



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Circ Social i Treball Social.

Una experiència de circ amb centres educatius a l'Ateneu Popular 9 Barris

Programa de Doctorat en Educació i Societat

Línia d'investigació treball social, serveis socials i política social

Facultats d'Educació — 2019

Doctoranda: Aïda Ballester Lledó

Directora: Dra. Violeta Quiroga Raimundez

Tutora: Dra. Violeta Quiroga Raimundez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial –
CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual
4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0. Spain License.

Fotografies: Borja Lozano (Ateneu Popular 9 Barris)

Disseny i maquetació: Lola Renau (Neret Edicions)

A les meues iaies i als meus iaies

Agraïments

Al llarg d'aquests anys m'he trobat moltes persones d'arreu del món que han donat sentit a aquesta experiència que s'ha convertit en una oportunitat de creixement professional i personal.

En primer lloc, vull agrair a la meva directora, la Dra. Violeta Quiroga, per aventurar-se en aquest projecte, acompanyar-me en els èxits i en les dificultats, i per ser un referent de la proactivitat i la constància, com a dona, docent, professional i com a investigadora.

A totes les dones protagonistes del treball social i que tenen la valentia de ser l'avantguarda d'aquesta professió.

Als companys i companyes del Departament de Treball Social amb qui he compartit la motivació per construir un treball social rigorós i pròxim a la realitat social.

A totes les persones que formen part del grup de recerca GRITS, de qui m'emporto grans moments de reflexió que formaran sempre part de l'etapa formativa tan intensa que ha acompanyat aquest treball.

Artistes, professorat, alumnes... protagonistes de l'acció, gràcies per convidar-me a gaudir del circ.

A l'Ateneu i a totes les persones que hi convivim. Espai on cultura, art, formació i comunitat es fusionen. Ha estat gairebé màgic poder trobar-nos en el camí i poder estar cada cop més a prop. Espero que continuï així per molt temps i que esdevingui font d'inspiració per a cada persona que s'hi apropa, com ho és per a mi.

A Jimena i Marina, amb qui he compartit el final d'aquesta etapa però amb qui he descobert l'essència de l'acció comunitària.

A Ana, Carolina, Deniz Irene, Johanna, Lara i Laura, equip Apropa't, font d'entusiasme i perseverança, i per creure'ns que a poc a poc ens podem menjar un elefant.

A la meva família, Ana i Julio, símbol de confiança incondicional i suport en tots aquells reptes que em proposo. Al meu germà Julio, per ensenyar-me que els silencis i les pauses també són importants. A Iris, germana per elecció, m'agradaria tornar al passat i poder reviure totes i cadascuna de les nostres aventures.

A Patri, Àngela, David, Ricardo, Fran i Ernesto. Tan lluny i tan a prop, junts sou la combinació perfecta per relativitzar els problemes i riure a la vida.

A Elies, sens dubte, perfecte company de viatge.

Índex

Resum | 15

Introducció | 19

Primera part: Marc teòric | 27

Capítol 1: Circ social | 29

1.1. Definició | 31

1.1.1. Antecedents: Circ tradicional | 31

1.1.2. Circ social | 32

1.2. Història i evolució: del circ tradicional al circ contemporani | 35

1.2.1. Circ tradicional | 35

1.2.2. Circ contemporani | 37

1.3. Experiències, iniciatives i projectes de circ social arreu del món | 41

1.3.1. Amèrica del Nord | 41

1.3.2. Amèrica Llatina | 42

1.3.3. Europa | 44

1.3.4. Altres experiències | 46

1.4. El circ a l'Estat espanyol | 47

1.5. Metodologia del circ social | 51

1.6. Elements de context | 53

1.6.1. Marc legislatiu | 53

1.6.2. L'Ateneu Popular 9 Barris | 55

1.6.2.1. Context històric i social | 55

1.6.2.2. Entitat gestora: Associació Bidó de 9 Barris | 57

1.6.2.3. Iniciatives i projectes de circ a l'Ateneu Popular 9 Barris | 57

1.6.2.4. Projecte Èxit | 58

A tall de resum | 60

Capítol 2: Adolescència i exclusions socials | 63

2.1. L'adolescència com a etapa del desenvolupament humà | 65

2.1.1. Concepte d'adolescència | 65

2.1.2. Representacions socials a l'adolescència | 66

2.2. Adolescència en situacions de risc social | 67

2.2.1. Desigualtats i exclusions socials | 67

2.2.2. Factors de risc social | 70

2.2.3. Fracàs i abandonament escolar | 73

2.3. Adolescència i inclusió social | 74

2.3.1. Factors de protecció | 75

2.3.2. La participació en la infància, l'adolescència i la joventut | 77

2.4. Àmbits protectors d'intervenció amb l'adolescència | 80

2.4.1. L'escola com a context socialitzador | 80

2.4.2. Circ social amb joves | 82

2.4.3. Treball social en l'àmbit educatiu | 84

A tall de resum | 87

Capítol 3: Treball social grupal i comunitari | 89

- 3.1. Aproximació històrica, practicoteòrica del treball social | 91
 - 3.1.1. Els orígens i l'evolució del treball social: des de la filantropia fins a la tecnificació del mètode | 91
 - 3.1.2. Models: base teòrica per al treball social grupal i comunitari | 99
- 3.2. Anàlisi conceptual: treball social grupal i treball social comunitari | 106
 - 3.2.1. Definint el treball social de grup | 107
 - 3.2.1.1. Conceptes clau | 107
 - 3.2.1.2. Tipologies de grups en el treball social | 109
 - 3.2.1.3. Fases en el procés de la formació del grup | 112
 - 3.2.1.4. Altres elements a considerar | 114
 - 3.2.2. Definint el treball social comunitari | 115
 - 3.2.2.1. Conceptes clau | 115
 - 3.2.2.2. Fases en el procés de la formació del grup | 120
 - 3.2.2.3. Altres elements a considerar | 120
 - 3.2.3. Rol professional del treballador i la treballadora social | 122
- A tall de resum | 128

Segona part: Metodologia d'investigació | 131

Capítol 4: Enfocaments metodològics i disseny de la investigació | 133

- 4.1. Preguntes i objectius d'investigació | 135
- 4.2. Fonaments metodològics | 136
- 4.3. Instruments i tècniques d'investigació | 141
- 4.4. Disseny metodològic i fases de la recerca | 146
- 4.5. Rigor metodològic, validesa de la informació i ètica d'investigació | 155
- 4.6. Dificultats i limitacions en el procés d'investigació | 160
- A tall de resum | 165

Tercera part: anàlisi i discussió de resultats | 167

Capítol 5. Reflexions entorn del concepte de circ social | 169

- 5.1. Anàlisi conceptual | 171
- 5.2. Eina d'intervenció social i educativa | 175
- A tall de resum | 179

Capítol 6. Projecte de circ social: Circ Enginy | 181

- 6.1. El projecte | 183
 - 6.1.1. Contextualització | 185
 - 6.1.2. Anàlisi dels elements que defineixen circ social | 194
 - 6.1.3. Objectius del circ social | 202
 - 6.1.4. La metodologia d'acció del circ social | 206
 - 6.1.5. Coordinació del projecte | 217
 - 6.1.6. Avaluació | 223
- A tall de resum | 230

Capítol 7. Context personal, educatiu i social de les persones participants | 233

- 7.1. Dades sociodemogràfiques | 235
 - 7.1.1. Població | 236
 - 7.1.2. Economia | 238

7.1.3. Educació	242
7.1.4. Habitatge	247
7.1.5. Salut i estils de vida	249
7.2. Coneixement dels i les joves participants	252
7.2.1. Àmbit personal	253
7.2.2. Àmbit educatiu	256
7.2.3. Àmbit familiar	259
7.2.4. Àmbit de la migració	261
7.2.5. Oci i expectatives de futur	263
A tall de resum	268

Capítol 8. Les persones professionals implicades | 271

8.1. Àmbit educatiu	273
8.2. Formadors i formadores de circ social	282
8.3. Treball social	293
A tall de resum	305

Capítol 9. Treball social amb grups: nucli per a la transformació social | 307

9.1. "Saber fer", competències funcionals	311
9.1.1. Respecte vers el material i l'espai del gimnàs	312
9.1.2. Respecte a les normes de seguretat	314
9.1.3. Domini de les tècniques circenses	315
9.2. "Saber ser", competències socials	319
9.2.1. De responsabilitat vers l'activitat	319
9.2.2. Relacionals i de convivència	330
9.2.3. Autonomia i iniciativa personal	347
9.3. "Saber", competències cognitives	369
9.3.1. El circ a l'aula	369
9.3.2. Expectatives de futur	371
A tall de resum	375

Capítol 10. Treball social comunitari | 379

10.1. Quan l'alumnat torna al centre educatiu	381
10.2. Intercanvi i impacte a les xarxes relacionals	384
10.3. Ateneu: territori, cultura i educació	392
A tall de resum	397

Quarta part: Conclusions, recomanacions i propostes, i futures línies de recerca | 399

Referències bibliogràfiques | 413

Annexos | 429

Índex de Taules

- Taula 1: Quadre resum de les definicions de circ social | 33
- Taula 2: Tipologies de grups segons diferents autors i autores | 110
- Taula 3: Fases en els grups segons diversos autors i autores | 113
- Taula 4: Relació entre les preguntes d'investigació i els objectius específics | 137
- Taula 5: Guanys i aportacions dels diferents agents entorn de la IAP | 140
- Taula 6: Conceptes clau segons els apartats del marc teòric | 150
- Taula 7: Metodologies de recerca amb les tècniques i la mostra d'estudi | 156
- Taula 8: Codis de cites per a l'anàlisi segons les persones participants | 158
- Taula 9: Limitacions al treball de camp vers les tècniques de recerca utilitzades | 162
- Taula 10: Comparativa de les definicions vers el concepte de circ social a partir de les entrevistes | 173
- Taula 11: Potencialitats i límits del circ social | 195
- Taula 12: Mètodes d'avaluació ordenats per tipologia | 225
- Taula 13: Instituts amb nombre d'alumnes segons el barri de procedència | 236
- Taula 14: Perfils professionals implicats en el projecte Circ Enginy | 274
- Taula 15: Dimensions de l'observació participant ordenades per competències | 311

Índex de figures

- Figura 1: Fases de la recerca | 147
- Figura 2: Fases de la investigació acció participativa | 147
- Figura 3: Planificació d'un projecte de circ | 183
- Figura 4: Mapa de Barcelona amb la geolocalització dels centres escolars que han participat del Circ Enginy | 190
- Figura 5: Estructura de les sessions de circ | 207
- Figura 6: Nivells de coordinació | 217
- Figura 7: Espais de coordinació del projecte Circ Enginy | 219
- Figura 8: Tipus d'avaluació | 224

Índex de gràfics

- Gràfic 1: Nº d'instituts participants per cursos i trimestres | 188
- Gràfic 2: Nº d'instituts participants segons procedència (districte Nou Barris o ciutat) | 189
- Gràfic 3: Percentatge poblacional per districtes | 237
- Gràfic 4: Índex de renda familiar (per càpita) | 239
- Gràfic 5: Percentatge d'alumnat en centres amb complexitat alta o màxima | 243
- Gràfic 6: Nivell d'instrucció per barris | 244
- Gràfic 7: Percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnat | 246
- Gràfic 8: Percentatge d'alumnat que ha canviat de barri i/o habitatge en els últims dos anys | 248
- Gràfic 9: Percentatge segons el nº de persones que conviuen en un mateix habitatge | 249
- Gràfic 10: Benestar i relació amb l'entorn (total alumnat) | 253
- Gràfic 11: Benestar i relació amb l'entorn (institut J.M. Zafra) | 254
- Gràfic 12: Benestar i relació amb l'entorn (institut Dr. Puigvert) | 254
- Gràfic 13: Benestar i relació amb l'entorn (institut P. Picasso) | 255
- Gràfic 14: Benestar i relació amb l'entorn (institut turó de Roquetes) | 255
- Gràfic 15: Relació d'alumnat per sexe i curs, i total que han repetit algun curs | 257
- Gràfic 16: Nre. tipologies familiars per institut | 260
- Gràfic 17: Nre. alumnat per institut i per nacionalitat | 262
- Gràfic 18: Activitats a les quals l'alumnat dedica més temps |

