Oberts (82'4%; *Test de Fisher*, $p=0'053$). El Gràfic 26 evidencia aquestes dades.



Gràfic 26: Consideració adequada de les metodologies artístiques per treballar amb infants segons el sexe

D'aquesta manera, es podria pensar que cal considerar la necessitat de formar equips de professionals equilibrats entre homes i dones, per tal de poder mantenir la motivació per promoure les metodologies artístiques als Centres Oberts.

Si es presta atenció a l'heterogeneïtat en termes d'anys d'experiència laboral en l'àmbit, s'ha pogut observar que les i els professionals més joves en termes de pràctica laboral, són els que presenten més consciència dels beneficis de les activitats artístiques. En aquest sentit, s'observa una certa tendència en trobar relació entre el nombre d'anys d'experiència laboral i el fet de conèixer els beneficis de les metodologies artístiques (88,7% en els professionals que porten entre 1 i 5 anys treballant i 51,7% els que porten entre 6 i 19 anys d'experiència laboral; *Test exacte de Fisher* $p= 0'047$).



Gràfic 27: Coneixement dels beneficis de les metodologies artístiques en funció de l'experiència laboral

Es podria entendre que les persones que duen menys temps treballant són les que fa menys temps que han acabat la carrera universitària i, per tant, s'han nodrit del canvi de paradigma i de sensibilització cap aquesta metodologia com a eina innovadora en la seva formació de base. A les formacions universitàries s'estan introduint assignatures sensibles a la temàtica i s'està

donant un canvi de visió al respecte. Ara bé, les persones que fa temps que treballen i que, probablement, la carrera universitària els queda lluny, tota aquesta innovació no la van viure.

6.2.4. Crear un espai de llibertat i de promoció de la creativitat

La proposta educativa a través de llenguatges artístiques significa una oportunitat pels infants de poder potenciar la seva creativitat. Per tant, aquesta proposta és un espai nou de llibertat que permet fer créixer aquesta capacitat creativa que tot ésser humà té.

El fet d'oferir-lis un espai de més llibertat doncs també ha portat explosions de moviment, però jo diria que això, jo ho he viscut com a positiu (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

Es nota que la proposta és totalment diferent al que fan al Centre Obert durant el curs (Diari de camp).

Davant d'aquest nou espai, els infants es mostren molt predisposats i motivats a participar-hi, sobretot, posant de manifest una llibertat per usar el sentit de l'humor i potenciant les seves qualitats per damunt de les dificultats les quals queden transformades en potencialitats.

La majoria d'infants han tingut ganes de fer les activitats i es van engrescar ràpidament en fer-les, van ser capaços d'il·lusionar-se. Sobretot perquè s'ha creat un espai de llibertat que els ha motivat i exaltat (Diari de camp).

Les dades de la fase diagnòstica constaten que la creació d'un espai de llibertat significa una innovació que es tradueix en una proposta engrescadora pels infants i en una perspectiva de treball que permet desenvolupar activitats artístiques a través d'una mirada més oberta a les mateixes per part dels educadors.

Per mi potser el fet de ser un nou espai, un espai diferent on fer un altre tipus d'activitat més artística, plàstica, de moviment,... que també ha tingut els seus aspectes negatius a la vegada (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

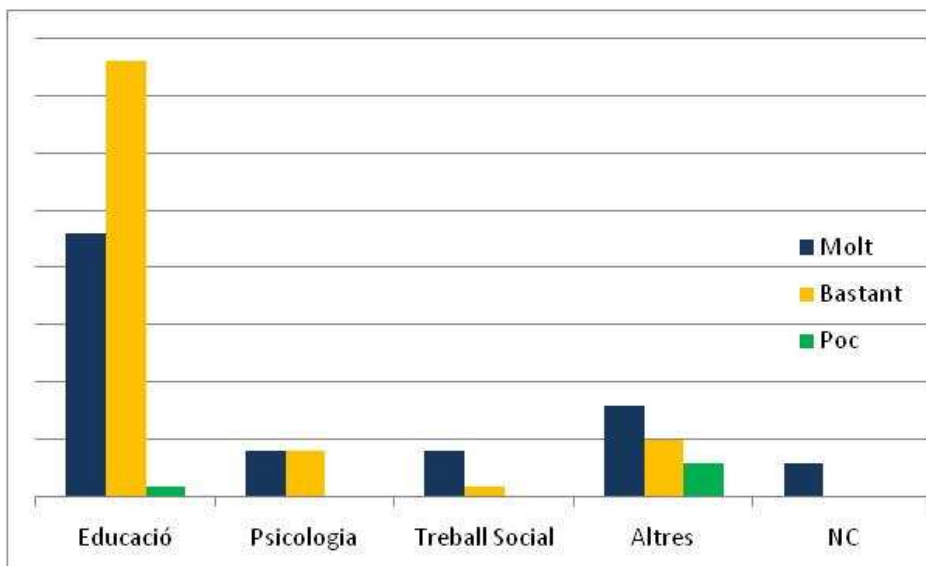
Són un tipus de nens que no troben espais per poder expressar això (les seves emocions) ni la manera de fer-ho i vaig pensar que era un punt de partida (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

6.3. Les característiques dels professionals de l'educació

En aquesta fase diagnòstica també s'han identificat una sèrie de característiques associades a la figura de l'educador o educadora que es concreten, fonamentalment, en necessitats de formació que permetin un millor coneixement de les potencialitats d'aquestes metodologies i en necessitats d'actitud: mostrar-se dinàmics, amb capacitats per gestionar un grup d'infants, sensibles a les produccions creades pels infants i flexibles a adaptar les activitats als diferents nivells maduratius.

6.3.1. Haver rebut una formació educativa general i una artística específica

En la fase diagnòstica s'ha detectat que és aconsellable que els professionals que han de posar en pràctica activitats artístiques com a eines d'acció socioeducativa tinguin una formació educativa, entesa com la pedagogia, la psicopedagogia, l'educació social o la formació de magisteri. En la vida quotidiana i segons l'experiència trobada i esperada sembla ser que hi ha una tendència entre tenir una formació en el camp educatiu i voler introduir les activitats artístiques en la tasca socioeducativa que desenvolupen (79'2%; *Test exacte de Fisher* $p=0'026$). El Gràfic 28 mostra les dades que es comenten.



Gràfic 28: Voluntat d'introduir les metodologies artístiques en funció de l'àmbit de formació

Tot i així, aquesta formació no cal que sigui universitària, ja que no s'aprecien diferències significatives entre el nivell acadèmic i aquest interès. En aquest sentit, les persones que s'han format en l'àmbit educatiu són les més partidàries a fomentar les metodologies artístiques com a eines d'acció social.

En un segon nivell, els professionals que han participat també deixen constància de la necessitat de poder rebre una formació específica sobre les metodologies artístiques per a poder aplicar-les en els seus centres educatius. El 95'7% dels professionals afirmen que els agradaria molt (55'3%) o bastant (40'3%) formar-se per ampliar les seves competències professionals en relació amb la metodologia d'acció artística. En aquest diagnòstic es posa de manifest crear nous recursos formatius adreçats específicament a aquest col·lectiu professional. Entre els educadors del grup de discussió també sorgia aquesta necessitat de formar-se en aquest àmbit específic per tal de millorar la seva tasca professional.

Als educadors a vegades se'ns escapa una mica perquè no tenim la formació per fer-los. O sigui els educadors no tenim perquè saber de tot, llavors sí que ens falta el temps, la formació i la capacitat. De fet, amb un altre grup del centre ve una tallerista que fa manualitats i és una passada, tot el que fa i les idees que té (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

Ara bé, les dades també constaten que els professionals més motivats a rebre una formació específica en aquest camp són aquells que també es mostren més avesats a fomentar les

metodologies artístiques com a eines d'acció socioeducativa. Afortunadament, el nombre de professionals que tenen aquesta motivació és elevat ($r_{(94)}=0'502$; $p < 0'001$). La correlació és positiva evidenciant que les persones que tenen un coneixement en aquest àmbit són les que estan motivades per fomentar-les més en la seva praxis. Per aprofundir més en aquestes dades es pot consultar l'annex 6.

6.3.2. Tenir confiança en les potencialitats de les metodologies artístiques

Els professionals del grup de discussió que han participat en aquesta fase diagnòstica han manifestat una predisposició temerosa i sentiments d'incertesa amb relació a l'èxit d'aquest tipus de metodologia prèvia a la pròpia posada en marxa. Aquest fet es pot explicar per tenir un certa basarda al no saber com anirà, perquè es desconeix com respondrà el grup a les sessions i a aquesta metodologia, a l'adequació de les sessions al grup concret de treball o de si s'estarà a l'alçada del grup. En general, sorgeixen dubtes entre els i les educadores que es poden relacionar amb la manca de formació i de confiança amb la metodologia abordada i també per una certa incertesa davant el fet de començar una activitat nova.

Jo també tenia una inseguretats abans de començar, de a veure com anirà... Però també partíem d'aquesta base que coneixes el context, és un Centre Obert del Raval (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

Davant aquesta predisposició temerosa, cal augmentar la confiança i la seguretat en l'ús d'aquestes metodologies per tal de poder transmetre-ho als infants amb els que s'està. Una de les maneres per aconseguir-ho i que s'ha detectat com un aspecte important en aquest diagnòstic és la formació específica que permet conèixer els beneficis dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa. El 67% dels participants afirmen que coneixen bastant els beneficis de les activitats artístiques amb relació al desenvolupament dels infants i joves que acudeixen al CO on treballen el 20% que els coneixen molt i el 12'8%, poc. Entre els beneficis que destaquen els professionals (amb un 92'6% dels participants) es considera que hi ha el creixement global de la persona en termes de desenvolupament social i personal. Molts dels professionals (el 86'2%), malgrat conèixer els possibles beneficis dels llenguatges artístics a nivell emocional i social, afirmen que els manca saber traduir en activitats concretes aquests coneixements.

6.3.3 Mostrar una actitud dinàmica en les activitats

La manera de dinamitzar i d'engrescar els infants és important, sobretot, perquè aquests captin perfectament el que l'adult transmet. Per això, es comenta la necessitat de dinamitzar des de l'entusiasme, especialment, creient en allò que fas i dius.

És important la manera en que el dinamitzador porta la sessió, perquè si es creu el que està fent, aquesta il·lusió i motivació es transmet als nans. Si tu estàs un dia cansat o cansada i estàs una mica ofuscat i a tope, doncs això també s'encomana (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

En el cas que ens ocupa, aquest aspecte pren una importància especial perquè es treballa amb emocions, quan els éssers humans són éssers emocionals i que, com a tals, tenen estats anímics variables.

Si tu tens un mal dia, això es transmet i els nanos són esponges (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

A banda de ser una persona que transmet dinamisme, s'ha detectat important saber escoltar el grup d'infants (tenir una escolta activa) i poder ajustar l'actuació a les necessitats dels mateixos. Per tal de poder aconseguir-ho, es podria necessitar una capacitat per improvisar i ser flexibles davant el grup.

Sí, també la capacitat d'improvisar, perquè tu pots tenir la sessió molt organitzada i, en la sessió mateixa, veus que allò que estàs fent no funciona. És important poder tenir capacitat d'escolta, poder observar què passa i anar reajustant (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

6.3.4. Saber gestionar un grup d'infants

Una quarta característica que s'ha considerat fonamental en relació amb la figura del professional que actua a través de metodologies artístiques és que sigui capaç de conduir una dinàmica grupal, entenent-la com la capacitat per establir límits i normes pel bon desenvolupament de les activitats. Transmetre aquests límits de manera clara i concisa és fonamental, alhora que permet donar llibertat als infants per crear, malgrat sembli contradictori d'entrada. Per la seva banda, els infants necessiten aquests límits per poder sostenir la seva actuació i poder sentir-se lliures dins un espai de seguretat.

Cal adaptar-se al ritme del grup i comunicar les consignes de manera clara i concisa. Una consigna molt clara combinada amb una proposta oberta dona multiplicitat de respostes. Una manca de límits es tradueix amb agressivitat entre els infants. Així doncs, es fa evident la necessitat d'establir límits. Però com establir límits quan es té un objectiu d'encaminar-se cap a l'expressió lliure de les emocions? Es pot considerar la manera de fer-ho a través d'allò simbòlic (Diari de camp).

Per altra banda, per una bona gestió del grup també s'ha constatat que és necessari poder delimitar els rols que cada agent assumeix en un espai socioeducatiu, per tal de saber, en tot moment, qui és qui fa què i per què. Si aquestes premisses es deixen clares des del començament i es mantenen en el temps, afavoreixen el bon desenvolupament de l'activitat.

Una millor definició dels rols des del començament és important. Per una part, la definició dels rols de cada educador o educadora i, després, això: l'establiment d'uns límits molts clars que permetin mantenir aquests rols (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

6.3.5. Ser sensibles a la intimitat dels infants

Al llarg del diagnòstic, s'ha posat de manifest la importància de considerar el dret a la intimitat dels infants amb les seves produccions artístiques i el respecte cap a les mateixes. Quan en un context de vulnerabilitat social, es demana als infants que expressessin i creïn produccions a través de diferents llenguatges, s'ha de saber tractar aquests materials amb tot el respecte possible, preguntant i demanant permís per fer-ne ús, respectant la intimitat dels infants en un espai d'expressió i de llibertat (un espai protegit).

6.3.6. Tenir capacitat per ajustar les propostes al nivell maduratiu dels infants

El fet de poder adaptar les propostes educatives al nivell maduratiu del grup en general i, fins i tot, en el nivell maduratiu de cada infant es considera un aspecte cabdal en l'actuació de l'educador que duu a terme les metodologies artístiques. Per tant, és necessari saber ajustar les activitats al nivell maduratiu dels infants, especialment en aquestes edats i en activitats en grup on es fàcil trobar-se amb infants que, malgrat tenir la mateixa edat, presenten nivells maduratius diferents. Així doncs, el perfil d'infant que acudeix a un Centre Obert té característiques similars, però cada un presenta la seva casuística i cal atendre-la de la millor manera.

El tipus de xavals que tenim (als Centres Oberts), són nanos molt dispersos, no els arriba l'estímul llavors t'has d'assegurar que arribi bé perquè el puguin desenvolupar. Llavors t'has d'assegurar que els hi arribi o que l'hagin entès perquè, a vegades, també era un problema d'interpretar el missatge (hi ha nanos que tenen problemes cognitius i no poden assimilar-ho bé). Llavors assegurar-te que l'hagin entès, perquè si no l'entenen no el poden executar bé, i llavors es frustren perquè també tenen problemes d'autoestima, seguretat,... i si no participen a l'activitat, doncs què fan, enreden. És una cadena (Grup de Discussió Professionals Tibidabo).

En resum

Partint dels interrogants inicials de la recerca, aquest capítol ha volgut donar resposta a la primera fase de la recerca, és a dir, la comprensió i detecció dels elements clau per poder dissenyar una proposta educativa basada en les metodologies artístiques.

A través de diversos informants s'ha pogut configurar una comprensió realista, vivencial i pràctica de tots aquells elements que són necessaris i beneficiosos pels infants en termes d'actuar educativament a través dels llenguatges artístics que, posteriorment, han significat el punt de partida per elaborar una proposta educativa.

Al llarg del capítol s'han anat explicitant els beneficis i els elements a considerar quan un Centre Obert es planteja dur a terme una actuació a través d'estratègies artístiques per promoure la resiliència dels infants que a ell acudeixen. La construcció d'aquest coneixement ha estat possible gràcies a la triangulació de la visió i aportació de 94 professionals que han respost a un qüestionari, juntament amb l'anàlisi de contingut de la recollida d'informació dels grups de discussió dels educadors i els infants del grup *Tibidabo* del Centre Obert Joan Salvador Gavina i el diari de camp de la investigadora present en l'aproximació a la realitat dels Centres Oberts a partir de l'experiència pràctica.

Els elements identificats, i que configuren l'aportació principal d'aquesta fase diagnòstica, s'estructuren en tres blocs. En primer lloc, les dades d'aquesta primera fase suggereixen que les metodologies artístiques són útils per abordar continguts de promoció de la resiliència. S'ha comprès quins continguts són específics per treballar amb aquesta tipologia d'actuacions per promoure la resiliència dels infants: el contingut emocional. Les característiques dels continguts suggereixen ser abordats a través de tres dimensions, l'emocional (el sentir), la cognitiva (el pensar) i la comportamental (l'actuar). En segon lloc, s'han detectat una sèrie d'aspectes relacionats amb la manera d'estructurar i planificar la intervenció pròpies de les estratègies

artístiques. En tercer terme, s'han identificat un seguit de característiques dels professionals que han de tenir els mateixos que posin en pràctica aquestes actuacions.

De forma sistematitzada, la Taula 25 presenta els resultats obtinguts en aquesta fase diagnòstica i comentats al llarg del capítol: els continguts de promoció de la resiliència a través de tres nivells (emocional, cognitiu i comportamental), els aspectes a considerar quan s'apliquen les estratègies artístiques com a eines d'acció socioeducativa i les característiques dels professionals que han d'assumir el rol de dinamitzadors d'aquesta actuació. Tots ells s'han de tenir presents a l'hora d'elaborar una proposta educativa de promoció de la resiliència a través de les metodologies artístiques.

CONTINGUTS de promoció de la resiliència relacionats amb l'esfera emocional i promoguts a través d'estratègies artístiques com a eines d'actuació socioeducativa	DIMENSIÓ EMOCIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Comunicació intrapersonal i coneixement personal • Expressió a través de la metàfora i el simbolisme
	DIMENSIÓ COGNITIVA <ul style="list-style-type: none"> • Identificació d'emocions • Reflexió sobre les emocions
	DIMENSIÓ COMPORTAMENTAL <ul style="list-style-type: none"> • Valors educatius (respecte, col·laboració, companyerisme) • Aplicació habilitats socials bàsiques • Relaxació
ESTRATÈGIES ARTÍSTIQUES com a eines d'actuació socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació de les activitats • Contextualització de les activitats • Suport institucional • Recursos didàctics i espais adequats • Equips heterogenis • Creació d'un espai de llibertat
CARACTERÍSTIQUES del professional per aplicar les metodologies artístiques	<ul style="list-style-type: none"> • Formació en l'àmbit educatiu • Formació específica de metodologies artístiques • Confiança en les potencialitats de les metodologies artístiques • Actitud dinàmica de l'educador o educadora • Saber conduir un grup d'infants • Ser sensible a la intimitat dels infants • Ajustament al nivell maduratiu dels infants

Taula 25: Resum dels aspectes a considerar en l'actuació socioeducativa de promoció de la resiliència a través d'estratègies artístiques

La fase diagnòstica, doncs, ha permès comprendre que les estratègies artístiques signifiquen una metodologia adequada per promoure la resiliència dels infants que acudeixen als Centres Oberts, així com també ha posat de manifest que hi ha una sèrie d'aspectes que s'han de considerar per tal de poder-les posar en pràctica. Per tot això, aquesta fase té una importància indiscutible i és ella la que significa un punt de partida per poder dissenyar la proposta educativa, aportant dades de la pràctica real i des del coneixement dels mateixos participants.

CAPÍTOL 7

La proposta educativa

Si pudiera decirlo, no tendría que bailar

Isadora Duncan, 1929

Per començar a llegir aquest capítol, es considera necessari recapitular i recordar el viatge els diferents capítols exposats fins aquí. Aquesta presa d'oxigen és important per poder continuar llegint aquesta recerca, ja que a partir d'aquest moment, els capítols prenen una nova dimensió i mirada enfocada cap a l'acció i la reflexió sobre la praxis.

Fins aquí s'ha realitzat una aproximació teòrica i sistemàtica de la temàtica d'estudi, una definició del marc metodològic que delimita la manera d'apropar-se a la mateixa realitat i els contextos dels participants que han permès el desenvolupament de la recerca. També s'han presentat els resultats de la fase diagnòstica que són els que, juntament amb la teoria, fonamenten la proposta educativa que s'ha construït i avaluat amb la metodologia acció col·laborativa. Un aspecte primordial d'aquest tipus de recerca és el treball conjunt entre acadèmics i professionals per donar resposta a una necessitat pràctica identificada a la fase diagnòstica.

Aquest capítol té com a finalitat, doncs, presentar la proposta educativa com a resultat d'un procés dinàmic, de consens, d'experimentació, de creativitat, d'il·lusió i paciència. Si es recapitula de nou en els objectius de la investigació, es pot observar com aquest capítol dóna resposta al segon objectiu de la recerca que és poder dissenyar un recurs educatiu. S'entén que l'elaboració parteix dels resultats de la primera fase diagnòstica en discussió amb la teoria i acaba amb la presentació d'una proposta educativa que, amb posterioritat, serà pilotada i valorada en un context concret.

El disseny de la proposta educativa configura la segona fase de la recerca (Dissenyar una proposta educativa de promoció de la resiliència a través de metodologies artístiques que afavoreixin la visió personal dels infants) i en ella hi han treballat, de manera conjunta, professionals i investigadora per tal de millorar el model d'intervenció a partir de la implicació i la formació, mitjançant l'anàlisi i la reflexió de la seva pròpia actuació (Amorós et al. 2005).

Aquesta fase es realitza en el Centre Obert Grup Unió i per tal de poder dur-la a terme dins els paràmetres metodològics de l'acció cooperativa es va formar un equip educatiu de treball format per investigadora i educadors (mirar capítol 4, *Grup Treball Disseny Proposta Educativa*). Un element important pel desenvolupament d'aquesta fase és el suport institucional, tal i com apunten els resultats de la fase diagnòstica.

7.1. Les bases prèvies que fonamenten la proposta educativa

Seguint la lògica de la perspectiva de la recerca plantejada, s'han delimitat unes bases que fonamenten el disseny de la proposta educativa. S'han acordat una sèrie d'aspectes que es consideren necessaris delimitar per poder aplicar, de manera adequada, la investigació cooperativa i que es resumeixen en:

- La participació a la recerca ha de quedar reconeguda pel Grup Unió i la Universitat de Barcelona mitjançant un conveni de recerca que es pot consultar a l'annex 5.
- Els professionals participants han de disposar d'un temps dins l'horari de la seva jornada laboral al Centre per poder atendre a les necessitats del procés de recerca.
- La investigadora principal de la recerca serà qui actuarà com a referent del procés, convocant reunions, dinamitzant-les i aportant les modificacions pertinents sorgides de les trobades de l'equip de treball.
- La redacció del programa anirà a càrrec de la investigadora, descrivint els objectius, les activitats, les estratègies i els recursos necessaris per cada activitat.
- El grup de treball es trobarà dues vegades, com a mínim, abans de pilotar la proposta per tal de valorar les propostes fetes i les modificacions pertinents. Es donarà l'opció de repetir les vegades que es considerés convenient aquest procediment d'intercanvi fins a arribar a una proposta consensuada.
- L'equip de treball partirà de la feina realitzada a la fase diagnòstica i d'una pre-proposta de la investigadora.
- El canal de comunicació entre educadors i investigadora es mantindrà obert al llarg de tot el procés.

Tots aquests acords s'han vist complerts durant tot el procés del disseny. Malgrat això, els professionals han manifestat una sèrie d'aspectes del context concret que podrien ser dificultats o limitacions a tenir en compte al llarg del procés de recerca. Les principals dificultats mencionades han estat relacionades amb les característiques dels infants i les limitacions dels professionals del Centre Obert que han de posar en pràctica la proposta dissenyada. Pel que fa a les característiques dels infants es parla de la dificultat de concentració i atenció dels infants del grup *Petits* del Centre Obert, de les dificultats de participació regular al Centre Obert, de la

necessitat de pautar les instruccions o orientacions per tal de poder estar segurs amb les propostes i la poca predisposició de molts dels infants del grup *Petits* a parlar sobre les emocions. Pel que fa a les limitacions dels professionals del Centre Obert que aprecien ells mateixos com a dificultat a l'hora de posar en pràctica les activitats de la proposta dissenyada basades en les metodologies artístiques com a eines de promoció de la resiliència destaquen, la manca de temps del que disposen per poder revisar i aportar les consideracions pertinents al llarg del procés, la necessitat d'emprar un llenguatge per descriure les activitats que sigui adequat per la comprensió dels infants, adaptant-se i sabent que potser no és el vocabulari científic adequat en certs temes com les emocions i la poca confiança en les estratègies proposades que, en certs moments, poden tenir envers les metodologies artístiques i les capacitats dels infants per practicar-les.

Deixant de banda els aspectes metodològics del procediment i entrant a considerar certs aspectes estructurals, la fase diagnòstica i el coneixement del grup GRISIJ (la investigadora n'és membre) arrel d'altres experiències desenvolupades amb altres recerques ha posat en evidència la necessitat d'incloure una sèrie de consideracions:

- Dissenyar un programa que tingui una durada de, com a mínim, un trimestre, el que significa 11 sessions.
- Afegir a la totalitat de les sessions una sessió preliminar que serveixi per introduir i conèixer-se tots els membres que participarien en el pilotatge, així com el contingut de les sessions. Es tracta d'una sessió preliminar.
- Limitar el nombre d'activitats per sessió, programant entre 3 i 4 activitats.
- Tenir present la necessitat de fer temporitzacions realistes de les activitats.
- Començar la sessió amb una activitat d'escalfament.
- El nombre de persones dins la sessió hauria de ser reduït, màxim una conductora i dos observadors per un grup de, aproximadament, 20 infants.
- Donar importància a preparar la sala, fent d'ella un espai adequat per desenvolupar la sessió.

Pel que fa als continguts que s'aborden a la proposta educativa, es tracta de promoure la resiliència a través de fomentar l'autoestima dels infants a partir d'activitats que enforteixen l'autoconcepte, l'autovaloració i l'autoimatge, és a dir, la visió d'ells mateixos.

En el foment de l'autoestima, el treball de les emocions pren una importància considerable perquè és a través d'aquestes que la persona viu i sent la seva pròpia autoestima. En la proposta dissenyada es consensua amb el grup educatiu de treball (GTD) abordar 12 emocions, prenent com a referència els models d'emocions bàsiques de Ekman (1999), Goleman (2000) i Bisquerra (2006) (mirar capítol 4 a la descripció de l'instrument del *Mapa de les emocions*) fent les adaptacions terminològiques pertinents en funció dels infants. Les emocions que finalment

es treballen de manera explícita són l'alegria, l'amor, l'avorriment, el nerviosisme, l'odi, el plaer, la por, la ràbia, la sorpresa, la tranquil·litat, la tristesa i la vergonya. Es planteja fer un mapa (donat que al centre estan treballant com a eix conductor els pirates) amb diferents tresors emocionals (les 12 emocions consensuades). Cada infant a través de la seva cara plasmada en una fotografia plastificada s'ubicaria en un dels tresors, és a dir, en una de les emocions en funció de com estigués en el moment, diferenciant l'abans i el després de la sessió. Aquest mapa anirà canviant cada sessió i servirà d'excusa per tirar endavant el transcurs de les sessions.

7.2. La proposta educativa a pilotar. *EMOCIO'N-ART*: una proposta per promoure la resiliència

En aquest apartat es presenta la guia educativa de promoció de la resiliència a través de les emocions i els llenguatges artístics per a infants d'entre 8 i 11 anys resultat d'un procés de treball cooperatiu entre investigadora i professionals. Aquesta presentació està estructurada a partir del contingut teòric i pràctic per desenvolupar sessions de promoció de la resiliència centrada en el treball emocional i a través dels llenguatges artístics.

La guia educativa que es proposa s'ha pilotat en un Centre Obert però està dissenyada pensant en la seva aplicació a qualsevol Centre Obert que atengui a infants en situació de vulnerabilitat social, així com altres espais d'educació que acullin infants amb aquesta tipologia de situació sociofamiliar. La novetat que aporta aquest recurs al col·lectiu de Centres Oberts és la sistematització i l'estructura de les activitats proposades, així com la plasmació de les aportacions teòriques i pràctiques derivades del coneixement dels educadors que actuen en els mateixos a través d'un procés participatiu d'elaboració.

7.2.1. Finalitat i objectius de la proposta educativa

La finalitat de la proposta educativa dissenyada és poder promoure la resiliència dels infants a través d'enfortir un dels tres components que la configuren, el *Jo Sóc/Estic* del model de Grotberg. La promoció de la resiliència té com a finalitat poder promoure les potencialitats individuals per tal de poder assolir un benestar personal.

Per poder assolir la finalitat plantejada es marquen uns objectius que guien el camí a seguir per la seva consecució i que es concreten en:

Objectius generals de la guia <i>Emocio'n-ART</i>
Fomentar l'autoestima dels infants a través de les metodologies artístiques com pilar de la resiliència

L'objectiu general es concreta en tres objectius específics:

Objectius específics de la guia *Emocio'n-ART*

1. Ser capaç de valorar-se positivament com a ésser emocional, respectuós i afectiu.
2. Conèixer-se en els diferents estats emocionals per poder imaginar un canvi en el futur
3. Reconèixer les qualitats personals sense emetre judicis

7.2.2. Els continguts de la proposta educativa

Emocio'n-ART és un recurs pràctic de promoció de la resiliència amb una voluntat educativa. En referència a la seva practicitat, es tracta d'una proposta organitzada en sessions i activitats que es basen en la promoció de l'autoestima com a base de la resiliència. Significa una oportunitat pels infants de gaudir d'un espai de promoció de la resiliència, fomentant la dimensió emocional del *Jo Sóc/Estic* del model de Grotberg (2003). Es tracta d'enfortir la visió positiva dels infants sobre ells mateixos, és a dir, la seva *autoestima* a través de millorar els seus components: l'Autoconcepte, l'Autovaloració i l'Autoimatge. Tots ells són conceptes complexos i relacionats entre ells.

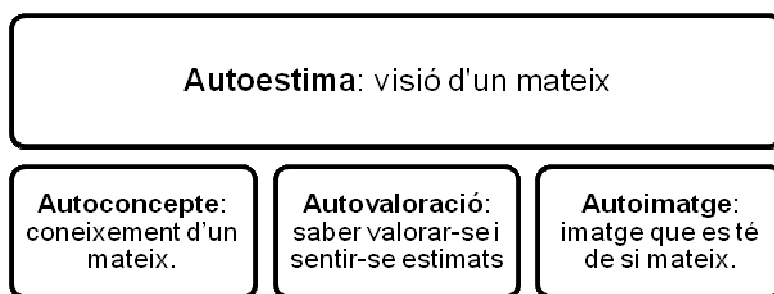
Quan es parla d'*autoestima* es fa referència a la visió d'un mateix. Es tracta d'un judici de valor sobre un mateix i les pròpies experiències d'èxit i de fracàs. Inclou els aspectes valoratius introspectius, físics i afectius lligats a la visió d'un mateix (Castanys, 2001).

L'*autoconcepte* és la percepció i descoberta personal. Implica un procés d'introspecció i de pensament sobre un mateix que permet millorar el coneixement personal i tenir una idea realista de qui ets (Shaffer, 2000).

L'*autovaloració* respon a la capacitat per saber valorar-se i poder sentir-se estimats (Feldman, 2002).

L'*autoimatge* és la imatge que es té d'un mateix. Inclou una valoració sobre l'aspecte físic, les qualitats de la personalitat i les potencialitats d'autorealització (Triadó, Martínez, Villar, 2000).

L'autoestima engloba els altres 3 constructes, és a dir, els components de l'autoestima són, al nostre entendre, l'autoconcepte, l'autovaloració i l'autoimatge. La relació existent entre aquests constructes es mostra en el Gràfic 29.



Gràfic 29: Autoestima: Autoconcepte, Autovaloració i Autoimatge

A la fase diagnòstica, es va constatar la necessitat de tractar els continguts descrits anteriorment al llarg de totes les sessions per tal de promoure la resiliència i el benestar dels infants. Així doncs, de manera transversal, s'aborden activitats de treball de les emocions, però hi ha sessions específiques que treballen cada un dels factors de la resiliència. Malgrat la intenció d'especificar els temes, la interrelació entre tots ells fa difícil que no hi hagi una interferència i influència entre els treballs.

Els factors de la resiliència s'enforteixen a través de la proposta educativa dissenyada a través d'uns objectius, unes dimensions i uns indicadors que permeten evidenciar la consecució de la promoció de la resiliència. La Taula 26 presenta la relació entre els factors de resiliència aplicats a la proposta dissenyada a través dels objectius, les dimensions i els indicadors.

Factor de la resiliència	Constructe de la resiliència	Objectius específics proposta	Indicador de la resiliència	Dimensions del programa
Jo Sóc/Jo Estic (Visió d'un mateix, autoestima)	Autovaloració	Ser capaç de valorar-se positivament com a ésser emocional, respectuós i afectiu.	Demostrar afecte i ser un ésser estimable	Dimensió emocional
			Ser respectuós amb mi	Dimensió cognitiva
			Sentir i expressar emocions	Dimensió comportamental
	Autoconcepte	Conèixer-se en els diferents estats emocionals per poder imaginar un canvi en el futur	Projectar-se en el futur	Dimensió cognitiva
			Identificar i comunicar les emocions	
	Autoimatge	Reconèixer les qualitats personals sense emetre judicis	Acceptar les potencialitats i debilitats pròpies	Dimensió emocional
			Actuar sense jutjar	Dimensió comportamental

Taula 26: Relació dels factors de resiliència amb els indicadors i les dimensions de la proposta educativa

7.2.3. Estructura de la proposta *Emocio'n-ART*

Per donar format a aquests continguts personals de promoció de la resiliència, es proposa organitzar-los a partir de 3 mòduls. Cada un d'ells emfatitza un dels components de l'autoestima com a factor de la resiliència. Tot i així, en tots ells es treballen aspectes que enforteixen de manera global l'autoestima i tots els seus components. D'aquesta manera, aquests ítems de contingut s'estructuren a través de tres mòduls més una sessió preliminar i una sessió de tancament. Un mòdul està configurat per tres sessions. La Taula 27 presenta aquesta organització:

<i>Joestic/Jo sóc (autoestima)</i>	Autoconcepte	Mòdul 1	Sessions 1, 2 i 3
	Autovaloració	Mòdul 2	Sessions 4, 5 i 6
	Autoimatge	Mòdul 3	Sessions 7, 8 i 9

Taula 27: Relació de contingut entre els factors de la resiliència i els mòduls de la proposta educativa

L'estructura proposada està constituïda per 3 mòduls i 10 sessions d'una hora i 15 minuts de durada, aproximadament. Cada sessió està estructurada a partir dels objectius de la sessió, l'índex de la mateixa, els materials i recursos i el desenvolupament de les activitats en termes de temps previst per desenvolupar-les, les estratègies i recursos necessaris. Cada una de les activitats està descrita a partir d'una introducció, el desenvolupament i la conclusió de la mateixa. A més, la globalitat de la sessió respon a una seqüència didàctica basada en el treball de rutines:

- **Rutina 1:** identificació emocional (mapa emocional)
- **Activitat d'escalfament** i situació en *l'aquí i l'ara*
- **Activitat de representació** o simbòlica
- **Relaxació**
- **Rutina 2:** identificació emocional (mapa emocional)

El treball a través de rutines té diverses finalitats educatives. En primer lloc, permet estructurar la sessió en un marc d'espai i temps, és a dir, permet marcar un començament que transporti i ubiqui els infants en un espai determinat. A més, també facilita treballar els límits i les responsabilitats educatives, alhora que dóna continuïtat a les diferents sessions.

Cada una de les rutines plantejades té uns elements didàctics concrets. En el cas del *mapa de les emocions*, té una finalitat didàctica de fer reflexionar els infants sobre les emocions bàsiques treballades en les sessions a través de la promoció d'un debat entre els participants. Al mateix temps, el *mapa de les emocions* actua com a element de permanència. Aquesta funció és rellevant i innovadora i, segons la trajectòria del GRISIJ en el disseny de programes educatius,

és fonamental per donar continuïtat i sentit a les diferents sessions, com a recurs didàctic de cohesió entre els participants i com a estratègia d'integració dels aprenentatges realitzats. El treball amb objectes de permanència té un valor afectiu per les persones. Per tant, el treball amb els mateixos ens pot donar dades molt rellevants sobre el seu desenvolupament afectiu i emocional, alhora que també de la seva maduració social; una altra característica és el seu valor relacional, ja que permet a l'infant apropar-se als altres infants, intercanviar experiències o compartir materials cosa que facilita el desenvolupament de la comunicació (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2001).

Les activitats d'escalfament tenen una finalitat educativa de participació, d'activació, de moviment, de pensament, exploració i comunicació. Es tracta de propostes que permeten als infants assentar-se en l'espai educatiu en el que es troben i, per tant, poder conèixer i interpretar la realitat del moment, assumint el seu rol, regulant el seu comportament, exterioritzant pensaments i descarregant impulsos i emocions.

Les activitats de representació permeten a l'infant continuar implicat i projectat en la representació d'alguna cosa de si mateix. És una manera de possibilitar el pas de la vivència emocional a la representació cognitiva (experiència plàstica, verbal, escrita,...). Al mateix temps, les activitats basades en el joc simbòlic permeten a l'infant la possibilitat de jugar i manifestar l'expressió del seu *jo* profund. És una forma d'expressivitat motriu que fa referència a l'aparició del *com si...* En aquest cas, denota la capacitat de l'infant de posar-se a la pell d'un personatge, és a dir, deixar de ser ell per ser un altre. Això evidencia que la persona ha pres consciència plena del seu *Jo* i sap diferenciar-se dels altres. Al mateix temps, el joc simbòlic permet una primera operació intel·lectual que indica la capacitat de passar de l'imaginari a allò simbòlic i d'allò simbòlic a allò real. Aquesta activitat intrapersonal i interpersonal es tradueix en activitats concretes. Pel que fa a activitats intrapersonals, el joc simbòlic permet als infants expressar la seva part emocional i la seva vida imaginària més profunda i personal, facilitar la construcció de la pròpia identitat i el continent psíquic; accedir al món cognitiu i personal. Alhora, també permet millorar en certes habilitats interpersonals com la manifestació del seu món interior a través d'una sèrie de mediadors de la comunicació com la mirada, el gest, la postura o el llenguatge; el viure situacions de comunicació amb els altres a través de situacions simbòliques; facilita la presa de consciència de la realitat (interna i externa) i afavoreix actituds d'empatia, ja que es treballa la capacitat de posar-se al lloc de l'altre (Arnaiz, Rabadán i Vives, 2001)

Les activitats de relaxació signifiquen una manera de retornar a un mateix, treballant la disponibilitat psicofísica a través de la respiració, el massatge, la tranquil·litat, el no pensar, el deixar fluir els pensaments, entre altres. Es tracta de permetre's una estona per estar en pau amb un mateix i estar disponible a les senyals que arriben del propi cos. Una de les finalitats és intentar no mesurar allò que arriba per tal d'evitar els judicis i les etiquetes ràpides de l'experiència viscuda. Aquestes activitats connecten amb el sentir (dimensió emocional) i no tant amb la reflexió (dimensió cognitiva).

7.2.4. Estratègies i metodologies de la proposta educativa

La proposta educativa està estructurada en funció dels objectius, els continguts, les activitats i les estratègies. Pel que fa a les estratègies, la guia està pensada per aplicar el treball de manera individual, per parella i, fonamentalment, de manera grupal. La tria entre unes o altres varia en funció dels objectius que es persegueixin en cada activitat. Així, les activitats individuals propicien el coneixement personal i la introspecció; les activitats amb parelles permeten treballar aspectes del *jo* amb relació a l'altre i, les activitats grupals propicien el benestar a través del foment de les relacions socials i la comunicació interpersonal.