Gràfic 20: Percentatge d'alumnat que ha participat en algun taller de circ	266
Gràfic 21: Avaluació del funcionament i organització	266
Gràfic 22: Avaluació de l'experiència viscuda	267
Gràfic 23: Grau de motivació a participar en el Circ Enginy	267
Gràfic 24: Valoració sobre la participació dels professorat i que s'estableixi una relació propera	280
Gràfic 25: Valoració vers que el professorat ajudi a reconèixer els esforços i aprenentatges	280
Gràfic 26: Valoració vers que el professorat motivi en els reptes	281
Gràfic 27: Valoració de la transmissió dels aprenentatges de circ	291
Gràfic 28: Valoració de la proximitat i acompanyament en el procés	292
Gràfic 29: Valoració de l'escolta i resposta a les inquietuds o necessitats	292
Gràfic 30: Valoració dels reforç positiu dels èxits aconseguits	292
Gràfic 31: Valoració sobre el rol de la investigadora	301
Gràfic 32: Evolució de les competències funcionals	312
Gràfic 33: Evolució sobre el respecte al material i l'espai	313
Gràfic 34: Evolució sobre el respecte a les normes de seguretat	314
Gràfic 35: Evolució sobre la facilitat per dominar les tècniques de circ	316
Gràfic 36: Les tècniques segons la facilitat per aprendre-les	319
Gràfic 37: Evolució de les competències socials: responsabilitat vers l'activitat	320
Gràfic 38: Evolució sobre la puntualitat	321
Gràfic 39: Evolució sobre el vestuari adequat per l'activitat de circ	324
Gràfic 40: Evolució sobre la participació	327
Gràfic 41: Evolució de les competències socials: dimensions relacionals (alumnat-formadores-discents)	330
Gràfic 42: Evolució de les competències socials: dimensions relacionals entre l'alumnat	331
Gràfic 43: Anàlisi per sexe de les dimensions relacionals	331
Gràfic 44: Evolució de la relació entre alumnat, formadores i discents	332
Gràfic 45: Evolució de l'atenció a les explicacions dels i les formadores	335
Gràfic 46: Evolució de l'acceptació d'indicacions i suggeriments	337
Gràfic 47: Evolució de les relacions respectuoses entre companys i companyes	337
Gràfic 48: Evolució del respecte a les normes del grup	342
Gràfic 49: Evolució de la interacció, col·laboració i ajuda entre l'alumnat	343
Gràfic 50: Les tècniques circenses segons el suport per treballar en equip	345
Gràfic 51: Evolució de la capacitat per treballar en equip	346
Gràfic 52: Evolució de les competències socials: autonomia i iniciativa personal	346
Gràfic 53: Anàlisi per sexe de les dimensions d'autonomia i iniciativa personal	347
Gràfic 54: Evolució de la motivació i interès	348
Gràfic 55: Les tècniques segons generen motivació i interès	349
Gràfic 56: Evolució en el desenvolupament de les tècniques comunicatives	351
Gràfic 57: Evolució en el domini d'aspectes emocionals i conductuals	356
Gràfic 58: Sentiments viscuts a les sessions de circ	359
Gràfic 59: Evolució del desenvolupament de la creativitat i l'emprenedoria	360
Gràfic 60: Evolució sobre la facilitat per identificar límits sota la tècnica i intentar millorar	362
Gràfic 61: Les tècniques segons la utilitat per afrontar pors i reptes personals	363
Gràfic 62: Evolució de la capacitat per gestionar dificultats i límits propis	365
Gràfic 63: Evolució de la facilitat per treballar de forma autònoma	367
Gràfic 64: Valoració de l'alumnat sobre la seva participació i implicació als tallers de circ	372
Gràfic 65: Augment de la participació i implicació a les activitats de l'institut	373
Gràfic 66: Expectatives al finalitzar l'ESO (abans de l'experiència de circ)	374
Gràfic 67: Expectatives al finalitzar l'ESO (després de l'experiència de circ)	374
Gràfic 68: Suport de les amistats davant una situació de dificultat	387
Gràfic 69: Suport familiar davant una situació de dificultat	388

- Gràfic 70: Motivació i suport familiar sobre l'experiència de circ | 388
 Gràfic 71: Interès familiar pel que feia i/o explicava de l'experiència de circ | 389
 Gràfic 72: Respecte familiar sobre els interessos i necessitat entorn l'activitat de circ | 390
 Gràfic 73: Intercanvi i explicació de l'experiència de circ amb amistats i/o grups d'iguals | 390
 Gràfic 74: Mostra d'interès per part de les amistats i/o grups d'iguals | 391
 Gràfic 75: Interès en la pràctica de circ per part d'alguna amestat | 391

Taula d'acrònims

- AAETG:** Associació Americana per a l'Estudi del Treball de Grup
ACC: Associació de Circ de Catalunya
APCC: Associació de Professionals de Circ de Catalunya
AP9B: Ateneu Popular 9 Barris
CAEC: Centro de Arte, Educación y Cultura
CANAMA: Corporació Nacional del Medi Ambient
CEJUV: Centro de Estudios sobre la Juventud
CONACE: Consell Nacional del Control d'Estupefaents
CoNCA: Consell Nacional de la Cultura i de les Arts
COS: Charity Organizations Society
CSIC: Consell Superior d'Investigacions Científiques
CSWE: Council on Social Work Education
EPAS: Educational Policy and Accreditation Standards
ESO: Educació Secundària Obligatoria
EUA: Estats Units d'Amèrica
FAO: Food and Agriculture Organization
FdF: Formació de Formadors/es en Circ Social
FISAC: Formació Integral i de sensibilització artística cultural
GIAP: Grup d'Investigació Acció Participativa
GRITS: Grup de Recerca i Innovació en Treball Social
IAP: Investigació-Acció Participativa
INAEM: Institut Nacional de les Arts Escèniques i de la Música
ISOC: Internet Society
MLAPT: Metodologia Lúdica Acció, Participació, Transformació
NASW: National Association of Social Workers
OIT: Organización Internacional del Trabajo
OMS: Organización Mundial de la Salud
ONG: Organització no Governamental
PAI: Programa d'Acció Integral
PGC: Pla General de Circ
SENAME: Servei Nacional de Menors
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund
VIH: Virus de Immunodeficiència Humana

Resum

Aquesta tesi presenta els resultats de l'anàlisi del circ social a partir d'una experiència pràctica a l'Ateneu Popular 9 Barris en l'àmbit educatiu. Els objectius de la investigació eren conèixer l'efecte del circ social com a eina d'intervenció amb adolescents en situacions de risc social i identificar el paper de la figura professional del treball social en aquest àmbit. En relació amb els objectius, l'enfocament metodològic ha estat un procés de triangulació amb l'etnografia, l'estudi de cas i la investigació-acció participativa. La IAP com a estratègia estava dirigida a promoure la implicació de les participants i afavorir l'intercanvi entre les fases de diagnòstic, acció i avaluació. Focalitzar l'estudi de cas en el projecte Circ Enginy ha permès construir un context on situar l'eina i argumentar els resultats que es poden generar. Mentre que l'autoetnografia busca la incorporació de la investigadora en el projecte d'estudi per reflexionar i visibilitzar el seu rol com a treballadora social i l'efecte que produeix en la intervenció desenvolupada. Els instruments per a la recollida d'informació en el treball de camp han sigut l'entrevista individual i grupal, el qüestionari, el grup de discussió i l'observació participant. Aquests han facilitat l'accés i participació de totes les persones implicades en el projecte (tècnics, professorat, formador/es de circ i alumnat), així com complementar les dades recollides amb altres experiències i professionals del sector del circ i l'àmbit social.

Els principals resultats del treball de recerca assenyalen que el treball per mitjà del grup permet incorporar competències funcionals, socials i cognitives, que esdevenen una millora en l'autoestima, l'apoderament, la creativitat en la gestió de les dificultats i en la cohesió i treball en equip. El circ crea les condicions adequades per a l'aprenentatge posant el focus d'atenció en el procés de desenvolupament d'habilitats i coneixements. El fi és que aquest treball es traslladi a altres esferes de la vida quotidiana, com ara al vincle amb els centres educatius, a les relacions familiars, amb els grups d'iguals i amb la comunitat. La connexió entre els nivells d'intervenció individual, grupal i comunitari afavoreix el naixement d'experiències que generen canvis estructurals i de transformació social. La identificació dels elements que defineixen el circ social contribueix a la recollida de bones pràctiques, i la reflexió des de la mirada del treball social, a enriquir el debat entorn d'aquesta figura professional en l'àmbit educatiu, cultural i social. Amb el circ, la professió del treball social es nodreix d'eines innovadores per identificar situacions de vulnerabilitat o risc social, i alhora obté eines per fomentar l'apoderament de les persones i del territori. Es recomana, així, potenciar les recerques participatives que sistematitzin, reflexionin i actuïn sobre les realitats emergents.

Abstract

This doctoral thesis presents the results of the social circus analysis, based on the practical experience in the Ateneu Popular 9 Barris, to the educational field. The objectives of this research were to recognize the effect of the social circus as an intervention tool with teenagers in social risk and identify the role of the professional of social work in this field. In relation to the objectives, the methodology approach used was a triangulation with ethnography, case study and Participatory Action Research (PAR). The PAR, as a strategy,

was aimed to promoting the implication of the participant's and assist the exchange in the diagnostic, action and evaluation phases. Focalise the case study in the Circ Enginy project has allowed to build a context to put in place the tool and argue the outputs. Whereas, the autoethnography seeks to incorporate the researcher in the study to reflect and visualise her role as a social worker and the effect that she generate in the intervention. The instruments used in the process of data collection in the field work were the individual and group interview, questionnaires', discussion group and participant observation. These have facilitated the access and participation of all the people involved in the project (technicians, teachers, social circus trainers and students), as well as complement the data collected with other experiences and professionals in the circus sector and the social ambit.

The main results in the research indicate that the work through groups allows to incorporate functional, social and cognitive competences, which will developed in a better self-esteem, empowerment, and creativity in the difficulties management, in the cohesion and team work. The circus creates the suitable conditions for learning by putting the focus on the process of skills and knowledge development. The aim is that this work arrived to other spheres of the everyday life, such as the link with the academics centres', family bonds, peer groups and the community. The connection between the levels of individual, group and community intervention favours the birth of experiences that generate structural changes and social transformation. Identifying the elements that define the social circus contributes to the collection of good practices, and the reflection from the perspective of the social work to uplift the debate about the social worker figure in the educational, cultural and social ambit. With the circus, the social work profession draws on innovative tools to identify situations of vulnerability or social risk, and have tools to promote people and territory empowerment. Thus, it is recommended to promote participatory researches, which systematize, reflect and act on the emerging realities.

«Empezó a prevalecer, junto a las aficionadas un nuevo espíritu de profesionalismo que exigía que las activistas tuvieran una formación, disciplina y mentalidad empresarial, así como dotes organizativas»

(Bañez, 2003)

Introducció



Motivacions personals

L'inici d'aquest projecte de recerca fou la trobada entre dos àmbits importants en la meua vida, l'artístic i el social. El primer arriba a l'edat de tres anys, amb la gimnàstica rítmica i el ballet, disciplines que han marcat de vivències, algunes gratificants i altres de dolentes, la meua infància i adolescència, les quals començaven a definir la meua identitat, interessos i motivacions. Respecte al segon, decidir estudiar treball social i pensar que, professionalment, podia contribuir a millorar la societat en què vivim.

Els inicis de la tesi resideixen en l'oportunitat que vaig tenir fent les pràctiques del màster d'Intervencions Socials i Educatives a l'Ateneu Popular 9 Barris, i descobrir un espai on es pot ser artista, crear i experimentar amb el cos en un ambient segur físicament i emocionalment, des de la cura personal i relacional, en un context de respecte i de diversitat.

Per a l'elaboració del treball final del màster ja vaig veure que hi havia poca documentació però moltes experiències amb resultats que despertaven la curiositat per saber més d'aquesta eina, el circ social. A això es sumava un especial interès, també entre el sector del circ, a poder elaborar material que visibilitzés i servís per avaluar l'efecte que tenien aquells projectes, que per a mi eren trencadors, innovadors i una incubadora de bones pràctiques. D'aquesta manera em vaig comprometre amb la Comissió de Formació i Circ Social de l'Ateneu, de la qual continuo formant part des d'aquell primer any de pràctiques, en especial com a paraigua per a la realització de la investigació acció participativa desenvolupada, fruit d'aquesta tesi doctoral.

Amb moltes pors i inseguretats vaig començar a buscar alguna persona que s'atrevis a tutoritzar aquest projecte poc definit però amb un sac ple d'il·lusió i elements a descobrir. Amb Violeta Quiroga disposada a mirar des del treball social experiències artístiques com el circ, vaig iniciar el que ha suposat l'etapa formativa més emocionant de la meua carrera acadèmica i professional.

La tesi ha estat marc d'un procés d'aprenentatge, iniciat amb la beca predoctoral, la qual em va permetre entrar a formar part del Grup de Recerca i Innovació de treball social. La col·laboració amb aquest grup m'ha suposat guanyar experiència professional en el camp de la recerca i la docència, la participació en congressos i una estada de recerca a Xile, on vaig poder aproximar-me a experiències de circ social i entrevistar experts en aquest àmbit. Preàmbul del que esdevindria una oportunitat laboral en l'àmbit que em va motivar a estudiar treball social, tècnica en el Pla Comunitari de Roquetes. No podia ser en un moment més idoni, en la fase de reflexió, qüestionament, d'anàlisi i de relació entre la recerca i la pràctica, tan important en el desenvolupament i evolució de la professió del treball social.

Presentació i justificació

La pràctica de tècniques circenses ha evolucionat notablement. Els malabars, el trapezi o la bola d'equilibri són, a més d'eines per a la realització d'espectacles, un recurs emprat per a la transformació social i la intervenció amb col·lectius en situació de vulnerabilitat (Alcántara, 2012). Aquesta recerca planteja una anàlisi ambiciosa que barreja circ, educació i treball social, i que obre diversos camps d'anàlisi i de reflexió, cadascun, potser, amb unes expectatives i uns interessos però que junts ballen, dialoguen i es retroalimenten.