Les metodologies escollides per la guia educativa *Emocio'n-ART* permeten treballar sistemàticament i de manera estructurada els aspectes emocionals, cognitius i comportamentals. La dimensió cognitiva implica fer pensar els infants, l'emocional promou fer-los sentir i la comportamental pretén buscar estratègies per modificar aquelles conductes que els fan sentir malament. En funció de la tipologia d'estratègia i de l'objectiu que es vulgui abordar hi ha diferents tècniques emprades al llarg de tota la guia. Es recomana alternar les metodologies amb l'objectiu d'evitar la repetició de les mateixes al llarg d'una sessió.

Les metodologies emprades en el desenvolupament de les activitats són les diferents expressions artístiques que han quedat descrites en el capítol 1 (mirar apartat 1.2.4.1.). De manera resumida, la Taula 28 presenta cada una d'elles i la traducció en els tipus d'activitats que s'empren en la proposta educativa.

Tipus d'expressió	Definició	Tipus d'activitats
Expressió plàstica	L'expressió visual i plàstica és la plasmació artística a partir de l'equilibri entre l'espontaneïtat i diferents tècniques com, per exemple, l'equilibri dels colors, pintar al natural, el collage, el modelatge, les formes i els volums.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collage ▪ Mural plàstic ▪ Representació plàstica ▪ Dibuix lliure
Expressió dramàtica	L'expressió dramàtica és la representació de situacions reals o imaginades a través dels gestos, moviments del rostre, el cos, les paraules i els objectes en un escenari concret.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball amb objectes ▪ Role-playing ▪ Joc simbòlic ▪ Joc imitatiu ▪ Teatre
Expressió lingüística	L'expressió lingüística fa referència a l'ús de la paraula per comunicar els pensaments, les emocions i els desitjos de manera més o menys permanent. No és estrictament necessari que sigui la paraula oral, entenent que escriure un poema també estaria dins aquesta tipologia d'expressió.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relat d'històries ▪ Exercicis de paper i llapis ▪ Pluja d'idees ▪ Debats ▪ Discussió dirigida,...

Expressió musical	L'expressió musical s'entén com l'expressió de sentiments a partir del ritme, la veu, la melodia i la respiració. Aquest llenguatge inclou, entre altres, el cant, l'acompanyament instrumental i els jocs musicals i sorgeix de la unió de la paraula, el so, el ritme i l'harmonia juntament amb l'emoció de cada persona.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantar ▪ Exercicis d'escolta ▪ Jocs rítmics ▪ Exploració corporal
Expressió corporal	L'expressió corporal es podria concebre com l'expressió a través del nostre cos, com el llenguatge del gest i el moviment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaxació ▪ Massatges ▪ Fantasia guiada ▪ Estiraments ▪ Exercicis de consciència corporal

Taula 28: Tipologia d'expressions i la seva correspondència amb les activitats de la proposta

7.2.5. Emocio'n-ART: la proposta socioeducativa en 11 sessions

En aquest apartat es presenta el resultat de la investigació traduït en un recurs pràctic estructurat en 11 sessions que pretén fomentar la resiliència a través d'enfortir la visió positiva que els infants de 8 i 11 anys que acudeixen a un Centre Obert tenen d'ells mateixos.

El recurs dissenyat és fruit d'un procés de recerca cooperativa que es caracteritza per ser un estudi per la transformació de l'acció educativa i social en la qual els participants es converteixen en subjectes actius de la mateixa (Bartolomé, 1996). Seguint la lògica de la recerca plantejada, el procés d'elaboració ha tingut un caràcter de col·laboració entre els professionals del Centre Obert i la investigadora. Les trobades del grup de disseny de la proposta educativa (GTD) han significat l'espai de reflexió que ha possibilitat la co-construcció d'aquest recurs, recollint i incorporant les modificacions pertinents. Un cop incorporats els canvis suggerits, s'ha donat per tancat el disseny de la proposta educativa de promoció de la resiliència basada en metodologies artístiques.

La Taula 29 presenta, de manera resumida, la proposta educativa elaborada en funció de les 11 sessions, del mòdul al que pertany la sessió, el nom de la mateixa, els seus objectius, les activitats que s'hi desenvolupen, els continguts de les mateixes i les característiques metodològiques necessàries per posar-les en pràctica. Per aprofundir en la lectura completa del recurs elaborat es pot consultar l'annex 7.

Sessió preliminar: Comencem pel començament

Nom Sessió	Objectius de la sessió	Índex de la sessió	Continguts	Metodologia
Sessió preliminar	Familiaritzar-se amb el grup i la dinamitzadora	<i>Qui és qui?</i>	Jo Sóc i Jo Estic Autoconcepte Autoimatge Concentració, atenció	Expressió dramàtica i lingüística Treball grupal 20 minuts
	Sentir-se còmode en el grup de treball	<i>Pintem la presentació</i>	Jo Sóc Relat metafòric	Expressió plàstica Treball individual 20 minuts
	Conèixer els continguts de les sessions i la dinàmica de funcionament del programa	<i>Presentem el programa</i>	Visió d'un mateix Les metodologies artístiques	Expressió lingüística Treball grupal 15 minuts

Mòdul 1: Autoconcepte: Ens volem conèixer

Nom Sessió	Objectius de la sessió	Índex de la sessió	Continguts	Metodologia
Sessió 1	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

	Explorar l'expressió corporal com a mitjà de coneixement personal i la correspondència entre estats físics i emocionals	<i>La música que ens situa</i>	La comunicació corporal Com sóc, com em moc Expressió d'emocions	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Plasmar plàsticament una emoció	<i>El color emocionat</i>	La relació entre un estat físic i emocional Autoconcepte	Expressió plàstica Treball individual 20 minuts
	Experimentar la relaxació com a font d'autoconeixement	<i>Ens llevem per segon cop</i>	La consciència corporal Introspecció: qui sóc? Comunicació intrapersonal	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 2	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Generar i sentir emocions en grup a través de la música	<i>La nota que denota</i>	Activació corporal El jo i les emocions Comunicació intrapersonal	Expressió musical Treball individual i grupal 10 minuts

	Identificar objectes que transporten a vivències personals i emocionals	<i>Els objectes que ens representen</i>	Records personals Imaginació Projecció del Jo Autoconcepte	Expressió dramàtica Treball grupal 10 minuts
	Explorar el massatge com a font de comunicació	<i>La mà que parla</i>	El massatge Saber rebre Deixar-se cuidar	Treball individual i per parelles 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 3	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 min
	Vivenciar la consciència corporal com a element de benestar	<i>Expressa l'animal que portes dins</i>	Consciència corporal	Expressió dramàtica Treball individual i grupal 15 minuts
	Plasmar musicalment una emoció	<i>Cantant l'Alegria</i>	La veu pròpia i El meu JO i la meva melodia Reproduir Comunicació intrapersonal	Expressió musical Treball individual 20 minuts

	Prendre consciència dels efectes beneficiosos de somniar despert	<i>Som ocells</i>	Estat de benestar Introspecció Saber rebre	Expressió corporal Fantasia guiada Treball individual 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

Mòdul 2: Autovaloració: Qui ens estima i ens valora

Sessió 4	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Percebre un ambient distès, de seguretat i d'expressió	<i>Mirades de reina</i>	Espai de trobada El JO expressiu Valoració personal	Expressió dramàtica i corporal Treball individual 10 minuts
	Vivenciar la consciència corporal com a element de benestar	<i>¡Corpore sano!</i>	Consciència corporal El deixar-se fluir Comunicació intrapersonal	Expressió corporal Treball individual i grupal 15 minuts

	Gaudir d'un moment de tranquil·litat a través del donar i el rebre dels altres com a element d'autovaloració	<i>La perruqueria</i>	Deixar-se cuidar Respecte per un mateix Consciència corporal	Relaxació Treball individual i parelles 15 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 5	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Explorar un ambient distès i lúdic	<i>El caminant</i>	Activació corporal Imitació Concentració Ritme personal	Expressió dramàtica Expressió musical Treball individual 10 minuts
	Identificar les característiques positives personals per fomentar la valoració personal	<i>Valoro les meves qualitats</i>	Fortaleses personals Autoestima: valoració de les qualitats personals	Expressió plàstica Treball individual 25 minuts
	Connectar amb les pròpies qualitats	<i>Respiro el meu ser</i>	Saber valorar-se Imaginació	Expressió corporal Treball individual

			Visualització	10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 6	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Valorar les emocions a través de la mirada dels altres	<i>El teatre de les emocions</i>	La mirada pròpia La mirada de l'altre El respecte	Expressió dramàtica Treball grupal 10 minuts
	Transformar un estat emocional en una representació plàstica	<i>El botó emocionat</i>	La imaginació	Expressió plàstica 25 minuts
	Explorar la relaxació com a eina d'autovaloració	<i>La meva dolçor</i>	Saber donar Respecte	Expressió corporal 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

Mòdul 3: Autoimatge: La pròpia imatge

Sessió 7	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Jugar aprenent els factors de la resiliència	<i>Sóc, Estic, Puc, Tinc</i>	Alliberar tensions Factors de la resiliència Respecte	Expressió corporal Treball grupal 10 minuts
	Plasmar una representació de la pròpia imatge	<i>La meva representació</i>	Collage Satisfacció amb un mateix/a	Expressió plàstica Treball individual 25 minuts
	Saber donar i rebre afecte	<i>Volem amb plomes</i>	Cuidar-se Saber rebre i donar Afectivitat	Expressió corporal Treball per parelles 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

Sessió 8	Activar el cos per començar la sessió	<i>Estira i arronsa</i>	Activació corporal Imitació Motivació	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Dramatitzar i agafar perspectiva del propi jo	<i>El meu retrat</i>	Fortaleses personals La pròpia imatge	Expressió plàstica Treball individual i grupal 25 minuts
	Experimentar la relaxació com a font de benestar	<i>Les carícies dels pinzells</i>	Relaxació Consciència corporal Deixar-se cuidar Saber rebre	Expressió corporal Treball per parelles 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 9	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Comunicar-se amb els sentits ometent la vista	<i>El tren cec</i>	Confiança Respecte Comunicació intrapersonal	Expressió corporal Treball per parelles 10 minuts

	Reconèixer les pròpies qualitats	<i>El cos de les qualitats</i>	Seguretat amb un mateix Qualitats personals	Expressió plàstica Treball individual i grupal 25 minuts
	Potenciar la relaxació com a font de benestar	<i>Les petxines salades</i>	Introspecció Consciència corporal Benestar i qualitat de vida	Expressió corporal Treball individual 10 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
Sessió 10	Posar paraules a l'estat emocional actual	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts
	Plasmar el Jo	<i>El fotomaton</i>	Autoestima: <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepte • Autovaloració • Autoimatge 	Expressió dramàtica Treball individual i grupal 25 minuts
	Identificar les emocions pròpies, posar-hi paraules Donar continuïtat a les diferents sessions i ser un element de permanència	<i>El mapa de les emocions</i>	Identificació emocional	Expressió lingüística Treball individual 10 minuts

Taula 29: Presentació de la proposta educativa *Emocio 'n-ART* a través dels mòduls, sessions i activitats de la mateixa

Si bé la proposta educativa dissenyada està basada en una estructura concreta, també pot respondre a altres organitzacions en funció de les característiques de les persones participants, acceptant flexibilitat total i canviant l'ordre, el nombre i la quantitat d'activitats a realitzar. En tot cas, aquesta estructura és la que s'ha pilotat en el Centre Obert Grup Unió. En aquest sentit, aquesta estructura organitzativa pretén ser una recomanació per posar en pràctica el recurs, ja que s'ha tingut especial consideració en intercalar les tècniques emprades per evitar la similitud entre les sessions consecutives. Tenint en compte aquesta consideració, es poden realitzar canvis en la seva estructura en funció de les necessitats de cada context.

7.3. Les bases d'implementació que emmarquen el pilotatge de la proposta educativa

Seguint amb la lògica de la recerca, després de dissenyar la proposta educativa de promoció de la resiliència s'ha dut a la pràctica, és a dir, s'han pilotat els materials creats en un context concret, el grup *Petits* del Centre Obert Grup Unió. La finalitat d'aquest pilotatge és poder valorar la pertinència de la proposta educativa, tant metodològica com de contingut, detectar els aspectes a millorar i incorporar els canvis necessaris i pertinents a la proposta.

Es piloten les 11 sessions dissenyades en un període de tres mesos, un trimestre. Abans de començar el pilotatge, es van acordar una sèrie d'aspectes de planificació necessaris pel bon desenvolupament del mateix. Aquests aspectes es presenten a continuació:

- El grup d'infants del Centre Obert en el que es pilota la proposta educativa és el de *Petits*. Aquest grup el configuren 21 nens i nenes d'entre 8 i 11 anys.
- Cal contextualitzar les activitats dissenyades en el context del grup d'infants *Petits*.
- És necessari tenir el suport institucional a través de la disposició d'espais i recursos adequats per poder crear espais de seguretat i confiança pels infants.
- Cal disposar dels materials que es necessiten per desenvolupar les activitats dissenyades.
- La investigadora acudeix un dia a treballar amb els infants abans de començar el pilotatge per tal de facilitar un coneixement mutu.
- La investigadora assisteix a les sessions d'equip del Centre Obert per tal de conèixer les altres activitats dels diferents espais, compartir experiències, planificar i establir una coordinació que donarà coherència en el programa educatiu del Centre Obert.
- Les sessions es duen a terme el segon trimestres del 2012, entre Nadal i Setmana Santa. D'aquesta manera es realitzen totes les sessions de manera continuada i de manera setmanal, tal i com l'experiència pràctica i la literatura científica recomana (Amorós et al., 2011).

- Les sessions es realitzen els dimecres a la tarda de 17:45 hores a 19 hores, malgrat la investigadora està al Centre Obert de 16 hores a 21 hores per tal de preparar la sessió, desenvolupar-la i valorar-la després.
- Al començament de cada sessió cal dedicar 15 minuts a introduir la sessió, connectant-la amb l'anterior i amb el contingut de la present amb l'únic objectiu d'ubicar als infants.
- El nombre de professionals a cada sessió és de tres amb un rol determinat. La investigadora assumeix el rol de conductora de les activitats, l'educadora de referència té el rol de suport a la sessió i el tercer educador permet ser un acompanyant per si cal dividir el grup, fer alguna contenció o treure algun infant de la sessió. Es clarifica la voluntarietat de participació dels infants.
- La comprensió i el manteniment de l'atenció dels infants és baix. Per això, és important donar explicacions senzilles i clares.
- La meitat dels infants acudeixen de manera regular al Centre. L'altra meitat dels infants, presenten inconstàncies en la participació en el Centre. Es valora la possibilitat de crear sessions que, en si mateixes, tinguin un inici i un final. Caldrà tenir-ho present a l'hora de saber com afectarà en l'aprenentatge global al final del programa i a la progressió.

Un cop han quedat clars els temes logístics, estructurals, contextuais i metodològics que intervenen en el pilotatge, s'ha procedit a realitzar-lo. De manera simultània, el grup de treball educatiu s'ha anat reunint quinzenalment per poder fer un seguiment del mateix i poder anar incorporant aquells elements que vagin sortint en el mateix procés.

7.4. Les orientacions didàctiques per posar en pràctica la guia

Si fins aquí s'han presentat els continguts concrets de les 11 sessions, és hora de poder parar-se a exposar les orientacions que marcaran una posada en pràctica del recurs dissenyat per part del dinamitzador.

Un dels aspectes metodològics fonamentals per posar en pràctica la guia és que les persones que han de dinamitzar les diferents sessions tinguin clar el seu rol, la seva implicació i la manera d'entendre el treball per tal de poder avalar els resultats obtinguts. Per això, es oportú descriure unes orientacions didàctiques que han d'ajudar els educadors a actuar.

En primer lloc, és important que es creï un clima de seguretat i confiança perquè els infants puguin expressar el que vulguin i necessitin. L'educació emocional treballa des de la intimitat dels infants i, per tant, l'espai per fer-ho ha de permetre aquesta obertura, entenent que la seva presència és una peça fonamental en aquest espai.

Segons Bisquerra (2011) hi ha uns aspectes que l'adult ha de considerar a l'hora de posar en marxa un programa on es treballen les emocions. Tots aquests aspectes recauen en el rol de l'educador, entenent que el mateix ha de:

- Permetre la lliure expressió que implica el no judici de la mateixa. Es tracta de no reprimir i no prohibir.
- No ignorar les emocions negatives, ja que són tant naturals com les positives.
- Parlar amb naturalitat de les emocions la qual cosa ens permetrà apropar-nos als altres i conèixer-los més.
- Reconèixer les seves emocions perquè ells mateixos puguin reconèixer les seves pròpies i les dels altres.
- Poder respectar les emocions d'un mateix i les dels altres per tal de poder millorar les relacions interpersonals i l'autoestima.
- Mostrar una presència constant, sentin l'emoció que sentin. Ara bé, si cal posar un límit s'ha de fer, però deixant clar a l'infant que aquest fet no significa que deixem d'estimar-lo.
- Contemplar el llenguatge emocional a través del cos i la paraula.
- Deixar que els infants es familiaritzin amb estratègies que afavoreixin el benestar emocional com, per exemple, la relaxació, la pintura,...
- Ajudar els infants a entendre que les emocions es poden regular i que, per tant, una emoció no té perquè desencadenar un comportament.
- Potenciar la mirada empàtica.
- Ensenyar que expressar les emocions de manera assertiva és el millor per elles i ells i pels altres. Per tant, és important que l'adult permeti qualsevol emoció però que ajudi a expressar-la de forma adequada.
- Per tal que l'infant pugui anar desenvolupant la seva identitat pròpia, és fonamental que se'l reconegui com a subjecte des del naixement. Dret a no participar de les propostes que es fan.
- Organitzar les activitats a partir dels interessos i les curiositats dels participants. Per tant, és necessària la flexibilitat en les propostes i l'adequació a les mateixes.
- L'educador actua com a mediador i acompanyant que ajuda i facilita l'evolució i el creixement des de les necessitats individuals. Per això, es necessita plasticitat, dur a terme tasques de contenció, crear un ambient d'acollida i sostenir les vivències emocionals. Aquesta relació aporta seguretat i implica receptivitat. Per tant, el rol de l'educador es resumeix en acompanyar l'infant a realitzar el seu propi recorregut, partint dels seus recursos i potencialitats.
- La comunicació és el primer pas pel desenvolupament harmònic d'una persona.

Una altra consideració necessària pels educadors que posin en pràctica aquesta guia és que hi ha certes actituds bàsiques que haurien de mostrar. Aquestes actituds es relacionen amb l'escolta, entesa com la capacitat de parar i atendre a allò que està succeint a la sala. Segons Arnaiz, Rabadán i Vives (2001:34) *el tener una actitud de escucha permitirá al educador hacer una intervención ajustada al momento del niño/a y a su conflicto para favorecer su desarrollo y su*

creatividad. Aquesta escolta ha d'estar contrastada per tal que s'explíciti indirectament de la diferència entre l'educador i l'educand.

L'autoritat és una segona actitud que s'ha de tenir present, ja que és un element facilitador de la creació de l'espai segur, ja que es tracta de desenvolupar la tasca de contenir, establir límits i acompanyar amb fermesa i claredat. Les normes permeten als infants desenvolupar-se i contenir el seu joc i, en última instància, els permet jugar. El llenguatge permet transmetre i comunicar-se. Per això, cal adaptar el llenguatge de l'educador al nivell cognitiu dels infants, alhora que es donen missatges clars i precisos. Alhora, és important emetre discursos verbals des del *Jo*, ja que donen informació real a l'infant del motiu pel qual s'està fent una demanda concreta. Per exemple, dir a un infant *no pugis sobre la taula que em fas patir*.

Ser empàtic és també una actitud fonamental en el moment d'estar amb infants, entenent l'empatia com aquella capacitat per comprendre els sentiments de l'altre la qual cosa implica estar amb la persona per comprendre-la, patir o gaudir amb ella, sense fusionar-se.

Deixant de banda el paper del dinamitzador com a element que guia la posada en pràctica d'*Emocio'n-ART*, l'espai és un segon element fonamental per poder aplicar la guia, ja que suposa el lloc on es desenvolupen les activitats i, al tractar-se d'activitats artístiques i emocionals, ha de ser un lloc adequat en termes d'amplitud, de lluminositat, ventilació i confortabilitat. Alhora, ha de ser un entorn segur, acollidor, facilitador i també estructurat, ordenat i contenidor. Per crear un ambient facilitador es farà necessària una acollida, una escolta, una comprensió, un sosteniment, una confiança i una acceptació per tal de crear una situació de seguretat i afectivitat. Perquè aquest espai sigui, a més de facilitador, estructurat caldrà desenvolupar capacitats relacionades amb la seguretat, l'autoritat, la contenció, el principi de realitat, sociabilitat, funcions, autonomia, control, normes, límits,... i promoure els conceptes de domini, conquesta, obertura a l'exterior, reflexió i continuïtat per tal de potenciar l'aprenentatge i l'autoafirmació.

Es considera que si l'espai no convida a l'expressió, difícilment es podrà evidenciar. Al mateix temps, és necessari tenir present aquest aspecte per tal d'entendre la necessitat de preparar, en la mesura que es pugui, de manera prèvia, creant aquesta amorositat per expressar emocions i estats d'ànim a través de les propostes artístiques.

Pel que fa a la temporalització, cada activitat estableix un temps de realització. No obstant, la temporalització és estimada, quedant supeditada a les característiques, dinàmiques i ritmes dels infants.

Els recursos es poden usar els descrits en cada activitat. Tanmateix, és important destacar l'èmfasi en poder emprar recursos de i amb la comunitat, minimitzant en la mesura del possible la compra de materials extraordinaris. En aquest sentit, es deixa oberta la imaginació i la possibilitat de reinventar els materials pensant en un consum responsable i sostenible dels mateixos.

En resum

Al llarg del capítol s'ha presentat el procés d'elaboració de la proposta educativa de promoció de la resiliència a partir de l'abordatge de continguts emocionals a través de metodologies artístiques. Seguint la lògica de la metodologia d'acció cooperativa, el disseny ha comptat amb la col·laboració del Centre Obert Grup Unió (infants i professionals del grup *Petits*).

La finalitat d'aquest capítol ha estat poder presentar tots els elements i aspectes que han estat presents en el disseny de la proposta per tal de poder donar resposta al segon objectiu de la recerca que és dissenyar una proposta educativa d'expressió emocional a través de metodologies artístiques que afavoreixin la resiliència dels infants.

En funció dels diferents moments del procés d'elaboració del recurs educatiu, el capítol s'ha estructurat en tres apartats. El primer d'ells respon a les bases necessàries que acoten els elements del disseny del recurs educatiu. Aquestes bases es fonamenten en els elements detectats en la revisió teòrica triangulada amb les dades empíriques d'experiències prèvies al disseny. Aquests elements apunten cap a la necessitat de treballar amb els infants de 8 i 11 anys l'esfera emocional i fer-ho des d'una vessant artística, ja que permet una connexió més directa amb les emocions. Partint dels resultats de la fase diagnòstica i donant continuïtat a la lògica de la recerca acció cooperativa, s'ha dissenyat una proposta educativa que promou la visió positiva d'un mateix com a base fonamental de la resiliència.

El segon apartat, fa referència a la presentació de la proposta dissenyada a partir de la descripció de la finalitat i els objectius que acoten el disseny; els continguts que s'aborden (l'autoestima i la visió d'un mateix com a factor de la resiliència: *JO SÓC/ESTIC*); l'estructura que pren com a proposta a través de 3 mòduls, 11 sessions i una seqüència didàctica basada en 3-4 activitats per cada sessió. Aquesta seqüència respon a un començament amb una activitat motora, seguir per una activitat d'escalfament que situï els infants en *l'aquí i l'ara*, continuar amb una dinàmica de joc simbòlic i acabar amb una relaxació que permeti reposar totes les emocions viscudes i mogudes. Alhora, a l'inici i al final de cada sessió es dedica un espai a reflexionar i identificar l'estat emocional en el que cada infant es troba. Les estratègies artístiques emprades també són informació d'aquest apartat, així com la presentació de les 11 sessions.

En tercer lloc, el capítol presenta les bases necessàries per pilotar la proposta educativa en un context concret, el Grup Unió i el grup *Petits*.

La proposta que s'ha dissenyat més que ser un recurs tancat pretén ser una oportunitat pels infants de gaudir d'un espai de reflexió, pausa, estima, acompanyament i, en definitiva, d'expressió i creixement personal. Per tot això, les estratègies emprades per assolir els seus objectius són de caràcter artístic, entenent que aquests llenguatges faciliten una connexió amb una o un mateix i el seu entorn.

Per acabar, cal deixar constància que la proposta dissenyada i pilotada és la que s'ha presentat en aquest capítol. Tanmateix, és una proposta que pot guiar experiències futures en contextos similars, deixant oberta la porta a les modificacions i apreciacions pertinents en cada situació.

CAPÍTOL 8

Valoració de la proposta educativa

La atribución de significados es un juego cambiante, calidoscópico, probablemente debajo del umbral de la conciencia y, sin duda, fuera de los límites del pensamiento discursivo.

Gardner, 1994

La realitat no és única, sinó que és la interpretació de la mateixa qui la dota de significat. Per això, i en paraules de Gardner (1994) en la cita anterior, es pot afirmar que l'atribució de significat és un aspecte canviant segons la lectura que se li faci. En aquest capítol s'ofereix una interpretació dels resultats obtinguts per tal de donar resposta a unes preguntes bàsiques, conèixer quins efectes tenen i han tingut al llarg del procés el treball de les emocions a través de les metodologies artístiques com a eines de promoció de la resiliència.

Aquest capítol pretén analitzar tots els elements que han intervingut en el procés de pilotatge de la proposta educativa dissenyada, prestant atenció a l'impacte generat a partir del mateix. La qüestió de base és poder comprendre com han funcionat les sessions que s'han posat en pràctica i valorar si el disseny plantejat ha estat adequat. En aquest sentit, aquest capítol dóna valor a la consecució del tercer i últim objectiu de la recerca que respon a pilotar una proposta educativa dissenyada a través de l'acció cooperativa.

Un pilotatge sempre implica una valoració en termes d'incidència, ja que el que realment interessa és poder conèixer si allò que es volia treballar a través del recurs dissenyat ha tingut un resultat en els participants. Es tracta de relacionar les dades d'abans en relació amb les del després. La informació proporcionada pels infants i els professionals aporten una mirada subjectiva de l'impacte de les activitats que constitueixen la proposta dissenyada.

És un recorregut vivencial i valoratiu de la posada en pràctica de la proposta educativa dissenyada de manera cooperativa. Per això, la veu dels infants i dels professionals és important perquè són les persones que han fet possible aquesta pràctica.

Les fonts d'informació que es tenen per poder analitzar la incidència de la guia *Emocio'n-ART* prové de diversos informants i de diverses estratègies de recollida de la informació.

- El Grup de treball per dissenyar la proposta educativa en el que han participat els professionals i la investigadora com a equip que dota de caràcter cooperatiu la recerca. La finalitat d'aquest grup de treball ha estat poder elaborar i avaluar les sessions que configuraren la proposta educativa definitiva. De manera paral·lela, s'ha fet un seguiment de l'experimentació i ha permès tenir una visió reflexiva sobre la metodologia d'investigació escollida per dur a terme la investigació (*GTD*, mirar Gràfic 15, Capítol 4).
- El Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió realitzat el 8 d'abril de 2013 un cop finalitzada la posada en pràctica de les 11 sessions amb la finalitat de recollir les seves impressions, poder fer una valoració final de les accions fetes i també conèixer els beneficis observats en l'ús de les estratègies artístiques per treballar el desenvolupament personal i emocional dels infants que es poden trobar en situació de vulnerabilitat social (*GDPGU*, mirar Gràfic 15, Capítol 4).
- Les fitxes de valoració inicial i final de cada infant sobre els aspectes emocionals treballats en les sessions de manera prèvia omplerta per l'educadora de referència per poder detectar la situació dels infants abans de participar en les activitats proposades (*FIPREP* i *FIPOP*, mirar Gràfic 14, Capítol 4).
- La fitxa d'avaluació de la proposta dissenyada per conèixer les valoracions dels professionals implicats en el procés participatiu (*FAP*, Taula 14, Capítol 4).
- El *mapa de les emocions* per conèixer els estats emocionals dels infants i donar veu als mateixos (*ME*, mirar Gràfic 14, Capítol 4).
- Diari de camp de la investigadora de la recerca que aporta informació reflexiva sobre les sessions pilotades (mirar Gràfic 15, Capítol 14).

La triangulació de la globalitat d'aquestes dades és el que ha permès poder extreure conclusions sobre aquests resultats.

Seguint la lògica de la investigació, les dades han estat organitzades en funció dels elements presents en tota acció educativa que són els continguts a treballar, les metodologies per fer-ho i l'acció i l'actitud de l'educador.

De la mateixa manera que s'ha recordat en el capítol anterior, esdevé indispensable dir que, malgrat la presentació lineal que sembli tenir el treball realitzat, el caràcter d'acció cooperativa que té la recerca es caracteritza per un procés dinàmic i cíclic. Per això, s'ha d'entendre que tots els elements que es presenten i es valoren interaccionen entre si generant dinàmiques interdependents.

8.1. Els continguts de la resiliència treballats a través de la proposta dissenyada

El contingut de la proposta educativa dissenyada és poder promoure la resiliència a través de treballar un dels factors de la resiliència del model de Grotberg, el personal, és a dir, el Jo Sóc/Estic a través de promoure la visió positiva d'un mateix, enfortint l'*autovaloració*, l'*autoconcepte* i l'*autoimatge*.

Els resultats de la fase diagnòstica i la revisió de la literatura científica han constatat la idoneïtat de treballar l'*Autoestima* dels infants entesa a partir de tres components: l'*Autoconcepte*, l'*Autovaloració* i l'*Autoimatge* dels infants que acudeixen als Centres Oberts. L'*autoestima* queda entesa com la base de la resiliència. Tots aquests constructes juguen un paper important a l'hora d'afrontar l'estrès i de recuperar-se de situacions adverses. Recordar quines són les pròpies fortaleses, saber que pots comptar amb persones del teu entorn, que ets capaç de planificar el futur pròpi o convertir-se en una persona confiada sobre les pròpies capacitats són una manera de construir la pròpia resiliència.

Les sessions realitzades han aportat una injecció i un primer pas per a poder treballar el qui sóc, què puc, cap on vaig, què sento, com em moc, comestic i com em relaciono (Grup de Discussió amb els professionals del Centre Obert Grup Unió).

Després d'aplicar la proposta dissenyada, es fa evident que les sessions realitzades són un primer estadi de treball que predisposa els infants a seguir treballant en aquesta línia per promoure la seva resiliència perquè desperta uns aprenentatges vinculats amb ella. Tot i així, resulta difícil afirmar que aquesta ha tingut un impacte en els infants degut a la complexitat de la temàtica i l'assistència irregular dels infants al Centre Obert.

8.1.1. Millorar l'*Autovaloració* per promoure la resiliència

El poder fer una valoració positiva d'un mateix és una manera de facilitar la resiliència, ja que permet saber millor el que un és i el que vol, valorant-se com una persona estimable, que sent, expressa, és afectiva i respectuosa amb si mateixa i, per tant, pot mostrar-se als altres de manera assertiva. En situacions d'adversitat aquest element esdevé fonamental perquè reforça poder fer una valoració positiva de la persona.

Les dades de la recerca constaten que la majoria dels infants que han participat en la posada en pràctica de la proposta *Emocio'n-ART* han millorat la seva autovaloració. En funció del mateix en el moment anterior al pilotatge, tots els infants han augmentat la seva autovaloració o bé l'han mantingut en un nivell elevat al llarg de les sessions. La Taula 30 presenta el buidatge de les dades dels infants complimentades per l'educadora de referència de qui s'ha recollit informació dels infants en un moment previ i posterior a l'aplicació de les sessions. S'ha recollit la informació de manera escalar, de l'1 al 4, determinant un nivell alt el 3 i el 4 i un nivell baix l'1 i el 2.

ASSISTÈNCIA	AUTOVALORACIÓ - PRE	AUTOVALORACIÓ - POST
MODERADA	2	3
MODERADA	3	3
BAIXA	1	2
BAIXA	2	2
ALTA	2	2
ALTA	2	3
BAIXA	2	2
BAIXA	2	3
ALTA	3	3
BAIXA	3	3
ALTA	2	3
ALTA	2	2
ALTA	3	3
ALTA	3	3
ALTA	3	3
MODERADA	2	2
ALTA	2	3
BAIXA	2	2
ALTA	2	3
MODERADA	2	2
ALTA	1	2

Taula 30: Correlacions en l'abans i el després del pilotatge en concepte d'autovaloració dels infants

Com s'aprecia a la Taula 30 no hi ha cap infant, independentment de l'assistència i del nivell d'autovaloració del qual parteixen, que no millori la seva autovaloració en el moment posterior al pilotatge. En concret, en termes d'abans i després, dels 21 infants del grup de *Petits*, 8 (subratllats a la taula 30 en color lila) experimenten una milloria en concepte d'autovaloració i 11 infants no presenten canvis en relació amb l'abans i el després. D'aquests 11 infants, 6 no presenten canvis perquè ja tenien un alt nivell d'autovaloració (marcats amb color groc) i 7 es mantenen amb un nivell baix d'autovaloració, en una puntuació de 2 sobre 4 i subratllats en color lila. Si es presta atenció al nivell d'assistència d'aquests 7 infants, es pot copsar com només 1 d'ells ha assistit de forma alta a les sessions, presentant, tots els altres una assistència moderada o baixa. D'aquesta manera es pot dir que aquestes sessions han ajudat els infants a tenir una millor autovaloració.

A l'hora de contrastar aquestes dades amb la percepció dels professionals implicats en el pilotatge, s'ha observat una certa divergència d'opinió. Si bé l'educadora de referència considera que les sessions realitzades han significat un element facilitador perquè els infants puguin millorar la seva autovaloració, el segon educador ha considerat que no ha estat tant així.

Les sessions han facilitat bastant una millora en com els infants es valoren (Professional, Fitxa Avaluació Proposta Educativa, FAP)

Aquesta divergència en les dades es podria atorgar a la complexitat i la subjectivitat del tema, però també a la valoració diferent que, des del principi, cada professional fa amb relació a l'autovaloració.

Segons els indicadors de la resiliència, l'autovaloració es pot promoure en els infants a través de tres aspectes:

- Enfortir l'expressió d'emocions que permet als infants entendre's i valorar-se a ells mateixos com a éssers emocionals
- Treballar la introspecció per poder apropiarse a ells mateixos des d'una actitud de respecte cap a ells.
- Viure processos de donar i rebre afecte, valorant-se com a persones que mereixen ser cuidades i estimades.

Sóc una persona que expresso les emocions

Les sessions han estat beneficioses pels infants perquè han significat una oportunitat per poder viure les emocions, sentir-les, moure-les i expressar-les la qual cosa predisposa els infants a entendre que són persones amb unes emocions i que com a tal s'han de valorar i respectar. Poder estar en un espai on es planteja l'experimentació i la vivència d'emocions ha permès oferir als infants poder obrir-se a la pròpia existència que és un primer pas per promoure la resiliència: sentir.

Les sessions han obert als infants un espai del no judici que per ells és important. Han pogut sentir, moure coses, viure què senten en diferents situacions i tenir espai per descobrir qui són (Grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Grup Unió).

En aquest espai s'han viscut emocions positives i agradables com l'alegria, la felicitat i el plaer i emocions negatives i de difícil gestió com la ràbia, l'ansietat o els nervis. A través de diferents propostes artístiques s'ha sensibilitzat els infants perquè puguin viure bé les situacions de benestar i, al mateix temps, puguin sostenir la vivència de les emocions en situacions més complicades, obrint-se a parar, aturar-se i calmar-se.

Els infants han pogut viure emocions positives com l'alegria i negatives com la tristesa que els ensenya a poder viure millor el seu dia a dia (Grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Grup Unió).

La vivència d'aquestes emocions ha anat seguida de l'expressió de les mateixes. Després de participar en el pilotatge de la proposta educativa, s'observa com els infants tendeixen a millorar l'expressió de les emocions. Les dades constaten que, en la fase prèvia al pilotatge, 14 infants expressaven poc les seves emocions i, després de les sessions, el nombre s'ha vist reduït a només 4 infants que expressen poc les emocions. A més, aquesta millora també es veu reflectida en el nombre d'infants que milloren la seva capacitat d'expressió. Abans de les sessions, hi havia 5 infants que expressaven bastant les seves emocions i en el després, aquest nombre ha augmentat a 17 infants que expressen bastant (15) i molt (2) les seves emocions. D'aquestes dades es pot extreure que el fet d'oferir un treball educatiu que proposa una vivència de les

emocions predisposa els infants a expressar el seu estat emocional perquè lliguen la vivència amb l'expressió i, en conseqüència, poder estimar-se amb respecte i amor.

Viure les emocions és un primer pas per estimar-se, sense aquest sentiment és més difícil poder entendre què sentim i expressar-ho (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Els educadors participants en la recerca han considerat que les sessions pilotades han aportat als infants un ventall de possibilitats comunicatives que els hi ha permès trobar el mitjà més idoni per poder expressar allò que han sentit i connectar amb qui són segons els estats d'ànim que sorgeixen al llarg dels moments viscuts.

Crec que les estratègies artístiques en el treball emocional t'aporta molts registres. Per tant, quantes més vivències i més registres, tens més opcions per expressar-te de maneres diferents (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Les estratègies artístiques són una eina més i són útils en tant que responen molt bé a que puguis treballar les emocions perquè et dona una altra manera d'expressar-te que et facilita, no tothom té facilitat per expressar el que sent a través de la paraula i llavors a partir d'aquestes metodologies, doncs dones moltes opcions i molts registres per provar des d'una figura de fang a no sé què. Doncs dona moltes maneres per poder treure el que portes dins, tot el que tens que dir i això, al final, és el que interessa, la manera de fer-ho no és el més important. Penso que dona molt espai a la imaginació, dona espai per creure que no hi ha res que estigui bé ni malament, simplement és, et surt com et surt, no hi ha uns barems, tu fas (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Precisament aquesta aportació de nous registres d'expressió són el que aporta idoneïtat de poder treballar els continguts abordats a través de metodologies artístiques amb infants en situació de vulnerabilitat social.

Les metodologies artístiques han estat molt adequades per treballar l'educació emocional (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

Jo crec que aquest projecte ha permès als infants expressar-se de moltes maneres i ells ho necessiten més perquè tenen molt a dir i, molts cops no saben com fer-ho i s'ho queden i després ho treuen amb ràbia (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Els infants que han participat són xavals que, en el seu dia a dia, no tenen moltes possibilitats de pensar i expressar les seves emocions. Per això, és més necessari haver-lo portat a terme aquí que en altres espais perquè aquí viuen emocions molt més fortes per un nen que en altres llocs més estàndards, que segur que també en tenen altres (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Sóc una persona respectuosa perquè em conec i em valoro

Un aspecte que permet enfortir l'autovaloració dels infants és el fet de tractar-se amb respecte i estima. Una manera de treballar aquest aspecte és a través de la introspecció perquè predisposa els infants d'un espai per ells mateixos, de manera individual i intrapersonal, des de l'amor i

l'estima. Una de les estratègies emprades per enfortir aquesta connexió des del respecte ha estat la introspecció perquè permet conèixer-se a un mateix des de la intimitat, parant l'activitat física i descobrint com sóc des de dins. A més, a través d'activitats d'introspecció s'ha convidat els infants a experimentar un moment de pau amb un mateix que garanteix un nivell de benestar, entès com a vida saludable, i una predisposició a tractar-se amb respecte i estima. La relaxació ha estat una de les activitats que han permès aquest treball de cuidar-se i estimar-se.

A través de la relaxació s'ha pogut transmetre als infants els beneficis de cuidar-se perquè es miren cap endins, fan una introspecció cap a ells mateixos i aprenen a parar, a sentir, a connectar amb el que són, el que senten. Això els fa estar bé, en pau (Diari de camp).

Les dades de la recerca també constaten poder enfortir el treball del cuidar-se i valorar-se requereix continuïtat en el temps, ja que els progressos i els avançaments són progressius i fruit d'una tasca diària, especialment, amb infants que no tenen el costum de tenir espais per potenciar la introspecció.

Els infants demostren una certa dificultat d'introspecció: és un aspecte que s'ha d'educar a poc a poc i no es pot entrar de bones a primeres a connectar amb les emocions. S'ha de tenir un control sobre ells i elles mateixes massa elevat i no és el cas (Grup Treball disseny proposta educativa).

Els infants que han participat en l'experimentació no estan acostumats a gaudir d'espais de cuidar, però un cop els han viscut en les primeres sessions, els valoren molt positivament i demostren una voluntat activa per gaudir-los de nou. Els infants expliciten les ganes de realitzar activitats de relaxació en cada sessió, ja que els aporta calma, reduint l'activitat motriu, i això els permet connectar amb parts desconegudes de la seva persona, poder conèixer quines emocions senten, tractar-se bé, valorar-se i estimar-se tal i com són i amb el que senten, acollint cada emoció com a pròpia i estimable.

Un altre aspecte que em crida l'atenció és que mentre estem realitzant l'activitat de la cançó una de les nenes em pregunta per la relaxació, és a dir, em demana quan farem la relaxació. És una mostra de com li agrada tenir aquest espai de tranquil·litat al Centre Obert i se'm fa evident les ganes que en té. Així doncs, quan realitzem la relaxació quasi tots els infants, inclús aquells que estaven més esverats, són capaços de baixar la marxa i entrar en el seu terreny personal, molts cops desconeguts per ells i elles (Diari de camp).

La motivació dels infants per realitzar activitats de connexió intrapersonal que permeten una valoració i comprensió del *qui sóc* i el *comestic* esdevé un indicador de com s'ha assolit aquest objectiu.

Sóc capaç de donar i rebre afecte perquè em valoro

L'autovaloració dels infants s'ha observat que augmenta a través de poder oferir als infants l'oportunitat de gaudir d'un temps i un espai per relacionar-se i crear vincles d'una manera diferent, potser més personal i humana, apropant-se a ells des del compartir en el sentit més holístic de donar als altres i rebre dels altres. Aquesta capacitat és la verdadera font de la

resiliència perquè posa en joc la capacitat d'estimar, cooperar, compartir i, en definitiva, teixir vida mitjançant relacions afectives i càlides.

Si una persona és capaç de valorar-se a ella mateixa serà capaç de rebre dels altres i, en un segon nivell, oferir als altres. Al mateix temps, predisposa els infants a un estat de benestar i felicitat quan ajuden els altres perquè es veuen reconeguts quan són capaços d'influenciar en la felicitat de l'altre i, alhora, es senten estimats i cuidats pels companys.

Les sessions han aportat un espai de relació diferent, els infants han pogut sentir-se cuidats pels altres i també han pogut oferir el millor d'ells. Aquest fet enforteix la seva autoestima perquè els fa feliços veure que poden ajudar als altres (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Aquest aspecte de l'autoestima s'ha vist treballat en les sessions pilotades de manera transversal. De manera general, s'ha copsat que els infants han tingut més facilitat en rebre dels altres, sobretot, si aquest altre és un adult, que no pas a donar. Molts d'aquests infants poden tenir una mancança emocional que no els permet actuar d'aquesta manera. Per aquest motiu es considera important poder fomentar aquest treball amb els infants.

Observo com tots els infants estan disposats a rebre. Però, quan han de donar... per a certs infants, això ja costa més! És evident que és un aspecte educatiu que cal treballar i reforçar. També es nota com, en certa mesura, busquen la implicació de l'adult i el seu acompanyament en l'activitat (Diari de camp).

La predisposició a donar als altres, a banda de rebre, s'ha relacionat directament amb la seguretat d'un mateix, entenent que les persones que creuen més amb elles mateixes i es valoren han estat capaces de donar més als altres. Per contra, aquelles persones més insegures han tingut més dificultat per donar i, en canvi, s'han mostrat més predisposades a rebre, especialment si aquest rebre provenia d'un adult. Aquest tipus de situacions s'han treballat de manera explícita en les propostes de relaxació, però no només en elles.

En la relaxació d'avui s'ha treballat el donar i el rebre, ja que es proposa fer la relaxació per parelles. Noto com a molts infants els costa el donar, buscant fermament la figura de l'adult per relaxar-se. Altres, en canvi, potser aquells més segurs, no tenen cap dificultat per donar, per fer el massatge i després demanar que els hi facin, però de manera molt madura (Diari de camp).

De manera sintètica, es pot afirmar que l'autovaloració s'ha vist enfortida en els infants que han participat en l'experimentació de la proposta educativa a través de diversos aspectes com l'expressió d'emocions que permet als infants entendre's i valorar-se a ells mateixos com a éssers emocionals, a través de treballs de connexió amb un mateix des del respecte i l'estima, i també en viure processos de deixar-se cuidar i saber rebre dels altres, valorant-se com a persones que mereixen ser cuidades i que augmenten la seva felicitat quan són capaces d'ajudar als altres.

8.1.2. Enfortir l'Autoconcepte per promoure la resiliència

L'autoconcepte és un procés cognitiu que predisposa a la persona a la resiliència perquè permet un coneixement major d'un mateix que li permet projectar-se en un futur i donar sentit a la seva vida.

Les dades de la recerca constaten que les sessions pilotades han significat una ajuda per enfortir l'autoconcepte dels infants. De manera similiar com ha passat en el cas de l'autovaloració, els infants mantenen o milloren el seu nivell d'autoconcepte en el moment posterior a la posada en pràctica de les sessions.

La Taula 31 presenta el buidatge de les dades sobre l'autoconcepte dels infants. Aquestes dades han estat recollides a través de les fitxes FIPREP i FIPOP complimentades per l'educadora de referència de qui s'ha recollit informació dels infants en un moment previ i posterior a l'aplicació de les sessions. S'ha recollit la informació de manera escalar, de l'1 al 4, determinant un nivell alt el 3 i el 4 i un nivell baix l'1 i el 2.

ASSISTÈNCIA	AUTOCONCEPTE- PRE	AUTOCONCEPTE- POST
MODERADA	2	3
MODERADA	3	3
BAIXA	1	2
BAIXA	2	2
ALTA	2	2
ALTA	2	3
BAIXA	2	2
BAIXA	2	3
ALTA	3	3
BAIXA	3	3
ALTA	2	3
ALTA	2	2
ALTA	3	3
ALTA	3	3
ALTA	3	3
MODERADA	2	3
ALTA	2	2
BAIXA	2	2
ALTA	2	3
MODERADA	2	2
ALTA	1	2

Taula 31: Correlacions en l'abans i el després del pilotatge en concepte d'autoconcepte dels infants

Les dades presentades demostren que 8 infants milloren el seu autoconcepte, independentment del nivell del que partien i subratllats de color lila. En altres paraules, hi ha infants que presentaven un nivell baix en el moment previ del pilotatge i, en el moment posterior, continuen tenint un nivell baix però havent millorat, passant d'una puntuació d'1 a una de 2. Les dades també constaten que hi ha 13 infants que les sessions no suposen un canvi en el seu nivell d'autoconcepte. D'aquests 13 infants, 6 mantenen el seu nivell d'autoconcepte que ja era alt

(una puntuació de 3 o 4 en relació amb una escala d'1 a 4) i que es presenten a la Taula 31 amb color groc. La resta d'infants, 7, presenten una situació diferent, ja que no canvien el seu nivell d'autoconcepte i mantenen un nivell baix del mateix, és a dir, una puntuació de màxim 2 en una escala de l'1 al 4. A la taula 31 es mostren colorejats amb lila. Explorant més en les dades es copsa com la majoria d'aquests casos es tracta d'infants l'assistència dels quals és moderada o baixa. Aquesta podria ser una de les raons que explicaria la nul·la influència en el seu *autoconcepte*.

De manera general, es pot considerar que les sessions han significat un element facilitador per enfortir l'*autoconcepte* de la majoria dels infants implicats en el pilotatge de la proposta educativa. Aquestes dades es confirmen quan es contrasta amb la percepció dels professionals qui, quan es pregunta explícitament sobre la millora de l'*autoconcepte* dels infants arran de la participació a les sessions d'*Emocio'n-ART*, afirmen que:

Les sessions han facilitat bastant que els infants tinguin una millora de l'autoconcepte (Professional, Fitxa Avaluació Proposta Educativa, FAP).

Tanmateix, ambdós professionals coincideixen que la confiança individual és un aspecte fonamental en el benestar dels infants perquè permet tenir una actitud propositiva, pensant que és més probable l'èxit que el fracàs.

La manera de concretar el treball de l'autoconcepte en la proposta dissenyada ha estat a través de dos indicadors de la resiliència que es concreten en:

- Sóc una persona que m'imagino d'una manera diferent i això facilita una projecció en el futur de manera més integrada.
- Sóc una persona emocional que, com a tal, estic en moments emocionals diferents que puc identificar.

Sóc una persona que m'imagino en el futur

Les sessions han estat beneficioses pels infants perquè han significat una oportunitat per imaginar-se d'una manera diferent, transportar el seu *Jo* a móns i personatges irreals, animats o ficticis que tenien trets de la seva persona però que els hi ha permès entendre i parlar sobre ells de manera indirecta. Això els ha facilitat posicionar-se d'una forma més crítica davant la seva realitat i projectar-se en el futur d'una manera més integrada. Ningú no pot sortir d'una situació d'exclusió social si abans no ha estat capaç d'imaginar-se d'una altra manera i de representar-s'ho.

La metàfora ha estat un recurs per treballar des de l'indirecte amb una major llibertat i abstractesa en relació amb la realitat. Des d'aquesta distància els infants han pogut narrar les seves històries de vida que constitueixen la seva persona, el seu autoconcepte. En el pilotatge s'ha proposat treballar amb diferents propostes que han abordat el treball simbòlic i metafòric (animals o objectes) per arribar a la consecució d'una narració que ha plasmat la vivència experimentada.

Treballar a partir d'encarnar a altres personatges et permet ubicar el propi jo en un altre i això fa que es pugui expressar de manera més lliure. Un gos, un gat o un peix encarnen els infants i les seves característiques (Diari de camp).

El treball metafòric amb els animals ha permès els infants desenvolupar la capacitat de representar un aspecte personal per mitjà d'una capacitat de l'animal. La metàfora de l'animal és adient amb infants per la familiaritat i l'interès que tenen per aquests.

El treballar les emocions des de l'indirecte, des del moure'm com... més que voler ser tant explícits en les emocions mateixes permet una millor expressió. Per tant, com a dinàmica i proposta sembla força encertada, tenint en compte que per alguns infants els conceptes d'emocions sonen abstractes. Els animals que representen són el gos, el lleó i un escarabat (Grup Treball disseny proposta educativa).

El treball a través de la metàfora ha permès un coneixement personal. Els infants han estat capaços de jugar amb altres rols a partir del seu propi *JO* i, en conseqüència, han pogut experimentar amb altres rols. Aquest procés ha enfortit l'autoconcepte perquè cada infant ha estat capaç d'imaginar altres mons i realitats i viure en la pell d'altres personatges, reals o ficticis, que els han permès viure sentiments nous i expressar, de manera més lliure, les emocions personals. A tall d'exemple, s'ha observat que pels infants ha estat més fàcil dir que són un gos i que, per això, volen cridar, que no pas dir que estan nerviosos i que tenen ganes d'arrufar el nas i estar enfadats i obstinats. Els dibuixos que es mostren a continuació, són exemples dels animals amb els que els infants del grup de *Petits* s'han identificat per descobrir-se una mica més a partir de facetes noves que els han permès tenir més confiança amb ells mateixos.



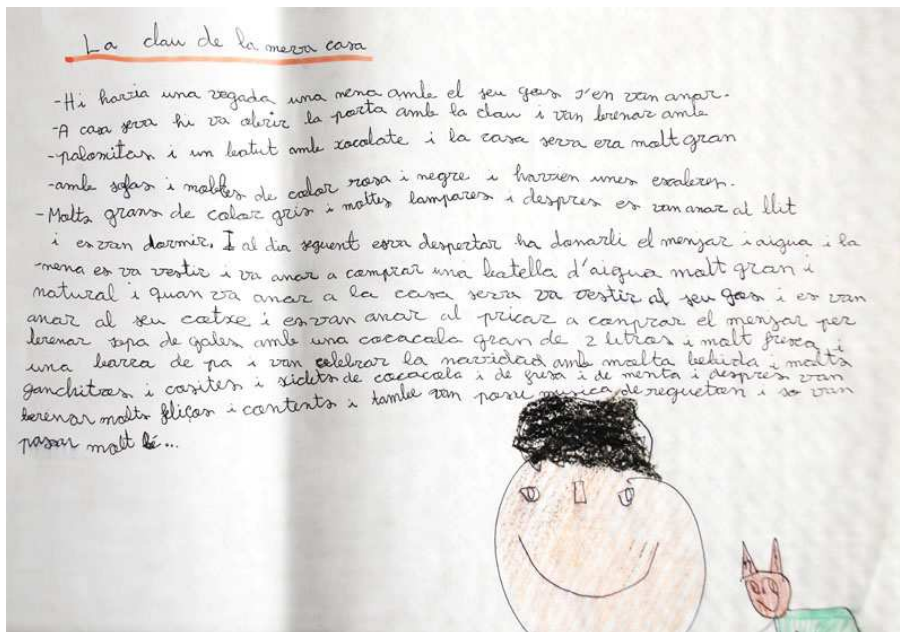
Fotografia 1. Animals representats a la proposta *Expressa l'animal que portes dins*

El treball amb objectes també ha promogut el sentir emocions, ja que els infants s'han vist transportats a moments viscuts que han estat induïts pels records que sentien dins seu en veure

un objecte concret. Cada vida és una història i els objectes permeten recuperar aquestes vivències personals i sentir emocions diverses.

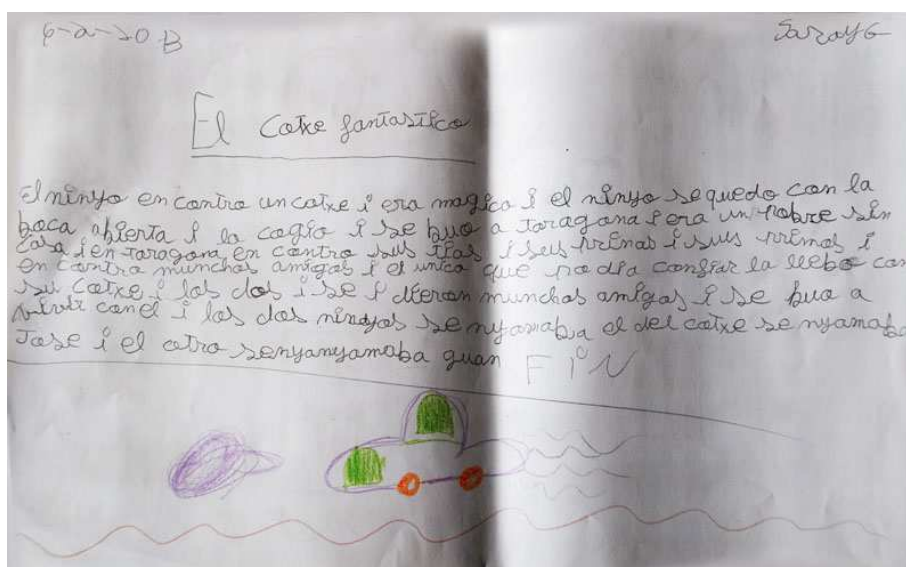
Cada infant té una història i els objectes t'avoquen a recordar moments d'ella. Les emocions i les vivències que cada infant té al veure un objecte són úniques (Grup Treball disseny proposta educativa).

El treball metafòric culmina amb la representació de les vivències en una narració, principalment lingüística. A partir de les emocions sentides en el joc simbòlic s'han construït històries màgiques i imaginades que reflecteixen els aspectes personals de cada infant. Per exemple, una de les històries creades *La clau de casa meva* explica quins són els hàbits d'aquesta casa que no deixa de ser la projecció dels hàbits de casa de l'infant narrador. La clau ha obert la porta d'una casa inspirada en la vivència personal. La narració és una estratègia per conèixer una esfera íntima de l'infant, respectant la distància i el contingut que es vol mostrar.



Fotografia 2. *La clau de casa meva*, història narrada a partir de l'objecte clau

Una segona història narrada és la del cotxe fantàstic la qual parteix de la imatge d'un cotxe. La mirada de l'infant i la seva subjectivitat permet a una família sortir de la pobresa gràcies a aquest cotxe. De nou, es posa de manifest una preocupació de l'infant a nivell personal projectada a un cotxe el qual li permet parlar amb més llibertat.



Fotografia 3. Història narrada a partir d'un cotxe

Poder simular altres personatges en noves realitats i inventar històries fictícies ha permès als infants parlar d'ells mateixos des d'una distància afectiva que els ho facilita. D'aquesta manera, han pogut conèixer millor qui són i aprofundir en el seu *autoconcepte* des d'una manera lúdica i creativa.

Estic en moments emocionals diferents

El treball de l'*autoconcepte* també s'ha enfocat des de l'identificació de les emocions, entenent que si una persona reconeix en quin moment emocional es troba, tindrà més recursos per conèixer qui és (som éssers emocionals, per tant, les emocions que sento i que identifico són part de mi). Entendre qui sóc passa per saber identificar quina emoció sento i, en un segon nivell, reflexionar sobre com ella m'afecta en el meu comportament. Sota aquest paraigües s'ha treballat en la identificació de les emocions pròpies.

Les dades de la recerca constaten que desenvolupar capacitats d'identificació emocional facilita la promoció de la resiliència perquè permet comunicar l'adversitat viscuda, posar-hi paraules i identificar la influència de la mateixa en l'estat emocional. Per tot això, al llarg de les sessions proposades, s'ha fet un treball intens en relació amb la identificació de les emocions.

Les sessions pilotades han ajudat els infants a reconèixer les emocions que sentien, per tant, qui eren en aquell moment, i a tenir una actitud reflexiva entorn a les mateixes. D'aquesta manera, 16 infants mostren una capacitat baixa per identificar les pròpies emocions en el moment previ al pilotatge de les sessions i, en canvi, la situació varia després d'haver aplicat les sessions, ja que dels 21 infants que constitueixen el grup *Petits*, 18 infants presenten un nivell alt per identificar emocions. Aquesta informació significa que, en certa mesura, les sessions ajuden a capacitar els infants en la pròpia identificació emocional.

Els infants han après a descriure com estaven, quina emoció sentien en funció de com estaven. Per exemple, han après que pots estar tranquil o no estar-ho, però han après a

identificar que hi ha un estat emocional de tranquil·litat i que és agradable (Grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Grup Unió).

Una de les estratègies emprades per recollir aquestes dades ha estat *el mapa de les emocions* el qual ha estat una aportació d'aquesta recerca. A través d'aquesta estratègia s'ha pogut observar com els infants han anat adquirint capacitats d'identificació emocional.

El mapa de les emocions m'ha sorprès molt positivament perquè ha permès als infants aprendre a identificar el que sentien, connectant cada cop més amb les emocions que sentien. Al final han estat capaços de saber identificar les emocions més del que realment pensàvem (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Tal i com ha quedat explicat en el capítol 4, el mapa de les emocions ha tingut una aplicabilitat doble. Per una banda, ha estat una estratègia de recollida de la informació provinent dels infants i, per altra, ha servit com a eina de treball que ha permès identificar emocions i crear una actitud reflexiva posterior de les mateixes. S'ha treballat sobre 12 emocions. El fet d'haver d'ubicar-se en un estat emocional just a l'inici de la sessió i també a l'acabar ha generat un aprenentatge doble pels infants. Per una banda, els ha permès entendre que els estats emocionals canvien constantment i que tenen una influència directa amb el fets externs que vivim.

En el transcurs de la mateixa, es produeix un debat sobre com em sento, com arribo, què ha pogut passar al llarg del dia que em permet conèixe'm una mica més. És interessant com, en poc temps i/o per algun fet concret, poden canviar d'emoció ràpidament i plasmar-ho en el mapa. D'aquí se'n deriva la idea que, com a éssers emocionals que som, els fets externs ens afecten en el nostre estat anímic i la nostre persona (Grup Treball disseny proposta educativa).

Treballar amb el mapa emocional és fonamental per abordar els temes personals i emocionals et fa posicionar-te en un lloc físic, en una emoció concreta i explicar per què. Et permet agafar una rutina de pensar en tu, tenir un moment teu de dir: com estic? I està bé tenir un espai en el teu dia a dia, poder reflexionar com estàs i poder analitzar-ho (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Per altra banda, també ha provocat un moment de pausa per generar una reflexió entorn a la tipologia d'emocions que sentim i poder dotar-les de significat amb paraules.

El mapa emocional funciona molt bé, realment és una proposta que funciona, que els infants s'enganxen i que acaba oferint-nos un espai de conversa sobre com ens sentim, ens permet parar-nos en el temps i pensar com estem i, al mateix temps, permet identificar emocions (Reunions equip educatiu de la recerca).

El mapa emocional també ha servit com a element de permanència de la proposta el qual ha dotat de continuïtat i estructura les sessions i també com a recurs didàctic de cohesió i integració dels aprenentatges.

El tema del mapa ha donat continuïtat a les sessions i això ha enganxat els nanos perquè els estructura (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

De la totalitat de les emocions treballades en el *mapa de les emocions* i en la globalitat de la proposta dissenyada, els professionals consideren que hi ha quatre emocions que són les més importants per abordar amb els infants que acudeixen als Centres Oberts: la ràbia, el nerviosisme, l'amor i la tranquil·litat. Les dues primeres emocions, la ràbia i el nerviosisme, s'han d'abordar perquè són les que més viuen però no saben matisar-les, entendre-les i desgranar tots els elements que hi formen part.

La ràbia i els nervis s'han treballat i ha estat molt adequat perquè són les emocions que senten més sovint aquests nens i, per tant, amb les que s'identifiquen més. A través d'aquestes sessions han pogut anar desgranant aquestes emocions que més sentien. Han arribat a entendre que la ràbia i els nervis tenen molts matisos i que, per exemple, no sent la mateixa ràbia avui que la que senties ahir. Anar obrint tots aquests matisos, oferint propostes de reflexió i entendiment ha estat molt significatiu (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Les darreres, l'amor i la tranquil·litat, s'han de treballar perquè permet oferir als infants sensacions de benestar i perquè signifiquen una novetat per ells.

Els infants han anat identificant cada cop més l'emoció de l'amor com a emoció que sentien i que els agradava. Deien Estoy Amor. Això ha estat bé perquè molts cops són infants mancats d'amor i d'afectivitat, vivint situacions difícils i hostils (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

La tranquil·litat és un estat que cal treballar molt amb aquests infants perquè mai tenen espais tranquils, sempre estan envoltats de soroll, persones i estímuls (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Les dades recollides del *mapa de les emocions* constaten que els infants han augmentat el seu vocabulari emocional que els permet poder matisar el seu coneixement personal. Al començament de les sessions, identificaven entre 2 o 3 emocions. A mesura que han passat les sessions, el registre d'emocions identificades ha augmentat fins el punt que els infants han estat capaços de definir com estaven a través de 5 o 6 emocions.

Un segon aspecte recollit a través del *mapa de les emocions* ha estat que els infants han ampliat el seu registre emocional, fent-lo més elaborat i detallat, ja que, al principi, es quedaven més en la descripció del *com estic* a partir de la dicotomia *tristesa-alegria* i, en les darreres sessions, ja han estat capaços d'identificar emocions més diverses com la vergonya, el nerviosisme o la sorpresa.

Un altre benefici pels infants observat a partir del mapa de les emocions és que les sessions han significat un espai de benestar, ja que al principi han definit estats emocionals definits a través d'emocions negatives i, a mesura que han participat a les sessions, han identificat emocions de caràcter positiu. Les emocions més nombrades en el moment previ de les sessions són: *Avorriment* i *Ràbia*. En cap sessió, cap infant identifica el *Plaer* com a estat emocional en el que es troba. En altres paraules, els infants comencen les sessions en un estat emocional poc motivat i més aviat desagradable. La situació canvia al final de les sessions on les emocions més nombrades són: l'*Amor*, la *Tranquil·litat* i el *Plaer*, totes elles positives i definides com a

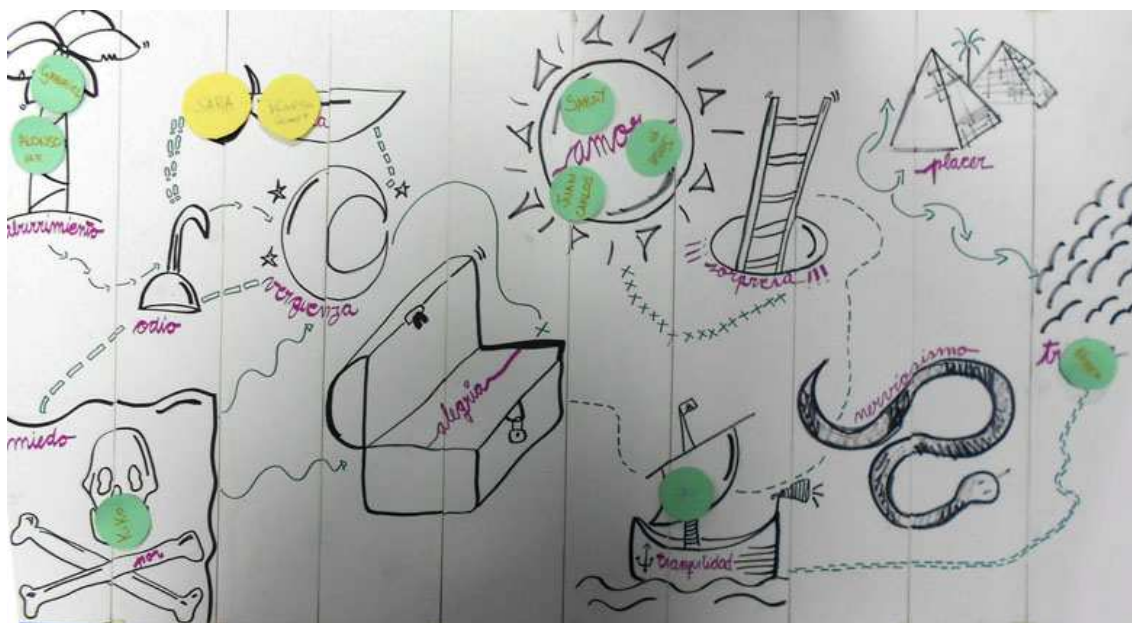
generadores d'una situació agradable. La Taula 32 presenta els itineraris emocionals construïts pels infants en funció de cada sessió i on es pot observar com les emocions de l'abans són ben diferents a les del després (apareixen en negreta les emocions més nombrades), que el registre de vocabulari emocional augmenta a partir de la cinquena sessió.

	Abans	N	Característica de l'emoció	Després	N	Característica de l'emoció
Sessió 1	Tristesa Alegria	2	Positives:1	Alegria Plaer Odi	3	Positives:2
			Negatives: 1			Negatives: 1
Sessió 2	Odi Nerviosisme	2	Positives: 0	Tranquil·litat Alegria	2	Positives: 2
			Negatives: 2			Negatives: 0
Sessió 3	Alegria Tristesa	2	Positives:1	Tranquil·litat Alegria Ràbia	3	Positives:2
			Negatives: 1			Negatives: 1
Sessió 4	Avorriment Nerviosisme	2	Positives:0	Amor Tranquil·litat Plaer Tristesa	4	Positives:3
			Negatives: 2			Negatives: 1
Sessió 5	Avorriment Ràbia Por Tristesa	4	Positives:0	Tranquil·litat Amor Plaer Odi	4	Positives:3
			Negatives: 4			Negatives: 1
Sessió 6	Amor Alegria Tranquil·litat Avorriment	4	Positives:1	Tranquil·litat Amor Plaer Ràbia	4	Positives:3
			Negatives: 3			Negatives: 1
Sessió 7	Ràbia Avorriment Nerviosisme Sorpresa	3	Positives:0	Amor Plaer Tranquil·litat Sorpresa	4	Positives:3
			Negatives: 2			Ambivalents: 1
			Ambivalents: 2			
Sessió 8	Tranquil·litat Ràbia Avorriment Odi	4	Positives:1	Amor Plaer Tranquil·litat Odi Sorpresa	5	Positives:3
			Negatives: 3			Negatives: 1
Sessió 9	Alegria Tranquil·litat Ràbia Avorriment	4	Positives:1	Amor Tranquil·litat Plaer	3	Positives:3
			Negatives: 3			Negatives: 0
Sessió 10	Amor Alegria Tranquil·litat Avorriment Vergonya Sorpresa	6	Positives:3	Amor Alegria Tranquil·litat Vergonya Sorpresa	5	Positives:3
			Negatives: 1			Negatives: 0
			Ambivalents: 2			Ambivalents: 2

Taula 32. Itineraris emocionals segons les sessions pilotades

De manera general, es pot dir que les sessions han permès als infants passar d'un estat d'avorriment i ràbia a un moment de tranquil·litat, amor i plaer. La resiliència implica la fortalesa per assolir un canvi d'emocions negatives a positives, generant un major nivell de benestar.

La imatge que es presenta a continuació mostra un dels mapes emocionals realitzats en el moment previ a l'inici de la sessió 4:



Fotografia 4. Imatge de la proposta del *Mapa emocional*

A banda del *mapa de les emocions*, la identificació emocional s'ha abordat a través d'altres propostes on s'ha pogut observar la capacitat dels infants per reconèixer diverses emocions i expressar-les. Les activitats musicals i les plàstiques han estat un clar exemple perquè, després d'haver viscut l'emoció, els infants han hagut d'identificar les emocions viscudes i posar-hi paraules.

Els infants amb la música han sabut reconèixer l'alegria en el moment en el que es trobaven contents o la tristesa quan es sentien més baixos d'ànims i amb ganes de plorar o la ràbia quan sentien un foc a dins (Reunions equip educatiu de la recerca).

A través de les propostes plàstiques han sabut representar les emocions que han identificat, alhora que els hi han posat paraules per designar-les.



Fotografia 5. Plasmacions plàstiques de les emocions representades arran de l'activitat *Qui ens representa?*

La identificació de les emocions també s'ha observat que es pot abordar des de propostes d'expressió dramàtica, endevinant quines emocions són representades. En aquest moment, el treball cognitiu pren un pas més en la identificació, fent un exercici de correspondència en les diferents parts del cos on s'ubiquen les emocions. Els infants han demostrat l'habilitat de saber situar les seves emocions allà on les senten, fent el procés necessari d'entendre i respectar la mirada subjectiva, és a dir, la no existència de veritats absolutes i, per tant, una ubicació diferent per cada persona. Així doncs, un infant ha ubicat l'alegria al cor mentre un altre ho ha fet a la boca. Aquest treball ha permès als infants entendre que les emocions es viuen a tot el cos, a tot l'ésser.

Un infant identifica l'alegria a la boca i la tristesa als ulls. Un altre diu: para mi la alegria es el corazón y es de color rojo. I d'aquí també sorgeix un debat interessant sobre com és d'important no emetre judicis del que sentim. Sembla que en aquests debats estan més atents i connecten amb els seus sentiments (Diari de camp).

Al llarg d'aquesta activitat els infants mostren conèixer força les emocions i identificar en quines situacions es poden desencadenar. També saben explicar quin tipus de correspondència té en el cos cada emoció (Grup Treball disseny proposta educativa).

Les dues imatges que es presenten a continuació plasmen la dramatització de dues emocions, la por i la ràbia. En elles es pot copsar com la postura corporal adoptada és molt diferent. Amb la por apareix un cos contret i cap endins, en canvi, en la representació de la ràbia transmet força, enfado i possiblement un punt de impotència.



Fotografia 6. Emocions teatralitzades a través del *Teatre de les emocions*

Lligat amb aquesta idea, el poder identificar les emocions significa un pas previ a poder reflexionar-hi. Aquest ha estat un aspecte que ha pres molta força en el desenvolupament de les sessions. Tot i així, el que realment dota de sentit tot aquest treball és l'oportunitat de reflexionar i debatre sobre les emocions, capacitant els infants de poder emetre arguments i reflexions sobre com es senten, què els faria bé, què poden fer quan una emoció els desborda,...

Cantant l'alegria és una proposta d'activitat musical que exemplifica com, a través d'una activitat concreta, s'ha pogut promoure la resiliència, coneixent i debatent sobre les emocions que apareixen en la lletra de la cançó (l'alegria, la tristesa i la melancolia). L'ús de la cançó esdevé una excusa per treballar la identificació i la reflexió de les emocions. Per això es diu que l'art (en aquest cas la música) és l'estratègia i no la finalitat. L'alegria i la tristesa no han suposat un gran debat, però sí que ho ha fet la melancolia, ja que, malgrat ser una emoció que havien viscut, els infants no havien estat capaços d'identificar-la.

Una de les activitats centrals d'avui és el treball a partir d'una cançó, la lletra de la qual, és relativa a les emocions. Per tant, la cançó és l'excusa per obrir un debat sobre les mateixes. En concret, es parla de l'alegria, la tristesa (dues emocions ja treballades) i la melancolia. Aquesta darrera és una novetat pels infants perquè és un concepte una mica més abstracte. Per això, és fàcil que no n'hagin sentit a parlar tot i que sí que l'han sentida. Per tant, parem uns minuts a explicar què és. Tot seguit, una nena afirma que ella ha sentit melancolia aquest dia mateix (Diari de camp).

Identificar les emocions és un primer pas per poder, tot seguit, reflexionar sobre els estats emocionals en els que els infants estan. Aquest treball permet augmentar la concentració i l'atenció i desenvolupar les seves capacitats metacognitives.

El mapa de les emocions és una eina, una excusa la qual implica una activitat que has de pensar, has d'estar concentrat i atent en tu mateix. Forma part de conèixer-se una mica més (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Al mateix temps, aquesta actitud reflexiva és la que predisposa els infants a pensar sobre ells. En clau de resiliència caldrà acompanyar els infants a que les reflexions sobre *qui són* i *com estan* s'encaminin cap a una reflexió més positiva, més capacitadora per tal de poder projectar-se en un futur esperançador.

Treballar i pensar amb com estem a través de quines emocions sentim està molt bé perquè els capacita a poder pensar. En les sessions, hi ha hagut activitats que no només servien per sentir i identificar les emocions, sinó que des d'un pla més teòric implicaven reflexionar i aquest ha estat el valor que els permetrà poder evolucionar cap a un futur millor per ells (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Les dades constaten com els infants han pogut presentar canvis en funció de la seva capacitat reflexiva.

Sí que he notat certes reflexions que han estat molt madures. És que han tingut espais per parar, pensar què sentien, com estaven i què els implicava això en el després (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Al llarg de les sessions pilotades s'ha pogut millorar l'*autoconcepte* dels infants en clau de resiliència perquè han facilitat un coneixement major del *qui són* i *com estan*. Han pogut identificar *com estaven* i entendre més *qui eren* a partir d'activitats que els ha posicionat en realitats, móns i situacions diverses on es representaven parts del seu *Jo* des d'una manera metafòrica. A més, han entès que són éssers emocionals que varien el seu estat anímic. Poder identificar i reconèixer diferents estats emocionals ha significat un primer pas per reflexionar sobre les emocions que els constitueixen i poder, d'aquesta manera adoptar una actitud reflexiva sobre ells mateixos que els capacita a poder projectar-se en un futur de manera més integrada.

8.1.3. Reforçar l'*autoimatge* com a promoció de la resiliència

Una altra manera de promoure la resiliència és a través de reforçar l'*autoimatge* perquè permet als infants acceptar les seves potencialitats i capacitats sense judicis, acceptant la diferència i millorant la valoració personal davant un grup.

Les dades de la recerca també atenen l'impacte de les sessions en relació amb l'*autoimatge*. La Taula 33 mostra en detall les modificacions de cada infant que ha participat en el pilotatge. Es recorda que aquestes dades han estat recollides a través de les fitxes prèvies i posteriors al pilotatge complimentades per l'educadora de referència.

ASSISTÈNCIA	AUTOIMATGE - PRE	AUTOIMATGE - POST
MODERADA	2	2
MODERADA	2	3
BAIXA	1	2
MODERADA	2	2
ALTA	2	3
ALTA	2	2
BAIXA	2	2
BAIXA	2	2
ALTA	4	4
BAIXA	3	3
ALTA	2	3
ALTA	3	3
ALTA	3	3
ALTA	3	3
ALTA	3	3
MODERADA	2	3
ALTA	2	2
MODERADA	2	2
ALTA	2	3
MODERADA	1	2
ALTA	1	1

Taula 33: Correlacions en l'abans i el després del pilotatge en concepte d'autoimatge dels infants

Tal i com es pot observar a la Taula 33, 7 dels 21 infants participants milloren la seva *autoimatge* després d'implicar-se en les sessions pilotades. Els 14 infants restants mantenen el nivell d'*autoimatge* que tenien prèviament en el pilotatge, és a dir, ni milloren ni empitjoren. D'aquests 14, hi ha 6 infants que no presenten canvis perquè ja presentaven un nivell elevat d'*autoimatge* en el moment previ (puntuació de 3 o 4 sobre 4). Els 8 infants restants no presenten canvis en el moment després del pilotatge malgrat presentar nivells baixos (entre 1 i 2 en una escala de 4) d'entrada. És important destacar que d'aquests 8 infants, només 3 han assistit de manera regular a les sessions, participant els altres de manera moderada i baixa. Per això, es considera fins a cert punt obvi que no s'hagi produït cap canvi.

Per contrarestar aquestes dades, es constata que els professionals implicats han presentat consens a l'hora de determinar que aquestes sessions han facilitat que els infants poguessin assolir una millora en la seva *autoimatge* a través d'activitats creatives que han facilitat el reconeixement de les pròpies potencialitats i acceptar les debilitats sense emetre judicis de valor, acceptant que cada persona és única, amb els seus punts forts i els seus punts febles. El fet de fer-ho de manera lúdica i creativa ha mantingut la motivació dels infants en les sessions.

Les sessions que s'han aplicat han servit per millorar l'autoimatge dels infants perquè han permès que poguessin reconèixer les seves qualitats sense fer judicis d'això m'agrada i això no. Cada un ha vist reforçada la seva imatge des d'una vessant creativa que és el que ha servit de motivació (Grup de discussió amb els professionals del Centre Obert Grup Unió).

Treballar l'autoimatge és un aspecte molt important amb aquests infants perquè no en tenen gaire i és un aspecte important per poder pensar en positiu (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

L'autoimatge és un constructe emocional que s'ha promogut en les sessions a través de diverses activitats que tenen com a finalitat permetre als infants acostar-se a la seva pròpia imatge, al seu físic i aparença amb la idea de millorar la visió d'un mateix. La manera d'abordar la millora de l'autoimatge en la proposta dissenyada ha estat a través de dos indicadors de la resiliència que es concreten en:

- Sóc una persona amb unes potencialitats i unes debilitats
- Sóc capaç d'actuar sense jutjar, amb empatia i respecte

Sóc una persona amb unes potencialitats i unes debilitats

L'autoimatge s'ha promogut a partir de poder evidenciar als infants que són persones amb unes qualitats i unes potencialitats que els fan únics. Aquest treball enforteix la resiliència i busca que cada persona sigui capaç de reconèixer i sentir quines són les qualitats personals. Aquest fet produeix benestar perquè posa en evidència que cada persona és única i té capacitats, recursos i competències positives per realitzar les propostes. Això és reconfortant en si mateix.