Catalunya compta amb un teixit social extens i actiu que conforma un Tercer Sector amb un nivell associatiu i de participació reconegut com a actiu important per a la millora de la societat (Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya i Generalitat de Catalunya, 2016). No resta al marge el sector del circ, sent una de les comunitats autònomes referents en la pràctica del circ social, per la qual ha adquirit un reconeixement comunitari i professional, a pesar de les mancances legislatives que la regulen. Això es suma, dintre del sector del circ social, la necessitat de sistematitzar i avaluar l'efecte que té en la comunitat. Entitats com la Federació Espanyola d'Escoles de Circ Socieducatiu (PEECSE), així com a la I Trobada de Circ Social de Catalunya, demanen aquests estudis per tal de fer del seu treball una eina reconeguda professionalment i legislativament (Ballester i Renau, 2015).

Aquesta recerca pretén recollir aquestes necessitats i posar nom a la màgia que es desenvolupa en aquests tipus de projectes per enfortir i reconèixer el sector del circ en l'àmbit educatiu i social. Amb l'afegit de poder fer aquest treball emmarcat en una professió com és el treball social, que ha ajudat a posar una mirada especial en el context on es desenvolupen, en les relacions que el vertebraven i en les diferents esferes socials que interaccionen. Amb la triangulació que forma l'autoetnografia, l'estudi de cas i la Investigació-Acció Participativa (IAP) es vol recollir les vivències d'un projecte viu, les relacions i dinàmiques que s'hi donen a partir de les veus en primera persona de les persones implicades i amb un treball social obert a aportar i aprendre de la seva experiència.

Per aquesta raó, l'elecció del marc en què s'ha desenvolupat no ha estat aleatori. L'Ateneu Popular 9 Barris ha sigut un centre de recursos, trobades i contactes entre entitats que treballen i promocionen el circ com a eina socioeducativa (López, Llotge, Alcántara, 2011). La seva història i efecte sobre el territori en què s'ubica destaca pel seu caràcter lluitador i reivindicador d'una millor qualitat de vida i de relacions comunitàries a través de la cultura.

Estructura de la tesi

El treball realitzat en el procés de recerca de la present tesi es presenta organitzat en quatre parts: marc teòric, metodologia d'investigació, anàlisi i discussió de resultats i conclusions de la recerca.

A pesar de contenir l'estructura pròpia d'una recerca clàssica, aquesta s'ha executat en base a les fases de la IAP, les quals han marcat el desenvolupament de la investigació. La fase zero representa el disseny de la IAP i l'elaboració del Pla de Recerca, el qual contempla les preguntes i els objectius generals i específics d'investigació, per tot seguit definir els enfocaments

metodològics que han guiat el procés de recerca en general i el rol de la investigadora en particular, contemplant l'autoetnografia, l'estudi de cas i la investigació acció participativa.

La primera fase, sobre el diagnòstic, està formada per l'elaboració del marc teòric com a estat de la qüestió abans de l'inici del treball de camp i que va servir per posar el marc de referència en el qual ens trobàvem i alhora identificar les mancances quant a investigacions en aquests camps, per poder, mitjançant la tesi, ser part en la construcció del coneixement. Posteriorment es van dissenyar les tècniques de recollida d'informació (entrevista individual i grupal, el grup de discussió, els qüestionaris i l'observació participant) i es va iniciar el diagnòstic, on s'entrevistaren un total de 10 professionals implicats en el projecte Circ Enginy durant el curs 2015-2016 i es realitzen els qüestionaris previs a 48 alumnes.

La segona fase d'acció participativa de la IAP es va dur a terme durant els mesos de gener a juny del 2016 on es va realitzar l'observació participant acompanyant 48 alumnes dels 4 instituts que participaven en les sessions realitzades un cop a la setmana.

La tercera fase ha estat l'avaluació, fent qüestionaris, dinàmiques de vídeo i grups de discussió a professionals i alumnat. La recerca, per poder analitzar l'experiència amb major profunditat i reflexionar des d'una mirada més àmplia sobre el concepte i praxi del circ social, va contemplar la realització de 5 entrevistes a educadores i treballadores socials referents de projectes nacionals i internacionals de circ, i a proposta dels professionals del Circ Enginy, l'acompanyament en l'elaboració d'un material curricular vers el projecte.

La quarta i última fase de la IAP correspon a la discussió dels resultats, complementada amb entrevistes de tancament i de reflexió vers l'evolució del projecte, d'una banda a l'actual referent del projecte Circ Enginy, al Consorci d'Educació i al tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu Popular 9 Barris, així com un grup de discussió entre 5 professionals i docents del treball social.

Cal destacar que tota la metodologia ha estat un procés continu de reflexió i millora, en tant que la IAP fos permeable a canvis i propostes pròpies del procés i de les persones participants. Per la seva banda, l'estudi de cas ha estat reflectit en una obertura a la recollida de totes les veus implicades en el projecte, i l'autoetnografia, una oportunitat per autoavaluar i supervisar el treball social en l'àmbit artístic i des de diferents mètodes d'intervenció. Aquest treball ha donat pas a l'estructura del present informe que compta, com s'ha dit amb 4 parts, cadascuna amb els seus respectius capítols.

La primera part fa referència al marc teòric, el qual contempla 3 capítols: Circ social, adolescència i exclusions socials, i treball social grupal i comunitari. Aquesta estructura esdevé en tant que són els tres vèrtexs que marcaven la triangulació de la present recerca. La segona part recull el capítol 4 que fa referència als fonaments metodològics i al disseny de la investigació. La tercera part presenta els resultats i l'anàlisi de les dades dividides en 5 capítols, seguint l'ordre dels capítols del marc teòric. El capítol 5 exposa les reflexions i debats al voltant del concepte de circ social, mentre que el capítol 6 explica l'experiència del Circ Enginy, complementat amb el recull d'altres experiències nacionals i internacionals que han enriquit l'anàlisi dels elements que el formen, com ara els objectius, les tècniques i l'avaluació. Els capítols 7 i 8 recullen les persones implicades en el projecte. D'una banda, el context personal i social de les persones participants, els i les adolescents que participen

del projecte, des d'una mirada sistèmica i tenint present els diferents àmbits que afecten el seu desenvolupament: educació, economia, salut, etc. I de l'altra, el rol i funcions de les persones professionals implicades, tan individualment com el que la tasca i coordinació entre elles provoca en el treball en grup per mitjà del circ. El capítol 9 tracta el treball social grupal, emmarcat des de l'experiència en les sessions de circ de les competències treballades i l'evolució en el si del grup, des de la perspectiva de l'observació participant, amb la pròpia veu dels i les joves participants, professorat i formadores de circ. I per últim, el capítol 10 està dedicat a reflexionar sobre el treball social comunitari a partir de l'experiència i relació de l'Ateneu amb l'entorn més proper. En aquests cinc capítols s'ha realitzat conjuntament l'anàlisi descriptiva i la discussió dels resultats, fruit de l'ordenació dels diferents relats, amb el creuament de documentació bibliogràfica que ajudi a fonamentar el que s'ha recollit en la pràctica.

Cada capítol de la present recerca compta amb uns resums que faciliten el diàleg entre aquests i el seguiment per part dels i les lectores. Per finalitzar amb el quart apartat, que tanca el procés de recerca exposant les conclusions, propostes de millora i noves línies d'investigació.

És adient avançar que la forma en què s'ha redactat aquest informe pretén posar de manifest que l'ús del masculí genèric en el llenguatge és sexista i invisibilitza les veus de les dones. El seu redactat ha buscat utilitzar conceptes i perífrasis, per no concretar el subjecte, o desdoblant els termes en femení i masculí, però per no resultar una lectura complexa, s'ha optat en molts casos per utilitzar el femení. Aquest acte, en especial a la nostra professió, el naixement i trajectòria de la qual hem d'agrair al treball, esforç i constància de moltes dones, no encabia seguir l'ordre establert en la normativa acadèmica, malgrat ser conscient del que aquesta opció pot suposar per a l'avaluació d'aquest treball. Aquest és un acte per reconèixer el paper de la dona com a agent actiu en una professió feminitzada i promoure la utilització d'una comunicació inclusiva lliure d'estereotips i prejudicis.

Per últim, les intencions d'aquest treball de recerca busquen identificar els factors que provoquen desigualtats socials per tal de poder contribuir a la reducció d'aquestes amb metodologies participatives. Enfortir el coneixement que es té a Catalunya i a l'Estat espanyol de les possibilitats que atorguen les eines artístiques, en aquest cas el circ, com a instrument de transformació social. I quant al treball social, d'una banda, poder aprendre d'aquestes pràctiques i coneixement popular, i de l'altra poder posar al servei de la comunitat la nostra disciplina i formació, els aprenentatges i l'experiència que ens consoliden com una professió d'acció individual, grupal i comunitària.

*«El beneficio es para todos: los que aprenden y los que enseñan,
los que apoyan y los que aplauden»*

(Circo del Mundo – Chile, 2001)

A photograph of a person performing aerial silk. The person is suspended upside down by a blue fabric, with their arms and legs spread out. They are wearing a black crop top and grey shorts. The background shows a multi-story building with balconies and laundry hanging on a line. The right side of the image is overlaid with a semi-transparent orange rectangle containing text.

Primera part
Marc teòric

Capítol 1

Circ social

1.1 Definició

El circ social prové de la trajectòria evolutiva del circ tradicional al circ contemporani. No obstant, es dedica un apartat específic a la relació de la història i dels esdeveniments més rellevants que al voltant del circ s'esdevenen posteriorment. La intencionalitat aquí és aproximar el lector a la definició de conceptes clau, com ara *circ* i *circ social*.

1.1.1. Antecedents: circ tradicional

El mot circ prové de la paraula llatina *circus* i deriva del mateix origen de la paraula cercle (circumferència), en al·lusió al *Circus Maximus*, element característic de l'època romana. El terme *circus* s'atribueix als espectacles romans que es realitzaven a les places majors, fins que els grecs i els cretencs es traslladaren als amfiteatres i estadis (Villarín, 1979), "es un arte que ha conservado a través de los siglos el espacio circular y la comunicación directa con los espectadores" (Seibel, 2012, p. 4).

Arreu dels cinc continents, el circ ha estat una especialització teatral lligada als rituals (Seibel, 2012). "El circo de nuestros días, mediante sus espejos situados a lo largo del camino, no es otra cosa que un reflejo de imagen socio-cultural de los logros conseguidos en este deambular artístico a través de los siglos" (Villarín, 1979, p. 18). En la seva accepció moderna, el mateix autor associa la paraula circ a l'entreteniment, a l'espectacle, a un conjunt d'exhibicions arriscades, una mostra d'esbarjo no sols de mèrit humà, sinó on també els animals mostren el que són capaços de fer.

El circ ha estat definit pel seu caràcter itinerant i per la consecució d'espectacles destinats al públic familiar i que incloïa disciplines, com ara espectacles eqüestres, aeris, acrobàcia, força, equilibri, destresa, doma d'animals, malabaristes i pantomima "clownesca" (Ministeri de Cultura, 1990). L'evolució del circ ha fet que aquest reculli la confluència de les velles arts i les antigues tradicions i construeix la base de les arts escèniques, de les quals també es nodreix (Sánchez *et al.*, 2003; Ministeri de Cultura, 2011).

Espectacle que ens sedueix els sentits i ens omple d'emocions, el circ és l'intent de conquerir l'impossible, un camí a la recerca de la bellesa en el qual força, risc, agilitat, destresa i murrieria s'harmonitzen per aconseguir un calfred a l'espina, una riulla espontània o una rendició incondicional. Per això hi ha qui diu que el circ és el compendi de totes les arts escèniques (Jané i Puig, 2008, p. 17).

Per tal de diferenciar-lo de l'antic circ romà, neix, a l'Europa del segle XVIII amb Philip Astley, el circ modern, el qual actualment és denominat circ tradicional o clàssic, per tal de distingir-lo del circ contemporani i del moviment que el considera un acte de confiança en les possibilitats humanes. El circ contemporani interrelaciona els valors estètics propis del circ amb altres valors de caire ètic i social, com ara la disciplina, l'autoexigència, l'esperit de superació, la multiculturalitat o la generositat. Aquesta evolució ha manifestat especial interès entre monitors, educadors i treballadors socials que l'han utilitzat com un mitjà d'intervenció lúdic i socioeducatiu. Aquest vessant educatiu del circ s'ha consolidat com a circ social; una eina de transformació personal i social, especialment a les zones més vulnerables, amb exemples rellevants a l'Amèrica del Centre i del Sud (Jané i Puig, 2008).

1.1.2. Circ social

El circ és un art popular que s'ha anat transformant amb el temps i del qual sorgeix el circ social, traslladant així l'art de les carpes als espais comunitaris i convertint-se en una eina de treball comunitari. Existeixen organitzacions nacionals i internacionals que han utilitzat el circ per realitzar una tasca psicosocial amb nens, nenes i joves en situació de vulnerabilitat (Pérez, 2008). Existeixen varis elements que defineixen el concepte de circ social (Taula 1).

El circ social neix de l'aprenentatge mutu entre l'educador i els seus alumnes, per mitjà d'un procés de respecte pel saber de l'altre, de la relació establerta i de la disciplina a aprendre (Montero 2006 a Pérez, 2013). D'aquesta manera, la intervenció per mitjà del circ comença a utilitzar-se en espais lúdics amb infants i joves en risc d'exclusió (Pérez, 2013), com per exemple menors d'edat amb risc social, persones amb diversitat funcional, dones víctimes de violència, presidiaris o persones amb alguna drogodependència (Sotelino i Sánchez, 2015).

El circo social es el equilibrio de dos disciplinas: las artes circenses, enriquecidas con las ciencias sociales, organizadas en una metodología atractiva e innovadora que permite intervenir con jóvenes en riesgo social. Esta fórmula ofrece un espacio donde es posible experimentar ejercicios circenses de riesgo bajo una plataforma de seguridad, en donde se estimulan habilidades para generar relaciones positivas: la capacidad de escucha, la tolerancia, la tenacidad, la solución de conflictos, la creación colectiva, etc.; además de fortalecer una estructura de valores para la vida familiar y social: la amistad, el respeto, la perseverancia, la cooperación, el trabajo en equipo, la creatividad, la responsabilidad, etc. (Hernández, 2008; p. 61)

L'associació internacional Caravan (2015), que reuneix escoles de joventut i circ social a diversos països europeus, resalta la importància d'utilitzar el circ com a eina innovadora per a l'educació i la inclusió social de nens, joves i adults amb menys oportunitats. Explica que, sovint, el circ social es dirigeix a un públic més desfavorit, amb unes necessitats específiques i amb una situació sociocultural determinada. La pràctica del circ social no implica quedar-se amb l'espectacle, la carpa o els lleons, sinó que es focalitza en el circ en tant que eina que transforma els participants i el seu entorn (Del Saso, 2014). Una estratègia d'intervenció social i comunitària en nombrosos sectors de l'educació i la psicologia (Sotelino i Sánchez, 2015).

Taula 1: Quadre resum de les definicions de circ social

Autor i autora	Any	Ubicació	Gènere	Espècie	Població destinatària (si ho indica)
Juan Carlos Hernández	2008	Mèxic	Metodologia	<i>Equilibrio de dos disciplinas: las artes circenses, enriquecidas con las ciencias sociales, organizadas en una metodología atractiva e innovadora</i>	Joves en risc social
Marcelo Pérez	2008	Chile	Eina	<i>Herramienta de intervención psicosocial comunitaria</i>	Nens, nenes i joves en risc social
Marcelo Pérez	2008	Chile	Ramificació	<i>Traslado del arte circense a diversos espacios</i>	
Caravan	2015 (en línia)	Xarxa europea	Eina	<i>Innovative tool for the education and social inclusion</i>	Infants, joves i adults amb menys oportunitats
Jack Sanchez i Alba Sotelino	2015 (en línia)		Estratègia d'intervenció social i comunitària	<i>En numerosos sectores de la educación y la psicología de todo el mundo basada en la enseñanza práctica de las diversas disciplinas circenses</i>	Població en situació de vulnerabilitat, com menors d'edat en risc d'exclusió, persones amb discapacitat, dones víctimes de violència, persones amb penes privatives de llibertat, problemes de drogodependència
Área Social del Circo del Mundo	2015	Chile	Model d'intervenció social	<i>Utilització del circ per estimular el desenvolupament</i>	Nens/es i joves en general i amb particular eficàcia amb els que es troben en situació de vulnerabilitat social
Antonio Alcántara	2016	Barcelona (Espanya)	Procés	<i>D'ensenyament i aprenentatge de tècniques circenses</i>	Persones en situació de risc social

Font: elaboració pròpia

El circ social és “un procés d’ensenyament-aprenentatge de tècniques circenses que té com a finalitat la inclusió de persones en situació de risc social i el desenvolupament de la seva comunitat” (Alcántara, 2016, p. 23). Segons explica Pablo Holgado (citada a Pino, 2012), el concepte de circ social té l’avantatge de ser un art transformador; canvia el cos, canvia l’actitud, canvia la ment, la voluntat, l’humor, i canvia, per tant, la qualitat de vida. En relació amb les activitats dintre d’un projecte, circ social s’utilitza per referir-se a la instrucció de circ amb l’objectiu de proporcionar benestar als participants. El circ ajuda les persones a aprendre habilitats per a la vida, tals com la independència, la confiança en un mateix, l’èxit i les habilitats socials (Hyttinen, 2011).

L'objectiu principal del treball pedagògic a partir del circ és el desenvolupament personal dels participants, mitjançant el desenvolupament d'habilitats personals, com l'obertura mental, l'autoestima, la tolerància, el respecte, la responsabilitat, l'autonomia, la perseverança i l'autoconfiança. Per mitjà del circ també es poden dur a terme processos de mediació per tal de crear un grup cohesionat i treballar la inclusió de tots els participants (Paquay, 2014).

Antonio Alcántara (2016) classifica els objectius educatius que es poden assolir en el circ social en quatre àrees d'intervenció:

- a) *Àrea tècnica*; els objectius estan encaminats a assolir els coneixements bàsics de les tècniques circenses i els hàbits de treball corporal i psicomotriu.
- b) *Àrea afectiva i emocional*; dirigida a l'assoliment de l'expressió i la comunicació, l'autoestima, la seguretat en un mateix, la cooperació dins i fora del grup, l'esforç i responsabilitat, el respecte mutu, l'escolta activa i l'observació.
- c) *Àrea del temps lliure*; incorporar el circ a les activitats de lleure, sensibilitat artística, convivència, activitats creatives i participatives.
- d) *Àrea comunitària*; fa referència tant a la implicació de l'alumne/a en el projecte educatiu, com a l'apropament de l'alumne/a a la comunitat, i promoure la dotació d'eines per desenvolupar-se com a futurs professionals del circ.

Les necessitats d'intervenció defineixen els objectius, per mitjà dels quals es dissenyen les activitats del circ (González, 2013). El circ social es converteix amb l'eina adequada per transformar la vida d'aquells que la practiquen (Red Chilena de Circo, 2013) i enfortir els factors de protecció individuals i grupals per aconseguir el canvi personal (Del Saso, 2014) i empoderar-se (Sotelino i Sánchez, 2015).

Vergara (2004, a Pérez, 2013) explica que el circ té la capacitat de potenciar habilitats tant de tipus físic, com artístic i social. I a això caldria afegir que el circ social és capaç de generar identitat grupal, intervenir des de les capacitats i els èxits dels qui el practiquen, promoure el respecte, la disciplina, l'autoestima i reduir els fracassos (Pérez, 2008). Així, les activitats i els tallers de circ social tenen l'objectiu de generar independència positiva i actituds de compromís i suport mutu, on la totalitat dels seus participants són responsables, afavorint la integració i la diversitat (González, 2013).

Caravan identifica i classifica els objectius del circ social d'aquesta manera:

The main aim of the pedagogic work is the personal development of its participants, by developing personal qualities such as openmindedness, self-esteem, tolerance, respect, responsibility, autonomy, perseverance and self-confidence. Circus serves also as a mediator and enables to create a true group cohesion by working on the inclusion of all participants. Social circus promotes hence individual and relational abilities and becomes a convector of human values since it wishes to equip its participants with useful skills for everyday life³ (Caravan, 2015, p. 24)

3. (traducció) L'objectiu principal del treball pedagògic és el desenvolupament dels seus participants, mitjançant el desenvolupament

1.2. Història

Per tal d'abordar adequadament els antecedents del circ es realitza a continuació un recorregut històric per l'edat antiga, mitjana, moderna i contemporània, assenyalant en cadascuna aquells aspectes més rellevants que marcaren l'evolució del circ fins als nostres dies.

1.2.1. Circ tradicional

Els antecedents del circ són remots arreu del món. A l'Àfrica, els antics egipcis dibuixaven a les grutes malabaristes amb tres pilotes i les destreses dels equilibristes i acròbates (Seibel, 2012). Acròbates de la dinastia Han a la Xina, contorsionistes a la tradició religiosa hindú, al carro de Tèspis de la Grècia clàssica, al circ romà (Sánchez *et al.*, 2003), decoracions circenses a les vaixelles, i els dibuixos de joglars i caçadors a les grutes de Beni-Hasan al baix Egipte 3.500 anys abans de Crist (Villarín, 1979). A Amèrica, a les ceràmiques maies es representaven els contorsionistes, i als dibuixos precolombins s'han trobat entre les acrobàcies les proves de l'antipodisme i el ball de xanques; a Mèxic i Guatemala avui continuen antics ritus acrobàtics com els "voladors" (Seibel, 2012). Els orígens del circ s'identifiquen tant amb la caça d'animals com amb la seva doma, amb els mags egipcis, els funambulistes xinesos i els malabaristes i acròbates (Villarín, 1979). Fins i tot, es pot anar més enrere i dir que la cultura, juntament amb el circ, es va iniciar amb un grup d'homes apinyats al voltant d'un mag o bruixot contemplant representacions mímiques d'una caceira (Sánchez *et al.*, 2003).

A l'edat antiga, que comprèn des de les primeres civilitzacions fins a la caiguda de l'Imperi Romà d'Occident, el moviment circense s'emmarca en experiències provinents sobretot dels romans i els egipcis. 2.500 anys abans de Crist, Egipte gaudia del major espectacle d'equilibristes, i al voltant de 2.400 anys aC, Creta era coneguda per ballarins i saltadors sobre el que anomenaven "bous sagrats". La creació de competicions olímpiques és recollida pels grecs d'aquests aprenentatges egipcis promovent la cultura física i els jocs atlètics d'entreteniment. D'aquí, l'Imperi Romà aprofita l'assoliment del grec per cultivar a les arenes l'esport, la lluita de gladiadors i els combats contra animals (Villarín, 1979). La utilització d'elefants, il·lusionistes i saltadors mitiga l'oci dels més poderosos de l'antiguitat.

A les regions asiàtiques, la pantera i altres espècies salvatges comencen a ser exposades. A Persèpolis, els domadors de feres ferotges distreien els monarques. A Babilònia, els elefants, lleopards i serps són part de la cort. Els grecs construeixen els primers amfiteatres per a combats i altres proves d'habilitats i força. I Bizanci recull a la cort un conjunt d'excentricitats circenses, sobretot relacionades amb la fauna, que, recollides a l'hipòdrom, es convertien en el centre de la vida social bizantina (Villarín, 1979).

de qualitats personals com l'apertura mental, l'autoestima, la tolerància, el respecte, la responsabilitat, l'autonomia, la perseverança i la confiança en si mateix. El circ serveix com un mediador i permet crear una vertadera cohesió grupal treballant en la inclusió de tots els participants. El circ social promou habilitats individuals i relacions, i es converteix en un convector dels valors humans ja que vol dotar els seus participants d'habilitats útils per a la vida quotidiana.

600 anys aC Roma alça el llegendari Circ Màxim, replicant els amfiteatres grecs, sota el mandat del cinquè rei de Roma, Luci Tarquini Prisc. Aquest recinte, de forma rectangular arrodonida per facilitar les carreres de cavalls, podia albergar més de 300.000 espectadors i comptava amb gàbies ambulants per als animals salvatges. En aquest grandios hipòdrom es brindava al públic atraccions diverses. En un principi estava designat per a carreres de cavalls i altres espectacles eqüestres, fins a arribar a convertir-se en un escenari de lluita entre homes i animals salvatges. Els espectacles tenien un punt d'interpretació i entreteniment, animat per les apostes dels espectadors. El Circ Màxim mesurava uns 670 metres de llarga i 215 d'amplada, i des d'un extrem sortien els carros, de les anomenades *carceres*. L'arena estava dividida en dues parts, a la llarga, per la *spina*, al voltant de la qual donaven voltes els carruatges. Els combats estaven acompanyats de música i sovint protagonitzats per gladiadors nans. L'espectacle durava tot un dia i els alts dignataris, així com l'emperador i la seva família, en gaudien des d'una galeria de marbre, un espai reservat per descansar i alimentar-se (Villarín, 1979).

Amb l'inici de l'era cristiana i la decadència de Roma, les províncies de l'imperi van perdre els seus circs: Toledo, Sagunt, Barcelona, Calatrava, Tarragona, etc. Les persones dedicades a aquest ofici van haver d'ocultar les seves habilitats i l'humor d'aquella època. Les infraestructures utilitzades fins aleshores per a l'espectacle circense de l'època antiga van ser enderrocades i utilitzades per a la construcció d'equipaments religiosos. A tall d'exemple, el Circ Màxim va ser esfondrat pel papa Sixte V i la pedra fou utilitzada per a la construcció de la basílica de Sant Pere, i també Constantí va destruir el circ Neronià, amb les ruïnes del qual es va decorar la plaça de Sant Pere (Villarín, 1979). Els tipus d'espectacles destacats a l'era cristiana es basaven en la captivitat d'animals i la seva exposició de fira en fira.

Amb la caiguda de l'Imperi Romà els costums circenses perden força i els espectacles de bufons a les rereguardes guerreres desapareixen. Les representacions humorístiques i costums no resorgeixen fins al segle VI amb l'aparició de nous bufons a les places públiques de França (Villarín, 1979).