L'activitat de decorar les siluetes és molt ben rebuda però el que em crida l'atenció és que, a través d'aquesta, es genera un debat espontani sobre les potencialitats individuals que els permet definir i conèixer el que són capaços de fer, els recursos que tenen per encarar certes situacions i les persones que tenen a l'entorn que els poden ajudar a superar-les. La pròpia imatge es veu enfortida pel sol fet de poder parlar sobre les qualitats que cada un té i, a més, els aporta benestar (Diari de camp).

Les dades mostren com les sessions ajuden els infants a reconèixer les potencialitats individuals. Dels 21 infants participants, en el moment posterior a l'experimentació, 17 infants es mostraven poc capaços d'identificar les qualitats personals que els caracteritzen, essent només 4 infants qui podien fer-ho. En el moment posterior a les sessions, d'aquests 21 infants, 11 han sabut reconèixer que tenen unes qualitats individuals i són capaços d'identificar-les, augmentant el nombre de 4 a 11.

L'autoimatge també es veu delimitada pel fet de poder acceptar les limitacions individuals. Sota aquest aspecte, s'ha observat una tendència similar a l'anterior, entenent que les sessions han servit d'ajuda perquè els infants construeixin una imatge d'ells mateixos basada en les potencialitats i acceptant les pròpies debilitats. Amb relació a aquest darrer aspecte, en el moment previ al pilotatge, hi ha 13 infants, dels 21 infants participants, que reconeixen poc o gens les seves limitacions. La situació canvia en el moment posterior a l'experimentació quan el nombre d'infants que són capaços de reconèixer les debilitats és de 10 infants. Aquest procés evidencia un aprenentatge de nivell avançat, ja que significa que els infants poden mantenir una imatge positiva d'ells mateixos malgrat assumeixen que tenen unes debilitats.

Al llarg de les sessions, s'ha fet palès que el fet d'enfortir la visió d'un mateix a partir de les pròpies potencialitats, permet als infants desfer-se de certes pors i inseguretats tals com no agradar als altres, ser rebutjats, no tenir les capacitats per realitzar les activitats proposades, quedar exclosos del grup, entre altres.

A alguns infants se'ls hi activen les inseguretats i angoixes de no ser capaços de fer les activitats i força ràpid demanen l'ajuda i l'atenció dels educadors perquè no tenen una visió positiva d'ells mateixos, no creuen en les seves potencialitats i es menys valoren (Diari de camp).

Si es potencien les fortaleces individuals, els infants milloren la imatge d'ells mateixos i això els permet actuar amb menys pors i inseguretats. Alhora, aquesta millora de l'*autoimatge* també es veu enfortida quan els infants entenen que no se'ls jutjarà ni se'ls castigarà per no saber fer alguna tasca, senzillament se'ls animarà a potenciar les seves fortaleces per resoldre la tasca.

Són nanos que tenen por a no ser acceptats pels altres. Cal treballar la imatge d'ells mateixos per poder reduir aquestes pors, confiar en ells perquè puguin desenvolupar les seves qualitats. Quan acaben resolen positivament la situació, la imatge d'ells es veu molt enfortida (Grup Treball disseny proposta educativa).

S'ha pogut copsar una diferència progressiva en el temps en relació amb la identificació de les qualitats personals dels infants. A mesura que han anat coneixent-se millor, han pogut detectar, de manera més ràpida, els punts forts personals, les seves competències i les qualitats, evidenciant una millora en la resiliència.

A mesura que avancen les sessions, els infants van detectant millor quines són les seves qualitats. I la majoria d'ells les acaben tenint molt clares i connecten amb elles de manera ràpida. També això els aporta a reflexions de l'estil que totes les persones tenen coses bones i qualitats que saben fer (Grup Treball disseny proposta educativa).

Sóc capaç d'actuar per una bona convivència: sense jutjar, amb empatia i respecte

Una altra manera d'enfortir l'*autoimatge* dels infants en la proposta educativa ha estat a través de fer-los evident la importància d'actuar i expressar-se sense jutjar-se ni jutjar els altres, sinó tractant-se amb respecte. Aquest treball enforteix la resiliència perquè permet desenvolupar actituds empàtiques generadores de benestar personal i que permeten afrontar, regular i gestionar millor les situacions d'adversitat.

En els moments que hi havia uns infants que dominaven més que altres, aquells que en saben s'han mostrat predisposats a ajudar els altres que no dominen tant la tècnica. Han desenvolupat la mirada cap als altres (Grup Treball disseny proposta educativa).

Les sessions també han permès als infants poder desenvolupar capacitats d'empatia perquè han presentat canvis a l'hora de posar-se a la pell de l'altre i poder reconèixer l'estat emocional en el que es trobaven. Aquesta transposició implica un aprenentatge cognitiu molt significatiu que predisposa els infants a poder comportar-se de manera assertiva. Per altra banda, també s'ha observat una certa millora a l'hora d'identificar emocions alienes la qual cosa enforteix el poder actuar de manera empàtica. En aquest cas, hi ha 19 infants que identifiquen un nivell baix (poc o

gens) les emocions alienes abans de realitzar el pilotatge de les sessions i, en canvi, un cop realitzat, n'hi ha 11 que les identifiquen bastant. Per tant, es pot constatar que sí que hi ha una milloria.

S'observa que la imatge d'un mateix es veu enfortida a partir d'actituds empàtiques i de companyerisme entre ells. Els "més ràpids" ajuden als "més lents" a retallar, enganxar i el que faci falta per acabar les respectives creacions. S'ajuden, han estat pendents dels altres i han pogut ser empàtics (Diari de camp).

S'han fomentat valors que han permès als infants adoptar actituds resilents en termes de no jutjar i, en canvi, ajudar i educar la mirada cap a l'altre i cap a un mateix, responnent a la pregunta de *què puc oferir als altres*. Poder facilitar ajuda aporta felicitat perquè permet evidenciar que cada persona té unes qualitats que pot transmetre als altres, dotant de responsabilitat els actes i sentint-se útils.

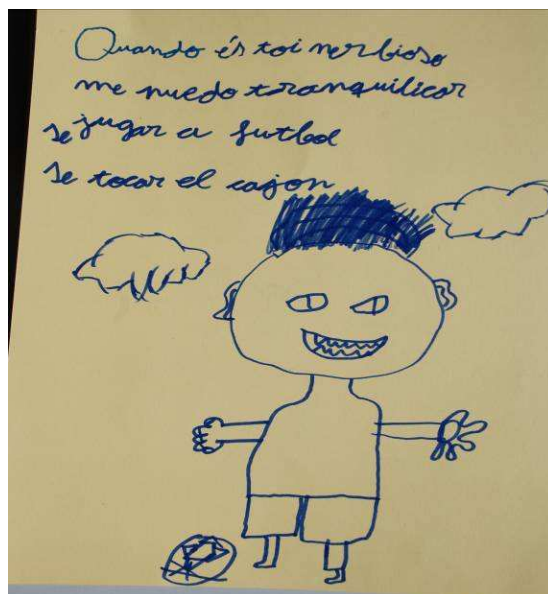
L'experiència ha ajudat a treballar la dinàmica de les sessions però, com a dinàmica que s'utilitza en tots els tallers, és a dir, el compartir materials, espais, el fet d'ajudar els altres si ho necessiten, respectar unes normes, la cooperació, treball en equip i el que implica el respecte cap als altres, el compartir, l'ús comú... (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Per altra banda, la posada en pràctica de les sessions ha facilitat una millora de l'*autoimatge* en termes de resiliència perquè els infants han après que per viure en convivència i benestar han de posar en pràctica unes habilitats socials bàsiques basades en el respecte. Al llarg de les sessions, els infants han millorat en les seves actituds de respecte, ja que a les primeres sessions mostraven certes actituds irrespectuoses enteses com, per exemple, no saludar al començament de la sessió, no respectar les normes de les activitats o mostrar actituds poc empàtiques. En les darreres sessions, tots ells han mostrat millores en aquest aspecte. D'aquesta manera s'ha promogut la resiliència perquè s'ha creat un espai de bona convivència que els ha permès identificar els elements de respecte i empatia necessaris.

Tots els infants han après la importància de respectar les normes de convivència, dir adéu, saber respectar les normes de les activitats o poder ajudar els altres. Si respectem aquestes normes generem benestar en un mateix i en els altres (Diari de camp).

Els infants han participat molt en les activitats i de manera força assertiva, és a dir, s'ha aconseguit que prestessin atenció a les normes de les activitats així com a les persones, escoltant-se i prestant-se respecte (Grup Treball disseny proposta educativa).

Per altra banda, hi ha hagut activitats proposades per treballar, explícitament, l'aprenentatge d'estratègies per regular i gestionar certes conductes que faciliten una bona convivència. A tall d'exemple, un infant ha manifestat que les sessions pilotades li han permès aprendre estratègies que li permeten controlar una situació de nerviosisme. Ha après que quan identifica que una situació li desborda emocionalment, el primer que cal fer és respirar i després recórrer a un amic per parlar sobre la situació per tal de tenir una mirada externa o posar-se a jugar a futbol per tal d'esbargir-se o tocar el *cajón* que li permet evadir-se i reduir l'ansietat i els nervis. La manera d'expressar-ho és a partir d'una representació plàstica que es mostra tot seguit:



Fotografia 7. Expressions dels infants en la proposta del *Cos de les qualitats*

L'aprenentatge en aquest nivell, ha anat creixent progressivament al llarg del temps fins a arribar al punt que els infants han estat capaços de relacionar les emocions que senten i els recursos que tenen per gestionar-les per tal de mantenir una bona convivència.

Els infants van aprenent a actuar de manera assertiva davant una situació de nerviosisme o ràbia fruit de saber reconèixer aquesta emoció. És cosa de temps (Grup Treball disseny proposta educativa).

Al llarg de les sessions pilotades s'ha pogut reforçar l'*autoimatge* dels infants en clau de resiliència perquè han facilitat una millora en la imatge que tenen d'ells mateixos. Per una banda, han pogut reconèixer la seva imatge a través de les potencialitats que els caracteritza i els permet ajudar els altres, acceptant les debilitats que tenen com a persones, però que no els incapaciten. L'èmfasi s'ha posat en les primeres per tal de poder potenciar una actuació propensa a la generació de benestar. La seva implicació des del respecte, l'empatia i el no judici ha esdevingut fonamental.

En un segon nivell d'anàlisi, s'ha volgut fer una generalització i observar les tendències de cada infant en relació amb els constructes treballats per poder observar el tipus d'impacte que l'experiència ha tingut en el grup. Per analitzar les dades, s'ha de tenir en compte la regularitat d'assistència dels infants i la tendència presentada en funció de l'abans i el després de l'experimentació. La Taula 34 especifica aquests nivells, entenent que una assistència alta significa haver participat en més de 8 sessions, una assistència moderada fa referència a haver participat entre 5 i 8 sessions i una assistència baixa, a la participació en menys de 5 sessions.

Regularitat en l'assistència	Número d'infants	Regularitat en l'assistència
Assistència alta: 9-11 sessions	12	Assistència regular
Assistència moderada: 5-8 sessions	4	
Assistència baixa: 0-4 sessions	5	Assistència baixa

Taula 34: Regularitat d'assistència dels infants a les sessions pilotades

La Taula 35 explica la tipologia d'impacte que pot haver-hi en els infants després de participar en la proposta dissenyada:

Impacte positiu: impacte, millora en un, dos o tres constructes o es mantenen en nivells elevats en els mateixos (3,4 sobre 4).
Impacte baix: poc impacte, es manté en nivells baixos (1,2 sobre 4).

Taula 35: Tipologia d'impacte de la proposta en els infants

De manera general, les dades constaten que els infants que han assistit de manera regular a les sessions (n=16), milloren en, com a mínim, un dels 3 constructes de l'autoestima treballats al llarg de les sessions o mantenen un nivell alt que ja tenien d'entrada, exceptuant un infant que, malgrat assistir de manera regular, no ha presentat canvis i s'ha mantingut en nivells baixos. Per tant, es pot considerar que l'impacte ha estat positiu. Els infants que no han tingut una participació activa (n=4), tenen un impacte baix, exceptuant un infant que, malgrat no haver assistit de manera regular a les sessions, es manté en nivells elevats en els tres constructes. La Taula 36 mostra, de manera individualitzada i detallada per cada infant, aquestes tendències: de color verd es marquen aquells infants que presenten un impacte positiu (15 infants); en vermell es ressalta aquest infant que no presenta canvis positius malgrat haver participat regularment; en taronja es senyalen els infants (4 infants) que no han assistit a les sessions pilotades i, com és d'esperar, al final de l'experimentació, presenten nivells baixos en la majoria dels tres constructes treballats; en morat, es marca un infant que, malgrat no assistir a les sessions de manera regular, es manté en nivells alts. Es considera que l'impacte baix que presenten és fruit de la poca regularitat en les sessions. Aquestes dades permeten constatar que l'experimentació ha significat un impacte per la majoria dels infants que hi han participat. La Taula 36 mostra les dades que s'han anat comentant en aquest anàlisi general, relacionant els constructes de resiliència amb l'assistència a les sessions i la tendència, entesa com l'impacte generat arran de l'experimentació.

	Assistència	Autovaloració	Autoconcepte	Autoimatge	Impacte
Infant 1	Moderada	Millora (2-3)	Millora 2-3	Manté 2	Positiu perquè millora en dos constructes. Es manté en un nivell baix en el tercer.
Infant 2	Moderada	Manté (3)	Manté (3)	Millora 2-3	Positiu perquè es manté en nivells alts i millora en els altres
Infant 3	Baixa	Millora (1-2)	Millora (1-2)	Millora (1-2)	Baix es manté en nivells baixos, magrat hi hagi una tendència de millora
Infant 4	Baixa	Manté (2)	Manté (2)	Manté (2)	Baix es manté en nivells baixos, sense mostrar canvis
Infant 5	Alta	Manté (2)	Manté (2)	Millora (2-3)	Positiu perquè millora en autoimatge.
Infant 6	Alta	Millora (2)	Millora (2-3)	Manté (2)	Positiu perquè millora en autovaloració o autoconcepte.
Infant 7	Baixa	Manté (2)	Manté (2)	Manté (2)	Baix. No mostra canvis en cap aspecte i es manté en nivells baixos
Infant 8	Alta	Millora (2-3)	Millora (2-3)	Manté (2)	Positiu perquè millora en autovaloració o autoconcepte.
Infant 9	Alta	Manté (3-3)	Manté (3)	Manté 4	Positiu perquè es manté en nivells alts en els 3 constructes.
Infant 10	Baixa	Manté (3-3)	Manté (3)	Manté (3)	Positiu perquè es manté en nivells alts en tots els aspectes
Infant 11	Alta	Millora (2-3)	Millora 2-3	Millora 2-3	Positiu perquè millora en els 3 aspectes treballats.
Infant 12	Alta	Manté (2)	Manté (2)	Manté 3	Baix perquè es manté estable en tots els nivells, en dos d'ells baix i en un alt.
Infant 13	Alta	Manté (3)	Manté (3)	Manté (3)	Positiu perquè es manté en nivells alts en tots els aspectes
Infant 14	Alta	Manté (3)	Manté (3)	Manté (3)	Bona perquè es manté en nivells alts en tots els aspectes
Infant 15	Alta	Manté (3)	Manté (3)	Manté (3)	Bona perquè es manté en nivells alts en tots els aspectes

Infant 16	Moderada	Manté (2)	Millora (2-3)	Millora (2-3)	Positiu perquè millora en dos constructes, tot i que es manté baix en un d'ells.
Infant 17	Alta	Millora (2-3)	Manté (2)	Manté (2)	Positiu perquè millora la seva autovaloració, tot i que es manté en nivells baixos els altres 2 constructes.
Infant 18	Baixa	Manté (2)	Manté (2)	Manté (2)	Baix. No mostra canvis en cap aspecte i es manté en nivells baixos
Infant 19	Alta	Millora (2-3)	Millora (2-3)	Millora (2-3)	Positiu perquè millora en tots els aspectes.
Infant 20	Moderada	Manté (2)	Manté (2)	Millora (1-2)	Positiu perquè millora la seva autoimatge, malgrat es mantingui en nivells baixos en tots ells.
Infant 21	Alta	Millora (1-2)	Millora (1-2)	Manté (1)	Positiu perquè millora en dos constructes, però es manté estable en el tercer. Sempre es manté en nivells baixos.

Taula 36: Impacte i efectes de la proposta en els infants en funció de la seva assistència i els constructes treballats

Resulta difícil afirmar que les sessions pilotades són determinants per millorar la resiliència dels infants en termes d'autoestima. La complexitat, la subjectivitat de la temàtica i l'assistència irregular dels infants a les mateixes són els elements que s'han atorgat a aquesta dificultat. Tanmateix, sí que s'ha constatat que les sessions actuen com a element influenciador i facilitador de la resiliència per la majoria d'infants (n=15 infants) que sí que presenten millores en els components de l'autoestima com a base de la resiliència dels infants.

8.1.4. Els aprenentatges dels continguts de la resiliència a través de les dimensions educatives

Promoure la resiliència des del factor del *Jo Sóc/Jo Estic* del model de la resiliència de Grotberg ha predisposat els infants a uns aprenentatges relacionats amb les tres dimensions que defineixen una acció socioeducativa: dimensió emocional (el sentir), cognitiva (el pensar) i comportamental (l'actuar) (mirar Gràfic 24) i que signifiquen un comportament resilient si s'assoleixen.

La **dimensió emocional** es concreta en sentir les emocions per poder vivenciar els aprenentatges, viure les emocions, sentir-les i moure-les la qual cosa predisposa els infants a acceptar les qualitats individuals i poder expressar-les. El fet de viure i sentir les emocions és una manera de promoure la resiliència perquè les persones connecten amb la seva fortalesa interior i les predisposa a poder expressar i comunicar el que senten sense judici.

La **dimensió cognitiva** és un pas més en la promoció de la resiliència perquè permet aprendre a pensar sobre les emocions, entendre com estem i reflexionar sobre elles. El fet de pensar i

reflexionar sobre les emocions és una manera de promoure la resiliència perquè les persones es predisposen a una actitud reflexiva davant ells mateixos, la manera de pensar sobre ells, el poder imaginar-se d'una altra manera i això els permet poder pensar en un canvi.

La **dimensió comportamental** aglutina la forma d'actuar de les persones, el saber fer, i permet als infants aprendre que el seu estat emocional afecta en el seu comportament. El fet de poder actuar de manera resilient permet afrontar i gestionar millor les situacions difícils o adverses.

Els continguts treballats en la proposta dissenyada han predisposat els infants a uns aprenentatges relacionats amb la resiliència i la seva capacitat per afrontar i superar situacions conflictives o adverses. Aquests aprenentatges es relacionen amb aquestes dimensions i es concreten en la Taula 37.

Dimensió emocional	Dimensió cognitiva	Dimensió comportamental
<ul style="list-style-type: none"> • Tenir espais per un mateix que enforteixen la fortalesa interior • Oferir molts registres d'expressió i comunicació • Concretar l'aprenentatge en <i>l'aquí i l'ara</i> la qual cosa predispesa a un aprenentatge cognitiu posterior • Predisposar a actuar amb més autocontrol perquè s'aprèn a estar més connectats amb un mateix • Permetre un aprenentatge més significatiu perquè entén a la persona en la seva integritat • Sensibilitzar, viure i moure aspectes que permeten obertura a la consciència corporal que constaten més introspecció i espiritualitat 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar de forma reflexiva • Entendre les causes i els efectes dels processos humans • Ser flexibles per buscar solucions alternatives i donar possibilitat de canvi • Adoptar una actitud positiva davant la vida a través d'estar oberts a un pensament esperançador i optimista • Saber reconèixer les potencialitats i capacitats, acceptant les diferències • Augmentar la capacitat d'atenció, concentració i motivació • Entendre a un mateix a través de la reflexió i el plantejament d'interrogants 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendre a calmar-se i parar • Comunicar-se millor • Tenir un major autocontrol per afrontar l'estrés i l'ansietat característics de situacions difícils i adverses. • Tenir una actitud empàtica per poder atendre a l'altre • Actuar des de les potencialitats individuals • Saber prendre decisions • Proveïr-se de situacions agradables i evitar les de no benestar • Desenvolupar resistència a la frustració

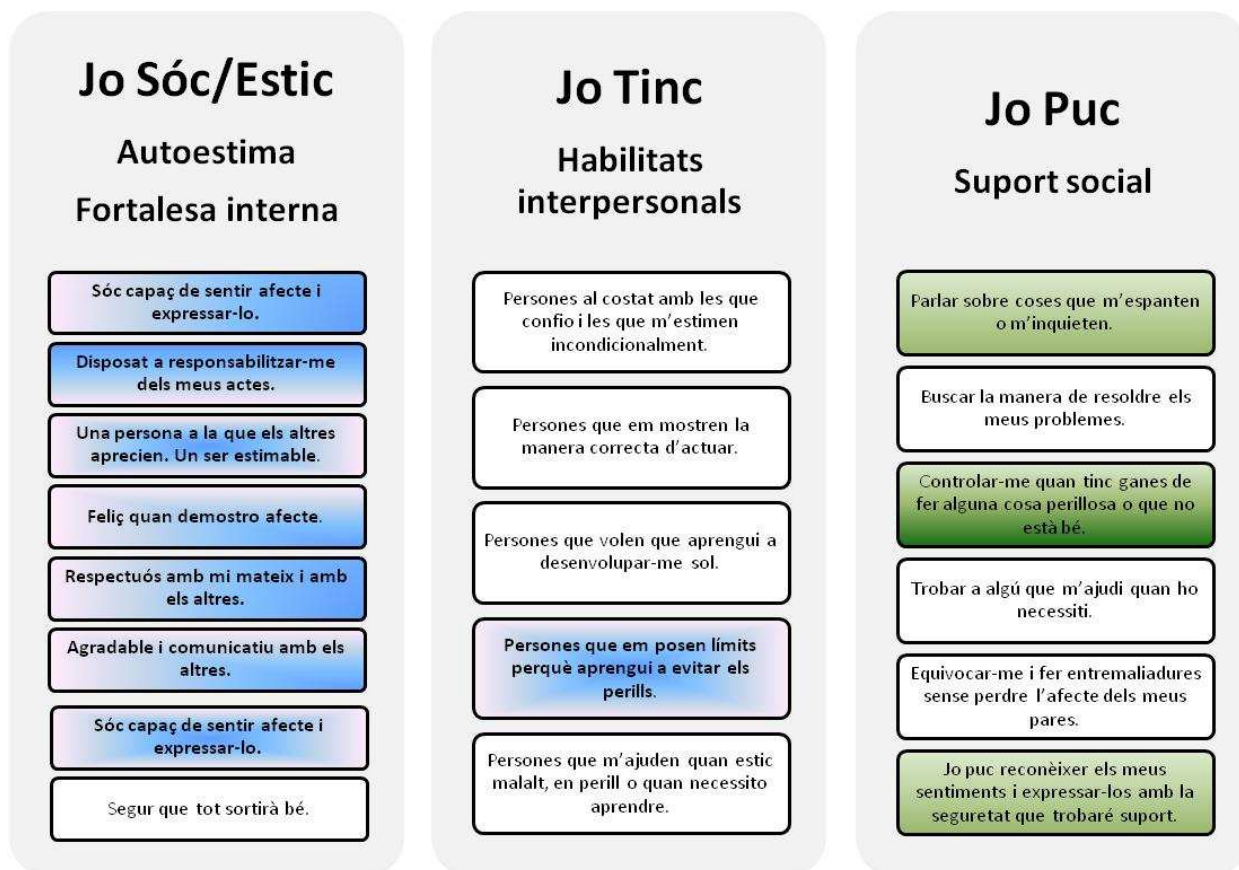
Taula 37: Aprenentatges derivats de la proposta de promoció de la resiliència dissenyada en funció de les dimensions d'una acció socioeducativa

Aquests aprenentatges s’han anat adquirint a través de les diferents sessions i activitats plantejades en la proposta educativa. A tall d’exemple, es presenta els aprenentatges realitzats pels infants en l’activitat del *Teatre de les emocions* on, entre altres aspectes, s’han treballat les emocions negatives identificades i la manera que tenen d’afrontar-les. Tota la informació que conté la Taula 38 sorgeix de la discussió dirigida amb els infants posterior a l’activitat.

Emoció	Quan la podem sentir?	Què podem fer?
Avorriment	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando no estás con tus amigos. • Cuando no vengo al Centre Obert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir a buscarlos. • Pedir a mis padres que me lleven y venir.
Vergonya	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando estás en un sitio que no conoces. • Cuando estás delante de todos los padres y tienes que cantar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juntarte con alguien que está como tú. • Cantar y aguantarte.
Ràbia	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando me peleo con mis amigos. • Cuando quiero hacer una cosa y no puedo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar con ellos al cabo de un rato. • Aceptarlo.
Por	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando viene alguien o algo a hacernos daño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Llamar a tus padres para pedir ayuda.
Nervis	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando un familiar está mal. • Cuando has cometido un error. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tranquilizarte respirando. • Hablar/explicar lo que te hace sentir mal y el motivo por el que has actuado así. • Intentar arreglar el problema.

Taula 38: Aprenentatges relacionats amb les emocions negatives derivats de l’activitat *Teatre de les emocions*

Si bé és cert que en aquesta recerca s’han enfortit, de manera explícita, els aspectes del factor del *Jo Sóc* i/o *Jo Estic* del model de resiliència de Grotberg, aquesta millora ha permès ubicar els infants en un primer estadi d’aprenentatge per poder treballar, en un futur, els altres dos factors de la resiliència relacionats amb el suport social (*Jo Tinc*) i les habilitats interpersonals de resolució de conflictes (*Jo Puc*). Tot i així, de manera implícita, alguns d’ells ja s’han abordat perquè tenen relació amb el fet comunicatiu. El Gràfic 30 recupera el model de resiliència amb el que s’ha basat la recerca i remarca aquells aspectes abordats en funció del factor de resiliència en que s’ubica. Amb negreta i ombrejats de color blau-lila, apareixen aquells aspectes treballats de manera explícita i a partir dels quals es pot afirmar que s’ha promogut l’autoestima i la resiliència dels infants. Es pot observar que la majoria dels continguts es relacionen amb els aspectes del *Jo Sóc/Jo Estic*, però també apareix un aspecte relacionat amb les habilitats personals. De color verd, es mostren els aspectes del *Jo Puc* que es poden veure enfortits a partir de la proposta plantejada de manera indirecta. Tot i així, els continguts de la resiliència promoguts en aquesta recerca significa un primer estadi que predisposa als infants a poder assumir els aprenentatges associats a les habilitats interpersonals i de suport social.



Gràfic 30: Continguts de la resiliència abordats en la proposta dissenyada en funció del factor de la resiliència (Elaboració pròpia)

8.2. Les condicions d'implementació que guien l'aplicació de la proposta educativa

Al llarg del disseny de la proposta educativa s'ha fet menció de la necessitat d'orientar els dinamitzadors sobre quins aspectes i elements han de tenir en compte a l'hora de pilotar la proposta dissenyada. En aquest apartat es presenten les orientacions d'implementació per poder posar en pràctica les propostes dissenyades, posant de manifest tots aquells aspectes estructurals que influeixen i interfereixen en la praxis.

En primera instància, es valoren els aspectes relacionats amb la logística, és a dir, aquells elements que fan referència a la gestió i la planificació. Es destaca la importància de considerar la contextualització, els elements relacionats amb l'espai físic en el que es desenvolupa l'acció socioeducativa, la seqüència didàctica i les activitats a desenvolupar en una sessió, la durada de les mateixes, els materials emprats i la ràtio d'infants que hi assisteixen per poder assolir els objectius plantejats en la proposta de promoció de la resiliència a través dels llenguatges artístics. En un segon nivell, també es posa de manifest la innovació que ha suposat l'espai resilient que s'ha creat a través d'experimentar a través de llenguatges artístics.

8.2.1. Contextualitzar la proposta educativa en el marc institucional

Una primera orientació per implementar la proposta d'acció socioeducativa de promoció de la resiliència és la idoneïtat de contextualitzar i planificar l'actuació educativa en el si del desenvolupament de l'activitat del Centre Obert on s'aplica. En aquest punt, ha esdevingut fonamental tenir present el tipus de col·lectiu amb el que es treballa i en quin context, el de Centre Obert. Així doncs, ha estat important contextualitzar la intervenció social a nivell del Centre Obert Grup Unió en el que es desenvolupa l'acció, al mateix temps que es pren en consideració el tipus d'infants amb els que es vol actuar. A tall d'exemple, ha estat fonamental saber que la majoria d'infants assisteixen de manera irregular. A l'hora de plantejar certa continuïtat entre les sessions s'ha hagut de tenir present aquest aspecte i actuar amb coherència.

Cal tenir molt present que l'assistència és molt poc constant en aquests infants, sobretot, derivada de l'actuació de les famílies. Per tant, a l'hora de preparar les sessions haurem de tenir en compte que hi haurà infants que no hauran participat de la sessió anterior (Diari de camp).

L'assistència continuada dels infants és irregular, per tant, cal tenir-ho en compte per si hi ha activitats que tenen una continuïtat entre una sessió i una altra (Grup Treball disseny proposta educativa).

En aquesta planificació s'ha observat que és indispensable emmarcar l'actuació educativa de manera prèvia. Aquesta preparació s'ha traduït en poder incloure la praxis pilotada en el marc general de la planificació del Centre on es desenvolupa l'actuació, intercalant, si es considera oportú, altres espais o tallers enfocats també a l'educació emocional permet enfortir i realitzar una intervenció més global i coherent en termes d'aprenentatge.

La proposta també s'ha complementat amb altres espais o tallers on s'ha treballat les emocions (Fitxa d'avaluació de la proposta).

El fet d'aplicar les sessions amb coherència amb la línia educativa del Centre i amb la tasca que es realitza des d'altres espais serveix per dotar-la de significat i sentit socioeducatiu. El fet que els infants haguessin treballat les emocions abans de dur a terme les sessions ha ajudat a un millor desenvolupament de les mateixes. Al mateix temps, s'ha considerat interessant la coordinació amb altres espais que han estat treballant la promoció de la resiliència perquè reforça el treball, alhora que aporta informació rellevant per realitzar una tasca més completa i transversal.

Cal planificar i establir una coordinació amb les altres seccions dels altres dies per tal de realitzar un treball coherent i comunitari. Així es treballa des de diferents òptiques (Grup Treball disseny proposta educativa).

En altres paraules, el que s'ha valorat fonamental és que es dugui a terme una planificació de l'actuació prèvia per evitar caure en el deixar fer per intuïció i no per coneixement de causa.

Jo crec que aquesta experiència concreta s'ha integrat molt bé amb la dinàmica i la proposta educativa del centre que ja té aquesta línia de treball i que vol treballar aquests

aspectes i que si et pares a mirar enrere, doncs en els nostres programes educatius això ja es reflecteix (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Jo crec que està bé haver pogut concretar alguna cosa de treball més fix un dia a la setmana i haver-li pogut posar un nom, amb uns objectius concrets darrera que no fossin tant esporàdics, un espai determinat,... però que s'ha de continuar i que ja venia un treball previ (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Planificar l'acció socioeducativa, contextualitzar-la en el marc educatiu del Centre Obert i emmarcar-la en un temps i espai concret és el primer aspecte que s'ha de tenir en compte per implementar una proposta com la que s'ha dissenyat.

8.2.2. Elements relacionats amb l'espai físic on es desenvolupa l'acció socioeducativa

Les dades de la recerca posen de manifest que l'espai físic on es realitzen les activitats és un aspecte important, essent mencionat varies vegades pels professionals. Aquest aspecte engloba diversos temes. Un primer seria el fet de dotar l'espai d'un caràcter de seguretat i confiança facilita que els infants puguin expressar-se lliurement, especialment, deixant de banda el judici: no hi ha coses ben fetes i coses mal fetes, senzillament, les creacions artístiques proposades han permès als infants poder alliberar-se i sentir-se millor. L'espai que s'ha disposat per desenvolupar les sessions ha estat valorat adequadament i es caracteritzava per ser gran, amb llum natural i disposar de molts materials i diversos (materials plàstics, cadires, taules, llençols, projectors, reproductor de música,...). Malgrat s'ha valorat positivament, els educadors han plantejat la possible millora de l'espai si fos un lloc exclusiu per aquestes activitats, no compartit amb la resta d'activitats o grups, en el qual es poguessin deixar exposades les creacions realitzades sessió a sessió amb la finalitat de donar continuïtat a les mateixes:

Crec que ha influït també el fet que no hem tingut un espai exclusiu, és a dir, teníem una sala on anàvem penjant i despenjant cada dia les produccions, però crec que un espai més gran, una paret expositora on poder anar penjant tot el que s'anava fent, hagués permès una reflexió més profunda al llarg de les sessions i hagués ajudat a poder-se identificar més en allò que estaven fent (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

A banda de la ràtio dels nens, crec que hi ha un altre aspecte que s'ha de tenir en compte a l'hora de posar en pràctica aquesta experiència i és l'espai (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Un dels factors que més determina aquest clima de seguretat és, entre altres, el poder delimitar de manera clara uns límits que donin als infants més llibertat per expressar-se. Malgrat l'aparent incoherència, s'ha constatat que sense aquests límits, no hi ha espai de seguretat. Tanmateix, els límits són importants però cal tenir en compte també que un excés d'ells inhibeix el potencial creatiu.

Avui hem jugat amb un element nou que és el de limitar aquest espai. El resultat ha estat molt positiu perquè permet als infants establir un límit en l'espai que, de manera

metafòrica, implica un límit psicològic. Tinc la sensació que els permet tenir més llibertat, ja que aquesta queda continguda en un espai concret (Diari de camp).

La manera de posar aquests límits és tant important com l'existència dels mateixos. En aquest sentit, cal acompanyar i explicar el motiu pel qual es posen aquests límits, deixant de banda el càstig, els crits i la imposició i apostant per acompanyar a l'infant en la possible frustració que pot significar-li topat amb un límit que li impedeix de fer el que vol. S'ha fet palès que si els infants entenen el motiu del límit, el respecten millor.

Els educadors del centre intentem no alterar-nos ni cridar (sempre que podem) quan posem un límit, senzillament es tracta d'explicar al nen els seus motius. Quan un infant no compleix amb aquests límits se l'acompanya i es sosté la frustració que això li podia ocasionar, fent-li entendre que ha transgredit una norma i que hi ha unes conseqüències. Intentem que hi hagi contacte corporal perquè no se sentin castigats i exclosos i perquè puguin encaixar aquesta frustració de la millor manera (Grup Treball disseny proposta educativa).

Aquests límits han estat descrits de manera verbal, per exemple, dient explícitament *en aquesta activitat no es pot sortir de la sala* i també s'han transmès de manera implícita, atenent a delimitar l'espai concret amb uns límits físics.

Marcar límits, tant físics com psíquics, arribant a delimitar l'espai (taules al final de la sala, tapar algunes prestatgeries, treure del seu abast els jocs i materials que puguin ser font de distracció) ha estat molt important per delimitar l'espai i els límits (Diari de camp).

Per altra banda, la preparació de la sala ha estat fonamental perquè la sessió es desenvolupés de manera fluida i continuada perquè fa que es pugui començar directament amb l'activitat planificada.

Es valora de manera positiva i adequada el fet de preparar l'espai prèviament: tant el material com l'espai (delimitació física dels espais, coixins, llum, música, colors,...) (Grup Treball disseny proposta educativa).

Aquesta preparació ha d'anar encaminada a crear un ambient agradable a partir d'una il·luminació càlida, una música adequada i que predisposi al bon humor i tenir a mà els materials que es necessiten per realitzar totes les activitats. Es tracta de poder propiciar que els infants es trobin a gust per poder obrir-se i expressar les seves emocions. Cada sessió necessita una preparació en funció dels objectius de la mateixa. Per això, és preferible que l'equip educatiu es reuneixi abans que arribin els infants.

Un primer aspecte interessant és que la sala ha de quedar preparada abans de la sessió amb música tranquil·la, llum tènue i coixins que fan que es creï un ambient de treball càlid i agradable. Així doncs, tal com entren del pati els infants es troben un espai preparat i idoni per dur a terme les propostes planejades (Grup Treball disseny proposta educativa).

Quan es parla de preparar la sala també s'ha de tenir en compte els temps i els espais entre una activitat i una altra, evitant o considerant que els temps sense activitat poden ser motiu de dispersió dels infants com ha succeït en algunes ocasions. El fet de delimitar cada proposta en

un espai concret és una manera de resoldre aquest tema, ja que permet als infants ubicar-se en l'espai en funció de l'activitat que estiguin realitzant, alhora que els permet diferenciar cada espai, donant-los seguretat.

El traspàs d'una activitat a una altra també és important tenir-lo pensat i estudiat, ja que els infants els costa gestionar els temps sense activitat, es posen nerviosos, tenen un temps d'espera reduït. Poder realitzar cada activitat en un espai de la sala és una manera de poder solucionar el tema perquè permet que els infants que acaben una activitat puguin anar cap al nou espai (Grup Treball disseny proposta educativa).

Prèviament, durant la reunió de preparació de la sessió amb l'equip d'educadors, hem tingut molt present el com passar d'una activitat a una altra: d'on a on hauran d'anar, si ho faran tots junts o de manera esglaonada,... (Diari de camp).

A més, el fet de tenir pensat aquest espai i aquests traspassos ha permès que, dins la mesura del que s'ha pogut, cada infant ha seguit el seu ritme de treball, sense interferir en el ritme de l'altre i respectant els seus *tempos* per realitzar les activitats. Això ha permès reduir certes angoixes que pot provocar en alguns infants el fet de saber que s'està acabant el temps.

Els infants quan entren a la sala es troben un espai preparat, permetent poder desenvolupar cada proposta amb el ritme necessari pels infants. Això facilita que els infants puguin seguir el seu ritme, sense agobios ni angoixes (Diari de camp).

El fet d'haver de córrer és un factor que els posa nerviosos perquè no saben gestionar aquest malestar de no saber. Per tant, si no hi ha temps, s'ha de poder explicar i deixar molt clar que l'activitat es queda inacabada i que tindran temps un altre dia per finalitzar-la (Grup Treball disseny proposta educativa).

Al mateix temps, aquesta preparació de l'espai també s'ha traduït en calma pels professionals perquè poden dinamitzar la sessió amb la sensació d'arribar a fer tot allò que s'havia planificat i previst per la sessió:

Hem fet menys activitats i tinc la sensació que és una sessió on hi ha temps per tot, que es desenvolupa sense pressa i amb calma. Aquesta tranquil·litat la copsen els infants. (Diari de camp).

En el sentit contrari també ha succeït el mateix en el fet de no poder preparar la sessió i la sala per causes alienes als professionals s'ha traduït en un desenvolupament caòtic de les sessions:

Els educadors estaven molt enfeïnats i no hem pogut trobar una estona per presentar la sessió: objectius i activitats. Això és tradueix en una implicació inferior que, evidentment, es nota en el desenvolupament de la sessió. Tot i així, els educadors en els centres oberts tenen molta feina i, a vegades, es fa molt difícil trobar aquests espais, però són fonamentals pel bon desenvolupament de les propostes (Diari de camp).

La preparació de l'espai per part dels infants podria ser un objectiu a assolir en estadis més avançats perquè implicaria i responsabilitzaria els infants de la tasca a realitzar.

8.2.3. Estructurar l'acció socioeducativa en sessions i seqüència didàctica

Al llarg del pilotatge s'ha observat que és important poder estructurar la proposta a través de sessions. La durada i el nombre de sessions són els dos aspectes que, d'entrada, cal concretar per poder establir una proposta. En la praxis pilotada, s'han realitzat 11 sessions d'una hora i quart, temps suficient per poder assolir els objectius plantejats i perquè els infants poguessin estar concentrats en la tasca realitzada.

La durada de les sessions d'una hora i un quart han estat bastant adequada (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

Tot i així, els professionals han deixant constància que pel nivell d'atenció dels infants, la durada ha estat adequada però que, en certs moments, ha esdevingut complicat poder acabar certes propostes, sobretot aquelles que requerien una recollida de material més gran per manca de temps.

Realitzar 11 sessions ha estat ben valorat pels professionals, ja que permeten assolir un primer estadi de treball centrat en les emocions i la resiliència.

El nombre de sessions ha estat adequat per treballar els objectius de les sessions programades (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

Tot i així, han volgut constatar que els temes treballats al llarg de les sessions són tant necessaris per aquests infants que 11 sessions serien les mínimes, podent-se ampliar el nombre de sessions tant com es volgués ja que la temàtica donaria de si i seria important fer-ho.

A més, abans de començar el projecte jo no ho pensava però realment és un tema que dona per molt. Nosaltres hem fet 11 sessions però se'n podrien haver fet tantes com haguéssim volgut perquè hi ha tema per dies! (Grup de discussió professionals Centre Obert Grup Unió).

Les 11 sessions s'han estructurat en funció d'una seqüència didàctica coherent amb els objectius i la manera d'abordar el treball de la resiliència. Aquesta seqüència ha estat descrita en el capítol anterior d'aquesta recerca però, de manera breu, es pot dir que ha consistit en una dedicació d'uns 10 minuts a un exercici d'escalfament, uns altres 10 minuts a introduir la sessió amb el mapa emocional, uns 30 minuts per una activitat de creació, simbòlica i artística, uns 15 minuts dedicats a l'activitat de relaxació per acabar de nou amb el mapa emocional per tancar la sessió.

La seqüència didàctica de les sessions és adequada per assolir els objectius que ens havíem marcat (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

Ara bé, també han posat de manifest que quan es donaven situacions alienes a la sessió en si (dia plujós, activitat a la biblioteca, hi ha hagut problemes al barri i l'assistència dels infants és molt reduïda), s'ha fet complicat seguir el *timing* planificat i, per això, un dels professionals afirma que s'ha pogut respectar poc.

L'estructura de la sessió (mapa emocional, activitat motora, creació artística, relaxació i mapa emocional) ha estat bastant adequada (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

Tenir una seqüència didàctica clara i coherent ha reforçat l'èxit en la consecució de la sessió, ja que, normalment, es treballa amb infants que necessiten una estructura clara per poder sentir-se segurs. Tanmateix, aquest esquema s'ha d'entendre com un punt de partida que cal adaptar en funció de les característiques del grup i el moment en que s'aplica. Per tant, l'estructura és necessària però cal plantejar-la amb certa llibertat i flexibilitat individual per poder incloure modificacions.

Com que durant aquesta estona no estan al pati i no poden moure's tant com farien en el pati, constato com és d'important fer l'activitat 1, la dels estiraments: una activitat motora, abans de començar (Diari de camp).

Les activitats a desenvolupar en el marc de la seqüència didàctica han de ser activitats senzilles i concises i evitar, en certa mesura, activitats molt sofisticades. Acotar bé les activitats, donar les explicacions i les consignes pràctiques i necessàries per assegurar que tots els infants han entès el que s'ha de fer són els aspectes que es destaquen per desenvolupar una activitat amb els infants. Cal evitar, doncs, els grans discursos o explicacions teòriques sobre les mateixes activitats i transmetre la teoria a través de l'activitat mateixa.

Es dedica un temps a explicar la dinàmica principal de la sessió (identificar les potencialitats individuals). Això és important per donar unes consignes clares i per saber que tots els participants han entès què han de fer si volen dur a terme l'activitat. Sembla una pèrdua de temps però és important pel bon desenvolupament de la mateixa. En canvi, les explicacions teòriques costa que les segueixin: el que els fa estar pendents és saber què han de fer i fer, i no tant el motiu pel qual ho fan (Diari de camp).

Temes i conceptes teòrics han de ser molt breus perquè els infants tenen un límit d'espera curt. Es millor començar directament amb l'activitat, sense preàmbuls ni explicacions teòriques (Grup Treball disseny proposta educativa).

Es conclou que és important fer activitats amb unes pautes mínimes perquè aquells infants que les necessitin les puguin usar, però també deixar oberta la possibilitat de no utilitzar-les si algun infant deixa anar la seva imaginació (Grup Treball disseny proposta educativa).

La seqüència didàctica que estructura les sessions de la proposta educativa planteja una tipologia d'activitats diverses: activitats motrius, activitats de reflexió, activitats simbòliques, de relaxació, plàstiques, de moviment, entre altres. De totes elles, les que han tingut una millor acollida han estat les propostes de relaxació, en general, i la del mapa emocional en particular.

Per mi l'activitat que ha tingut més bona acollida ha estat la relaxació, el 100% (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

A l'hora de treballar les emocions, de les diferents activitats que s'han dut a terme, el mapa emocional és el que considero fonamental per abordar-lo perquè és senzill i

entenedor: posicionar-te en un lloc físic, en una emoció concreta i explicar per què. Era molt fàcil, molt senzill i molt bé. A més, et permetia agafar una rutina de pensar comestic: avui estic aquí, avui a no sé on i vas veient els canvis (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Quan s'ha preguntat als infants sobre les activitats que més els ha agradat també coincideixen amb els professionals que han estat la relaxació i el mapa de les emocions.



Fotografia 8. Dibuix del mapa emocional com a activitat que ha agradat

Al mateix temps, els professionals argumenten que aquesta bona acollida de les activitats de relaxació es deu al fet que aquestes no impliquen una dedicació activa, senzillament, deixar-se estar en tranquil·litat, cadascú amb ell mateix, sense necessitat de cap protagonista.

La relaxació ha tingut millor acollida perquè no implica una participació molt activa, simplement han d'estar-hi, i el que vol aprofundir en el què sento quan em toquen doncs pot, però el que no, doncs està tranquil allà estirat. Per tant, és una activitat que no requereix que ells s'impliquin (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

I també perquè l'activitat de relaxació no requereix cap protagonista que, a vegades, amb altres activitats, el fet que tots haguessin de tenir el seu moment de protagonista s'acabava en que les primeres quatre funcionaven i després acabava sent molt lent i baixava a tope la concentració (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Tanmateix, es considera que aquestes activitats de relaxació han demanat als infants una implicació màxima però en un altre nivell, en el deixar-se cuidar i saber rebre, en connectar amb ells mateixos i les seves emocions des d'una tasca individual.

Els professionals també han destacat que les activitats que han funcionat millor (les dinàmiques de relaxació i el mapa emocional) han estat aquelles en les que cada persona ha pogut tenir una atenció individual en un entorn, el Centre Obert, on es treballa de manera grupal, bàsicament. Això ha permès que cada infant connectés amb la visió d'ell mateix i el seu ritme en l'activitat.

Per mi han funcionat aquelles activitats que cadascú podia tenir el seu ritme. Jo crec que això és important, en el moment en el que es planteja una activitat en la que tots han d'anar al mateix tempo, és quan un destaca, l'altre marxa, l'altre no sé què,.. En canvi, en les que cadascú pot anar fent i quan acaba doncs em quedo tranquil, doncs ajuda molt perquè respecta molt el procés i el temps de cadascú: hi ha qui t'ho acaba en cinc minuts i hi ha a qui sempre li falta temps (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

L'estructura a través d'11 sessions ha resultat ser adequada per organitzar la proposta educativa dissenyada. Ara bé, cal tenir en compte el nombre d'activitats i la tipologia de les mateixes per tal de poder assolir els objectius plantejats.

8.2.4. Les metodologies emprades per realitzar les activitats de la seqüència didàctica

Les dades de la recerca constaten que les metodologies emprades per realitzar les activitats són adequades per abordar els continguts de resiliència amb infants en situació de vulnerabilitat social.

Si hagués de destacar algun element de tota l'experiència, jo destacaria aquesta manera d'intervenir a través d'una metodologia artística en tots els nivells, ja que he vist que hi ha molta força darrera la música, la dansa o les manualitats (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Malgrat totes les metodologies emprades per realitzar les activitats de la seqüència didàctica (lingüística, corporal, musical, dramàtica o plàstica) siguin adequades, s'ha constatat que cada una d'elles ha estat beneficiosa per treballar aspectes diferents.

La Taula 39 presenta la tipologia que s'ha observat més adequada per abordar cada constructe de la resiliència abordats en la proposta dissenyada.

Contingut resilient	Metodologies artístiques	Activitats
Autovaloració	Expressió plàstica	• Treball amb volum
	Expressió lingüística	• Debats • Pluja d'idees
	Expressió musical	• Exercicis d'escolta
	Expressió corporal	• Relaxació
Autoconcepte	Expressió plàstica	• Representació plàstica
	Expressió dramàtica	• Activitats simbòliques i imitatives
	Expressió lingüística	• Narració • Relat d'històries

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mapa de les emocions</i>
	Expressió musical	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats d'expressió emocional: cantar • Exploració corporal
	Expressió corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats de moviment • Activitats de consciència corporal
Autoimatge	Expressió plàstica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Collage</i> • Dibuix lliure
	Expressió dramàtica	<ul style="list-style-type: none"> • Joc imitatiu
	Expressió musical	<ul style="list-style-type: none"> • Jocs rítmics

Taula 39: Metodologies emprades en funció del constructe resilient

Tal i com es pot observar a la Taula 39, l'*autovaloració* es pot abordar millor des de l'expressió lingüística i corporal, a través de la relaxació; l'*autoconcepte* des de les metodologies lingüístiques, musicals i corporals i l'*autoimatge* des de l'expressió plàstica.

La seqüència educativa proposada té en compte aquests beneficis en funció de les metodologies i respecte a ells, s'han plantejat les activitats de les sessions.

D'altra banda, independentment del constructe que es vulgui abordar, s'ha constatat que el lloc on es desenvolupa l'activitat també influeix en la metodologia de treball. Per exemple, l'ús de les taules implica més concentració intel·lectual, ordre i és més útil per treballar activitats plàstiques o lingüístiques. El treball al terra ha suposat un treball més lliure, més avesat a la imaginació i al contacte amb un mateix perquè significa estar ubicat en la part terrenal. Per això, s'ha considerat més útil usar el treball al terra per les propostes de relaxació o de moviment corporal.

Les activitats plàstiques es millor fer-les a la taula perquè estan més tranquils, més calmats i més concentrats per fer l'activitat (Grup Treball disseny proposta educativa).

Pel que fa al llenguatge plàstic, s'ha detectat que permet una connexió intrapersonal que serveix per poder viure, expressar i identificar les emocions. Aquestes propostes asserenen els infants i els fan relaxar-se i concentrar-se en la tasca plàstica. Es tracta de propostes simbòliques que transporten els infants a un espai de contenció i d'escolta empàtica personal i únic.

L'activitat plàstica sempre és una aposta assegurada, a banda d'una connexió amb l'interior i les seves emocions. El fet de representar plàsticament allò que han viscut és part del treball emocional. Per tant, aquesta proposta la considero necessària per poder donar per tancada la dinàmica anterior. A més, percebo que les propostes plàstiques els asserenen, creant-se un ambient relaxat i de diàleg. En aquest diàleg sorgeix el tema de la subjectivitat en el terreny emocional. Cada infant va aportant, a través dels dibuixos, com s'ha sentit (Diari de camp).

Les activitats plàstiques porten implícit una consideració afegida de temps, ja que la preparació i la recollida impliquen un temps major envers a altres tipologies d'activitats com, per exemple, les de moviment. Aquest aspecte s'ha de tenir en compte a l'hora de planificar les sessions. Alhora aquestes activitats també impliquen una consideració especial cap els infants que no acaben mai l'activitat perquè no tenen temps. Per tant, s'ha de saber acompanyar la possible frustració dels infants al veure que no acaben mai i saber sostenir la impaciència dels que, contràriament, són més ràpids.

En les activitats plàstiques es nota un problema temporal perquè implica posar-se a la tasca, fer-la i després recollir el material (rentar-lo, organitzar-lo de nou, desar-lo,...) i sempre hi ha nens que van molt ràpid que s'han d'esperar i altres que van molt lents, no acaben mai i poden patir certes frustracions per ser sempre els últims (Grup Treball disseny proposta educativa).

Una de les tècniques plàstiques que s'ha emprat ha estat la del *collage*. Entorn a la mateixa es volen apuntar dues orientacions observades. És una tècnica que proporciona control als infants, ja que es tracta d'un procés lent, controlable i que consta de diferents passos que es van guiant. S'ha treballat al llarg de les sessions en dos fases. Una inicial a partir del treball en dues dimensions, és a dir, en pla. En aquest moment, s'ha introduït també el *collage* en un autoretrat en diferents parts del cos, per tal de poder deconstruir l'associació *jo-cara* i poder entendre el *jo* com un tot, com un cos, un ésser holístic, enter, pensant i expressant.



Fotografia 9. Retrats a partir de la tècnica del *collage* en dues dimensions

En una fase més avançada en el temps, es proposa un treball amb volum (tridimensional) i amb plastilina. Aquest darrer significa un material que no té estructura per ell mateix i és el participant qui li ha de donar. Això pot traduir-se en una falta de control o desemparament si no es fa en el moment i amb l'acompanyament pertinent. Pels infants aquest material és molt atractiu però la seva utilització pot resultar complicada pel mal ús que es faci (tirar la plastilina

per terra, tirar-li al company, a la paret, destrucció de les obres, entre altres). L'habilitat i la motivació per treballar amb la tècnica del *collage* ha quedat demostrada en les sessions entre els infants, creant-se un espai de respecte, concentració i bon humor molt enriquidor.



Fotografia 10. Autoimatge a partir de la tècnica del collage en tres dimensions

L'activitat del retrat del collage per fer la cara i la de la plastilina han estat molt bé (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Pel que fa al llenguatge musical, s'ha observat que el seu ús dependrà molt de com estiguin els infants. En aquest sentit, la música influencia en el tipus d'ambient que es crea en l'espai educatiu: si l'ambient és molt carregat, la música no ajudarà a descarregar-lo, tot el contrari, no servirà d'ajuda. En canvi, si s'està observant una dinàmica relaxada, la música servirà per acabar de crear un ambient distès i agradable en el qual es propiciarà que els infants deixin anar més la seva imaginació.

És interessant poder entendre la importància i la influència de la música però també el caràcter distorsionador que pot significar. Cal saber com i quan fer-ne ús. En un ambient que els infants estan alterats la música esdevé més soroll (Grup Treball disseny proposta educativa).

Entre altres coses, la música de fons que sona al llarg de la sessió ajuda força. En aquest cas, es tracta d'una música brasilera que aporta ritmes i sons molt harmònics per crear aquest ambient de "bon rotllo" (Diari de camp).

El llenguatge corporal i, en concret, les propostes de relaxació, han permès als infants parar i entrar en connexió amb ells mateixos, estar tranquils, poder deixar-se anar, alhora que vivenciar un espai de pausa que no significa un espai per dormir. En la seqüència didàctica plantejada s'ha valorat imprescindible acabar la sessió amb una proposta de relaxació precisament pels beneficis que aporta als infants de caràcter plaent i de connexió. Es tracta de poder tornar a un mateix i poder tancar i recollir tot el que ha pogut succeir .

Amb la relaxació s'aconsegueix un ambient de tranquil·litat que els infants necessiten. Poder viure aquest espai ha permès als infants reflexionar i adonar-se sobre els pocs moments que tenen al dia per relaxar-se i prendre consciència dels beneficis que té (Grup Treball disseny proposta educativa).

La tipologia d'activitats de relaxació ha estat diversa: més lliure, més dirigida, amb el suport d'objectes, amb acompanyament de veu, entre altres. Cada una ha aportat uns beneficis diferents. Si es treballa amb els objectes s'indueix més ràpidament a la calma perquè hi ha un factor extern que l'està provocant. En infants que no estan acostumats a aquest tipus d'espais s'aconsella poder emprar elements que facilitin aquesta connexió. En canvi, quan s'ha avançat en el temps i els infants ja han estat capaços de relaxar-se de manera més lliure, s'han realitzat propostes menys dirigides que permeten una relaxació adaptada a les necessitats de cada persona, prestant atenció a allò que necessita en un moment precís. Aquestes opcions també mostren una consciència del propi cos més elevada.



Fotografia 11. Material emprat per dur a terme una relaxació

Es fa una valoració positiva de les propostes de relaxació, entenent-les com exercicis d'introspecció i no espais passius per dormir, sinó que es pot fer des de moltes maneres, més actives i menys (Grup Treball disseny proposta educativa).

Quan s'ha treballat amb objectes com, per exemple, els coixins o les plomes, s'ha considerat necessari tenir en compte que poden ser un element motivador per realitzar la relaxació, però també un element de distorsió si no es limita el seu ús de manera adequada.

La relaxació permet crear un ambient de tranquil·litat i relaxació absolut, un silenci increïble, ajudant-los amb les plomes que, malgrat sembli difícil, evadeixen els infants i els transporten en una situació de plaer. La relaxació en aquesta sessió funciona molt i molt bé i permet marxar amb una mica més de calma que com han entrat (Diari de camp).

La seqüència didàctica plantejada presenta una proposta en la que s'apliquen totes les metodologies artístiques en funció del treball que es vulgui. S'ha observat com cada metodologia presenta unes fortaleces que permeten assolir uns objectius diferents.

8.2.5. Les activitats de l'acció socioeducativa: nombre, durada i dinàmica de les activitats

Estructurar una sessió basada en activitats implica precisar el temps del qual es disposa i planificar, en funció del mateix, el nombre d'activitats a fer. El nombre d'activitats ha de ser equilibrat perquè si es pretenen realitzar moltes activitats, totes elles molt ben preparades i lligades entre sí, però sense el temps suficient per poder-les realitzar de manera calmada, no serveix de res. Per tant, és fonamental ser realistes i delimitar, conscientment, el nombre d'activitats que es poden realitzar en una sessió. En el transcurs del pilotatge de totes les sessions, s'ha observat que, en una hora, es poden fer de manera calmada entre dues i tres activitats com a molt, deixant de banda les estones introductòries del mapa emocional.

Acotar les activitats en un temps realista és fonamental. En una hora, només es poden fer dues activitats, a banda de les rutines. Es prioritza fer menys però amb tranquil·litat (Grup Treball disseny proposta educativa).

Si no es té en compte el fet d'acotar les activitats en un temps realista per poder assolir els objectius de cada una, es corre el risc de voler abordar molts aspectes i acabar generant un ambient poc propens a l'educació i més propens a fer activitats pel sol fet de fer-les, sense dotar-les de sentit ni d'un caràcter educatiu.

Es valora que les activitats proposades són masses per l'estona que tenen. Per això, és important limitar-les per poder desenvolupar-les tranquil·lament i assolir els objectius educatius (Grup Treball disseny proposta educativa).

En l'experimentació de la proposta s'ha observat que el nombre d'activitats per sessió òptim és de dues activitats per hora i quart, a banda de les rutines del *mapa emocional*.

D'entrada em plantejo una sessió molt bàsica, només dues activitats concretes que, fins i tot l'educadora es sorprèn i em comunica que segurament sobrarà temps. Però una mica és la intenció que tinc: fer les coses tranquil·lament perquè puguem transmetre les idees fonamentals i fer-les arribar als infants (Diari de camp).

La dinàmica de les activitats, és a dir, delimitar si són activitats grupals, per parelles o individuals és un aspecte estructural important a considerar a l'hora d'implementar les propostes. Al llarg de les sessions, s'ha observat que és necessari poder intercalar diferents dinàmiques de treballar amb els infants per poder beneficiar-se de cada una d'elles. Si es vol fer una activitat que generi debat i que les aportacions d'ells tinguin una influència en el comportament d'un mateix, s'aconsella treballar en grup. Per exemple, les activitats corporals han estat adequades per realitzar-les en gran grup, ja que s'ha observat que potencien molt més l'energia i la implicació dels infants. El *mapa emocional* també s'ha abordat fent ús d'aquesta dinàmica i s'ha constatat que el discurs i la reflexió creat ha estat molt ric i educatiu pels infants.

Es considera molt oportú el fet de treballar en grup perquè el veure els altres els motiva a fer coses diferents que potser per ells mateixos no haurien pensat (Diari de camp).

Les activitats en gran grup tenen molta potència perquè ofereixen l'oportunitat d'aprendre dels altres i potenciar la part social dels infants (Grup Treball disseny proposta educativa).

Les dades constaten que el treball individual és adequat quan es vol prestar atenció a aspectes més íntims que impliquen una introspecció i que permetin adentrar-se a l'essència de cada persona. Aquests aspectes requereixen intimitat, per tant, és difícil poder-los plantejar de manera grupal.

El treball en parelles és una dinàmica a cavall de la dinàmica amb el gran grup i el treball individual. La potencialitat que té és que pot abordar els beneficis d'ambdues perquè permet una certa intimitat, alhora que possibilita treballar amb la presència de l'altre que, entre altres aspectes, enforteix el valor educatiu de *donar i rebre* com a mostra de relacionar-se i viure en convivència.

La dinàmica de la relaxació es proposa en parelles per tal de poder treballar el donar i el rebre (finalitat educativa) i poder crear un ambient de seguretat i tranquil·litat (Grup Treball disseny proposta educativa).

8.2.6. Els aspectes relacionats amb els materials emprats

Pel que fa als materials, ja s'ha comentat anteriorment la idoneïtat de poder disposar de diversos tipus de materials, així com tenir-ne en quantitat perquè els infants, si es considera oportú, puguin escollir entre tots ells. Al mateix temps, els educadors també plantegen el saber jugar amb aquest element, oferint un tipus o un altre en funció de l'objectiu de l'activitat. En el pilotatge realitzat s'ha considerat molt correcte l'ús i la disponibilitat dels materials al llarg de les sessions.

Els materials emprats han estat bastant correctes (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

El fet de limitar els materials per dur a terme les propostes o no ha estat un aspecte que ha pres importància en el pilotatge de les sessions. S'ha posat de manifest que, depenent del temps i l'objectiu de l'activitat, era més aconsellable fer una cosa o una altra. Si es limita la quantitat i la tipologia dels materials, es treballa sota més control i límits que doten de més estructura la creació. Per alguns infants això esdevé un tranquil·litzant perquè no ha d'escollir, decidir ni prendre decisions o tenir iniciativa. Per altres infants aquest fet significa un trencament de la seva llibertat de creació. Alhora, si es limiten els materials el temps de recollida és menor i fomenta la capacitat de flexibilitat i adaptació dels infants en funció dels recursos disponibles.

Avui s'opta per limitar el material per elaborar la creació plàstica. En aquest cas, es prioritza el fet d'una recollida ràpida i per fer que els infants hagin de crear amb unes limitacions materials, és a dir, tenint el que se'ls hi ofereix, què fan? (Diari de camp).

El fet de donar l'opció de molts materials permet una major exploració personal i un traspàs de les carències reals en els materials proporcionats, fent que cada infant experimenti amb la tipologia de material que el faci sentir més a gust per crear. A més, també permet experimentar, explorar i descobrir noves opcions a través d'observar els altres i provar que no han estat considerades. Però és cert que, com més materials s'han proporcionat, més dedicació i més temps ha calgut per recollir, temps que s'ha de considerar al moment de planificar la temporalització de la sessió. Per tant, en funció de l'objectiu i del temps del que es disposi per desenvolupar l'activitat caldrà decidir si es limita o no el tipus de materials.

Oferir als infants una varietat de materials els permet experimentar i descobrir amb quins es senten més còmodes. Cada infant explora i treu el millor d'ell mateix: uns utilitzen la plastilina per fer les seves cares, altres gomets, ceres, talls de revista,...Experimenten i s'arrisquen a provar coses noves (Diari de camp).

Si es limiten els materials és una manera de marcar un límit. Però quan hi ha molts materials els motiva molt i permet que cada infant faci ús d'aquell que més li vingui de gust (Grup Treball disseny proposta educativa).

8.2.7. El nombre òptim d'infants en una sessió per assolir els objectius plantejats

En el transcurs del pilotatge s'ha observat que el nombre d'infants que configuren el grup es relaciona amb el grau de profunditat en els continguts de les activitats, recordant que el contingut de les mateixes és l'esfera emocional de la resiliència. Així, s'ha fet notable que per la temàtica i la tipologia de metodologies proposades és aconsellable que la mida del grup d'infants sigui reduïda, entre 8 i 10 infants.

Un aspecte que avui li dono voltes és el fet de la necessitat de treballar amb un grup reduït d'infants, ja que me n'adono que quan són entre 8 i 10 infants, ens permet un acompanyament més individualitzat i personalitzat. Això fa que puguin entrar millor a les dinàmiques proposades i enfortir la visió d'ells mateixos (Diari de camp).

En aquest context el nombre ideal d'infants per poder treballar de manera adient el projecte és entre vuit i deu infants, també en funció dels educadors que hi hagi (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Els infants que han participat de manera regular a les sessions ha oscil·lat entre 6 i 14 amb un promig de 9 infants per sessió, malgrat el grup estigui constituït per 21 infants. La Taula 40 següent detalla el nombre d'infants en funció de la sessió.

	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	S-7	S-8	S-9	S-10	S-11
n	12	8	6	10	14	10	9	8	9	6	9

Taula 40: Assistència dels infants a les sessions pilotades

La manca de continuïtat en la meitat d'ells en la dinàmica del Centre Obert en general (mirar nivell assistència dels infants al capítol 5, pàg.156), ha ocasionat que el promig d'infants que han assistit de manera regular a les sessions ha estat de 9 infants, fent-se evident i constatant que, aquelles sessions que hi ha hagut més infants, no han funcionat tant bé.

Pel que fa a les dinàmiques de grup es considera que el nombre ideal d'infants per realitzar aquest tipus d'activitats és entre 8 i 10, més, significa una dinamització més costosa, sobretot, perquè es dispersen molt i perquè els costa més reflexionar sobre les pròpies emocions en grup (Grup Treball disseny proposta educativa).

8.3. L'acció i l'actitud de l'educador com a orientació per aplicar la proposta educativa

Les orientacions d'implementació tenen en consideració també tots els aspectes relacionats amb l'actitud de l'educador que actua com a dinamitzador, atenant les característiques que afavoriran una promoció adequada de la resiliència.

El primer que s'ha considerat necessari en la tasca de l'educador és que cal que prepari l'espai on es duran a terme les activitats amb l'objectiu de crear un espai de seguretat i confiança pels infants. Per tal de fer-ho s'ha constatat que és important que aquest espai estigui delimitat, ja que aquesta delimitació permet als infants expressar-se i crear amb llibertat en el mateix.

Es valora de manera positiva preparar l'espai per tal de delimitar-lo amb diferents materials com coixins, taules, llums,... i així permeti als infants expressar-se amb llibertat per crear (Grup Treball disseny proposta educativa).

Són infants que necessiten tenir les activitats molt marcades per tal de poder establir un espai limitat a partir del qual poder experimentar i crear (Diari de camp).

En segon lloc, l'espai de seguretat ve determinat per l'actitud de respecte del professional envers les creacions artístiques dels infants. La certesa que les creacions seran tractades amb respecte és el que facilita als infants expressar les seves emocions de manera lliure i crear sense emetre judicis.

El fet de saber que nosaltres no jutjarem i que respectarem tot el que surti a les sessions és el que permet als infants treure les seves emocions més personals (Diari de camp).

Les dades de la recerca també constaten que l'actitud de l'educador ha de ser integradora amb tots els infants, assegurant-se que les consignes que explica queden enteses pels infants, independentment del seu nivell cognitiu.

És molt important definir unes consignes clares i precises pel desenvolupament de les diferents propostes i assegurar-se que tots els infants ho han entès (Grup Treball disseny proposta educativa).

Donar consignes és important pels que ho necessiten, per donar una idea on aferrar-se. Però no tots les fan servir. Consignes senzilles per qui les necessiti amb possibilitat de canviar. Les consignes serveixen per partir d'un punt i perquè alguns infants les usin, però n'hi ha d'altres que no les necessiten (Grup Treball disseny proposta educativa).

L'actitud integradora també passa per transmetre des del respecte, l'entesa i el diàleg les consignes que determinen les activitats, alhora que es té una actitud flexible davant el temps i les distàncies que cada infant necessita per assumir-les.

Hi ha unes normes que els infants no han de vulnerar i n'hi ha unes altres amb les que es pot ser més flexible. Cal estar atents a transmetre d'una manera respectuosa les normes dels jocs (Grup Treball disseny proposta educativa).

La informació que s'ha recollit constata que una actitud promotora de la resiliència per part dels educadors implica respectar la voluntat de participació dels infants. Es tracta que la decisió la puguin prendre amb llibertat, assumint les conseqüències de la seva elecció. Per tant, el que ha de promoure l'educador és el dret a decidir de l'infant a participar o no fer-ho si així ho desitja. Ara bé, si aquest decideix fer-ho, cal que sigui amb els límits i les normes que han quedat explicats de manera clara. Aquest dret a decidir els fa responsabilitzar-se dels seus actes i entendre que tot acte té unes conseqüències.

Un altre aspecte positiu és que els infants tenen dret a decidir si volen participar o no de l'activitat. Ara bé, si participen han d'acceptar les normes i si no ho fan, també han d'acceptar que es queden al marge. Per exemple, en el moment de la relaxació, els infants que no volen participar, poden marxar fora amb un educador. Ara bé, saben que si decideixen marxar després no poden entrar a mitja relaxació. Aquest fet els permet responsabilitzar-se de les seves decisions (Diari de camp).

Les dades demostren que aquell educador que reconeix el dret a la participació dels infants, acaba motivant la participació activa de molts d'ells en les activitats perquè reconeix la capacitat d'implicar-se, de responsabilitzar-se i de prendre decisions, assumint les conseqüències de les mateixes. En clau de resiliència la participació es tradueix en l'oportunitat *de ser*, tenir veu i vot com a ésser implicat actiu. No es tracta d'*intervenir en* els infants, sinó d'*actuar amb* ells. En el transcurs del pilotatge, s'ha observat que, la majoria d'infants que d'entrada es negaven a jugar, al final, acabaven volent-se implicar en la tasca activament. Molt cops aquesta negativa és fruit d'una mala gestió d'alguna emoció.

A l'inici de la sessió hi ha una nena que no vol participar, afirmant que aquest taller no li agrada. Se li respecta la decisió i es dona l'opció de no "jugar". A mesura que avança la sessió, pregunta si pot involucrar-se a l'activitat. Aquest fet em fa pensar que segurament en la seva negativitat hi ha alguna altra cosa que està interferint i que el fet de donar l'opció de no participar, respectant a la persona i les seves decisions és més aconsellable que l'obligació a l'activitat (Diari de camp).

La comunicació entre adults i infants és un altre aspecte que s'ha de tenir en compte en l'actitud de l'educador. Poder transmetre als infants quin rol té cada professional que està present en el desenvolupament de les sessions és fonamental perquè puguin sentir-se còmodes i saber a qui han d'atendre per cada cosa. Els infants se'n beneficien perquè els fa millorar la seguretat, ja que augmenta el control del que està passant en el seu entorn. Als professionals, en cas que n'hi hagi més d'un, els permet tenir clar quina funció té cada persona i, en conseqüència, quina actuació ha de tenir en cada moment.

Durant les sessions hi haurà l'educadora que tindrà el rol de "contenció" i jo mateixa que conduiré la sessió. Transmetre aquesta informació als infants és beneficiós perquè els permet saber a qui han de preguntar quan no entenen alguna cosa i a qui han de recórrer quan estan enfadats (Grup Treball disseny proposta educativa).

Les dades també constaten quines característiques ha de tenir la persona que assumeix el rol de dinamitzadora. En primera instància ha d'implicar-se activament en les activitats per tal de motivar i engrescar els infants a les mateixes. No pot ser una mera relatora que explica com funcionen les activitats, sinó que ha de tenir un esperit engrescador, jugarer i dinàmic.

També es posa de manifest que és important que la dinamitzadora de l'activitat s'impliqui al 100% en ella per tal de fomentar la participació activa dels infants (Grup Treball disseny proposta educativa).

A més, la dinamitzadora del grup ha d'assumir la funció d'acompanyar als infants en els diferents moments que mostrin, demostrant que estant allà passi el que passi i sostenint totes les pors, inseguretats i debilitats que puguin tenir els infants i reconvertint-les en potencialitats.

El nivell de tolerància a la frustració de molts infants és força baix, no podent suportar que les coses no són com ells volen o consideren justes. Això fa que quan se'ls hi desmunta alguna cosa, es posen nerviosos, s'enfaden i poden tenir actituds infantils de l'estil: "ara no jugo". Cal actuar deixant l'espai i el temps perquè pugui entendre què li està passant perquè la tasca és d'acompanyar des de l'apropament i el contacte (Diari de camp).

El fet de donar feedbacks positius és una estratègia de treball per potenciar la perspectiva de la resiliència en l'actuació del dinamitzador, alhora que ajuda els infants a creure més en ells mateixos. El treball es resumeix en poder capacitar els infants perquè tinguin recursos que els permetin encarar certes situacions i que puguin sortir enfortits de les mateixes.

El donar feedbacks positius i de reconeixement de les creacions i les actuacions oportunes és un aspecte que cal tenir molt en compte quan es treballa amb aquest tipus d'infants. Es tracta d'acompanyar els infants en els sentiments que vagin sorgint (Grup Treball disseny proposta educativa).

M'agrada perquè com a dinamitzadores aollim aquesta inseguretat i l'acompanyem des d'una perspectiva resilient, és a dir, els hi donem recursos perquè puguin resoldre aquesta angoixa (Diari de camp).

Una altra característica que determina l'actitud de l'educador dinamitzador és la capacitat de ser flexible i de crear alternatives per poder adaptar allò que estava planificat al nivell cognitiu dels infants en funció del moment en el que es troben. Cal entendre que la previsió i la planificació són un punt de partida del que acaba passant finalment en una sessió.

El nivell cognitiu del grup és baix. Per tant, cal ser conscients que les activitats han d'estar una mica dirigides i marcades. Es recomana també activitats senzilles. I si es vol donar una explicació teòrica hem de ser molt conscients que hem de posar i adaptar les explicacions al seu llenguatge, a la seva cultura i entorn (Grup Treball disseny proposta educativa).

Ser flexibles també implica adaptar el vocabulari al nivell maduratiu dels infants. Si es pretén que ells entenguin el que se'ls demana cal que s'usi un vocabulari pertinent, lluny dels tecnicismes.

Un altre tema que és important considerar és la necessitat d'adequar el llenguatge al nivell cognitiu dels infants. M'adono d'això en un moment concret quan haig d'explicar a un nen una activitat. Primer, ho faig tal i com m'ho explicaria a mi. Al veure que l'infant no m'entén me n'adono que estic usant un vocabulari complicat per ell i que és necessari tornar-li a explicar, aquest cop, però, amb unes paraules més encertades per la seva edat (Diari de camp).

Ara bé, el fet de ser flexibles i adaptables no ha de significar menysvalorar les capacitats dels infants i caure en un sobreproteccionisme excessiu.

No s'ha de caure en l'error de menysvalorar les capacitats dels infants ni a nivell cognitiu ni a nivell creatiu. Durant la pràctica em vaig adonar que havíem menysvalorat les capacitats dels infants i que el fet de donar una consigna més oberta permetia que cada infant expressés a través del llenguatge que el fes sentir més còmode (Diari de camp).

Una actitud oberta per part del dinamitzador és imprescindible per una bona praxis de les sessions, és a dir, estar oberts a integrar noves propostes, activitats o recursos que puguin ser d'interès pels infants. A tall d'exemple, en l'experimentació s'ha incorporat el recurs de la fotografia la qual no havia estat contemplada prèviament. Al copsar la motivació que significava pels infants es va decidir poder fer alguna activitat relacionada amb el llenguatge fotogràfic. És una manera de demostrar .

Al llarg dels dies, havia copsat com la càmera els atreia molt i he volgut introduir aquest element motivadors pels infants (Diari de camp).

Relacionat amb l'actitud oberta de la dinamitzadora de la proposta educativa per promoure la resiliència a través dels llenguatges artístics és mostrar una actitud predisposada a incorporar els elements característics d'aquestes metodologies. En aquest sentit, els educadors han posat de manifest que abans de realitzar el pilotatge tenien certa por, angoixa i desconfiança envers les metodologies que s'han emprat. Aquesta poca predisposició basada en la incertesa i la por per part dels professionals s'ha resolt de manera positiva en el moment en el que han evidenciat, en la pròpia praxis, la bona acollida dels infants per les mateixes i el ventall d'oportunitats que han ofert per assolir els objectius que s'han plantejat.

Reconec que les sessions han funcionat millor del que m'esperava (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

Jo, personalment, abans de començar el projecte tenia molta por que allò que ens proposàvem en un principi no es pogués dur a terme. Tenia incertesa perquè el tipus de nanos que tenim els costa molt fer activitats i més si són diferents. Llavors em feia por que les sessions que teníem preparades al principi eren massa agosarades pel que després realment podríem fer (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Les dades exposades en aquest capítol permeten concloure que el pilotatge de la proposta educativa de promoció de la resiliència a través de les metodologies artístiques ha estat satisfactori perquè ha permès als infants poder valorar-se positivament com a ésser emocionals, respectuosos i afectius, atenent a una millora de l'autovaloració, conèixer-se en els diferents estats emocionals per poder imaginar un canvi en el futur, sabent més qui són i què volen en el futur i, en tercer lloc, reconèixer les qualitats personals sense emetre judicis que els permeten projectar-se, poder tenir una imatge personal més positiva i resilient. Aquests tres aspectes responen als objectius específics de la proposta dissenyada i pilotada, per tant, es considera que han estat assolits.

S'han assolit els objectius generals i específics de la proposta dissenyada (Professional, Fitxa d'avaluació de la proposta).

La proposta educativa ha constituït un primer estadi bàsic de treball que predisposa els infants a continuar experimentant, descobrint i desenvolupant les seves característiques de resiliència.

En les sessions s'han pogut treballar molts processos amb alguns nens, però en d'altres s'han obert moltes coses i no s'han pogut tancar bé perquè no hi havia regularitat. Crec que queden coses per reemprendre i aspectes que caldria que tornessin a reflexionar en un futur espai com aquest (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

Per tots els elements que s'han comentat en aquest capítol, els professionals implicats s'han mostrat satisfets. Aquesta satisfacció general ha quedat confirmada en el moment en que s'ha preguntat si recomanarien a altres Centres Oberts dur a terme una pràctica com l'experiència pilotada perquè la resposta ha estat clara, ràpida, concisa i molt favorable.

Sí, (la recomanaria) molt. Perquè és una eina més amb la qual es pot treballar a través de l'art unes emocions. Aquest treball és útil en el moment concret d'aplicar les sessions però també per més endavant i per la resta de la seva vida. És a dir, és un treball que suma (Grup de discussió amb els Professionals del Centre Obert Grup Unió).