A l'edat mitjana, compresa entre el segle V i el XV, els bufons, trobadors i il·lusionistes resorgeixen mostrant equilibris i volantins a la recerca de l'aprovació dels senyors feudals. Al segle XIII existeix el denominat Cercle de les Arenes a París, i entre els segles XI i XIV es coneix l'existència d'altres amfiteatres a Florència (Villarín, 1979). A l'Espanya dels segles XII i XV s'assenyala la invasió d'espectacles de carrer, des de titelles fins a volantins i altres acrobàcies. És a la Itàlia de l'edat mitjana quan neix el personatge del pallaso. Durant l'era medieval abunden a les corts europees els éssers deformes que servien de diversió als membres de les classes més privilegiades. La Commedia dell'Arte neix a Itàlia cap al segle XVI, com un nou estil inspirat en l'atellana romana (peça teatral humorística breu pròpia del teatre llatí primitiu), com a funció exhibida a places i carrers. Les fortaleses comencen a deixar-se visitar per tropes de bufons, trobadors i il·lusionistes. L'arena aplicada als espectacles es troba ja en moltes ciutats de l'edat mitjana.

A finals de l'edat moderna i amb els inicis de la revolució francesa del segle XVIII, la Commedia dell'Arte declina i els personatges interpretats fins aleshores desapareixen amb el sorgiment del circ modern. La figura del pallaso evoluciona tant a nivell interpretatiu,

com d'espectacle i posada en escena. Els pallassos anglesos del segle XVIII presenten festes d'humor i números amb porcs, gossos, lloros i papagais. S'integra la música i el pallasso apareix amb la cara blanquejada i el vestuari adornat amb lluentons (Villarín, 1979).

A lo largo de la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna y más concretamente desde la creación del circo moderno con el espectáculo ecuestre, acrobático y humorístico de Philip Astley en 1768, se ha ido creando una serie de artes circenses que constituyen [...] una manifestación cultural de interés general que debe ser conservada y desarrollada. (Sánchez *et al.*, 2003, p. 23).

L'època d'esplendor a Espanya de les arts circenses s'identifica cap al segle XIX i principis del XX. Abans de la Guerra Civil, més d'una trentena de locals distribuïts per l'Estat espanyol programaven espectacles de circ amb freqüència. No sols es tracta de llocs emblemàtics com l'Olympia a Barcelona, o el Price de Madrid, sinó també altres espais estables repartits per ciutats de la península, com ara Teatres circs de Múrcia, Oriola, Albacete, Santa Cruz de la Palma, l'Algar, etc. Al que cal sumar més de cinquanta circs ambulants recorrent tot el país (Ministeri de Cultura, 2011).

1.2.2. Circ contemporani

El circ ha experimentat una evolució arreu del món, per mitjà de la qual s'ha passat del circ tradicional a la concepció del Nuevo Circo o circ contemporani, tot i així, vivint, al llarg de les últimes dècades, una crisi generalitzada. Aquesta crisi ha sigut en molts països viscuda de forma similar, caracteritzada per la mancança de recursos i de reconeixement, i afectada per nous tipus d'entreteniment com la televisió, el teatre o el cinema. A continuació es presenta cronològicament els canvis i esdeveniments succeïts en el sector del circ a escala mundial.

A Europa, l'art circense és un entramat interdisciplinari on s'ha mesclat la tradició del circ de sempre amb elements innovadors provinents del teatre, la dansa, l'òpera, etc. (Jané i Puig, 2008). A mitjans del segle XVI a Itàlia, els artistes s'uneixen formant companyies professionals i realitzen comèdies improvisades a partir d'un guió, creant un nou gènere basat en la destresa mímica, vocal i acrobàtica, amb una posada en escena innovadora pel que fa a vestuari i maquillatge. Així neix la Commedia dell'Arte. Els personatges, les màscares i el vestuari són fixos i els espectacles giren al voltant de la comèdia entre el joc dels pallassos, un amb el paper d'intel·ligent i l'altre amb el paper de babau, però on els papers s'intercanvien i el burlador és burlat. Aquest tipus d'espectacle és portat a tot Europa, com ara França, Rússia i Anglaterra. A Espanya, es dona a les companyies de *cómicos de la legua* del segle d'or, i on el rol de graciós és sovint anomenat "Arlequí" (Seibel, 2012).

A Londres s'instal·la un gènere heretat de la Commedia dell'Arte, l'"Arlequinada". A partir de 1757 arriben a l'Argentina volatins espanyols realitzant acrobàcies sobre un filferro o corda suspès en l'aire (Seibel, 2012). No és fins a les primeres dècades del segle XIX quan comencen a expandir-se per Amèrica Llatina companyies de circ que incloïen en els seus espectacles les "Arlequinades" heretades de la Commedia dell'Arte europea.

El circ modern està íntimament relacionat amb el Londres de finals del segle XVIII (Seibel,

2012). En aquella època, els primers circs es realitzaven als amfiteatres permanents de les capitals (Pérez, 2008). El 1770, l'anglès Philip Astley, un suboficial retirat de cavalleria, proposa el disseny d'una pista circular, similar al picador on s'ensinistren als cavalls, rodejada de tribunes de fusta i on realitzaven espectacles lligats a l'armada. Instal·lada a l'aire lliure, començava a exhibir els genets en proves eqüestres junt amb equilibristes, acròbates i clowns, introduint escenes burlesques per remeiar la monotonia dels espectacles (Pérez, 2008; Seibel 2012). Astley passa de la pista a l'aire lliure a l'amfiteatre de sostre baix. El 1779 neix el considerat primer circ estable, l'Astley's Royal Amphiteater of Arts. Mentre que als Estats Units, pioners l'any 1876 amb el circ nòmada, sorgeix la idea d'utilitzar carpes de lona, que es munten i desmunten fàcilment per fer gires i recórrer grans distàncies (Alcántara, 2016; Seibel, 2012).

A finals del segle XIX, “el circo es valorado especialmente por las vanguardias que rechazan el modelo romántico, realista y naturalista, y utilizan formas populares para renovar la escena” (Seibel, 2012, p. 6). Aquest mateix segle està caracteritzat pel predomini dels circs estables. El primer circ estable a Barcelona fou originalment per a espectacles eqüestres que formaven part de les atraccions dels Camps Elisis inaugurats el 1853. El Price i el Circ Alegria es van inaugurar l'any 1879. Però, enderrocats el 1895, Barcelona romangué sense espai estable fins a transformar el Teatre Tívoli en circ (1897-1919) (Alcántara, 2016).

La crisi del circ europeu s'emmarca en els anys quaranta i cinquanta del segle XX afectada per fenòmens com la televisió, els canvis socials i la falta d'innovació entre artistes i empresaris circenses (Jané i Puig, 2008). L'evolució del circ a Espanya anava una mica més endarrerida, situant el procés de crisi sobre els anys seixanta del mateix segle (Sánchez *et al.*, 2003). Una de les principals causes fou el naixement i la difusió de la televisió, la qual mostrava espectacles que sols es podien veure fins aquell moment al circ (Sánchez *et al.*, 2003). El panorama circense francès estava desesperançat, es va perdre prestigi, van desaparèixer companyies i altres van haver de baixar la qualitat dels espectacles. Els veïns gals van ressorgir de la crisi dotant el circ d'una forta estructura empresarial i innovadora, mentre que el circ espanyol, caient en l'error d'integrar personatges televisius, infantilitzava així els seus espectacles, comparat amb les empreses de variada importància que entraven a l'Estat, sobretot des d'Itàlia (Sánchez *et al.*, 2003). No obstant, i dins del panorama de crisi, Barcelona va ser una plaça important en els circuits europeus del circ d'entreguerres, i punt d'encontre del IV Congrés Mundial d'Amics del Circ l'any 1968.

Davant el declivi sofert pel circ tradicional i el procés de renaixement davant la situació de crisi, a mitjan dècada dels anys seixanta del segle XX comencen a aparèixer mostres de noves experiències circenses i pseudocircenses que, estimulades pel maig francès del 1968 i pels moviments de renovació de l'escena que es van produint tant a Europa com als Estats Units, contribuiran al naixement d'allò que els francesos anomenen *nouveau cirque*, i que a l'Estat espanyol es coneix també com a circ contemporani (Jané i Minguet, 2006). És a partir d'aquest moment que comença a produir-se un canvi en la concepció del circ, i que s'ha anat consolidant a l'últim terç d'aquest segle. Aquest mateix procés es dona a Espanya amb alguns anys de retard. Al primer terç del segle XXI el circ busca l'evolució de les arts escèniques i a l'Europa occidental s'està emmarcant com una resposta a la societat de consum i un mitjà per trencar els prejudicis instal·lats en l'ordre artístic i social. El circ

contemporani segueix amb la tradició del propi circ instaurant nous elements propis del teatre, l'òpera o la dansa (Jané i Puig, 2008).

Al voltant de 1980, es van obrir les primeres escoles de formació professional a les arts del circ, com per exemple la de Montreal al Canadà. Així mateix, es va recuperar l'escola de França, i es va obrir el Circus a Londres. Aquest panorama fou viscut a escala mundial i es contempla com allò que esdevé la renovació del circ. El teatre i la dansa van tenir el seu moment de renovació, i el circ també l'està tenint (Pacheco, 2012). El Nuevo Circo arriba a l'Amèrica Llatina entre els anys 1970 i 1985. Per a alguns, el Nuevo Circo és allò més nou del vell circ, assenyalant una renovació estètica però no de codis. Després del Nuevo Circo identifiquen l'aparició del Circo Contemporáneo igual que a Europa anys enrere. I, en alguns contextos, s'està parlant de "Circo Actual" (Pacheco, 2012).

Pel que fa al context llatinoamericà, la història del circ a Buenos Aires es troba debilitada cap a l'any 1900, moment en què entren en esplendor el teatre i el cinema, fet que provoca una pèrdua important d'espectadors al circ. En 1910, l'intendent de Buenos Aires destina un subsidi per emprendre un circ gegant a Florida i Córdoba en commemoració del centenari de la Revolució del 25 de Maig, i on Frank Brown, pallaso anglès, realitzaria espectacles gratuïts. No obstant, mai no es construiria degut a un incendi de les instal·lacions provocat per joves de classe alta com a revolta a la cultura del circ. En el 1960 se sumen altres canvis que provoquen la desaparició gradual de les arts circenses de la cultura llatinoamericana, com ara els costos d'escenografia, el vestuari, la quantitat d'artistes, etc. (Seibel, 2012).

El 1966 arriba a l'Argentina el primer circ, el Circ de Moscou, un circ rus que va portar nous espectacles que agradaven al públic i ajudava les companyies circenses del país (Pacheco, 2012).

En els primers anys postdictatorials sorgeixen a l'Argentina un conjunt de propostes d'art de carrer com a resultat d'una mescla de llenguatges artístics populars relacionats amb la història local. El 1982, Jorge i Óscar Videla, artistes hereus del circ familiar, inauguren el primer espai d'aprenentatge de les arts del circ del país argentí. I és que a principis dels vuitanta, molts artistes, emmarcats en una fonamentació basada en la sort, marxen a Europa o als Estats Units. I d'aquí ve que els germans Videla decideixen obrir l'escola circense per incorporar-hi nous elements, tècniques i artistes. La seva escola va anar canviant de seu fins a instal·lar-se definitivament al barri de Monserrat en els anys noranta, i fou el moment en què els Videla es converteixen en precursors d'un moviment artístic de resignificació de l'art circense i formadors d'una nova generació d'artistes. No és fins a la dècada de 1990 que comença a ressorgir l'art circense. A la mateixa dècada, les places i els parcs es caracteritzaven per espectacles "a la gorra". Tanmateix, apareix la gènesi de dos estils de circ entre els quals es debat la formació circense contemporània: el nou circ i el circ de carrer. L'escassa informació combina un conjunt de mesures creatives i la possibilitat de conèixer experiències i formes de fer a altres països (Infantino, 2012).

Amb el 2001 s'inicia un període de legitimació on es generen dos processos simultanis a causa de la crisi econòmica; d'una banda, la intensificació de la migració internacional so-

bretot lligada a l'art de carrer d'Europa, i de l'altra, la vinculada a l'àmbit local, l'augment d'escoles i espais autogestionats de circ. Si bé els viatges a Europa adquirien importància a la segona meitat dels anys noranta, és a partir de 2001 quan comencen a intensificar-se les opcions laborals a l'Argentina. Les estratègies ocupacionals augmentaran davant el context del país, caracteritzat per la devaluació de la moneda argentina, la diferència del peso argentí i l'euro, i la falta de polítiques institucionals de reconeixement i foment del circ. D'aquesta manera, un gran nombre d'artistes es sumaran a les estratègies, iniciant nous circuits de circulació en l'àmbit internacional. Tanmateix la noció de "compromís social" s'actualitzava amb noves modalitats d'intervenció artística, com ara tallers a zones precàries com presons, fàbriques recuperades o espais ocupats. Aquest ús de la cultura s'associava a experiències com Circo Social del Sur i Circo Trivenchi (Infantino, 2012).

A la segona part de la dècada dels 2000 començarà a consolidar-se el procés de legitimació de les arts circenses, arribant a considerar-se per molts artistes, l'any 2004, com l'any del "boom del circ". També adquireix rellevància la solidesa dels espais d'ensenyança, els espectacles de circ i el creixement d'activitats com convencions, festivals o trobades de circ. El 2009 es concreta una política oficial de foment de l'art circense des del Govern de la ciutat de Buenos Aires que s'inicia amb el primer Festival Internacional de Circ de Buenos Aires (Infantino, 2012).