L'actitud del professional educador promotor de la resiliència ha d'integrar totes aquestes característiques per tal de poder assegurar a l'infant que, deixant de banda les emocions que expressi, trobarà una persona que l'acompanyarà. Aquest aspecte és fonamental quan es parla de resiliència, d'infants en risc i d'un treball en el terreny emocional.

En resum

Partint de les qüestions plantejades en aquesta fase de la recerca, aquest capítol ha prestat atenció a la valoració de l'aplicació de les sessions de la proposta dissenyada.

L'estructura del capítol respon a poder donar resposta a tots els elements implicats en l'acció socioeducativa: continguts, metodologies i actitud del dinamitzador de l'acció. Per una banda, s'aborden tots els elements relacionats amb els continguts de la promoció de la resiliència com a contingut a treballar a través de diversos indicadors de l'esfera emocional de la resiliència (Jo Sóc/Jo Estic) que s'han treballat en les sessions. Per altra banda, es fa una aproximació a les orientacions d'implementació de les metodologies artístiques com a estratègies pedagògiques d'acció socioeducativa i de promoció de la resiliència. En darrer lloc, s'han identificat les característiques del professional com a agent dinamitzador de les sessions per tal que garanteixi una promoció de la resiliència a través de la seva actitud.

Pel que fa als continguts de resiliència, s'han organitzat en funció dels constructes de l'autoestima que s'han volgut millorar en els infants participants. S'ha treballat per millorar l'autovaloració dels infants a través d'activitats que han permès expressar les emocions; tractar-se de manera respectuosa per poder connectar amb un mateix i ser capaç de deixar-se cuidar i saber rebre afecte dels altres. Tots aquests aspectes han suposat que els infant aprenguin a relacionar-se amb ells mateixos entenent i valorant les emocions que han tingut el que els ha possibilitat poder creure en ells mateixos i pensar en les seves capacitats d'èxit més que de fracàs. En segon lloc, s'ha actuat per enfortir l'autoconcepte dels participants a partir de dinàmiques de coneixement personal que han suposat una millora en la identificació individual i les emocions i, a partir d'aquesta, imaginar un futur esperançador. Aquesta dimensió és fonamental en la resiliència perquè s'entén que una persona podrà sortir de la vulnerabilitat social i projectar-se en un futur si és capaç d'imaginar-s'ho. En tercer lloc, s'ha treballat per reforçar l'autoimatge dels infants a través de fer-los conscients de les fortaleses i les potencialitats que els constitueixen, acceptant les debilitats com a oportunitats, podent, així, actuar sense judicis de valor, amb empatia i respecte. Malgrat els treballs s'hagin abordat de manera lineal, s'entén que els aprenentatges són cíclics i retroactius reforçant-se de manera continuada i recíproca els uns als altres, obtenint, de manera general, una millora de la visió d'un mateix i, en conseqüència, de l'esfera emocional (*Jo Sóc-Jo Estic*) del model de resiliència de Grotberg (2003).

Les orientacions d'implementació estan relacionades amb els aspectes estructurals que determinen un bon desenvolupament de les sessions. S'ha constatat la importància de contextualitzar la proposta educativa en el marc institucional perquè dota d'un marc de referència l'actuació. Al mateix temps, també cal que es relacioni de manera coherent amb el projecte educatiu de Centre. També s'ha constatat que l'espai en el que es realitza l'actuació ha de ser un espai de seguretat i confiança per facilitar als infants el seu treball personal i emocional, assegurant que no hi haurà judicis estètics de les creacions realitzades i sí un reconeixement de les mateixes. En l'espai de creació també és fonamental una delimitació clara de límits perquè els infants puguin moure's (en sentit literal i metafòric) amb llibertat. El fet de preparar l'espai també s'ha constatat com un element fonamental perquè la sessió es

desenvolupi de manera fluida i continuada i es pugui començar directament amb l'activitat planificada. Estructurar l'acció socioeducativa en 11 sessions de treball amb una seqüència didàctica clara cada una ha estat ben valorat pels professionals, ja que permeten assolir un primer estadi de treball centrat en les emocions i la resiliència. Les activitats més ben acollides en aquestes sessions han estat les de relaxació i el *mapa de les emocions*, segurament perquè han implicat un treball individual en un entorn, el Centre Obert, on es treballa de manera grupal, bàsicament. Malgrat totes les metodologies emprades han estat adequades, s'ha constatat que cada una d'elles ha estat beneficiosa per treballar aspectes diferents: per l'*autovaloració* ha estat més fàcil treballar amb activitats d'expressió lingüística i corporal; per l'*autoconcepte* amb les lingüístiques, les musicals i les corporals; i per l'*autoimatge*, les d'expressió plàstica. també s'ha constatat que en una sessió s'ha de planificar realitzar entre dos i tres activitats que és el nombre ideal per poder actuar de manera calmada. Pel que fa al nombre òptim d'infants en una sessió per assolir els objectius plantejats es destaca que és aconsellable que la mida del grup d'infants sigui reduïda, entre 8 i 10 infants.

Pel que fa a l'actitud de l'educador aquesta ve determinada per unes característiques concretes que permetran afavorir la resiliència. S'ha observat que aquestes característiques estan relacionades amb ser capaços de transmetre seguretat i confiança als infants a través de la seva postura corporal, el seu llenguatge i la seva manera d'acompanyar els infants, transmetent que la seva presència és incondicional i passa per l'amor, l'empatia i la consideració. A més la seva actitud ha de ser integradora amb tots els infants, actuant des del respecte, l'entesa i el diàleg. Pel que fa al respecte, s'ha constatat que cal valorar la voluntat de participació dels infants perquè reconeixen la seva capacitat d'implicar-se, responsabilitzar-se i prendre decisions. Pel que fa al diàleg, es destaca que és fonamental que el canal comunicatiu estigui sempre obert entre educadors i educands. A més, la persona dinamitzadora ha de tenir una actitud d'implicació en la tasca i assumir la funció d'acompanyar els infants en els diferents moments que mostrin, demostrant que estant allà passi el que passi, les pors, les inseguretats i debilitats que puguin tenir els infants i reconvertint-les en potencialitats a través de saber donar feedbacks positius als mateixos. També es constata que una actitud oberta i flexible a integrar noves propostes d'actuació és una actitud promotora de la resiliència perquè és capaç de crear alternatives i opcions diverses de solució de conflictes. Quan l'educador reuneix i posa en pràctica aquestes característiques en la seva praxis socioeducativa esdevé un element clau per la promoció de la resiliència, ja que transmet a l'infant que trobarà un suport i un acompanyament passi el que passi.

CHAPTER 9

Conclusions, limits and prospects

The most difficult is not the first kiss, but the last one.

Paul Géraldy (1946)

Géraldy's words are an invitation to think and reflect on the difficulty of completion as a final form of a process. Although it may be difficult to understand, it is important to realize that a completion isn't anything other than a beginning. In this sense, the research that has been carried out is expected to be the starting point so that other investigations may address the issue of the promotion of resilience in order to improve the welfare of children through social and educational activities that use artistic languages. Thus, it may be understood that the present study could mean the beginning of a journey that could mark a rethinking in the socio-educational action in the Open Centres.

The good reception shown by the participants throughout the process, as well as the interest shown by other institutions such as Barcelona City Council towards the research has implied a reflection on the future prospects and the continuation of the research. Thus, the end of this trip is only the beginning of a new journey that is expected to be a long one. The limitations appreciated on this path and the learning acquired in it have shaped the belief that this experience has been a first approach to the subject and a true knowledge that will allow to better conceive and address whatever it may come.

This final chapter addresses the conclusions, reflections and prospects that have arisen as a result of the research carried out. Therefore, the chapter addresses two major issues. A first one that looks at the past and the present in order to give an answer to what the study that resulted in according to the objectives that had been raised. And a second aspect that is introduced from a look into the future to be able to understand how to continue the research, taking into account the limitations it has had in order to be able to assume a more adequate viability.

Before anything else, it's important to remember that the purpose of the research was not to delve into art nor specialize in it solely as an aesthetic element, but to use it as a strategy of socio-educational action to promote in children an improvement in their quality of life.

The general objective pursued by this research was to promote resilience of children attending Open Centres, improving the vision of themselves through artistic methodologies as tools for socio-educational action.

Starting from the scientific literature on emotional education in children at risk where the appropriateness of addressing this type of work with this group is indicated, along with a series of initial questions related to the purpose of the research, it was decided to take the path of this research. The preliminaries were in line with the ability to understand how resilience of children who are socially vulnerable can be promoted, or whether artistic languages could be a good strategy to do so in order to facilitate the management of difficult situations derived from their socio-familiar status. The questions were specified in three goals (set out in Chapter 4) to facilitate the possible response thereto. The first objective ("The analysis of potentialities and weaknesses of artistic languages as socio-educational action strategies") has allowed us to understand the potentialities and weaknesses of the artistic methodologies in the socio-educational field from different points of view. This meant achieving a general idea of the contribution that these methodologies can signify when put into practice with children in vulnerable situations. The second objective ("Designing an educational proposal to promote resilience through artistic methodologies that encourage the personal vision of children") has been developed within the framework of an action cooperation process in which an educational proposal has been designed to promote resilience by improving the vision of oneself and through activities based on artistic methodologies which, according to the achievement of the first objective, may promote the wellbeing of children in terms of resilience. The third objective ("Piloting an educational proposal designed through cooperative action") involved piloting the educational approach designed during the second objective of the research.

In this chapter, the main findings of the research regarding the benefits of artistic languages to work the resilience of children in a socially vulnerable situation, both in the potentialities and the weaknesses identified and in the socio-educational proposal raised, will be revealed and detailed. Finally, the limitations of this study are also assumed, which involve a reflection from which new questions arise which suggest future research lines in this field.

9.1. The potentialities of artistic methodologies as tools to promote resilience

Resilience is linked to the growth and development of human beings, as part of their quality of life. Resilience is considered a process and as such, it is susceptible to be educable. In this process we may identify factors of resilience that predispose children towards learning to behave in a resilient way. Gardner (1998) reminds us that artistic languages are key to this growth of the human being.

Resilience factors, according to Edith Grotberg (2003) model, are three: the *I Am* (inner strength), *I Can* (interpersonal and conflict-resolution skills) and *I Have* (social support). This research has focused on promoting the first of these three factors, although it may have led to an improvement in aspects of the other two factors. The strengthening of self vision of children who attend the Open Centre is a way to improve self-esteem, a pillar of resilience. The work on emotions from activities based on artistic methodologies has meant an effective way to do so, since it *self-worth*, *self-concept* and *self-image* has been strengthened. Work has been done so make sure that children have a positive view of themselves and, therefore, it can be considered that resilience has been promoted in them.

Regarding self-concept, the indicators show that, where resilience has been promoted, children have increased their ability to identify their emotions, knowing themselves better and recognizing themselves as emotional beings. Learning to recognize the emotions felt is a way to connect with the inner being. Moreno (2010) claims that artistic methodologies connect to the personal identity because they facilitate the identification and recognition of what happens inside the emotional sphere.

Along the research, an improvement of self-understanding through symbolic activities has been provided to the children, which has allowed them to take an emotional distance to identify who *I am* and *how I am* and to visualize why an understanding of the complexity of reality has been learned. Moreno (2010) points out that artistic activity connects people with their own individual identity, allowing access to their imagination and their symbolic universe. Piaget (1959) believes that art helps children in the process of symbolization, which is essential for human development. From the Gestalt perspective, Arnheim (1993) points out that artistic methodologies help the person to connect with his or herself, and to be able to understand the complexity of the world from this viewpoint.

Regarding self-worth, in order to affirm that resilience has been promoted, the indicators of being able to express themselves, to value themselves and to take care of themselves were used as elements. Activities based on artistic methodologies allow children to communicate with themselves in a more direct and intimate way, which leads to an improvement in self-worth. It's a way to facilitate the self-listening and to appreciate and respect who I am, what happens with what I feel about, or just allowing a space to hear what one is feeling (López, 2011). Marxen (2009) and Moreno (2012) assert that artistic activity promotes the creativity of children and, consequently, increases their own appreciation. Hence, a connection between an improvement in emotional aspects like self-worth and the participation in artistic activities can be seen.

It has been proved essential to be able to provide children the frameworks in which to feel emotions and express them through alternative routes to words to narrate their experiences, allowing the break with what is verbally ruled, which can be limiting for some children. This metaphorical narrative has facilitated an increase in the welfare and appreciation of the person and his or her existence, encouraging the self-esteem of children (Ricart & Saurí, 2009, Marxen, 2009).

Regarding self-image, the indicators that have allowed us to note that resilience has been promoted, are the recognition of individual qualities that, among others, allow them to act with respect, empathy and safety. These values facilitate the coexistence with others, which strengthens even more self-image and helps to decode social tags and translate them into new, more constructive and humane images.

Research data show that, through the artistic proposals raised, the personal vision of oneself has been improved, because children have developed skills to recognize their potentialities and to act with empathy, respect for their personal qualities and without judging their own weaknesses, but accepting them. The self-image is strengthened when people learn to respect difference, to face themselves without judging and thus allowing change (López, 2011; Martínez, 2011). This fact provides a better coexistence with others, as it helps recognize the individual qualities and those of others, and from that safe, emphatic and respectful look, to relate more assertively in order to coexist in society (Gardner, 1998; Motos, 2005; Cruz, Caballero & Ruiz, 2013).

Acting with values of conviviality facilitates the application of basic social skills such as greeting a person when one arrives in a group space or to apologize when someone has been bothered. This research data matches that of other researches when considering that artistic proposals in emotional education are powerful tools for the development of social skills and of values for coexistence because of their interpersonal and relational character, and specially because children have to share materials, spaces and, in particular, learn to respect others and their creations (Motos, 2005; Navarro, 2006, 2007; Nuñez & Navarro, 2007; Marxen, 2009).

From this perspective, we understand that educating children *TO BE* in order to have more capabilities for identifying, managing and knowing how better live their emotions is a way to promote resilience. By working one aspect, the others are also strengthened, which promotes an integrated personal growth (Pérez, 2013). The welfare state makes sense when, in the words of Max-Neef (1993), not only is based on the priorities to be good (transient and ephemeral), but being good (stable and solid state).

Moreover, in all the proposals made, the capabilities and individual potentialities have been strengthened without neglecting their own limitations. This course of action also promotes a resilient character among children because fomenta la capacitat d'estimar, facilitant i legitimit el ser de l'altre i dota de sentir la vida (Burguet i Forés, 2012).

Research has shown that the artistic methodologies are didactic strategies to promote resilience, as they contribute to the emotional and personal development of the person, the *knowing how to be*. Nuñez & Romero (2009) and Ruiz de Velasco (2000) agree with this data when they consider that these methods have proven to be essential vehicles in order to work on the emotional sphere of the individual. Torres (2000) agrees with this information, claiming that among the many methods that can be used to enhance the emotional sphere, the artistic ones are the most suitable to contribute to emotional development of children.

The emotional sphere should be strengthened in all people, but it takes a special dimension when working with socially-vulnerable people because it allows, on the one hand, to give voice

(literally and metaphorically) to a rather forgotten collective by society (Marxen, 2009; Moreno, 2011; Moreno, 2012) and, on the other hand, to develop learning that predispose children to have resilient behaviours.

In summary, we can affirm that in the proposed research children have been provided with learning in the form of resilient behaviours related to three dimensions, which are: the emotional, the cognitive and the behavioural dimensions.

Regarding the emotional dimension, children have been able to learn to be more connected with themselves, to express themselves from very many different communicative systems, and to sensitise, live and move aspects which enable an opening to spirituality. Regarding the cognitive dimension, the main learning facilitated to be able to act with resilience against adverse situations have been being able to adopt a positive attitude towards life through being open to a hopeful and optimistic thinking, knowing how to recognize individual potentialities, accepting differences and being flexible and creative when looking for alternative solutions that facilitate change. Behavioural learning focus on improving communication, have greater self-control to deal with stress and anxiety, have an empathetic attitude to understand the others, to learn how to take decisions and to develop resistance to frustration. All these learning represent a willingness and openness to be able to work with children the aspects of *I Can* and *I Have* from the resilience model (Gortberg, 2003) which will lead to an improvement of the security and confidence to tackle adverse situations.

Cruz, Caballero & Ruiz (2013) contrast these data by considering that artistic activities in education bring about a learning that fosters trust, arouses affection and empathy for oneself and for others, discovers the importance of others, experiments with individual reality, exploring feelings and emotions and reflecting on them, while transposing them to real situations. The socio-affective development is considered an element associated with the overall growth of the people (Murillo & Hernández-Castilla, 2011), understanding that identifying and expressing emotions correctly favours a good physical and emotional health and, therefore, a good level of welfare. All these learning predispose children to develop resilient behaviours as a result of the consolidation of resilience factors.

The major contribution of this research has been to help children to get the first stage of knowledge to manage better adverse situations. Working emotional aspects with vulnerable children means learning to love life, enjoying the joy and accepting sadness. It gives meaning to life to live with wellbeing.

9.2. Implementation guidelines pertinent to a better promotion of resilience

The research results have noted a number of aspects to be taken into account in order to implement sessions with resiliency contents through artistic methodologies. These aspects are defined firstly, through structural considerations, and secondly, through the attitude and action of the role of the facilitator that implements the proposals put forward. All these orientations

facilitate the creation of a resilience area based on safety, confidence and comfort to help children express themselves, get to know themselves with respect, to value themselves, to communicate and to explore the world. This area promotes their personal knowledge from which they can improve the vision of themselves. The artistic methodologies facilitate the creation of this area of personal expression and communication (Navarro, 2009; Cruz, Caballero & Ruiz, 2013).

In order to facilitate this area of resilience, it has been observed that a number of conditions of implementation must be met. First of all, we must define a plan of socio-educational action in order to convey children a precise organization, because they need a clear structure to feel safe and, consequently, to open, express and communicate to themselves. Marxen (2009) and Moreno (2010) reaffirmed the data obtained in the research, noting the importance of planning and structuring the socio-educational action through artistic methodologies according to objectives and activities designed to provide a meaning to the action. They also ensure that it is not necessary to plan specific contents of each session, since what exactly emerges belongs to the actual session time, giving each person the opportunity to express themselves according to their mood, motivation or desire.

A second important consideration when promoting resilience in socio-educational activities is the appropriateness of framing them in the institutional context of reference, since this way the work can be done from the consistent education, and networked, thus adding efforts. That's why it's so important to plan the actions, and at the same time ensure that the referential institutions takes them into account and supports them. Without this contextualisation at an institutional level it is difficult to act consistently and coherently, which is the way to provide a greater contribution to the educational changes proposed. Moreno (2012) affirms that the promotion of resilience is possible provided that the educational process is thought and integrated within the institutional context, and that it fosters a constant learning of human relationship.

This contextualization must also be previously adapted into specific educational activities, structuring the action into sessions, equipping them with content from didactic sequences justified in a realistic time period in order to achieve the objectives posed. The aim is to provide the intervention with an educational content and not to give way to *laissez-faire* and intuition.

The research data have shown that in order to have an influence on improving the vision of ourselves, continuous work in a prolonged time is needed, since as more and more sessions were carried out, children were more capable of integrating learning. However, we may consider that the experimentation has predisposed children to a first stage of basic knowledge, but that work needs to be continued in order to improve their resilience. Several investigations (Motos, 1992; Moreno, 1999; Abarca, 2003; Navarro, 2005; Navarro 2009;) support that a short number of sessions based on artistic languages are enough to provide improvements in the recognition and expression of the emotions of participants. However, Beelman & Lösel (2006) opt to extend the duration of emotional education programmes through the arts in a few months and up to even a whole year, in order to achieve greater consistency in the results.

As for the *setting*, it has been proven that if the logistics of the area where artistic proposals are carried out are adequate, the proper functioning of these can be better assured. To devise a socio-educational action to promote resilience of children through artistic strategies and to develop the session in a fluent and continuous way it's important to be capable of providing adequate spaces in terms of comfort, performance standards or pertinent material resources. The research results show that the room or area where there artistic activities are carried out plays a key role in their positive development. A large enough space according to the number of children, with natural light and with a certain exclusivity to exhibit the artworks created and show them for some time, are the characteristics that determine a good place to carry out proposals in the context of emotional education through artistic strategies. Kramer (1985) and Marxen (2009) support these data, adding the importance of working in areas without many external distractions, relaxed, with a water source nearby, and with the possibility to show creations away from the view of others outside. Rules set by some limits allow children to behave in a controlled atmosphere of freedom that facilitates personal understanding (Kramer, 1985).

The existence of various types of materials is another aspect that determines the adequate functioning of the proposals, as this facilitates different types of expression, which allows children to explore, discover and experience various communication possibilities and to express emotions. Marxen (2009) considers that in order to carry out educative proposals through art, an adequate space in terms of materials, light, space is needed. At another level, it's been regarded as positive to be able to reflect on the amount and type of materials to use in one way or another according to the objectives and characteristics of each specific activity. Meanwhile, Moreno (2010) points out that each one of them facilitates and promotes various processes. Hence, if you work with a pencil or a brush the type of creation being fostered will be on a (two-dimensional) plane; however, by providing materials like wool, Play-Doh or wire, children will be encouraged to make three-dimensional creations which may interfere with their volumes. What ought to be clear is that depending on the type and quantity of material provided to children, different educational works will be promoted. In this sense, Marxen (2009) finds that it is more appropriate to provide materials in small quantities, because people groups with scarce resources at other levels often have problems to understand the limitations and their material deprivation can manifest in wanting to spend and use all the material until it's finished. Similarly, depending on the procedure used, the educational work carried out will not be the same, as it's clearly not the same to work with your eyes open –which evokes interpersonal communication–, as it is to do it with your eyes closed –which prompts an internal process of intrapersonal communication.

Taking into account all that has been said above, the importance of conveying security and confidence to children is evident; that all they express freely will be treated with the respect it deserves. It could be considered that this aspect is fundamental in any socio-educational action, but it takes a remarkable importance when you are asking the children to work their personal, intimate and emotional spheres, the *I Am* of resilience. Marxen (2009) does also highlight, in her research on the topic, the need to provide children with a safe area in order to enable them to develop creative and expressive processes.

9.3. The role and attitude of the facilitator to promote the welfare of children

An educational action aimed at children aged between 8 and 12 will be more or less successful depending on the attitude and motivation of the professional facilitating the session. It has been observed that people who work on the artistic proposals of promotion of resilience are key elements in their successful development. When working on resilience, children need to understand that they can express their emotions knowing that they can count on support by a professional. This element is crucial when one considers a proposal of resilience with children from the emotional side. Moreover, research results indicate that this professional ought to be dynamic in order to encourage the participation of children and be respectful of the emotional work done by each person. Marxen (2009) agrees with these aspects of the personality of the facilitator, while stressing the need to be patient with certain attitudes of children and to be aware of their emotions so as not to act on them. In this sense, the educator becomes an attentive companion in the individual process of each child and refrains from making aesthetic judgments or incursions during the creative process of the child. This means that the facilitator may give insights when requested, making it clear that nothing is good or bad as long as it is what each one feels, and he or she does not offend the others with his or her words (Moreno, 2010). Marxen (2009) claims that the facilitator becomes an attentive observer but never in an implementer of the proposals, as it should be the children themselves who create and express their inner-selves. However, once the creation is finished a recognition of it must be made, giving positive *feedback* to the child and encouraging him to continue researching, discovering and experimenting on his/her being and emotions that, as such, feels.

Another aspect that everyone should have in mind when implementing educational proposals of promotion of resilience through artistic methodologies is that we must be creative and flexible to adjust the designed proposal, if deemed appropriate, to the maturity level of the children with whom he/she works. The goal is to reach all children and to be able to carry out a custom work with each one of them, as each one represents a diverse emotional world that has to be taken into account. De Pablos, Colás and González (2011) confirm the need to raise awareness among professionals about the importance of educating children emotionally for the personal benefits that this has on their well-being.

On the other hand, it has also been found that it is important that there is more than one professional present in the room. Marxen (2009) contrasts this idea and states that while one educator facilitates the session, the other one is free to stay in another area with those participants who present inadequate behaviours for the activity or that they simply do not want to collaborate. This should be a professional that children are familiar with, whose authority they respect in difficult situations.

The number of children involved in the proposals for the promotion of resilience through artistic methodologies, has been found that it ought to be reduced, not exceeding ten children per session. Marxen (2009) confirms this premise, ensuring that it is essential to work with very small groups of children, as small as the institution allows them to be, delimiting the ideal number to four people.

Having a background in education is essential to carry out a socio-educative task. It is important to remember that the aim these activities have been planned for is educational. For that reason, training in educational area turns to a must. Besides, artistic methodologies are only mediators of the content of resilience that is addressed and worked on. For that, a social and educational action with artistic methodologies demands knowledge of them to put them in practice. Therefore, it is important for the professional has been trained in these and has trust and predisposition toward their potentialities and is open to use them in order to transmit them to the children. Also, it is considered essential for the professionals have been trained in resilience because it allows acting with children from a positive perspective and based on the qualities and potentials rather than problems and deficits. This change of perspective is what will allow crystallization of change.

Based on what has been said so far, we can conclude that resilience is promoted from the resilient content (approached from the emotional perspective). Beyond the resilient process, the mise-en-scènes and the professional attitude play a fundamental role in promoting resilience because allows to children to bind and perceive support (García i Torbay, 2012). Moreno (2012) notes that the attitude of the facilitator is essential when, defining a resilient process, since his/her ability to demonstrate, evaluate and support the established links in this process is essential. When children are confident they will find support, aside from what they actually express, is when the expression itself gains meaning and ensures the promotion of resilience: the professional in particular, and the Open Centre in general, become promoting items of resilience.

9.4. Pedagogical innovations from designing a proposal to promote resilience based on artistic methodologies, through a process of cooperative action

The scientific literature and our own research praxis have proved the potential of artistic methodologies as tools to promote resilience. On this basis of that premise and of a process of cooperative action an educational proposal has made to promote educational resilience. This proposal is a resource that has contributed, in the field of socio-educational action, to a number of innovative aspects for various reasons that are explained below.

First of all, the design of the proposal, *Emocio'n-Art*, has come from the contributions, opinions and perspectives of the protagonists of the reality studied themselves. Conducting researches of a cooperative nature facilitates the discovery and understanding of the practical situations and of reality itself through a joint effort between research professionals and professionals of the socio-educational action (Amorós, Diego, Ger, Mora & Santa Cruz, 1997; Amorós, Jiménez, Molina, Pastor, Cirera & Martín, 2005), which encourages a more careful approach, close to reality, and enables the building of didactic resources more relevant to the population that has to use them.

Based on this fundamental idea of listening to people who use of the material designed, the decision was taken to develop a resource in a guide form instead of a closed programme. This facilitates adaptation and flexibility to better serve and support children in a closer and more

personal manner. Otherwise, an application proposal has been made in terms of sessions, activities and goals, but it is still a proposal and, as such, does not have a closed structure, allowing the possibility of introducing relevant changes depending on the needs of each Open Centre and of the group of children. According to Moreno (2012), the flexibility of the rules in certain situations is a fundamental factor in the development of the educational process aimed at children in situations of social vulnerability.

The configuration of the proposal has been constituted in 11 sessions of one hour and fifteen minutes each through a period of 3 months in total. Otherwise, this proposal allows to be extended in time for as long as the needs of each group require. In this sense, the scientific literature indicates the importance of creating educational and preventive proposals that persist in time, as they are the most effective (Mateos, 2011).

The structure of the proposal, the contents of the resilience worked, and the artistic methodology has made a socio-educational action possible, carried out in the educational context of an Open Centre. However, this same structure may be transferred to other educational areas that cater to children in situations of social vulnerability beyond the Open Centres. Moreno (2012) affirms that the development of a project to promote resilience through the practice of artistic and educational experiences can be developed in different areas that address children at risk of social exclusion.

Following the logic of prevention, the designed educational proposal has been created to be used in children in situations of social vulnerability and aged between 8 and 12 years. That said, it could be applied in earlier ages, increasing its preventive character. At the same time, it could also be implemented in later ages if the content of resilience is adapted and the autonomy to transfer the learning to their own daily lives is facilitated.

An important contribution of the proposal is the determination of a didactic sequence based on activities that use different artistic methodologies (corporal, musical, visual and plastic arts, linguistics and drama) according to the content of the resilience that we want to work with, because it has been found that each one of them is more appropriate to address certain aspects of the emotional sphere than others. In these, we may find interspersed activities of corporal awareness that facilitate intrapersonal communication, of rhythmic movements that increase the ability to concentrate, to listen and pay attention, of plastic arts representation that improve self-image; narrative stories that take children to imaginary worlds from which to project their individual, and symbolic games that facilitate the identification of emotions.

The results of several investigations confirm the need for further research in line to unite the pedagogy, the artistic methodologies and the emotional education in order to support the positive results found so far (Cruz, Caballero & Ruiz, 2013). In this sense, the proposed research has meant a further contribution that confirms the successful results proven so far, as it again verifies the educational potentialities in terms of resilience of working the emotional content from the artistic methodologies.

9.5. Limitations of the research

Throughout the research process, limitations have been found that must be considered in order to understand their full scope. It is considered appropriate to mention these difficulties that have accompanied the research, and highlight the need to take caution with the transfer of results and their interpretations.

The lack of scientific literature in terms of artistic languages as socio-educational action strategies has involved, to some extent, the generation of new theory in order to justify the results. In this respect, it's been necessary to build on the existing literature on emotional education, art, communication and resilience, and to make the required correlations to be able to link all these theoretical concepts to the context of children at social risk. There is a lack of existing theory underlying the subject. This has meant a challenge that is thought of as overcome, and at the same time it has been a limitation, resorting and going back, at certain times, to classical theoretical references as explanatory of very broad theoretical concepts (art, education, emotional education...). The aim of the research, on a theoretical level, was to be able to frame and create a theoretical support which would underline it through some brushes and conceptual approaches, being caution not to transform nor create philosophy about it. There has been no attempt to provide a review of the concept of art or to make a profound approach to education, but both items have been taken as reference to contextualise the aim of the study, which was to promote the resilience of children who attend Open Centres, improving the vision of themselves through artistic methodologies as socio-educational action tools. This fact has meant having to develop new tools to diagnose the potentialities and weaknesses of artistic languages as educational strategies, because proposed actions were far from what would be art-therapy.

Regarding the context, throughout the research adjustments were necessary due to certain external impositions of the work dealing with child protection. In this regard, initially, the intention was to focus research as a case study, performing all the empirical work in the same Open Centre. Due to the impossibility to do so, we had to resort to a methodological restructuring, while it also meant making new links with another Open Centre, and where it was necessary to contextualise and plan anew the socio-educational action in particular, and the research project in general.

Regarding methodology, the fact that a cooperative research is posed requires practitioners to devote time, effort and energy, as parties involved in the research, reflecting, commenting, suggesting and researching with academic professionals. The dedication required, at times, has exceeded the level that educators could assume. That is why it was considered appropriate to refine the requirements by basing them on realistic goals, ensuring at all times the good development that a cooperative process requires, but without overloading the dedication on the part of those professionals involved.

This cooperative process has also meant to the researcher a total commitment in the process, drawing up a situation in terms of having to deal between intersubjectivity and the willingness to understand and describe a reality in which one is participating. In a way, assuming the role of

researcher, facilitator, observer and interpreter has had a special value when writing about the veracity of the facts, but it may have meant, at other times, to bear the methodological responsibility of being careful with this implication when evaluating the process, trying to maintain a certain emotional distance so that the individual conceptions did not distort the data collected. To some extent, the process of analyzing the data implies an assessment of my own work which has not been easy, but not impossible either and interesting at research level. This aspect has been joined by methodological terms linked to the desire to ensure the scientific rigour of the research, without neglecting the intention of linking up and get involved with the community and reality studied. All these issues relate to the need to ride between the emerging subjectivity of the participants and the desired objectivity towards the data.

Finally, with respect to the results, their analysis and interpretation, it is difficult to come up with a universal generalization, since the number of Open Centres involved was representative of the group (94 educators from different Open Centres during the diagnostic phase, and a team of educators and children of an Open Centre where the resource created from the diagnosis was designed and piloted). Although data could be considered to be saturated, it is recommended to take caution in this regard. On the other hand, the fact of investigating by myself, understanding that there was not a team of academic researchers that, with all their background, were at the service of data, has proved to be a limitation in the sense that paths for capturing reality have been determined by a single person (De la Cuesta, 2006, 2013). This has not meant a misinterpretation of the data, but a lack of wealth and viewpoints towards them.

9.6. Practical implications: proposals for improving future research

After presenting, analyzing and interpreting the results of the research, comparing and contrasting them with the reflective and theoretical process, there emerge a series of proposals to improve the future, which also show that much remains to be done, leaving the door open to new exploratory research. Below, some work lines that could help define a better future in terms of child welfare and of academic research are mentioned. However, we start from the idea that all intuitive proposals are based on the perspective of resilience and searching the benefit of children.

Proposals for improving the proposed research

- **Maintain socio-educational action in children over time**

The results of the research are suggestive and point to a need to continue working for the encounter of emotional educational and artistic languages, in order to support these results and overcome the limitations of the study. From this premise, it is considered that the time spent was little, having into account that an educational process that should be maintained over time has been started. Several studies suggest maintaining the action through booster sessions at regular intervals after finishing all sessions to ensure the long-term maintenance of benefits achieved (Kraag, Zeegers, Kok Hosman & Abu-Saad, 2006). In this case, this maintenance is also contemplated by transporting the emotional education work to other areas and moments of

the Open Centre, having made a plan of the time before and after the implementation of the sessions.

- **Planning a systematic and delayed evaluation of the designed proposal**

Throughout the research it has become clear that artistic languages and resilience are pending subjects in most educational centres (Cruz, 2008) and the interaction of both, a challenge for the future. One of the most clear limitations of the research is that a systematic evaluation of the designed resource has not been conducted due to lack of time, planning and participants, making a general assessment of the piloting carried out. Posing a systematic and consistent assessment of the designed resource within this research through monitoring the capabilities of identification, expression and recognition of emotions a period of time after have completed the programme, is essential to keep on working in that direction.

- **Posing the challenge of the crystallization of social change**

Given the lack of research focused on addressing resilience through artistic languages, makes the contribution of the research remarkable. However, we must insist on researching to verify if the challenge of transformation and social change in the specific context in which this has been raised has actually been fulfilled. Thus, in the future further research could be carried out in order to show the crystallization of change. Having included the protagonists of the reality in the research facilitates carrying out this verification. It would be interesting and useful to continue exploring ways to involve children in the preparation of materials designed through group interviews where the issues that they would like to work with are defined, as well as from which methodology. Thus children, how are the first beneficiaries of the project, would have their own voice. To do this, we should think very well what would be the best way to involve children, as difficulties in carrying it out in very early ages have been detected, especially because of the lack of concentration that some children may present, especially those living in socially-vulnerable situations.

- **Improving data collection instruments**

The act of designing new instruments has involved a great effort. It would be desirable to subject them to a process of improvement in terms of reliability, validity and scientific rigour, considering the methodological principle of the qualitative research of epistemological ethics according to which the participant community becomes both the referee and the judge.

- **Incorporating the design and evaluative implementation of the designed proposals**

A possible practical proposal for the future could be to incorporate an evaluation plan in all proposals designed, as if the assessment is not contemplated as part of the proposal, they do not generate an evaluative culture and, consequently, results and their effectiveness are not known.

- **Edit the material of the guide**

In this research, a learning resource was designed, but could not be edited in order to distribute it to its potentially interested parties. That is why contemplating this aspect in the future is considered.

Proposals relative to the consideration of new lines of research arising from the proposed research

- **Further investigating in terms of the benefits of using artistic languages in promoting resilience of children living in a situation of social vulnerability**

The main contribution of this research in the literature has been to provide empirical evidence on the benefits of using artistic languages in promoting resilience in children who live in situations of social vulnerability. In general, the tradition of applying artistic strategies in education is poor and little regulated in Spain (Cruz, Caballero & Ruiz, 2013). Therefore, we may see appropriate to keep on researching further in this area to be able to provide results that help to set up a consistent theory, even by expanding studies to continue discovering which methodologies are most appropriate to enhance certain aspects of resilience.

- **Propose research in other educational settings**

The research posed has been placed in an informal educational setting. In the future the possibility of addressing the issue in other areas of education, both formal and informal, is proposed. Recreational spaces or formal like ordinary schools would likely be two environments susceptible to work the emotional education through artistic languages. At the same time, it also contemplates the possibility of conducting research in other child-care contexts such as the Shared School Units (*Unitats d'Escolarització Compartida*) or the Residential Centres (*Centres Residencials*) where this subject also has a significant place. The emotional wellbeing is a general challenge and, as such, it must be approached from different areas.

- **Propose research to other contents of the resilience**

The research has raised a special emphasis on the emotional and personal development of the people as a way to promote resilience, that is, has worked specifically one of the three factors of the resilience of Grothberg's (2003) model, the *I Am*, that promotes the intra-psychical strength of children. In the future it is considered necessary to promote research aimed at addressing issues that include the other two factors of resilience, the *I Can* that corresponds to the interpersonal skills to resolve conflicts, and the *I Have* that refers to external support. From this perspective, it is understood that human growth is determined by the good understanding between the emotional and social aspects that promote an integral wellbeing.

- **Adapt the proposal to other vulnerable groups**

This research has studied children in vulnerable situations. It ought to be investigated what happens in other contexts and see which improvements can artistic languages offer to them. In

this exploration, contexts of people with drug problems, women who have suffered from gender violence, people with mental illnesses, physical disabilities or chronic illnesses, as well as older people or individuals who live in war contexts, could be contemplated.

- **Carry out a cross-cutting proposal to the children of Open Centres**

Human beings are emotional beings and, therefore, to address these issues at all stages of life represents a challenge and a necessity in education. Considering investigations that integrate this idea involves being able to carry out cross-cutting proposals that contemplate different materials depending on the ages of the participants. Accordingly, it is considered appropriate to provide an educational proposal that takes into account the cognitive and emotional differences of children and young people from 6 to 18 years, ages catering to Open Centres. This integrated approach would provide continuity to the educational work proposed.

Finally, we want to put on record that all of these proposals for the future could offer a response to questions open by the research itself. Tackling them will help to continue building knowledge gaps regarding the lines suggested, providing scientific and theoretical basis that will improve the socio-educational actions and, consequently, the quality of life and the welfare of people living in a socially-vulnerable situation.

9.7. Final thoughts

The need to conclude, to put an end to an academic, personal and social project is difficult, grateful, contradictory, pleasant and relaxing. Closing this research means the end of a stage in all respects, while at the same time it means the beginning of new opportunities.

A PhD is the result of time and effort; of dialogues, doubts, questions, meetings and reflections. This whole process involves a personal maturation that accompanies the development of the exploration. As a process, that means there are moments of all types, despite not all of them are explicable or possible to explain using words.

The fact of giving up is determined by the desire to rest, by the academic context, by the commitment with the University of Barcelona, but also the result of a personal desire to understand that projects (academic and personal) may remain open to new future challenges and that this is not the end.

Looking at it with some distance and prudently, I greatly appreciate having had the opportunity to grow and have learned to walk through a sometimes steep path, other time a more stable one, understanding and paraphrasing Jaume Sisa, because *any night the Sun may rise*.

Over all these years I've been involved in research, it's been clear to me the value of being able to share an educational space with children and the work that can be realised for their well-being and resilience. Working from this perspective involves respect, communication and connection with oneself and one's own emotions. It also means working from bonds and love in order to be

happier and to face the obstacles of life as opportunities for change: fate is not written by anyone.