L'aparició del circ contemporani obre la porta a altres sectors de població que descobreixen la possibilitat no sols de contemplar-lo, sinó de practicar exercicis i habilitats que denoten dificultat i emoció (Jané i Puig, 2008). El circ contemporani no es proposa substituir el circ clàssic sinó que representa una reflexió sobre les formes de fer espectacle (Jané i Minguet, 2006). Com hem pogut observar a l'anàlisi del circ a l'Amèrica Llatina i a Europa, arreu del món, el circ contemporani va agafant forma d'acord amb el procés artístic i el context sociocultural de cada país.

El terme de Nuevo Circo i circ contemporani signifiquen el mateix per a molts autors/es i en diversos projectes, s'utilitzen un terme, l'altre o ambdós. En una entrevista realitzada per David Jacobs (publicada l'any 2012), l'actor Fernando Rosen descriu el Nuevo Circo com una forma d'anomenar allò que succeeix al circ des de fa uns 20 anys, on l'eix va passar de ser la destresa i la sorpresa a un concepte més global, amb aspectes dramàtics específics. Tanmateix, en una entrevista realitzada per Martín Pino Moreno (2012), Mariana Ruffolo explica com ha sorgit la necessitat de diferenciar el circ tradicional del Nuevo Circo o circ contemporani, lligat a l'aparició d'un nou llenguatge en l'àmbit cultural on les persones poden formar-se en circ sense necessitat de pertànyer a una generació familiar circense i on entren altres disciplines, com ara el teatre, que amplien el llenguatge del circ i el transformen. Incideix també en la força d'aquest nou vessant del circ la sistematització que aquest fa de metodologies i pedagogies enfront de la formació circense tradicional, així com el fet que incideixi en les polítiques públiques i revalorï l'art del circ.

Els circs contemporanis han entrelaçat circ, teatre, dansa, perfeccionisme, imaginació, gimnàstica i execució, amb esperit de canvi i d'innovació, donant lloc a un procés de reconstrucció i redefinició del circ que ha possibilitat l'aparició de ramificacions tals com el circ social (Pérez, 2008).

Marcelo Pérez (2008) també identifica el renaixement de l'art circense a través de l'anomenat Nuevo Circo o circo contemporáneo en el segle XX. Aquest art ha arribat al segle XXI gràcies a l'esperit de renovació i innovació en tècniques, on la investigació i integració de noves arts escèniques l'han reforçat (Pérez, 2008).

En el segle XXI l'art circense es troba afavorit i gaudeix d'un nou auge per la cultura de la imatge imposada al segle XXI. Des que es funda l'Escola de Circ de Moscou el 1927, s'estenen per occident nous modes de transmissió dels sabers ancestrals. Abans, l'aprenentatge de tècniques circenses només es donava entre generacions familiars. Avui en dia, hi ha arreu d'Europa i Amèrica escoles que desperten l'interès dels joves pel món del circ. Aprenentatges que després utilitzen per produir espectacles i presentar-los a carpes, festes locals, al carrer o al teatre (Seibel, 2012). A Moscou, hi havia dos circs, el nou i el vell. El primer presentava programes desenvolupats en tres pistes (una de serradures, una altra de gel i l'última d'aigua). La història soviètica ha tingut molts problemes, però l'àmbit cultural demostrava tenir força, i n'és un exemple, tal com explica Pacheco (2012), que quan una ciutat arribava al milió d'habitants s'hi construïa un metro i un circ. També cal destacar la diferència entre els artistes circenses, ja que a Moscou quasi tots provenien de famílies del circ i després continuaven formant-se a les escoles. La primera vegada que el circ de Moscou va visitar l'Argentina fou a finals de 1966 i les diferents fonts periodístiques feien palès el fort impacte de la seva proposta artística (Pacheco, 2012).

1.3. Experiències, iniciatives i projectes de circ social arreu del món

D'acord amb l'evolució que ha experimentat el circ i amb el sorgiment del circ contemporani, s'han dut a terme tot un conjunt d'experiències i projectes de circ social. A continuació es presenta un recull d'iniciatives d'aquesta índole arreu del món.

1.3.1. Amèrica del Nord

A Nord-amèrica existeixen diversos projectes de circ social tal i com mostra el *social circus map* del Cirque du Soleil (2015, en línia). No és l'objectiu detallar cadascun d'aquests projectes, però sí d'assenyalar alguns.

Phoenix Youth Circus Arts, situada a Arizona, utilitza la diversió i la creativitat de les arts per ensenyar habilitats als joves, tals com la construcció sana de la ment i el cos, la confiança, la capacitat de cooperació i l'autoestima, a través d'activitats de circ individuals i grupals (Phoenix Youth Circus Arts, 2015). Ciqiniq és un programa de circ social a Kuujuaq (al nord del Quebec) creat el 2009 a través d'un acord del Govern Kativik Regional i el programa de Cirque du Monde implementat per Cirque du Soleil per a joves en situació de vulnerabilitat (Cirqinik, 2015). Circus Harmony és una organització de St. Louis sense ànims de lucre que utilitza les arts circenses per promoure el canvi social connectant comunitats a través de l'entreteniment i l'educació. Des del 2001 han intervingut amb joves jueus, cristians, musulmans, caucàsics, afroamericans i asiàtics (Circus Harmony, 2015). CircEsteem, a Chicago, ofereix des del 2001 un lloc per a infants de diversos orígens on puguin compartir i millorar l'autoestima i el respecte mutu. En concret, tenen dos programes,

HomeWork i CircusWork, desenvolupats després de les classes per fer suport acadèmic, cosa que ha donat lloc a més oportunitats d'ocupació juvenil i a aconseguir diners per a beques universitàries (CircEsteem, 2015).

El Cirque du Soleil és el referent a escala internacional del circ contemporani als anys vuitanta a Montreal, Canadà. És líder en el fenomen del Nuevo Circo, el dels artistes multidisciplinaris provinents d'arreu del món i del circ sense animals ni domadors (Sánchez, 2012). El terme de *circ social* comença a evolucionar i difondre's a partir del naixement del programa Cirque du Monde en mans del Cirque du Soleil i Jeunesse du Monde el 1995 (Del Saso, 2014). Aquest programa estava destinat a joves entre 8 i 25 anys en situació d'exclusió social per tal de treballar la confiança en un mateix i descobrir els talents ocults dels joves. Al Quebec es va utilitzar per tal de reduir l'absentisme escolar. No obstant, des de la seva creació, s'ha implementat arreu del món, amb més de 80 comunitats locals (Cirque du Soleil, 2015, en línia). La tasca que realitza el Cirque du Soleil amb aquest programa és referent mundial, entre altres aspectes, per la seva logística i credibilitat professional. En el programa de Cirque du Monde s'exigeix que hi hagi treballadors comunitaris que coneguin de prop el context i el col·lectiu en el qual s'intervé, instructors de circ amb coneixement profunds de les tècniques circenses i altres aspectes de seguretat i metodologia d'aprenentatge, supervisors qualificats que interactuïn amb els instructors i els treballadors comunitaris per tal d'aplicar les normes i vetllar per la consecució dels objectius, i coordinadors del Cirque du Soleil que facilitin la creació de xarxes i ajudin a formar instructors i treballadors socials donant suport als projectes i entitats (Lafortune i Bouchard, 2011).

1.3.2. Amèrica Llatina

L'Amèrica Llatina és un focus destacat en el treball artístic i social, amb els projectes més consolidats de circ social que han arribat a formar una xarxa internacional amb el suport de Cirque du Soleil (Rosero, 2010).

Pablo Holgado i Mariana Ruffolo coordinen les activitats del Circ Social del Sud. L'experiència d'ambdós prové del teatre i la dansa i s'embarquen en l'estudi del circ i el treball social per tal de treballar als barris perifèrics de Buenos Aires realitzant tallers de circ. Aquest projecte té l'objectiu d'intervenir en una societat estructuralment desigual als sectors més vulnerables, projectant la transformació personal i social a través de l'art. La cultura i l'art circense es converteixen en l'eina per generar noves formes de produir, educar i organitzar la comunitat. El projecte es desenvolupa a partir de cinc àrees; pedagògica, social, artística, relacions internacionals i enfortiment institucional. Avui en dia, Circ Social del Sud té diversos programes funcionant, relacionats amb la formació i la capacitació de joves en l'art del circ. En general, són joves d'entre 12 i 25 anys, la majoria provenen de sectors desfavorits socialment i sovint no estan escolaritzats o tenen una situació familiar complexa (Pino, 2012). La Tarumba, al Perú, es defineixen com una megaempresa de circ amb escola professional, una àrea de treball social on duen a terme programes comunitaris i socials. La Tarumba neix el 1984, on un grup de joves artistes liderats per Fernando Zevallos van consolidant una proposta artística i educativa que englobés inspiració, inclusió, democràcia i identitat peruana com a lluita contra la violència política, econòmica i social que impactava

negativament en futures generacions (Amas, 2015). A la mateixa entrevista, Pablo Holgado explica com Circo del Mundo a Xile i Cir Colombia van ser els dos projectes que van aconseguir formar escoles de circ social professionals, una necessitat d'inserció en l'àmbit social que es vincula com a experiència amb el concepte del Nuevo Circo.

Des del treball comunitari, s'està promovent el circ com a espai de protecció amb diversos projectes. El programa PILA de llibertat condicional amb adolescents i Belo Circo del Mundo al Brasil, Circo para todos i el Colegio del Cuerpo a Colòmbia, Circo Dispar a l'Argentina, Marinchicuepa a Mèxic, Circo de los Jóvenes i Circomunidad a l'Equador, Escalando Alturas, Fundació Círculo a Xile i Quito-Ecuador, entre altres (Pérez, 2008; Del Saso, 2014; Rosero, 2010).

Altres institucions nacionals promouen el treball psicosocial per mitjà de tècniques circenses de forma autogestionada o amb el suport institucional: Circunloquio, Bio-Circus, Ciclownautas, Sirkochina, Circo Ambulante a Santiago, Acrobacirco a Rancagua, Amch a Chiloe, Ammuve a Viña del Mar, entre altres (Pérez, 2008).

A més, existeixen altres experiències sorgides des de les mateixes institucions governamentals que han incorporat les arts circenses a la intervenció comunitària. Un exemple és el Consell Nacional del Control d'Estupefaents (CONACE) que avalua el problema del consum i l'abús de les drogues a través del programa Previene a les 96 comunes inserides en el pla. La seva experiència en el camp de les drogoaddiccions els ha ensenyat que la millor manera per intervenir és per mitjà del contacte directe amb l'entorn immediat. Per aquesta raó utilitzen el circ com a mitjà d'apropament comunitari. També ho ha utilitzat el Servei Nacional de Menors (SENAME) que treballa per a la promoció dels drets dels infants i la Corporació Nacional del Medi Ambient (CANAMA) amb experiències de cura del medi ambient (Pérez, 2008).

Arte por todas partes neix a Colòmbia davant la necessitat de realitzar una intervenció social adequada per fer front als dos principals problemes de la realitat colombiana: el narcotràfic i la guerrilla (Luna, 2009).

A Rio de Janeiro (Brasil), l'organització Se Essa Rua Fosse Minha sorgeix als anys noranta per treballar amb nens i nenes del carrer convertint-se en la inspiració del que seria el programa Cirque du Monde. El programa compta amb diversos programes com el centre de desenvolupament creatiu, els nuclis d'educació popular, els grups operatius de creació i els programes de circ social: Circo Baixada, Circo das Bromélias, Circo social da Casa da Cultura, Vila do Joao Morro de Estado-Niteroi i Dando Bola Pra Vida a Rio de Janeiro. El programa Dando Bola Pra Vida té l'objectiu de cooperar contra l'exclusió i la violència pròpia de la ciutat de Rio de Janeiro per mitjà de tallers circenses. En el context de les *fabelas* es cerca construir un espai on nens/es i joves puguin realitzar activitats físiques i lúdiques per allunyar-se de la delinqüència pròpia d'aquests llocs en situació de vulnerabilitat (Luna, 2009). Aquest tipus d'experiències al Brasil des del 1990 han possibilitat la projecció d'experiències semblants a altres regions del país, com és el cas del pallasso-activista Junior Perim a Rio de Janeiro, amb la finalitat d'intercanviar el caos de la droga entre els adolescents pels malabars o l'acrobàcia (Pérez, 2008).

El Centro de Arte, Educación y Cultura (CAEC) de Brasil és un projecte polític i pedagògic de la Universitat Catòlica de Goiàs que neix el 1996 per treballar amb l'art, la cultura i l'educació amb l'epicentre de la metodologia circense com a mitjà per intervenir en nens/es i joves del carrer i abordar les problemàtiques de la drogoaddicció. L'objectiu és que els nens i nenes busquen la seva autonomia i identitat, augmentant la seva autoestima. El projecte s'orienta a partir de la realitat dels joves i s'inspira en el projecte educatiu de Paulo Freire, entrelaçant la praxi de la psicologia, el treball social i la pedagogia per tal d'integrar teoria i pràctica per comprendre la realitat i transformar-la (Luna, 2009).