CAPÍTOL 9

Conclusions, límits i perspectives de futur

El más difícil no es el primer beso, sino el último.

Paul Géraldy (1946)

Les paraules de Géraldy conviden a pensar i reflexionar sobre la dificultat d'acabament com a forma final d'un procés. Malgrat sigui complicat, és important poder entendre que un tancament no és altra cosa que una obertura. En aquest sentit, la recerca que s'ha dut a terme s'espera que sigui el punt de partida perquè altres recerques puguin abordar la temàtica de la promoció de la resiliència per millorar el benestar infantil a través d'actuacions socioeducatives que emprin els llenguatges artístics. D'aquesta manera, queda entès que el present estudi podria significar un inici d'un recorregut que podria marcar un replantejament en l'acció socioeducativa en els Centres Oberts.

La bona acollida per part dels participants al llarg de tot el procés, així com l'interès mostrat per altres institucions com l'Ajuntament de Barcelona per la recerca, ha implicat una reflexió entorn a les perspectives de futur i la continuïtat de la recerca. Així doncs, aquest final de viatge és només l'obertura d'un nou viatge que s'espera sigui de llarga durada. Les limitacions apreciades en el trajecte i els aprenentatges adquirits en el mateix han configurat la creença que aquesta experiència ha estat una primera aproximació a la temàtica i un coneixement verdader que permetrà concebre i afrontar millor el que hagi de venir.

En aquest darrer capítol, s'aborden les conclusions, reflexions i perspectives de futur que han suscitat arrel de la investigació duta a terme. Per això, el capítol aborda dues grans temàtiques. Una primera que mira cap al passat i el present, en termes de donar resposta al que ha suposat l'estudi en funció dels objectius que s'havien plantejat. Un segon aspecte es presenta enfocat des d'una mirada cap al futur per poder entendre la manera de donar continuïtat a la recerca, tenint en compte les limitacions que ha tingut per tal de poder assumir una viabilitat més adequada.

Cal recordar que la finalitat de la recerca no tenia una pretensió d'aprofundir ni despecialitzar-se en l'art com a element estètic exclusivament, sinó d'usar-lo com a estratègia d'acció socioeducativa per promoure en els infants una millora de la seva qualitat de vida.

La finalitat general que perseguia la recerca era promoure la resiliència dels infants que acudeixen als Centres Oberts, millorant la visió d'ells mateixos a través de les metodologies artístiques com a eines d'acció socioeducatives.

Partint de la literatura científica sobre l'educació emocional en la infància en risc on es senyala la idoneïtat d'abordar aquest tipus de treballs amb aquest col·lectiu, juntament amb una sèrie d'interrogants inicials relacionats amb la finalitat de la recerca, es va decidir emprendre el camí d'aquesta investigació. Les qüestions prèvies anaven en la línia de poder entendre com es pot promocionar la resiliència d'infants que es troben en una situació de vulnerabilitat social o si els llenguatges artístics podrien ser una bona estratègia per fer-ho per tal de facilitar la gestió de situacions difícils derivades de la seva condició sociofamiliar. Els interrogants van concretar-se en tres objectius (exposats al capítol 4) per tal de facilitar la possible resposta als mateixos. El primer objectiu ("Analitzar les potencialitats i debilitats dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa") ens ha permès comprendre les potencialitats i les debilitats de les metodologies artístiques en l'àmbit socioeducatiu des de diferents punts de vista. Això ha significat tenir una idea global de l'aportació que poden significar quan es posen en pràctica amb infants en situació de vulnerabilitat. El segon objectiu ("Dissenyar una proposta educativa de promoció de la resiliència a través de metodologies artístiques que afavoreixin la visió personal dels infants") s'ha desenvolupat dins el marc d'un procés d'acció cooperació en el qual s'ha dissenyat una proposta educativa de promoció de la resiliència a través de millorar la visió d'un mateix i a través d'activitats basades en les metodologies artístiques les quals, segons la consecució del primer objectiu, afavoreixen el benestar dels infants en termes de resiliència. El tercer objectiu ("Pilotar una proposta educativa dissenyada a través de l'acció cooperativa") ha implicat dur a terme el pilotatge de la proposta educativa dissenyada en el segon objectiu de la recerca.

En aquest capítol, s'aniran desgranant i detallant les aportacions principals de la investigació en relació amb els beneficis dels llenguatges artístics per treballar la resiliència dels infants amb situació de vulnerabilitat social, tant en les potencialitats i debilitats detectades com en la proposta socioeducativa plantejada. Per últim, també s'assumeixen les limitacions de l'estudi que impliquen una reflexió de la qual emergeixen nous interrogants que suggereixen futures línies d'investigació en aquest camp.

9.1. Les potencialitats de les metodologies artístiques com a eines de promoció de la resiliència

La resiliència està lligada al desenvolupament i el creixement dels éssers humans, formant part de la seva qualitat de vida. La resiliència es considera un procés i, com a tal, és susceptible a ser educable. En aquest procés s'hi identifiquen uns factors de resiliència que predisposen els infants a uns aprenentatges per comportar-se de manera resilient. Gardner (1998) recorda que els llenguatges artístics són clau en aquest creixement de l'ésser humà.

Els factors de resiliència, segons el model d'Edith Grotberg (2003), són tres: el *Jo Sóc/Jo Estic* (fortalesa interior), *Jo Puc* (habilitats interpersonals i de resolució de conflicte) i *Jo Tinc* (suport social). La recerca s'ha centrat en promoure el primer dels tres factors, malgrat hagi pogut suposar una millora en aspectes dels altres dos factors. Enfortir la visió personal dels infants que acudeixen al Centre Obert és una manera de millorar l'autoestima, peça clau de la resiliència. El treball de les emocions a partir d'activitats basades en metodologies artístiques ha significat una manera eficaç per fer-ho, enfortint l'*autovaloració*, l'*autoconcepte* i l'*autoimatge*. S'ha treballat perquè els infants tinguin una visió positiva d'ells mateixos i, per això, es pot considerar que s'ha promogut la resiliència dels mateixos.

Pel que fa a l'autoconcepte, els indicadors que constaten que s'ha promogut la resiliència han estat que els infants han augmentat la seva capacitat per identificar les seves emocions, coneixent-se millor i entenent-se com a éssers emocionals. Saber reconèixer les emocions sentides és una manera de connectar amb la pròpia persona. Moreno (2010) assegura que les metodologies artístiques connecten amb la identitat personal perquè faciliten identificar i reconèixer què passa per dins en l'esfera emocional.

Al llarg de la recerca s'ha facilitat als infants una millora del coneixement personal a partir d'activitats simbòliques que els han permès assumir una distància emocional per identificar *qui sóc i com estic* i poder imaginar-se en un futur perquè s'ha après a entendre la complexitat de la realitat. Moreno (2010) destaca que l'activitat artística connecta a la persona amb la seva pròpia identitat individual, permetent accedir al seu imaginari i al seu univers simbòlic. Piaget (1959) considera que l'art ajuda els infants en el procés de simbolització el qual és fonamental pel desenvolupament humà. Des de la perspectiva gestàltica, Arnheim (1993) destaca que les metodologies artístiques ajuden a la persona a connectar-se amb ella mateixa i poder, des d'aquesta visió, entendre la complexitat del món.

Pel que fa a l'autovaloració, s'han emprat els indicadors de saber expressar-se, valorar-se i cuidar-se com a elements per afirmar que s'ha promogut la resiliència. Les activitats basades en les metodologies artístiques permeten als infants comunicar-se amb ells mateixos d'una manera més directa i íntima, significant una millora de la valoració personal. És una manera de facilitar l'escolta personal i poder valorar i respectar qui sóc, què passa amb el que sento o, senzillament, permetent un espai per poder escoltar el que s'està sentint (López, 2011). Marxen (2009) i Moreno (2012) asseguren que l'activitat artística potencia la creativitat dels infants i, en conseqüència, augmenta la seva pròpia valoració. Així doncs, s'observa una connexió entre la millora d'aspectes emocionals com l'autovaloració i la participació en activitats artístiques.

Ha resultat imprescindible poder oferir als infants espais per sentir les emocions i poder expressar-les a través de camins alternatius a les paraules per narrar les seves vivències, permetent trencar amb el que està pautat verbalment el qual pot ser limitador per alguns infants. Aquesta narració metafòrica ha facilitat un augment del benestar i de la valoració de la persona i la seva existència, fomentant l'autoestima dels infants (Marxen, 2009; Ricart i Saurí, 2009).

Pel que fa a l'autoimatge, els indicadors que han constatat que s'ha promogut la resiliència són el reconeixement d'unes qualitats individuals que, entre altres, els permeten actuar amb respecte, empatia i seguretat. Aquests valors faciliten una convivència amb els altres la qual cosa encara enforteix més la pròpia imatge i ajuda a descodificar les etiquetes socials i traduir-les en noves imatges més constructives i humanes.

Les dades de la recerca constaten que, a través de les propostes artístiques plantejades, s'ha millorat la mirada personal cap a un mateix perquè els infants han desenvolupat capacitats per reconèixer les seves potencialitats i poder actuar amb empatia, respecte cap a les qualitats personals i sense jutjar les pròpies debilitats, acceptant-les. Aquestes aptituds emocionals permeten al subjecte deixar-se modificar pel món de l'altre a qui es sent vinculat (Cyrułnik, 2009). L'autoimatge es veu enfortida quan les persones aprenen a respectar la diferència, enfrontant-se a un mateix sense jutjar i permetent, així, el canvi (López, 2011; Martínez, 2011). Aquest fet facilita una millor convivència amb els altres perquè permet reconèixer les qualitats individuals i les dels altres i, des d'aquesta mirada segura, empàtica i respectuosa, relacionar-se de manera més assertiva per conèixer en societat (Gardner, 1998; Motos, 2005; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013).

Actuar amb uns valors de bona convivència facilita l'aplicació de les habilitats socials bàsiques com ara, saludar a una persona quan hom arriba a un espai de grup o demanar disculpes quan s'ha molestat a una persona. Les dades de la recerca coincideixen amb les dades d'altres recerques a l'hora de considerar que les propostes artístiques en educació emocional són potents instruments pel desenvolupament d'habilitats socials i educació en valors de convivència pel seu caràcter interpersonal i relacional i, sobretot, perquè els infants han de compartir materials, espais i, en particular, aprendre a respectar els altres i les seves respectives creacions (Motos, 2005; Navarro, 2006, 2007; Nuñez i Navarro, 2007; Marxen, 2009).

Des d'aquesta perspectiva, s'ha entès que educar els infants *A SER* i *A ESTAR* per tenir més capacitats per identificar, gestionar i saber viure millor les seves emocions és un forma de promoure la resiliència. Treballant un aspecte, els altres es veuen també enfortits, promovent el creixement personal integrat (Pérez, 2013). L'estat de benestar pren sentit quan, en paraules de Max-Neef (1993), no només es basa en les prioritats d'estar bé (estat transitori i efímer), sinó en SER bé (estat estable i sòlid).

Per altra banda, en totes les propostes elaborades s'han potenciat les capacitats i potencialitats individuals, sense deixar de banda les pròpies limitacions. Aquesta manera d'actuar també facilita el caràcter resilient entre els infants perquè fomenta la capacitat d'estimar, facilitant i legitimitant el ser de l'altre i dota de sentit la vida (Burguet i Forés, 2012).

La recerca plantejada ha permès constatar que les metodologies artístiques són estratègies didàctiques per promoure la resiliència perquè contribueixen al desenvolupament emocional i personal de la persona, el *saber ser* i el *saber estar*. Ruiz de Velasco (2000) i Nuñez i Romero (2009) coincideixen amb les dades quan consideren que aquestes metodologies han resultat ser uns vehicles imprescindibles per treballar l'esfera emocional de la persona. Torres (2000) coincideix amb aquesta informació, assegurant que, entre les moltes metodologies que es poden usar per millorar l'esfera emocional, les artístiques són les més recomanables per contribuir al desenvolupament emocional dels infants.

L'esfera emocional ha de ser enfortida en totes les persones, però pren una dimensió especial quan es treballa amb persones amb vulnerabilitat social perquè permet, per una banda, donar veu (en sentit literal i metafòric) a un col·lectiu força oblidat per la societat (Marxen, 2009; Moreno, 2011; Moreno, 2012) i, per altra banda, desenvolupar aprenentatges que predisposen els infants a tenir uns comportaments resilents.

De manera resumida, es pot afirmar que en la recerca plantejada s'ha facilitat als infants uns aprenentatges en clau de comportaments resilents relacionats amb tres dimensions i que són: la dimensió emocional, la cognitiva i la comportamental.

Pel que fa a la dimensió emocional, els infants han pogut aprendre a estar més connectats amb ells mateixos, a expressar des de molts registres comunicatius i sensibilitzar, viure i moure aspectes que permeten una obertura a l'espiritualitat. Pel que fa a la dimensió cognitiva, els principals aprenentatges facilitats per poder actuar amb resiliència davant situacions adverses han estat el poder adoptar una actitud positiva davant la vida a través d'estar oberts a un pensament esperançador i optimista, saber reconèixer les potencialitats individuals, acceptant les diferències i ser flexibles i creatius per buscar solucions alternatives que possibilitin el canvi. Els aprenentatges comportamentals van enfocats a millorar la comunicació, tenir un major autocontrol per afrontar l'estrés i l'ansietat, tenir una actitud empàtica per poder atendre a l'altre, saber prendre decisions i desenvolupar resistència a la frustració. Tots aquests aprenentatges suposen una predisposició i una obertura a poder treballar amb els infants els aspectes del *Jo Puc* i el *Jo Tinc* del model de resiliència (Gortberg, 2003) que suposaran una millora de la seguretat i la confiança per poder abordar les situacions adverses.

Cruz, Caballero i Ruiz (2013) contrasten aquestes dades considerant que les activitats artístiques en l'educació aporten uns aprenentatges que afavoreixen la confiança, desperten l'afecte i l'empatia cap a un mateix i envers els altres, descobreix la importància dels altres, experimenta amb la realitat individual, explorant sentiments i emocions i reflexionant sobre ells, alhora que transposant-los a contextos reals. El desenvolupament socioafectiu es considera un element associat al creixement integral de les persones (Murillo i Hernández-Castilla, 2011), entenent que el fet d'expressar i identificar ajustadament les emocions afavoreix una bona salut física i emocional i, per tant, un bon nivell de benestar. Tots aquests aprenentatges predisposen els infants a desenvolupar comportaments resilents fruit d'una consolidació dels factors de la resiliència.

La major aportació de la recerca ha estat que, a través de la posada en pràctica de la proposta dissenyada, els infants han pogut assolir un primer estadi d'aprenentatge a partir del qual podran aprofundir en altres aspectes que els ajudaran a gestionar millor les situacions adverses. Treballar els aspectes emocionals amb infants en situació de vulnerabilitat significa aprendre a estimar la vida, gaudint de l'alegria i acceptant la tristesa. Es tracta de dotar de sentit la vida per poder viure en benestar.

9.2. Les orientacions d'implementació pertinents per una millor promoció de la resiliència

Els resultats de la recerca han constatat una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte per poder posar en pràctica sessions de contingut de resiliència a través de metodologies artístiques. Aquestes aspectes es concreten, en primer lloc, en consideracions estructurals i, en segon lloc, amb l'actitud i l'acció concreta del rol del dinamitzador que posa en pràctica les propostes plantejades. Totes aquestes orientacions faciliten la creació d'un espai de resiliència basat en la seguretat, confiança i confort per poder expressar-se, conèixer-se amb respecte, valorar-se i comunicar-se i des del qual es pot explorar el món (Cyrulnik, 2009). En aquest espai es pot promoure el coneixement personal a partir del qual els infants poden millorar la visió d'ells mateixos. Les metodologies artístiques faciliten la creació d'aquest espai d'expressió personal i de comunicació (Navarro, 2009; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013).

Per tal de poder facilitar aquest espai de resiliència, s'ha observat que s'han d'assegurar un seguit de condicions d'implementació. En primer lloc, cal delimitar una planificació de l'actuació socioeducativa per tal de poder transmetre als infants una organització precisa, ja que aquests necessiten una estructura clara per poder sentir-se segurs i, en conseqüència, poder obrir-se a ells mateixos, expressar-se i comunicar-se. Marxen (2009) i Moreno (2010) reafirmen les dades obtingudes en la recerca, constatant la importància de planificar i estructurar l'acció socioeducativa a través de metodologies artístiques en funció d'uns objectius i unes activitats dissenyades que doten de sentit l'actuació. Asseguren també que no és necessari planificar els continguts concrets de cada una de les sessions, ja que el que sorgeix exactament és cosa del moment, donant la possibilitat a cada persona per expressar-se segons el seu estat d'ànim, motivació o voluntat.

Una segona consideració important quan es vol promoure la resiliència en les accions socioeducatives és la idoneïtat d'emmarcar-les en el context institucional de referència, ja que així es treballa des de la coherència educativa i en xarxa, sumant esforços. Per això, cal planificar les accions, alhora que cal assegurar que la institució de referència les contempla i les recolza. Sense aquesta contextualització a nivell institucional es fa difícil poder actuar de manera consistent i coherent, que és la manera de tenir una major contribució en els canvis educatius plantejats. Moreno (2012) assegura que la promoció de la resiliència és possible sempre i quan el procés educatiu es plantegi i s'integri dins el context institucional i que fomenti un aprenentatge constant de relació humana.

Aquesta contextualització també s'ha de traduir en preparar l'actuació educativa concreta de manera prèvia, estructurant l'actuació en sessions, dotar-les de contingut a partir d'una seqüència didàctica justificada en un espai de temps realista per poder assolir els objectius plantejats. Es tracta de dotar d'un contingut educatiu la intervenció i no deixar pas al *laissez-faire* i la intuïció.

Les dades de la recerca han permès constatar que per poder tenir una influència en la millora de la visió d'un mateix és necessari un treball continuat i perllongat en el temps, ja que a mesura que han anat avançant les sessions els infants han estat més capaços d'integrar els aprenentatges realitzats. Tot i així, es pot considerar que ha estat una experimentació que ha predisposat els infants a un primer estadi de coneixement bàsic, però que cal seguir abordant aquest treball per tal de poder millorar la seva resiliència. Diverses investigacions (Motos, 1992; Moreno, 1999; Abarca, 2003; Navarro, 2005) avalen que, un número breu de sessions basades en els llenguatges artístics, són suficients per aportar millores en el reconeixement i l'expressió de les emocions dels participants. Ara bé, Beelman i Lösel (2006) aposten per estendre la durada dels programes d'educació emocional a través de les arts des d'uns mesos a fins inclús un any per tal d'aconseguir una major consistència en els resultats.

Pel que fa al *setting*, s'ha comprovat que si la logística de l'espai on es realitzen les propostes artístiques és adequada el bon funcionament de les mateixes està més assegurat. Per poder concebre una actuació socioeducativa de promoció de la resiliència dels infants a través d'estratègies artístiques i perquè la sessió es desenvolupi de manera fluida i continuada és important poder oferir uns espais adequats en clau de confort, normes d'actuació o recursos materials pertinents. Els resultats de la recerca constaten que la sala on es realitzen les activitats artístiques juga un paper determinant en el desenvolupament favorable de les mateixes. Un espai suficientment gran en funció dels infants, amb llum natural i amb certa exclusivitat per poder exposar les creacions artístiques creades i deixar-les un temps són les característiques que determinarien un bon espai per dur a terme propostes en el marc de l'educació emocional a través d'estratègies artístiques. Kramer (1985) i Marxen (2009) recolzen aquestes dades, afegint la importància de treballar en espais sense massa distracció externa, relaxat, amb un sortidor d'aigua més o menys proper i amb la possibilitat d'exposició de les creacions que quedin al marge de la vista d'altres persones. Les normes marcades per uns límits permeten als infants comportar-se en un ambient de llibertat controlada que facilita el coneixement personal (Kramer, 1985).

L'existència de diversos materials és un altre aspecte que determina el funcionament adequat de les propostes, ja que facilita diferents registres d'expressió, la qual cosa permet als infants poder explorar, descobrir i experimentar diverses possibilitats de comunicació i manifestar les emocions. Marxen (2009) considera que per desenvolupar propostes educatives a través de l'art és necessari un espai adequat en termes de materials, llum, amplitud. En un altre nivell, s'ha contemplat positiu poder reflexionar sobre la quantitat i la tipologia de materials a usar d'una o altra forma segons els objectius i les característiques de cada activitat concreta. Moreno (2010), per la seva banda, puntualitza que cada un facilita i promou diferents processos. Així, si es treballa amb llapis o pinzell el tipus de creació que es fomenta serà en el pla (bidimensional), en canvi, si es faciliten materials com la llana, la plastilina o el filferro s'estarà motivant els infants

a realitzar creacions en tres dimensions amb la qual cosa interferirà el volum de les mateixes. El que es vol deixar constància és que segons la tipologia i la quantitat de material que es facilita als infants, s'impulsaran treballs educatius diferents. En aquest sentit, Marxen (2009) constata que és més adequat proporcionar els materials en petites quantitats, ja que, sovint, les persones de col·lectius amb escassetat de recursos a altres nivells solen tenir problemes per conèixer els límits i les seves carències materials es poden manifestar en voler gastar i usar tot el material fins a esgotar-lo. De la mateixa manera, segons el procediment que s'empri, la tasca educativa desenvolupada no serà la mateixa, entenent que no és el mateix treballar amb els ulls oberts el qual evoca la comunicació interpersonal que amb els ulls tancats, motivant un procés intern de comunicació intrapersonal.

Per tot el que s'ha comentat anteriorment, es fa evident la importància de transmetre seguretat i confiança als infants que tot allò que expressin lliurement serà tractat amb el respecte que es mereix. Es podria considerar que aquest aspecte és fonamental en qualsevol actuació socioeducativa, però pren una importància rellevant quan s'està demanant als infants de treballar les esferes personals, íntimes i emocionals, el *Jo Sóc* i el *Jo Estic* de la resiliència. Marxen (2009) en les seves recerques sobre la temàtica també destaca aquesta necessitat de facilitar als infants un espai de seguretat per tal de poder desenvolupar el procés creatiu i expressiu.

9.3. El paper i l'actitud del dinamitzador per a promoure el benestar infantil

Una acció educativa dirigida a infants d'edats compreses entre 8 i 12 anys tindrà més o menys èxit segons l'actitud i la motivació del professional que dinamitzi la sessió. S'ha observat que les persones que actuen en les propostes artístiques de promoció de la resiliència són elements clau en el bon desenvolupament de les mateixes. En el treball de la resiliència és necessari que els infants entenguin que poden expressar les seves emocions sabent que trobaran un suport per part del professional. Aquest element és fonamental quan es planteja una proposta de resiliència amb infants des de la vessant emocional. A més, els resultats de la recerca indiquen que aquest professional ha de ser dinàmic per tal de motivar la participació dels infants i ser respectuós amb el treball emocional realitzat per cada persona. Marxen (2009) està d'acord amb aquests aspectes de la personalitat de la persona dinamitzadora, alhora que afegeix el fet de ser pacient amb certes actituds dels infants i coneixedor de les seves emocions per tal de no actuar-les. En aquest sentit, l'educadora o educador esdevé un acompanyant atent al procés individual de cada infant i s'absté de realitzar judicis estètics o incursions durant el procés de creació de l'infant. Això implica que la persona dinamitzadora pot donar idees quan són demanades, deixant clar que res està bé o malament sempre i quan sigui el que cada un sent i no ofèn, amb el seu discurs, a les altres persones (Moreno, 2010). Marxen (2009) assegura que la persona dinamitzadora es transforma en un observador atent però mai en un executor de les propostes, ja que ha de ser el propi infant qui creï i expressi allò intern. Tanmateix, un cop la creació està acabada cal fer un reconeixement de la mateixa, donant un *feedback* positiu a l'infant i motivant-lo a continuar investigant, descobrint i experimentant sobre el seu ésser i les emocions que, com a tal, sent.

Un altre aspecte que qualsevol persona ha de tenir present en el moment d'aplicar propostes educatives de promoció de la resiliència a través de metodologies artístiques és que cal ser creatiu i flexible per tal d'ajustar, si es considera pertinent, la proposta dissenyada al nivell maduratiu dels infants amb els que treballa. Es tracta d'arribar a tots els infants i poder fer amb cada un d'ells un treball personalitzat, ja que cada un significa un món emocional divers que cal contemplar. De Pablos, Colás i González (2011) constaten la necessitat de sensibilitzar els professionals sobre la importància d'educar emocionalment els infants pels beneficis personals que els aporta.

Per altra banda, també s'ha constatat que és important que a la sala hi hagi la presència de més d'un professional. Marxen (2009) contrasta aquesta idea i afirma que mentre un educador dinamitza la sessió, l'altre està lliure per quedar-se en un altre espai amb aquells participants que presentin comportaments poc adequats per l'activitat o que senzillament no vulguin col·laborar. Aquest hauria de ser un professional al qual els infants estiguin acostumats i l'autoritat del qual respectin en situacions complicades.

El nombre d'infants que participen en les propostes de promoció de la resiliència a través de les metodologies artístiques s'ha constatat que ha de ser reduït, no superant els deu infants per sessió. Marxen (2009) confirma aquesta premissa, assegurant que és indispensable treballar amb grups d'infants molt reduïts, tant petits com ho permeti la institució, delimitant el nombre ideal en quatre persones.

El fet de tenir una formació en l'àmbit educatiu és fonamental per poder dur a terme una tasca socioeducativa. És important recordar que la finalitat amb la que s'ha dissenyat la proposta és educativa. Per aquest motiu, la formació en l'àmbit educatiu esdevé imprescindible. A més, s'entén que les metodologies artístiques són els mediadors del contingut de resiliència que s'aborda i es treballa amb la qual cosa, s'exigeix un coneixement en clau de formació de les mateixes per poder-les posar en pràctica. Aquesta formació és la que permetrà, entre altres, als professionals poder conèixer els beneficis i les aportacions d'aquest tipus de metodologies i, en conseqüència, podran actuar amb una predisposició confiada envers les seves potencialitats. Es considera fonamental poder formar-se en clau de resiliència per tal que els professionals actuïn amb els infants des d'una mirada positiva i basada en les qualitats i les potencialitats més que en els problemes i els dèficits. Aquest canvi de mirada és el que permetrà una cristal·lització del canvi.

En funció del que s'ha comentat fins aquí, es pot concloure que la resiliència es promou a partir del contingut resilient (abordat des de la perspectiva emocional) i també en la creació d'un espai segur des del qual es pot descobrir el món i en l'existència d'un educador que es vinculi i doni suport (García i Torbay, 2012). Moreno (2012) constata que l'actitud de la persona dinamitzadora és fonamental a l'hora de delimitar un procés resilient, ja que la seva capacitat per evidenciar, valorar i acompanyar els vincles establerts en aquest procés és imprescindible. Quan els infants tenen la certesa que trobaran un suport, a banda del que expressin, és quan es dota de sentit la pròpia expressió i el que garanteix la promoció de la resiliència: el professional en particular i el Centre Obert en general esdevenen elements promotors de resiliència.

9.4. Les innovacions pedagògiques de dissenyar una proposta de promoció de la resiliència basada en les metodologies artístiques a partir d'un procés d'acció cooperativa

La literatura científica i la pròpia praxis de la recerca han permès constatar les potencialitats de les metodologies artístiques com a eines de promoció de la resiliència. Partint d'aquesta premissa i d'un procés d'acció cooperativa s'ha elaborat una proposta educativa de promoció de la resiliència. Aquesta proposta és un recurs que ha aportat en l'àmbit de l'acció socioeducativa una sèrie d'aspectes innovadors per diferents motius que queden contemplats tot seguit.

Primer de tot, el disseny de la proposta elaborada, *Emocio'n-Art*, ha partit de les aportacions, opinions i perspectives dels propis protagonistes de la realitat estudiada. La realització d'investigacions de caràcter cooperatiu facilita el descobriment i la comprensió de les situacions pràctiques i de la realitat mateixa a través d'un treball conjunt entre professionals de recerca i professionals de l'actuació socioeducativa (Amorós, Diego, Ger, Mora i Santa Cruz, 1997; Amorós, Jiménez, Molina, Pastor, Cirera i Martin, 2005) la qual cosa fomenta un abordatge més acurat i proper a la realitat i permet construir recursos didàctics més pertinents a la població que n'ha de fer ús.

Partint d'aquesta idea fonamental d'escoltar a les persones que han de fer ús del material dissenyat, s'ha pres la decisió d'elaborar un recurs en format guia i no un programa tancat. Això facilita una adaptació i flexibilitat per poder atendre i acompanyar millor els infants de manera personalitzada i propera. Altrament, s'ha fet una proposta d'aplicació en termes de sessions, activitats i objectius, però no deixa de ser una proposta i, com a tal, no té una estructura tancada, permetent la possibilitat d'introduir els canvis pertinents en funció de les necessitats de cada Centre Obert i del grup d'infants. Segons Moreno (2012), la flexibilitat de les regles en determinades situacions és un factor fonamental en el desenvolupament del procés educatiu dirigit a infants en situació de vulnerabilitat social.

La configuració de la proposta s'ha constituït en 11 sessions d'una hora i quart de durada en un temps total de 3 mesos. Altrament, aquesta proposta permet una prolongació en el temps més o menys llarga segons la necessitat de cada grup. En aquest sentit, la literatura científica senyala la importància de crear propostes educatives i preventives que persisteixen en el temps, ja que són les més efectives (Mateos, 2011).

L'estructura de la proposta, el contingut de la resiliència treballat i la metodologia artística ha significat una acció socioeducativa factible realitzada en el context educatiu d'un Centre Obert. Ara bé, aquesta mateixa estructura permet una transferència a altres espais educatius que atenguin a infants en situació de vulnerabilitat social més enllà dels Centres Oberts. Moreno (2012) assegura que el desenvolupament d'un projecte de promoció de la resiliència a través de la pràctica d'experiències artístiques i educatives pot ser desenvolupat en diferents espais que atenguin a infants en risc d'exclusió social.

Seguint la lògica de la prevenció, la proposta educativa dissenyada ha estat creada per aplicar-la amb infants en situació de vulnerabilitat social i d'edats compreses entre 8 i 12 anys. Tot i així, es podria aplicar en edats més precoces, augmentant el caràcter preventiu de la mateixa. Al mateix temps, també es podria posar en pràctica en edats posteriors si s'adapta el contingut de resiliència i es facilita l'autonomia per transferir els aprenentatges realitzats a la pròpia quotidianitat.

Una aportació important de la proposta és la determinació d'una seqüència didàctica basada en unes activitats que usen diferents metodologies artístiques (la corporal, la musical, la visual i plàstica, la lingüística i la dramàtica) en funció del contingut de la resiliència que es vol treballar, ja que s'ha constatat que cada una és més pertinent per abordar certs aspectes de l'esfera emocional. S'intercalen activitats de consciència corporal que faciliten una comunicació intrapersonal, de moviments rítmics que fan augmentar la capacitat de concentració, escolta i atenció, de representació plàstica que milloren la imatge d'un mateix; relats de narracions que transporten els infants a móns imaginaris des dels quals poder projectar la seva persona i jocs simbòlics que faciliten la identificació de les emocions.

Els resultats de diverses recerques constaten la necessitat de seguir investigant en la línia d'unir la pedagogia, les metodologies artístiques i l'educació emocional per tal de poder recolzar els resultats positius trobats fins el moment (Cruz, Caballero i Ruiz, 2013). En aquest sentit, la recerca plantejada ha significat una aportació més que confirma els resultats d'èxit comprovats fins el moment, ja que verifica de nou les potencialitats educatives en termes de resiliència de treballar els continguts emocionals des de les metodologies artístiques.

9.5. Limitacions de la recerca

Al llarg de tot el procés de recerca, s'han anat trobant limitacions que han de ser considerades per tal de poder comprendre el seu abast de manera completa. Es considera oportú fer esmena a aquestes dificultats que han acompanyat la recerca i posar de manifest la necessitat de prendre cautela amb la transferència dels resultats i les seves interpretacions.

La manca de literatura científica en termes de llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa ha implicat, en certa mesura, generar nova teoria per tal de poder justificar els resultats obtinguts. En aquest sentit, ha calgut basar-se en la literatura existent sobre educació emocional, art, comunicació i resiliència i fer les correlacions pertinents per poder vincular tots aquests conceptes teòrics en el context de la infància en situació de risc social. Hi ha una manca d'existències teòriques que fonamentin la temàtica. Aquest fet ha significat tot un repte que es valora com a superat, al mateix temps, que ha sigut una limitació, recurrent i remuntant, en certs moments, a referents teòrics clàssics com a parts explicatives de conceptes teòrics molt amplis (art, educació, educació emocional,...). La voluntat de la recerca, a nivell teòric, era poder emmarcar i crear un suport teòric que fonamentés la mateixa a través de certes pinzellades i aproximacions conceptuals, sota la prudència de no transformar ni crear filosofia al respecte. No s'ha tingut cap intenció d'aportar una revisió del concepte de l'art ni fer una aproximació

profunda a l'educació, sinó que ambdós conceptes s'han agafat de referència per contextualitzar la finalitat de l'estudi que era promoure la resiliència dels infants que acudeixen als Centres Oberts, millorant la visió d'ells mateixos a través de les metodologies artístiques com a eines d'acció socioeducatives. Aquest fet ha implicat haver d'elaborar nous instruments per poder diagnosticar les potencialitats i les debilitats dels llenguatges artístics com a estratègies educatives, ja que les actuacions plantejades estaven lluny del que seria l'arteràpia.

Pel que fa al context, al llarg de la recerca ha calgut fer adaptacions degudes a certes imposicions externes del treball amb la protecció a la infància. En aquest sentit, inicialment, es pretenia poder enfocar la recerca com un estudi de cas, realitzant tot el treball empíric en un mateix Centre Obert. Davant la impossibilitat de fer-ho, es va haver d'acudir a una reestructuració metodològica, alhora que va suposar fer el vincle amb un altre Centre Obert on calia contextualitzar i planificar de nou l'actuació socioeducativa en particular i el projecte de recerca en general.

Pel que fa a la metodologia, el fet de plantejar una investigació cooperativa suposa als professionals haver de dedicar temps, esforç i energia com a part implicada en la recerca, reflexionant, comentant, suggerint i investigant amb els professionals acadèmics. La dedicació demanada, en certs moments, ha superat el nivell de temps que els educadors podien assumir. Per aquest motiu, es va considerar oportú afinar les demandes en funció d'objectius realistes, assegurant, en tot moment, el bon desenvolupament que requereix un procés cooperatiu, però sense sobrecarregar la dedicació per part dels professionals de la intervenció.

Aquest procés cooperatiu també ha implicat en la investigadora una total implicació en el procés, dibuixant-se una tessitura en termes de lidiar entre la intersubjectivitat i la voluntat de comprendre i descriure una realitat en la que una hi està participant. En certa manera, el fet d'assumir el rol d'investigadora, dinamitzadora, observadora, interpretadora ha tingut un valor especial a l'hora de relatar la veracitat dels fets, però ha pogut significar, en altres moments, carregar amb una responsabilitat metodològica de ser curiosa amb aquesta implicació en el moment d'avaluar el procés, intentant mantenir certa distància emotiva per tal que les concepcions individuals no desvirtuessin les dades recollides. En certa mesura, analitzar les dades del procés portava implícita una avaluació del treball propi la qual cosa no ha estat fàcil, però tampoc impossible i interessant a nivell de recerca. A aquest aspecte s'hi han sumat termes metodològics lligats a la voluntat d'assegurar el rigor científic de la recerca, sense deixar de banda la intenció de vincular-se i implicar-se amb la comunitat i realitat estudiada. Totes aquestes qüestions es relacionen amb la necessitat de cavalcar entre la subjectivitat emergent dels participants i l'objectivitat desitjada envers les dades.

Finalment, respecte als resultats, l'anàlisi i la interpretació dels mateixos es fa difícil poder emetre generalitzacions universals, ja que el nombre de Centres Oberts implicats ha estat una representació del col·lectiu (94 educadors de diferents Centres Oberts en la fase diagnòstica i un equip d'educadors i infants d'un Centre Obert en el que s'ha dissenyat i pilotat el recurs creat a partir de la diagnosi). Malgrat es pugui considerar que s'han saturat les dades, es recomana prendre cautela al respecte. Per altra banda, el fet d'investigar en solitari, entenent que no hi hagut un equip d'investigadors acadèmics que amb tot el seu bagatge s'han posat al servei de les

dades, ha resultat ser una limitació en el sentit que els camins per captar la realitat han estat determinats per una sola persona (De la Cuesta, 2006, 2013). Això no ha implicat una mala interpretació de les dades, però sí una manca de riquesa i de punts de vista envers les mateixes.

9.6. Implicacions pràctiques: propostes per millorar el futur de la recerca

Després de presentar, analitzar i interpretar els resultats de la recerca, comparant-los i contrastant-los amb el procés reflexiu i teòric, emergeixen una sèrie de propostes per millorar el futur i que evidencien que queda molt per fer, deixant la porta oberta i exploradora a noves recerques. A continuació, es fa esmena d'algunes línies de treball que podrien ajudar a delimitar un futur millor en termes de benestar infantil i de recerca acadèmica. Tanmateix, es parteix de la idea que totes les propostes que s'intueixen es basen en la perspectiva de la resiliència i amb benefici de la infància.

Propostes relatives a la millora de la recerca plantejada

- **Mantenir l'actuació socioeducativa en els infants en el temps**

Els resultats de la recerca són suggerents i marquen una necessitat de continuar treballant per la trobada de l'educació emocional i els llenguatges artístics per tal de poder recolzar aquests resultats i superar les limitacions de l'estudi. Des d'aquesta premissa, es considera que el temps dedicat ha estat escàs, considerant que s'ha iniciat un procés educatiu que caldria que es mantingués en el temps. Diversos estudis suggereixen un manteniment de l'actuació a través de sessions de reforç a intervals regulars després de finalitzar totes les sessions per tal d'assegurar el manteniment dels beneficis aconseguits a llarg termini (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman i Abu-Saad, 2006). En el cas que s'ocupa, també es contempla aquest manteniment a partir de transportar el treball d'educació emocional a altres espais i moments del Centre Obert, havent fet una planificació de l'abans i el després de la posada en pràctica de les sessions.

- **Planificar una avaluació sistemàtica i diferida de la proposta dissenyada**

Al llarg de tota la recerca ha quedat clar que els llenguatges artístics i la resiliència són assignatures pendents en la majoria de centres educatius (Cruz, 2008) i la interacció d'ambdós un repte pel futur. Una de les limitacions més visible de la recerca és que no s'ha efectuat una avaluació sistemàtica del recurs dissenyat per manca de temps, planificació i participants, realitzant una valoració general del pilotatge realitzat. Plantejar una avaluació sistemàtica i consistent del recurs dissenyat en el si d'aquesta recerca a través d'un seguiment de les capacitats d'identificació, expressió i reconeixement de les emocions després d'un període de temps d'haver finalitzat el programa es considera fonamental per poder seguir caminant en aquesta direcció.

- **Plantejar el repte de la cristallització del canvi social**

Davant la manca de recerques enfocades a abordar la resiliència a través dels llenguatges artístics, fa que l'aportació de la investigació sigui destacable. Tot i així, cal insistir en la recerca per poder verificar si realment s'ha complert el repte de la transformació i el canvi social en el context concret en el que s'ha plantejat aquest. D'aquesta manera, en el futur es podrien realitzar noves investigacions que evidenciessin la cristallització del canvi. El fet d'haver inclòs els protagonistes de la realitat en la recerca facilita dur a terme aquesta verificació. Seria interessant i convenient continuar explorant la manera d'implicar els infants en l'elaboració dels materials dissenyats a través de realitzar entrevistes grupals on es defineixin els temes que els agradaria treballar i des de quina metodologia. D'aquesta manera, es donaria veu als infants que són els primers beneficiaris del projecte. Per poder fer això, caldria pensar bé quina seria la millor manera per implicar els infants, ja que es detecta una dificultat de realització en edats tant precoces, sobretot, per la manca de concentració que poden presentar certs infants, especialment els que viuen en situacions de vulnerabilitat social.

- **Millorar els instruments de recollida de dades**

El fet de dissenyar uns instruments nous ha implicat un gran esforç. Seria convenient sotmetre'ls a un procés de millora en termes de fiabilitat, validesa i rigor científic, contemplat el principi metodològic de la investigació qualitativa de l'epistemologia ètica segons el qual la comunitat participant esdevé l'àrbitre i el jutge.

- **Incorporar el disseny i la implementació avaluativa de les propostes dissenyades**

Una possible proposta pràctica de cara al futur, es podria concretar en el fet d'incorporar en totes les propostes dissenyades un pla d'avaluació, ja que si no es contempla l'avaluació com a part de la proposta, aquestes no generen cultura avaluativa i, en conseqüència, no se'n coneixen els resultats i la seva efectivitat.

- **Editar el material de la guia**

En aquesta recerca s'ha dissenyat un recurs educatiu però no s'ha pogut contemplar la seva edició per tal de fer-ne difusió. Per això es planteja poder contemplar aquest aspecte en el futur.

Propostes relatives al plantejament de noves línies de recerca derivades de la investigació plantejada

- **Continuar investigant en termes dels beneficis de l'ús dels llenguatges artístics en la promoció de la resiliència d'infants que viuen en situació de vulnerabilitat social**

La principal aportació d'aquesta recerca a la literatura científica ha estat aportar evidències empíriques sobre els beneficis de l'ús dels llenguatges artístics en la promoció de la resiliència d'infants que es viuen en situació de vulnerabilitat social. La tradició a nivell espanyol d'aplicar les estratègies artístiques en educació és, generalment, escassa i poc reglada (Cruz, Caballera i Ruiz, 2013). Per això, es constata la idoneïtat de seguir investigant en aquesta línia per poder aportar resultats que ajudin a configurar una teoria consistent al respecte, ampliant, inclús, els

estudis per continuar descobrint quines metodologies són més apropiades per afavorir certs aspectes de la resiliència.

- **Plantejar recerques a altres àmbits educatius**

La recerca plantejada s'ha ubicat en l'àmbit educatiu informal. En el futur es planteja la possibilitat de poder abordar la temàtica a altres àmbits educatius, tant informals com formals. Espais lúdics com esplais o formals com l'escola ordinària serien dos ambients susceptibles a treballar l'educació emocional a través dels llenguatges artístics. Al mateix temps, també es contempla la possibilitat de fer recerca en altres contextos d'atenció a la infància com les Unitats d'Escolarització Compartida o els Centres Residencials on la temàtica també hi té una cabuda important. El benestar emocional és un repte general i, com a tal, s'ha de poder abordar des de diferents àmbits.

- **Plantejar la recerca a altres continguts de la resiliència**

La investigació plantejada ha posat un èmfasi especial en el desenvolupament emocional i personal de les persones com a forma de promoure la resiliència, és a dir, s'ha treballat de manera específica un dels tres factors de la resiliència del model de Grotberg (2003), el *Jo Sóc/Jo Estic*, que promou la fortalesa intrapsíquica dels infants. En el futur es considera necessari poder impulsar recerques encaminades a abordar els aspectes que engloben els altres dos factors de la resiliència, el *Jo Puc* que respon a les habilitats interpersonals per resoldre conflictes i el *Jo Tinc* que fa referència al suport extern. Des d'aquesta perspectiva, s'entén que el creixement humà ve determinat per la bona entesa entre els aspectes emocionals i socials que promouen un benestar integral.

- **Adaptar la proposta a altres col·lectius vulnerables**

En aquesta recerca s'ha estudiat la infància en situació de vulnerabilitat. Caldria investigar què succeeix en altres contextos i observar quines millores poden oferir els llenguatges artístics en ells. En aquesta exploració es podria contemplar els contextos de persones amb problemes amb les drogues, dones que han patit violència de gènere, persones amb malalties mentals, discapacitat física o malalties cròniques, així com persones grans o subjectes que viuen en contextos bèl·lics.

- **Realitzar una proposta transversal per als infants de Centres Oberts**

Els éssers humans som éssers emocionals i, en conseqüència, abordar aquests aspectes en tots els moments de la vida significa un repte i una necessitat en l'educació. Plantejar recerques que integrin aquesta idea implica poder realitzar propostes de caràcter transversal i que contemplin diferents materials en funció de les edats dels participants. En aquesta línia, es considera oportú oferir una proposta educativa que tingui en compte les diferències cognitives i emocionals dels infants i joves des dels 6 als 18 anys, edats que atenen els Centres Oberts. Aquesta mirada integradora permetria dotar de continuïtat la tasca educativa plantejada.

Per acabar, es vol deixar constància que totes aquestes propostes plantejades pel futur podrien donar resposta a interrogants oberts per la recerca mateixa. El seu abordatge ajudarà a seguir construint buits de coneixement respecte a les línies apuntades, aportant bases científiques i teòriques que milloraran les actuacions socioeducatives i, en conseqüència, la qualitat de vida i el benestar de persones que viuen en situació de vulnerabilitat social.

9.7. Reflexions finals

La necessitat de tancar, de posar punt i final a un projecte acadèmic, personal i social és difícil, agraït, contradictori i plaent. Tancar aquesta recerca significa l'acabament d'una etapa en tots els sentits, alhora que implica l'inici de noves oportunitats.

Tota Tesi Doctoral és el resultat de temps i esforç, de diàlegs, dubtes, interrogants, trobades i reflexions. Tot aquest procés implica una maduració personal que acompanya el desenvolupament de la indagació. Com a procés que significa, hi ha moments de tot, malgrat tots ells no són ni explicables ni expressables amb paraules.

El fet de *plegar veles* ve determinat per les ganes de descansar, pel context acadèmic, pel compromís assumit amb la Universitat de Barcelona, però també fruit d'una voluntat personal de voler entendre que els projectes (acadèmics i personals) poden quedar oberts a nous reptes futurs i que això no impedeixi marcar un final.

Agafant certa distància i prudència, valoro molt positivament haver tingut l'oportunitat de créixer i d'haver après a través de caminar per un recorregut a vegades costerut, d'altres més estable, entenent i parafrasejant a Jaume Sisa perquè *cada nit pot sortir el sol*.

Al llarg de tots els anys en els que he estat implicada en la recerca, m'ha quedat clar el valor de poder compartit un espai educatiu amb infants i la tasca que es pot realitzar a favor del seu benestar i la resiliència. Treballar des d'aquesta òptica implica respectar, comunicar i connectar amb un mateix i les pròpies emocions. També significa treballar des del vincle i l'amor per tal de poder ser més feliços i poder encarar els obstacles de la vida com a oportunitats per canviar: el destí no està escrit per ningú.

Referències Bibliogràfiques

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria. Currículo y práctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Acevedo, A. (2003). Expresión lingüística: Acercamiento a la escritura a través de los procesos creativos. A Bassols, M. i Acevedo A. *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. creación de proyectos*. Barcelona: Octaedro.
- Acosta, C. (1999). Las posibilidades del teatro social. *Educación Social. Monográfico Teatro Social*, 13, 72-79.
- Alaya, L. i Cantó, O. (2009). *Políticas económicas y pobreza infantil. análisis y propuestas sobre pobreza infantil en España*. Madrid: UNICEF.
- Álvarez, J. (2003). Expresión dramática: de la respiración individual a la creación colectiva. A Bassols, M. i Acevedo A. *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. creación de proyectos*. Barcelona: Octaedro.
- Americans for The Arts: Institute for Community Development and the Arts. (1998). In Americans for the Arts and the National Endowment for the Arts. (Ed.), *Arts program for at-risk youth: How U.S. Communities are using the arts to rescue their youth and deter crime*. Washington: Documento inédito.
- Amorós, P., i Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Amorós, P.; Balsells, M.A.; Comellas, M.J.; Fuentes-Pelaez, N.; Jiménez, J.; Lozano, P.; Martín, D.; Mateo, M.; Mateos, A.; Molina, M.C.; Pastor, C.; Del Pino, A.; Ramón, A.; Violant, V. (2005). *Investigación cooperativa con técnicos de protección de la infancia para la elaboración de un programa de apoyo a adolescentes acogidos*. Documento inédito, Universitat de Barcelona.
- Amorós, P.; Diego, F.; Ger, M.; Mora, M.J. i Santa Cruz, M.A. (1997). *Programa de Acogimiento familiar en Castilla-La Mancha*. Toledo: Dirección General de Servicios Sociales.

- Amorós, P.; Fuentes-Pelaez, N.; Mateos, A.; Pastor, C.; Balsells, M.A.; Rodrigo, M.J.; Byrne, S.; Martín, J.C.; Guerra, M. (2011). *Aprender juntos, crecer en familia. Caixa Proinfancia*. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Amorós, P.; Jiménez, J.; Molina, M.C.; Pastor, C.; Cirera, L. i Martín, L. (2005). *Programa de formación para familias extensas acogedoras*. Barcelona: Fundació laCaixa.
- Ander-Egg, E. (1983). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- APESCAM i ASEDES (2004). Recuperado el 2 de Octubre de 2013: <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>.
- Arnaiz, P., Rabadán, M., i Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P.; Rabadán, M, i Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela*. Ediciones Aljibe: Málaga
- Arnal, J. (1997). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arnal, J.; Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*, Barcelona: Labor.
- Arnheim, R. i Inglés, F. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores ASEDES* Document inèdit, Toledo: ASEDES.
- Ayerbe, P. (1996). *La intervención educativa ante la inadaptación social*. San Sebastián: Ibaeta-Pedagogía.
- Aymerich, C. i Aymerich, M. (1967). *L'expressió: Mitjà de desenvolupament*. Barcelona: Nova Terra.
- Baeza, C. (2012). *Programa de educación artística para el fomento de factores resilientes*. Document inèdit, CREATE, Santiago de Xile.
- Baiget, J. (2003). El somriure socioeducatiu. *Quaderns d'Educació Social. L'Educació Social i La Infància "Acompanyant Cap Al Futur"*, 3, 239- 245.
- Balsells, M. A. (2011). *Quart món i infància. conceptes, reptes i oportunitats*. Lleida: Icaria.
- Balsells, M.A. i Alsinet, C. (2000). *Infancia y adolescencia en riesgo social. estrategias de intervención*. Lleida: Milenio.

- Balsells, M.A.; Del Arco, I. i Miñambres, A. (2009). La infància en situació de risc social y sus familias. Lleida: deParis.
- Barbosa, A. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 56-58.
- Barragán, J.M. i Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social. Monográfico Los Lenguajes Artísticos, Clave De Desarrollo*, 28, 19-40.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada al cambio y a la toma de decisiones*. Barcelona: UOC.
- Bartolomeis, F. (2005). *El color de los pensamientos y de los sentimientos. nueva experiencia de educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Barudy, J. i Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Bassols, M. i Oliveras, A. (1993). *Joc dramàtic i educació, entorn, art i cultura*. Barcelona: Domenech.
- Bateson, G. i Ruesch, J. (1984). *Comunicación: La matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (1992). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beelmann A, Lösel F. (2006). Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Benavent, E. (2008). ¡Cámara y...acción socioeducativa!, *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, 39, 30-43.
- Benedetti, M. (1992). *Despistes y franquezas*. Madrid: Alfaguara.
- Bergum, V. i Godkin, D. (2008). Nursing research and the transformative value of art. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles: Sage Publications.

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bertina, A. i García, L. (2011). Acercamiento al colectivo de personas sin hogar. A Carnacea, M.A. i Lozano, A. *Arte, intervención y acción social*, Madrid: Grupo 5.
- Bilhartz, T.; Bruhn, R.A. i Olson, J.E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Development Psychology*, 20 (4), 615-636.
- Birdwhistell, R. L. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. i Álvarez, M. (2006). *Educación emocional y bienestar* (5a ed.). Madrid: Praxis.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí Inf@ncia*, 55.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: ALBA.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: ALBA.
- Boehm, A., i Boehm, E. (2003). Community theatre as a means of empowerment in social work. *Journal of Social Work*, 3(3), 283.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. Bristol: Jessica Kingsley.
- Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111, 16-24.
- Brown, E. i Sax, K. (2013). Arts enrichment and preschool for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 337-346.
- Bruguet, M. i Forés, A. (2012). La creación de sentido y la resiliencia. A Forés i Grané. *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (2006). *La autobiografía del yo. Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bugental, D.; Shennum, W.; Frank, M. i Ekman, P. (2000). True lies: Children's abuse history and power attributions as influences on deception detection. *Attribution, communication behavior and close relationships*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bungay, H. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: A rapid review of the literature. *Perspect Public Health*, 133(1), 44-52.
- Burton, J. M.; Horowitz, R. i Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3), 167-178.
- Caballero, P.; Punset, E.; Bueno, A.; Salinero, J.; Marina, E. i Carretero, M.J. (2012). *Estudio sobre el aprendizaje social y emocional en la etapa de educación primaria*. Document inèdit. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Camus, A. (1958). *L'Endroit et l'envers*. Paris: Gallimard
- Cao, M. L. F. (2000). ECARTE: El consorcio europeo para la educación en arte terapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 329-334.
- Caravita, S.; Di Blasio, P. i Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Carnacea, A. i Lozano, A. (coord.). Engeli, G., López, M., i Olaechea, C. (2011). *Arte, intervención y acción social. la creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Carpaena, A. (2001): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Casals, A.; Vilar, M. i Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (4). Disponible a: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/issue/current>.
- Casas, F., i Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: UNICEF.
- Castanys, E. (2001). Adolescència i autoestima, *Revista Escola Catalana*, 384, 14-15.
- Castelló, M., González, A. I., i Navarro, J. i Valcárcel, M. (2003). "L'hora del cafè": Una experiència de treball amb pares i mares des d'un centre obert. *Quaderns d'Educació Social. L'Educació Social i La Infància "Acompanyant Cap Al Futur"*, 3, 177-188.
- Castillo, F. (1983). La expresión humana pauta para una educación racional que prevé las diferencias. *Redined*, Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Castillo, F. (1995). *Tespis: Guide for Arts and Creativity Acces in Disabilities People*. Madrid-Bruzelles: Eucree- Aceac.

- Castillo, F. i Escudero, F.X. (1993). CREI-Sants: Educació, art i terapia. *Temps d'educació*, 10, 43-62.
- Catterall, J.; Chapleau, R. i Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts*. Document inèdit. University of California. Los Angeles.
- Chambon, A. (2005). Social work practices of art. *Critical Social Work*, 6 (1).
- Chambon, A. (2008). Social work and the arts. critical imagination. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles: Sage Publications.
- Chambon, A. (2009). What can art do for social work? *Canadian Social Work Review*, 26(2), 217-231.
- Chambon, A. (2012). Disciplinary borders and borrowings: Social work knowledge and its social reach, a historical perspective. *Social Work & Society. International Online Journal*, 10(2).
- Chandler, G. E. (1999). A creative writing program to enhance self-esteem and self-efficacy in adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 12 (2), 70.
- Civit, L. i Colell, S. (2004). EducArt: Intervención educativa y expresión plástica. *Educación Social. Monográfico Los Lenguajes Artísticos, Clave De Desarrollo*, 28, 99-121.
- Clawson, H. i Coolbaugh, K. (2001). The YouthARTS Development Project. *Juvenile Justice Bulletin*, Disponible a: <http://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=186668>
- Codina, M.T. (2003). *Emociones y educación*. Barcelona: Graó.
- Coholic, D. A. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to improve aspects of self-awareness and resilience. *Child Youth Care Forum*, 40, 303-317.
- Colomer, R. (2011). *Diccionari d'educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Corley, C. (2010). Creative expression and resilience among holocaust survivors. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20(4), 542-552.
- Cortada, L. (2003). Expresión corporal y creación: Elementos para una pedagogía de procesos. A Bassols, M. i Acevedo A. *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. creación de proyectos*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz, V. (2008). *La dramatización como estrategia didáctica para mejorar la expresión y el reconocimiento de emociones*. Document inèdit. Diploma de Estudios Avanzados. Madrid: Universidad Camilo José Cela.

- Cruz, V., Caballero, P. i Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia*. Buenos Aires; Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B. (2009). Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. Cuadernos de Pedagogía, 393.
- Daverio, P. (2007). Resiliencia y educación. Nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia. En Munist, M.; Suárez-Ojeda, E.; Krauskopf, D. i Silber, T. (2007), *Adolescencia y Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Daykin, N.; Orme, J.; Evans, D.; Salmon, D.; McEachran, M. i Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: A systematic review of the literature. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 251-264.
- De la Cuesta, C. (2006). Desafíos de la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 1, 1-2.
- De la Cuesta, C. (2013). Del texto a la subjetividad: cuestiones centrales en el análisis cualitativo de los datos. *I Seminario Internacional de Investigación Cualitativa Aplicada a las Ciencias Sociales*, Universitat de Barcelona.
- De Pablos, J.; Colás, P. i González, T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 59-81.
- Del Rio, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia. *Papeles De Arteterapia y Educación Para La Inclusión Social*, 4, 17-26.
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Roberto, A.; Carneiro, F.; Bronislaw, C.; Gorham, G. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Centre Unesco de Catalunya: Barcelona.
- Dewey, J. (1960). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. i Claramonte, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dorio, I.; Sabariego, M. i Massot, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. Metodología de investigación cualitativa. A Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Douglas, N., Warwick, I.; Whitty, G. i Aggleton, P. (2000). Vital youth: Evaluating a theatre in health education project. *Health Education*, 100 (5), 207-215.
- Duncan, I. (1929). *Mi vida*. Madrid: Cenit.

- Eisner, E. W. (1995). *Educuar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska.
- Ekman, P. (1999). *Por qué mienten los niños: Cómo los padres pueden fomentar la sinceridad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ekman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto?*. Barcelona: RBA Colecciones.
- Ekman, P. i Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Estellés, P. i Viedma, F. (2010). *Centres oberts. una proposta educativa per a nens i adolescents en risc*. Madrid: CCS.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social: Conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Extremera, N. i Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Ezell, M. i Levy, M. (2003). An evaluation of an arts program for incarcerated juvenile offenders. *Journal of Correctional Education*, 54(3), 108-114.
- Farnum, M. i Schaffer, R. (1998). *YouthARTS handbook: Arts programs for youth at risk*. Washington: Americans for the Arts.
- Federació d'Entitats d'Atenció i Educació a la Infància i l'Adolescència (FEDAIA). (2009-2012). *Definició de centre obert amb criteris de qualitat*. Document inèdit. Barcelona: FEDAIA.
- Feldman, J.R. (2002). *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. Madrid: Narcea.
- Fellner, A.; Matthews, G.; Funke, G. J.; Emo, A. K.; Pérez-González, J. C.; Zeidner, M. i Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotional identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 51(14), 845-849.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación: Una interpretación antropológica* (2a ed.). Barcelona: Ceac.
- Filella, G., Soldevilla, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. i Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 383-400.

- Font, J. M. (2004). El lenguaje plástico en el campo de la intervención socioeducativa. *Revista Educación Social. Los Lenguajes Artísticos, Clave De Desarrollo*, 28, 13-18.
- Fructuoso C. i Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Educación Física y Deportes*, 66, 31-37.
- Fuentes-Peláez (2007). *Procesos socioeducativos en adopción internacional*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fuentes-Peláez, N.; Amorós, P.; Balsells, M.A.; Pastor, C. (2010). A suport program addressed to youth in kinship foster care from the resilience perspective. A Knorth, E.J.; Kalbervoer, M.E. i Knot, J. *Inside out. How interventions in child and family care work*. Garant Publishers, Antwerp-Apeldoorn, pp.267-271.
- Fundació Botín (2008). *Educación emocional y social*. Análisis internacional. Santander: Fundación Botín.
- Fundació Botín (2011). *Educación emocional y social*. Análisis internacional. Santander: Fundación Botín.
- Fundació Centre Obert Joan Salvador Gavina (2012). Memòria de treball any 2012. Document inèdit. Barcelona: Fundació Centre Obert Joan Salvador Gavina.
- Fundació L'Arc Música (2009). *Xamfrà, centre de música i escena del Raval. Tallers de música, teatre i dansa per afavorir el diàleg intercultural*. Document inèdit. Barcelona.
- Fundación Bernard Van Leer. (2002). *Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano. estudio de revisión en cuatro programas de américa latina*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 7-28.
- García, M.D. i Torbay, A. (2012). Universidad y resiliencia. Metamorfosis del potencial humano. A Forés i Grané. *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la pràctica*. Barcelona: Paidós.
- Gasman, M. i Anderson-Thompkins, S. (2003). A renaissance on the eastside: Motivating inner-city youth through art. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(4), 429-450.

- Gavina, M., Laparra, M., i Aguilar M. (1995). Aproximación teórica al concepto de exclusión. *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid: Talassa.
- Goldberg, M. (2008). Solitary confinement in education and the perils of what we're not teaching. *Americans for the Arts, Recuperat: 5 de setembre de 2013: www.blog.artsusa.org/solitary-confinement-in-education-and-the-perils-of-what-werenot-teaching*.
- Goleman, D. (2000). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.
- Grané, J. i Forés, A. (2007). *La resiliència*. Barcelona: UOC.
- Graves, O. (2011). Arte y creatividad en la intervención social en espacios educativos. A Lozano, A. i Carnacea, M.A. *Arte, intervención y acción socioeducativa. la creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Grotberg, E. H. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar la adversidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Guerrero, M. (2005). *Els ensenyaments artístics i l'educació emocional* Document inèdit. Barcelona, Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- Guilford, J. P.; i Strom, R. D. (1971). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Harding, D. (1995). *Public art in the british new towns*. The Planning Exchange. Recuperat: 16 de Juliol de 2013. Disponible a: www.davidharding.net/article04/index.php.
- Harris, D. (2007). Dance/movement therapy approaches to fostering resilience and recovery among African adolescent torture survivors. *Journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*, 17 (2), 134-155.
- Heise, D. i Macgillivray, L. (2011). Implementing an art program for children in a homeless shelter. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 52 (4), 323-336.
- Henderson, N. i Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Hetland, L. i Winner, E. (2004). Cognitive transfer from arts education. *Handbook on research and policy in art education*. Harvard: National Art Education Association.
- Hill, A. (1945). *Art Versus Illness: A Story of Art Therapy*. London: Allen i Unwin Editors.

- Holman, W. D. (1996). The power of poetry: Validating ethnic identity through a bibliotherapeutic intervention with a puerto rican adolescent. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(6), 371-383.
- Horn, J. (1992). *An exploration into the writing of original scripts by inner-city high school drama students*. New York: National Arts Education Research Center.
- Ibañez, N. (1999). El théâtre du fil en barcelona. *Revista De Educación Social*, 13, 62-71.
- Johnson, C. (2006). *El arte como herramienta para la transformación social*. Document inèdit. Casa Amrilla: Barcelona.
- Kandinski, V. (1988). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Labor.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kemp, M. (2003). Acting out: A qualitative evaluation of a mental health promotion project for young people. *Journal of Mental Health Promotion*, 2(3), 20-31.
- Kerner, E. A. i Fitzpatrick M. R. (2007). Integrating writing into psychotherapy practice: A matrix of change processes and structural dimensions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 333-346.
- Keyes, C. L. (2000). Empowering self, making choices, creating spaces: Black female identity via rap music performance. *Journal of American Folklore*, 113, 255-269.
- Knowles, J. G. i Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research : Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kraag, G.; Zeegers, M. P.; Kok, G.; Hosman, C. i Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 449-472.
- Kramer, E. (1985). *El arte como terapia infantil*. México: Diana.
- Kramer, E., Mandet, E., i Miari, L. (1982). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Revista Educación Soial*, 13, 54-65.
- Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica :La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (2011). La pedagogía teatral, una herramienta para educar, *Revista Educación Social*, 13, 54-65, Barcelona.

- Latorre, A.; Rincón, D. i Arnal, J. (2005). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lea, G. W., Belliveau, G., Wager, A., i Beck, J. L. (2011). A loud silence: Working with researcher-based theatre and artography. *International Journal of Education and the Arts*, 12(16), Recuperat el 13 de Juliol de 2011 de: www.ijea.org/v12n16/.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on. *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.
- Lietz, C. A. i Strength, M. (2011). Stories of successful reunification: A narrative study of family resilience in child welfare. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 92(2), 203–210.
- Lima, M., López, Z. i Rodrigo, J. (2004). La práctica educativa del arte entre niños y jóvenes marginados. entrevista con M.G. Lima. *Cultura y Educación Social*, 16 (1-2), 147-153.
- Llei 12/2007 de Serveis Socials. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 11 d'Octubre.
- Llena, A. i Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto: Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Lletjós, E. (2003). El aspecto relacional del trabajo del educador social. *Educación Social. Revista De Intervención Socioeducativa*, 25, 48-70.
- Llobet, V. (2009). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: Entre la vulnerabilidad y la exclusión: Herramientas para la transformación*. Humanes de Madrid: Cep.
- López Fernández, M. (2011). Cómo hacer una sopa con piedras: El arte como herramienta de intervención y mediación social. construyendo sociedades más creativas. A Lozano, A. i Carnacea, M.A. *Arte, intervención y acción socioeducativa. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- López Vergara, L.C. i Aranda, M. (2012). *El arte como factor para promover la resiliencia en niños de preescolar que enfrentan condiciones adversas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lorenzo, R. (2010). *Resiliencia. Nuestra capacidad de recuperación ante los obstáculos*. Buenos Aires: Adrómeda.
- Lowenfeld, V. i Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

- Luckert, F. (2003). Expresión musical: experiencia creativa con los sonidos y el movimiento. A Bassols, M. i Acevedo A. *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. creación de proyectos*. Barcelona: Octaedro.
- Mae Barbosa, A. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía*, 311.
- Malinski, V. M. (2005). Art in nursing research. *Nursing Science Quartely*, 18 (2), 98-105.
- Mallika, H. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education*, 1, 5, 45-62.
- Mampaso, A. i Nieto, B. (2001). Técnicas de vídeo en terapia artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, 55-65.
- Manciaux, M.; Vanistendael, S.; Lecomte, J. i Cyrulnik, B. La resiliencia: estado de la cuestión. A Manciaux, M. (2003) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marina, A. i Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: UP.
- Mark, A. (1986). Adolescents discuss themselves and drugs through music. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 5, 241-245.
- Martínez Cano, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 6, 269-285.
- Martínez Díaz, N. (2006). Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación. *Creación y posibilidad. aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez Díaz, N. (2011). Sobre enfermedad, creatividad y arteterapia. A Lozano, A. i Carnacea, M.A. *Arte, intervención y acción socioeducativa. la creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.
- Marty, G. (2000). Los problemas de una psicología del arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 61-69.
- Marxen, E. (2009a). Art-teràpia i adolescència: Un exemple de la unitat d'escolarització compartida (UEC). *Revista Educación Social*, 43, 102-120.
- Marxen, E. (2009b). La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios. *Alteridades*, 19 (37), 7-22.
- Massot, I.; Dorio, I. i Sabariego, M. (2004). Estratègies qualitatives: l'entrevista i l'observació. A Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa*, Barcelona: La Muralla.

- Massot, M. I., Cabrera, F., Marín Gracia, M. Á. (2001). *Vivir entre dos culturas*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mateos, A. (2011). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mateos, A.; Balsells, M.A.; Molina, M.C. i Fuentes-Peláez, N. (2012). The perception adolescents in kinship foster care have of their own needs. *Revisita de cercetare si interventie sociala*, 38, 12, 25-41.
- Mato, M. (2006). *El baúl mágico. imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay, Nordan-Comunidad.
- Maykut, P. i Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mazza, N. (2009). The arts and family social work: A call for advancing practice, research and education. *Journal of Family Social Work*, 12(3), 3-8.
- Medel, E., i Tizio, H. (2003). Experiencias: El sujeto de la educación. Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Melillo, A. i Suárez Ojeda, E.N. (2008). *Resiliencia. descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Menchén, F., Dadamia, O. M. i Martínez, J. (1984). *La creatividad en la educación*. Madrid: Escuela Española.
- Méndez, L. (2008). Comunicar poniendo el cuerpo. La cámara de video entre nosotros. *Educación Social*, 39, 51-58.
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1985). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Milkman, H.; Wanberg, K. i Robinson, C. (1995). Project self discovery: Artistic alternatives for high risk youth. *Journal of Community Psychology*, 1-263.
- Minton, S. (2000). Research in dance: Educational and scientific perspectives. *Dance Research Journal*, 32(1), 110-116.
- Mishara, B. L. i Ystgaard, M. (2006). Efectividad de un programa de promoción de salud mental para mejorar en los niños pequeños las habilidades para enfrentarse a situaciones difíciles: Zippy's friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110-123.

- Moga, E., Burger, K., Hetland, L. i Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 91-104.
- Molina Garuz, M. C.; Pastor, C. i Violant, V. (2009). *Guia d'estratègies ludicocreatives per al voluntariat de CiberCaixa hospitalària*. Barcelona: Obra Social. Fundació "la Caixa".
- Molina Gaya, S. (2008). *Arte y resiliencia en niños en situación de riesgo social*. Document inèdit. Buenos Aires: Fundación Casa Rafael.
- Moreno González, A. (2003). Arte-terapia y educación social. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, 25, 99-111.
- Moreno González, A. (2005). El centro abierto y la UEC: Recursos para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social en Barcelona. *Revista De Educación Social, Recuperat el 2 de Setembre de 2011 de: www.eduso.net/res/?b=7&c=55&n=183*.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), 1-9.
- Moreno Pinho, A. (2012). *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Moreno Ramos, J. (1999). *Didáctica del vocabulario en la ESO: Estudio empírico*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Morón Velasco, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Motos, T. (2005). *Expresión total y educación*. Recuperat el 24 d'Octubre de 2013 de: www.recreartees.blogspot.com.es/
- Munari, B., Artal, C., Romaguera i Ramió, J. (1983). *¿Cómo nacen los objetos?*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Murillo, F.J. i Hernández-Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. un estudio multinivel para iberoamérica. *Revista De Investigación Educativa*, 29 (2), 407-427.
- National Arts and Humanities Youth Program Awards. (2012). *Coming up*. Washington: Arts Council.

- Navarro Solano, J. i Valcárcel, M. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, M. R. (2009). *Dramatización y educación emocional. avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de inteligencia emocional, 1, 545-550. Málaga: Fundación Marcelino Botín.
- Navarro Solano, M.R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Núñez Cubero, L. i Romero, C. (2009). Proyecto “Eudaimon”: un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. En Fernández, P.; Extremera, N.; Palomera, R.; Ruiz-Aranda, D.; Salguero, J.M. i Cabello, R. (Coords.). *Avances en el estudio de inteligencia emocional*. Santader: Fundación Marcelino Botín.
- Núñez Cubero, L. i Navarro Solano, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Núñez Cubero, L. i Romero, C. (2004). La educación emocional a través del lenguaje dramático. Comunicació presentada a la II Ponencia: *Los lenguajes de las Artes. Escenas y Escenarios en Educación*, XXII.Site-Sitges Conference.
- Núñez Pérez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez Pérez, V. (2003). El vínculo educativo. *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Document inèdit. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Oja, S. i Pine, G. (1987). Collaborative Action Research. *Peabody Journal of Education*, 64 (1), 96-113.
- Ojeda, M. i Serrano, A. (2011). El arte en su función social. Arte, igualdad y mujer. A Carnacea i Lozano. *Arte, intervención y acción socioeducativa. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Olaechea, C. i Engeli, G. (2011). Maneras de ver la realidad social a través del prisma de la creatividad. A Carnacea i Lozano. *Arte, intervención y acción socioeducativa. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Orme, J. i Salmon, D. (2002). Child protection drama in primary school – an effective educational approach? *Health Education*, 102 (4), 187 – 196.

- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia*, (4), 197-211.
- Pallisera, M. (1996). *Intervención educativa en el campo de las disminuciones*. Projecte Docent. Girona: Universitat de Girona.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Perea, C. L. (2011). Expresión corporal y discapacidad. A Carnacea i Lozano. Arte, intervención y acción socioeducativa. A Lozano, A. i Carnacea, M.A. *La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Pérez Aldeguer, S. (2013). Evaluación de un taller de intervención socioeducativa: el ritmo musical en la formación de la identidad de jóvenes reclusos, *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 483-498.
- Pérez Escoda, N. (2007). Ámbitos de aplicación de la educació emocional: Projecte d'innovació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pérez Justo, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática, *Revista de investigación educativa*, 18 (2) 261-28.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I*. Madrid: La Muralla Petrus, A. (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piirto J. (2002). The question of quality and qualifications: Writing inferior poems as qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 431-445.
- Plató, V. (1979). *La república*. Puerto Rico: Edil.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 239-276.
- Portal, J.M. (2009). Análisis social en el teatro del oprimido. Bases para un análisis social en la creación. Barcelona: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Argitalpen Zerbitzua.

- Read, H. E., Mantovani, J. I Fabricant, L. (1955). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ricart, M. i Saurí, E. (2009). *Processos creatius transformadors: Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Rodrigo, J. i Rubio, F. (2012). Artibarrí: reflexions i experiències al voltant de les pràctiques culturals i el treball comunitari. *Quaderns d'Educació Social*, 14, 22-31.
- Rodrigo, J. I Rubio, F. (2012). Artibarrí: reflexions i experiència al voltant de les pràctiques culturals i el treball comunitari. *Quaderns d'Educació Social*, 14, 122-130.
- Romans, M.; Petrus, A. Trilla, J. i Bernet, J. (2000). *De profesión: Educador(a) social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 33, 87-107.
- Rosinach, E. (2005). El centro abierto: Un espacio humano, plural y diverso. La intervención socioeducativa en un centro abierto. *RES. Revista de Educación Social*. Recuperat el 23 d'Octubre de 2013 de: www.eduso.net.
- Ross, J. (2000). Art and community: Creating knowledge through service in dance. Comunicació presentada American Educational Research Association, New Orleans. Recuperat de: www.artsedsearch.org/summaries/art-and-community-creating-knowledge-through-service-in-dance
- Rousseau, C.; Singh, A.; Lacroix, L.; Bagilishya, D. i Measham, T. (2004). Creative expression workshops for immigrant and refugee children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(2), 235.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: Construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 2(2), 96-110.
- Ruiz de Velasco, A. (2000). La dramatización como forma de desarrollar la inteligencia emocional. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 1, 191-196.
- Ryan, L. (1986). *Innovation créatrice*. Montréal: PUQ.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 52-87). España: La Muralla.
- Sabariego, M. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Document inèdit. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Sabariego, M. (2013). La investigación cualitativa en la encrucijada: entre la construcción de conocimiento, la reflexividad y la transformación social y educativa, Comunicación presentada al *Seminari de Investigació Qualitativa*, 12 de Desembre de 2013, Barcelona.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Salmon, D. i Rickaby, C. (2012). City of one: A qualitative study examining the participation of young people in care in a theatre and music initiative. *Children & Society*, Recuperada 22 de Setembre de 2013 de: www.10.1111/j.1099-0860.2012.00444.x
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Serra, M. i Fernández, R. (2005). Esbargi: Un modelo socioeducativo en medio abierto. RES. Revista De Educación Social, Recuperada el 23 d'octubre de 2013 de: www.eduso.net.
- Serrano, S. (2004). *El regalo de la comunicación*. Barcelona: Anagrama.
- Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Georgia: Thomson Editores
- Shelton, D. (2008). Translating theory into practice: Results of a 2-year trial for the LEAD programme. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 15, 313-321.
- Simó, S. (2011). El arte y la construcción de comunidades inclusivas. A Carnacea i Lozano. *Arte, intervención y acción social*. Madrid: Grupo 5.
- Sotil, A., Escurra, L.; Huerta, R.; Rosas, M.; Campos, E. i Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11 (2), 55-65.
- Sternberg, R. (2002). La creatividad es una decisión. *Creatividad y Sociedad*, 1(2), 9-16.
- Suarez, E. i Reyes, W.(2000). Las terapias con recursos artísticos. Su utilidad en la atención primaria en salud. *Revista Cubana de Medicina General e integración*. 16 (3), 295 – 304.
- Subirats, J.; Riba, C.; Giménez, L.; Obradors, A.; Giménez, M.; Queralt, D. (2004). Pobreza y exclusión social. un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundació laCaixa. Colección Estudios Sociales.
- Taylor, S. i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), págs. 319-339.

- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tonucci, F., Adrover, M., & Loizu, M. (1979). *La escuela como investigación: La creatividad* (4a ed.). Barcelona: Ferran Pellissa.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. A Bisquerra. Metodología de la investigación educativa. Barcelona: La Muralla.
- Torres, R.M. (2000). *Una década de "Educación para Todos": La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- Triadó, C.; Martínez, G. i Villar, F. (2000). *Psicología del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectut*, Barcelona: Edicions UB.
- Tritán, M. (2004). .Son resilientes nuestras instituciones? A Cyrulnik, B.; Guenard, T.; Vanistendael, S.; Tomkiewicz, S. i Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Madrid: Gedisa.
- Tyson, E. H. (2002). Hip-hop therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15(3), 131-143.
- Vallés Herrero, J. (2009). *Manual del educador social: Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Vallès, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vanistendael, S. (2007). *Résilience et beauté*. Ginebra:
- Vanistendael, S. (2013). *El arte en la casita de vanistendael*. Comunicació Personal a Bilbao: II Congreso Europeo de la Resiliencia.
- Vanistendael, S. i Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Ventosa, V. J. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Vigotski, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Madrid: Akal.
- Weissberg, R. P. (2002). Collaborating to support the implementation of coordinated school-based prevention programming: Action steps and challenges. *Toward a strategy for worldwide action to promote mental health and prevent mental and behavioral disorders*. Alexandria: The World Federation for Mental Health.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical*

Winnicott, D. W. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Winsler, A.; Ducenne, L. I Koury, A. (2011). Singing one's way to self-regulation: the role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development*, 22, 274-304.

Winston, J. (2000). *Drama, literacy and moral education*. London: David Fulton.

Zillmann, D. (1994). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23, 33-51.

Webgrafia

Accu Project: Associació d'Art, Comunitat i Cultura: <http://www.stichtingaccu.nl/> i

- **Projecte Parel D'amour:** www.pareldamour.nl/leerkrachtenindex.php

Art Crea, Projecte cultural d'intervenció social comunitària:
www.girona.cat/ccivics/cat/xarxa_projectes_realitzats.php

Caja Lúdica Guatemala, Associació d'Art, Creativitat i Diversitat Cultural:
<http://www.cajaludica.org/>

Cal Lab XL, The Community Arts Lab:www.vredevanutrecht2013.nl/en/programmes/cal-utrecht.

EUCREA, Asociación Europea de Arte y Creatividad para Personas con discapacidad:
www.eucreea.de

HOPE Project : <http://www.projecthope.ca/>

La panera, Centre d'Art i Educatiu i: www.lapanera.cat/index.html

Mus-E Project: Multimedia Used in Special Education: www.museproject.co.uk/

Phare Ponleu Selpak: Associació El Brillo de las Artes:www.phareps.org/

Projecte Marimba, Associació Socioeducativa: marimbatgn.wordpress.com/

TransFORMAS, Arts Escèniques i transformació: www.transformas.es