La Caja Lúdica és una proposta amb un ampli impacte social a Guatemala amb reconeixement pel que fa a la metodologia utilitzada. El col·lectiu va sorgir l'any 2000 caracteritzat per ser una organització promotora de la pau per mitjà d'eines lúdiques i artístiques. L'entitat neix davant les conseqüències dels més de trenta-cinc anys de conflicte armat a Guatemala i del context de repressió, pobresa i violació dels drets humans. El seu objectiu és contribuir a la reconciliació nacional, a la reconstrucció del teixit social i l'enfortiment de la cultura ciutadana i de la pau a les àrees urbanes i rurals a través de la formació per mitjà del projecte "Taller permanent de formació integral i de sensibilització artística cultural (taller FISAC)" mitjançant l'aplicació de la Metodologia Lúdica Acció, Participació, Transformació (MLAPT) (Luna, 2009).

A Llatinoamèrica també s'han dut a terme projectes davant situacions inesperades com desastres naturals. Un exemple és el taller de circ social amb nens/es afectats per l'huracà Stan a Mexicalapa (Chiapas) l'any 2005. Els objectius d'aquest projecte es basen en la resignificació de la infància davant el sofriment i sorgeixen a partir de la convocatòria de l'Institut d'Estudis i Investigació Intercultural A.C (INESIN). La proposta fou formulada per un equip de psicòlogues de la UNAM que pretenien utilitzar el circ social com a estratègia d'acompanyament en el procés de dol de la població infantil (Luna, 2009).

Machincuepa representa l'adaptació del circ social a Mèxic i una proposta innovadora d'intervenció enfocada a la prevenció i reducció del risc social a les colònies urbanes. El projecte sorgeix el 1998 de l'articulació entre la institució mexicana Centro de Estudios sobre la Juventud (CEJUV), el programa Cirque du Monde i Pueblito Canadá. La proposta de Machincuepa és resultat de 9 anys d'implementació a diverses poblacions i de l'experiència dels seus fundadors en intervenció amb joves. Les seves àrees de treball es divideixen principalment en tallers comunitaris de circ social i l'àrea de serveis que realitza les tasques de col·laboració institucional, programes de capacitació en circ social i espectacles, i la captació de recursos econòmics (Luna, 2009).

1.3.3. Europa

El circ a Europa no s'utilitza únicament com a eina d'intervenció comunitària, sinó que existeixen centres de pràctica i formació d'aquest art. És a dir, el circ a escala europea s'ha validat en diversos espais com a eina de treball artístic, pedagògic i social (Pérez, 2008). El circ s'ha emprat a Europa com a mètode per resoldre reptes socials i educatius durant diverses dècades. El circ social europeu s'ha convertit en una forma d'activitat reconeguda

per les autoritats de les ciutats per fer front a problemàtiques, tals com les conductes de risc en joves. Les activitats circenses socials s'han organitzat de forma diferent d'acord amb el context del país, donant lloc a una àmplia varietat de grups, objectius i activitats. No obstant, les organitzacions de circ social s'han organitzat d'acord amb la necessitat de resoldre un problema emergent a la comunitat local (Hyttinen, Kakko, Karkkola, i Astrand, 2011).

Al social *circus map* del Cirque du Soleil es poden localitzar diverses entitats i projectes de circ social, a destacar Itàlia, Bèlgica i Alemanya amb un nombre major de projectes (2015, en línia). No obstant, des de l'experiència personal, cal assenyalar que aquest mapa no conté la totalitat de projectes que es porten a terme a l'Estat espanyol.

Dintre d'aquest apartat en relació amb les iniciatives de circ social en l'àmbit europeu, no es pot passar per alt la importància de l'associació Caravan, considerada la xarxa oficial europea d'escoles i projectes de circ social (Sotelino i Sanchez, 2015). Fa més de 25 anys es va iniciar a Europa una prova pilot de difusió del circ social i amb l'objectiu de demostrar-ne el valor. Segons dades de la mateixa entitat (Caravan, 2015) a Europa hi ha aproximadament 2.500 escoles de circ que ofereixen tallers educatius a persones amb menors oportunitats. Només les escoles que formen part de Caravan ofereixen activitats circenses a prop de 20.000 persones. L'associació internacional reuneix 12 escoles de joves i de circ social de 12 països europeus diferents. Les escoles que en formen part són: Circus Elleboog a Amsterdam, Holanda; Ateneu Popular 9 Barris a Barcelona; Le Plus Petit Cirque du Monde a Bagneux, París; Belfast Community Circus School a Belfast, Irlanda; École de Cirque de Bruxelles a Bèlgica; Parada Foundation a Bucarest, Romania; Zaltimbanq a Luxemburg; Galway Community Circus a la República d'Irlanda; Cirqueon a la República Txeca; Upsala Circus a Rússia; Cirkus Cirkör a Suïssa; i Sorin Sirkus a Tampere, Finlàndia. El seu objectiu és promoure pràctiques de circ en l'educació dels joves, per tal de fomentar-les a través d'accions com els intercanvis de joves i la formació de formadors (Caravan, 2015).

Circus Elleboog es va establir a Amsterdam després de la Segona Guerra Mundial per tal de proporcionar seguretat i un espai lúdic per als nens i nens que havien perdut un o ambdós pares. Les activitats es van iniciar gradualment i, actualment, l'escola de circ té com a objectiu respondre als reptes provocats per l'augment de la immigració, sobretot a la zona urbana d'Amsterdam (Hyttinen, *et al.*, 2011).

El francès Le Petit Cirque Plus du Monde es va establir a Bagneux, una comuna als afores de París caracteritzada per l'atur greu, amb l'objectiu d'evitar l'exclusió social i cultural dels ciutadans. La ciutat de Bagneux fou originalment fundada com a espai d'habitatges per centenars de famílies d'origen immigrant que treballaven en una fàbrica local. Un cop la fàbrica es va tancar, les famílies de tota l'àrea es van quedar a l'atur. Els habitants buscaven algun tipus d'esperança i alguna activitat per als fills i filles amb poques perspectives de futur. L'escola de circ Le Petit Cirque es va establir per satisfer aquesta necessitat (Hyttinen, *et al.*, 2011).

Circus Upsala, amb seu a Sant Petersburg, es va crear per tal d'ajudar els nens i nenes que vivien al carrer. L'escola fou establerta per dues dones joves, una d'elles treballadora social alemanya i l'altra directora de teatre rus. El primer grup de circ establert estava a la rodalia

d'una estació de metro plena de nens del carrer. Alguns d'ells/es van trobar inspiració en el circ convertint-se gradualment en el primer grup de l'escola de circ, fins a poder entrenar en el gimnàs d'una escola propera. A banda de les tècniques circenses, els instructors havien d'oferir àpats diaris als nens i nenes per donar-los l'energia necessària per entrenar, així com ensenyar-los a llegir i escriure. "The circus school changed the lives of the participants who used to live on the streets and provided children doomed to a hopeless future with a chance to have a good life" (Hyttinen, *et al.*, 2011, p.98)⁴.

A l'Europa central, les activitats de circ social són sovint organitzades per entitats de circ que entrellacen les activitats més tradicionals del Nuevo Circo amb projectes de circ social. Algunes escoles de circ distingeixen entre el Nuevo Circo i el circ social, mentre que altres creuen que el Nuevo Circo és per naturalesa una forma de circ social. Les opinions estan relacionades amb els objectius propis de cada organització i les seves activitats o projectes. Algunes tenen els objectius molt orientats cap a l'aprenentatge d'habilitats circenses, clarament diferenciats del circ social, on els objectius es relacionen principalment amb aspectes socials, com ara el suport al creixement personal i social dels joves (Hyttinen, *et al.*, 2011).

El Belfast Community Circus, per exemple, que treballa en la delicada història d'Irlanda del Nord, s'apropa a un circ juvenil tradicional, però l'entitat en si sent que el circ social constitueix la base de les seves activitats. Els seus objectius estan encaminats a unir els joves de la ciutat dividits per la guerra i la religió, per tal de construir un espai futur harmoniós. Encara que les activitats s'apropin a la metodologia del circ jove, els seus objectius els fan més propers al circ social. Al Regne Unit, les activitats de circ social són també denominades "circ comunitat" (*community circus*). Diversos projectes de circ comunitat comparteixen l'objectiu de permetre als nens/es amb diversitats funcionals participar en l'activitat recreativa al costat d'altres infants (Hyttinen, *et al.*, 2011).

Mentre que la divisió entre circ jove i circ social no és molt clara, els objectius del circ social són percebuts com a consistents. El seu objectiu principal no és aprendre tècniques de circ, sinó que aquest és utilitzat per intervenir en altres necessitats i habilitats bàsiques. La majoria dels projectes inclouen en els objectius, l'aprenentatge d'habilitats socials, la creativitat, i la millora de l'esperit d'equip i l'augment de l'autoestima. Circus Elleboog té un projecte de llarga durada amb escoles amb nens/es amb necessitats especials, on acudeixen un cop per setmana per practicar trucs dins l'horari escolar. L'École de Cirque de Bruxelles realitza tallers setmanals a la tarda als espais lúdics de zones residencials amb escassos recursos. Circus Upsala fa activitats circenses a les presons de Sant Petersburg per a joves reclusos. I el Cabuwazi, amb seu a Berlín, organitza diversos projectes de circ social per a la promoció d'una dieta saludable per mitjà del circ a les escoles locals (Hyttinen, *et al.*, 2011).

1.3.4. Altres experiències

La majoria de projectes de circ social s'emmarquen en territori llatinoamericà i europeu (Cirque du Soleil, 2015, en línia). No obstant, hi ha altres projectes a destacar.

4. (traducció) L'escola de circ va canviar la vida de les participats que solien viure als carrers i va proporcionar als nens condemnats a un futur sense esperança, l'oportunitat de tenir una bona vida

De les experiències descrites, sobretot a l'Amèrica del Sud, sorgeix la necessitat d'implementar la pràctica dels circs socials a altres zones i contextos. El programa del Cirque du Soleil, Cirque du Monde, ha treballat a Sud-àfrica amb nens/es amb VIH per motivar-los a seguir el tractament, a les presons de menors a Mongòlia, i a Austràlia amb dones víctimes de violència sexual (Del Saso, 2014; Cirque du Soleil, 2015).

En l'àmbit internacional, encara que no s'emmarqui en el programa del Cirque du Monde, es troba també l'experiència a Palestina en relació amb els drets de la dona a càrrec de Mays Sylwan-Hajjaj (Del Saso, 2014). També a Palestina, a conseqüència de l'ocupació militar, els joves són testimonis de la demolició de les seves llars, la humiliació personal, l'abús físic, detencions i, fins i tot, assassinats de familiars per part de l'exèrcit israelià. A més, de la dificultat econòmica del país i les altes taxes d'atur, els joves es busquen la vida al carrer, recollint escombraries i netejant finestres de cotxes. Palestian Circus School va començar el 2006 amb un petit grup encapçalat per Shadi Zmorrod i Jessika Devlieghere introduint les arts circenses entre els joves palestins en lluita per una Palestina lliure i promouen la vida cultural i artística en pro de la creativitat, la llibertat d'expressió i la diversitat, pilars d'una societat justa i inclusiva (Palestian Circus School, 2015).

Vulcana Women's Circus, situada a New Farm (Austràlia), va sorgir el 1995 de la necessitat de fomentar la participació de les dones amb habilitats físiques a través de projectes innovadors i no competitius, treballant les tradicions circenses de la inclusió, la força i la transformació individual i comunitària. Els seus projectes donen suport als artistes emergents per oferir programes culturals a les comunitats més desfavorides (Vulcana Women's Circus, 2015).

1.4. El circ a l'Estat espanyol

El circ, segons Villarín (1979) està vinculat als espectacles dels títeres (titellaires). Els primers titellaires a Espanya arribaren de França, tot i que amb influències italianes, dels joglars. El primer joglar del qual es té notícia a la península data del voltant de l'any 1116 amb les primeres influències dels ministrils del nord sobre Espanya. A Espanya actuaven sobretot estrangers, com ara un italià al Corral de la Pacheca a Madrid el 1582. El 1596, actua a Madrid la companyia dels germans Buratines amb exercicis de trapezi i maroma, força i acrobàcia. A Sevilla, es fa lloc el Coliseo el 1616. A El Escorial, Madrid i Valladolid es donaven amb freqüència espectacles de volatins, acròbates i titellaires. A Espanya, amb el retard tradicional, els espectadors s'entretenien amb funcions a les places de bous fins a l'arribada del circ modern de Phillip Astley (Villarín, 1979).

La influència del circ modern de Phillip Astley es va estendre a França i a Espanya. Mr. Thomas Price, de família anglesa, va arribar a Espanya l'any 1847, a qui seguiria el seu administrador i domador de cavalls Mr. William Parish. Aquests, juntament amb el seu fill, Mr. Leonard Parish, i altres com, don Mariano Sánchez Rexach, don Juan Carcellé i don Arturo Castilla han sigut directors del Teatro-Circo Price de Madrid. Aquest estava situat al Paseo de Recoletos i després es va traslladar al que és avui en dia la Plaza del Rey. En els seus últims anys, Arturo Castilla volia construir un nou Circo Price de Madrid i, per tal

d'aconseguir-ho va fundar l'Associació dels Amics del Circ (1974) i fou el promotor del Primer Congrés Internacional dels Amics del Circ, celebrat a Madrid el 1988. Aquests esdeveniments van ajudar a revitalitzar el circ espanyol. A Espanya, altres ciutats comptaven amb circs estables, com ara Barcelona amb el Circo Olimpia (1024-1947), situat a la Ronda de Sant Pau, obra de l'arquitecte Francisco Falguera i enderrocat el 1947. Madrid comptava amb més de mitja dotzena de circs estables, i també existia el Teatro-Circo de Zaragossa (1887-1963), obra de Ricardo Magdalena i enderrocat el 1963. El Teatro-Circo de Orihuela de l'any 1906, s'ha rehabilitat, però sols com a teatre, suprimint la pista central. A Albacete, s'ha reconstruït el teatre-circ de 1887, mantenint la pista central. I el nou circ estable a Madrid es va alçar a la Ronda de Atocha nº 35 (Sánchez *et al.*, 2003).

El 1960 fou difícil per al panorama circense francès. El mateix va ocórrer a Espanya durant els anys vuitanta del segle XX, la popularització de la televisió, els mundials de circ i l'arribada dels primers vídeos van ajudar a la desaparició de grans empreses circenses. Les empreses espanyoles veien que els circs europeus, sobretot d'Itàlia, adquirien importància a Espanya i, segons Genís Matabosch (Sánchez *et al.*, 2003), es va caure en l'error d'integrar en els espectacles paròdies de personatges televisius. És a dir, en lloc de demostrar que el circ era un espectacle familiar i de qualitat, es va generalitzar la idea d'associar el circ a un públic únicament infantil.

La crisi que travessava el circ espanyol estava potenciada per altres amenaces i debilitats d'índole externa i interna. Els ajuntaments i els responsables de la vida pública no dotaven el circ de recursos adequats per portar a terme els espectacles. Els terrenys eren indignes, hi havia dificultat per a la instal·lació de les carpes; els preus dels terrenys eren alts i no estaven dotats de punts d'aigua, llum o contenidors; la burocràcia impedia la penjada de cartells i les cavalcades promocionals; la manutenció i les condicions dels animals estava limitada; la inexistència de circs estables i adaptats obligava als protagonistes dels espectacles a dedicar molt de temps a gestions d'habitatge i al muntatge i desmuntatge de les carpes, deixant poques hores per a la preparació de les funcions; la decadència i el desprestigi del circ considerat com a activitat de fira; els canvis socials, i l'estacament d'artistes i empresaris en la creació de nous espectacles, etc. (Villarín, 1979; Sánchez *et al.*, 2003; Jané i Puig, 2008; Ministeri de Cultura, 2011).

Segons Villarín (1979), el cine ha trobat en el circ grans fonts d'inspiració. Cal destacar els personatges de Charlot, un clown que intervindrà en obres com *El maquinista de la general* o *Candilejas*. Charlie Chaplin ret homenatge al recinte circense amb la pel·lícula *Circo* el 1928. El 1938 s'estrena *Una tarde en el circo* protagonitzada pels germans Marx. Doris Day filma el 1962 *Jumbo*, per a la Metro Goldwyn Mayer. A Mèxic, es difon *El circo* protagonitzada per Cantinflas. *Había una vez un circo* i *Los padrinos* en què destaquen Gabi, Fofó i Miliki. Així mateix, a Espanya, s'han produït diverses pel·lícules de circ. Com a exemple, destaquen el català Fructuoso Gelabert i l'aragonès Segundo de Chomón. Uns altres dos catalans, Rovira Veleta i Manuel Esteba, realitzen *Altas variedades* (1960) i *El aprendiz de clown* (1967).

Espanya ha estat una destinació clàssica del circ europeu. Com a exemple, València, viver tradicional d'artistes de circ i de companyies i on va sorgir amb força el circ de la família

Christo i Cristo. Entre altres circs que han actuat a Espanya destaquen Circo Auriol a Barcelona (1827), Circo Americano als antics jardins del Retiro (1907), Circo Olympia a Barcelona (1924-1947), Americain Cirque (1927-1935), Circo Argentino (1950), Circo Royal (1972), Circo de los muchachos (1973), i una gran quantitat més de circs (Villarín, 1979).

A l'Estat espanyol s'estan portant a terme diversos projectes de circ social: l'ONG Pallassos sense Fronteres a Catalunya, entitat internacional que dona suport a projectes formatius i a la creació d'escoles de circ social en alguns països llatinoamericans; el programa MUS-E, amb seu a Madrid, realitzant activitats de circ dintre del sistema educatiu espanyol; Pallassos en Rebeldía a Eivissa per mitjà de projectes pedagògics per abordar qüestions que van des de la prevenció del VIH en joves fins al suport extraescolar a infants; circ als centres educatius i penitenciaris de Catalunya com ara el Projecte Eureka; circ al Centre Cívic de Badalona; Acirkaos a la Ciutadella de Menorca; Escola de circ Carampa a Madrid; Artes para la vida a Pamplona; Circ Menut a Arenys de Mar a Catalunya (Jané i Puig, 2008; Del Saso, 2014; Cirque du Soleil, 2015, en línia).

És curiós que Catalunya sigui bressol del circ contemporani peninsular després de perdre la guerra de Successió contra la corona castellana l'any 1714 i haver de fer front a la pèrdua de poder polític, religiós i cultural, destacant la restricció de l'ús de la llengua catalana. És per això que el circ modern de Philip Astley el 1768 s'inspira en el model cultural madrileny associat al circ eqüestre i vinculat a l'exèrcit, a les escoles de Jerez i Sevilla. No obstant, amb l'aparició del circ contemporani el circ es concep en català, i no és casualitat que el seu naixement a Catalunya coincideixi, cap a mitjans dels anys setanta del segle XX, amb la mort del dictador Franco i la recuperació del poder autonòmic. “El naixement i el desenvolupament del circ contemporani català no es produeix a les carpes de circ, sinó en el context de regeneració teatral i social que viu el país” (Jané i Puig, 2008, p. 22). Astley va arribar a Catalunya a finals del segle XVIII, i aquests dos últims segles el circ català ha proposat diversos espectacles a les carpes, als circs estables, als teatres o a l'aire lliure i sempre ha tingut una acollida generosa. Barcelona s'ha anat situant ràpidament entre les capitals més importants del circ europeu (Jané i Minguet, 2006).

Encara que Catalunya fou bressol d'espectacles internacionals amb multitud d'espectadors i capital d'origen de grans artistes i empresaris circenses, no és fins a l'aparició del circ contemporani que es va detectar un estil de circ específicament català. I una de les causes pot ser l'aplicació del Decret de Nova Planta per Felip V de Borbó en el punt àlgid del desplegament dels primers circs moderns, sumat a la falta de vocació dels empresaris de circ del país. No obstant, el circ contemporani català ha estat equilibrant circumstàncies històriques, socials i artístiques (Jané i Minguet, 2006).

Per tal de fonamentar l'important paper que va tenir Catalunya amb relació a les arts circenses es presenta una breu cronologia de la seva evolució a partir de les aportacions de Jané i Puig (2008).

Els primers antecedents ens remeten a finals dels anys setanta del segle XX, als ensenyaments gimnàstics d'Emilio “Nani” i Francisco “Raton”, fills de l'empresari circense italià Willy Frediani a Premià de Mar i a Mataró. Els primers projectes de caire contemporani fan

eclosió a partir de l'evolució de les arts de carrer i la importància de la formació, on August Santacana convenç Roger Andreu "Rogelio Rivel" perquè imparteixi classes de circ. Entre 1983 i 1985 es va engregar la primera Escola Nacional de Circ amb la col·laboració del Departament de Justícia liderat per Piti i Toni Español. Aquesta experiència no va tenir ocasió de continuar, però cal ressaltar la participació de nois i noies procedents de Protecció de Menors en la realització de l'espectacle, una de les primeres demostracions dels beneficis del circ en la reinserció social.

El 1983, l'Ateneu Popular de Nou Barris organitza tallers d'acrobàcia, i el 1985 ja són regulars per a infants i adults. L'any 1991 neix l'Associació de Circ de Catalunya (ACC) al mateix Ateneu per la necessitat emergent dels artistes de circ catalans (Jané i Minguet, 2006). El 1998, la Plataforma per a la Normalització del Circ (comissió de l'ACC) lliura al Departament de Cultura de la Generalitat el document inicial de treball per a una llei del circ a Catalunya reivindicant la precarietat de la formació circense al país. La necessitat del col·lectiu origina el 1999 la creació de l'escola de circ Rogelio Rivel en homenatge a l'artista reconegut com a pont entre el circ tradicional i el circ contemporani a Catalunya. El mateix any, l'Associació Bidó de Nou Barris assumeix la gestió de l'Escola Infantil i els Tallers Infantils de Circ que estaven en funcionament anys enrere. El 2002, el Departament de Cultura lliura una versió revisada de l'estudi del circ contemporani a Catalunya, el qual ratifica i complementa el document inicial de treball per a una llei de circ a Catalunya de l'ACC. Així, s'instal·len els eixos estratègics i les intervencions respecte a la formació.

El 2004, es celebra a l'Ateneu les Jornades sobre Circ a Catalunya, d'on neix l'Associació de Professionals de Circ de Catalunya (APCC) en relleu de l'antiga ACC. A partir d'aquí, s'inicia tot un procés de reconeixement de la formació circense a Catalunya. Del 2005 al 2008 es va iniciar un estudi que fonamentés la importància de crear una Taula Mixta de Formació de Circ amb la participació del Departament de Cultura i el Departament d'Educació. Aquesta Taula Mixta tenia l'encàrrec d'elaborar un mapa de formació circense a Catalunya a partir de les realitats existents i de consensuar un pla de formació (Jané i Puig, 2008).

Amb relació a tot aquest procés legislatiu, el 2008, el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya signa el primer Pla Integral de Circ. Després de cinc anys, notables canvis en el panorama del circ i l'incompliment de certs objectius es fa palesa la necessitat d'engegar un segon Pla, el II Pla Integral de Circ 2012-2015. A diferència del primer pla, cada objectiu està lligat a una data per a la seva consecució, tanmateix, cadascun està vinculat a un equip o organisme al qual adreçar-se i que és l'encarregat de fer el seguiment de l'objectiu. El Pla està signat pel Departament de Cultura, el Departament d'Ensenyament, l'Institut Ramon Llull, l'Institut de Cultura, l'Ajuntament de Barcelona i l'APCC. És el primer cop que es contempla el circ social, encara que només s'hi dedica una pàgina, i a més, cap departament vol signar-la, al·ludint que hauria de ser el Departament de Benestar el responsable del compliment dels objectius sobre circ social. Com que no està signat per aquest departament, no està reconegut i en limita l'assoliment (Serrat i López, 2015; a Ballester i Renau, 2015).

El 2015, a la comissió de formació i circ social de l'Ateneu Popular 9 Barris, arran de la I Trobada de Circ Social a Catalunya, es va iniciar un procés d'estudi dels diversos projec-

tes de circ social. L'APCC es va proposar com a coordinador d'aquest procés de recerca portant a terme una enquesta a totes les entitats de circ de Catalunya, per tal d'especificar quines són les que porten a terme projectes de circ social, així com conèixer el col·lectiu destinatari, la metodologia i els diferents rols professionals amb els quals treballen.

No obstant, es poden destacar els projectes de circ social que van participar en la I Trobada de Circ Social de Catalunya: Mus-E, descrit amb anterioritat i amb seu a Madrid desenvolupa tallers dintre de l'àmbit educatiu amb l'objectiu de lluitar contra la violència, el racisme i l'exclusió social; Valldaura Circ al Berguedà, un centre tancat que treballa amb adolescents amb diferents problemàtiques conductuals o de justícia; Taller-escola de Teatre i Circ Social La Fusteria a Cardedeu amb projectes de dinamització comunitària i participació juvenil; Circo Los a Sant Celoni, vinculat al context extraescolar amb persones amb diversitat funcional, població migrant, joves de centres de menors, etc.; i Clown integrat-Alquimistes Teatre a Santa Coloma de Gramenet amb joves i adults amb diversitat funcional (Ballester i Renau, 2015).

1.5. Metodologia del circ social

Les activitats i la metodologia pròpies del circ social són essencialment comunitàries i col·laboradores (González, 2013). El circ social respon a un treball d'índole psicosocial que s'ha traslladat de les carpes a la comunitat amb la finalitat de potenciar les habilitats artístiques, físiques i psicosocials de les persones que el practiquin (Pérez, 2013). S'ha introduït a les belles arts un model de treball bio-psico-social. La combinació de les arts escèniques amb les ciències socials està construint una metodologia d'intervenció dirigida a la transformació social, donant a conèixer i comprenent la realitat sobre la qual s'intervé i clarificant la confusió entre els fins i els mitjans (González, 2013)

És un fet la incorporació de professionals de l'àmbit social per tal de dur a terme un treball més integral de treball comunitari (Pérez, 2013).

No hi ha una metodologia d'intervenció universal que marqui les pautes, objectius o activitats que s'han de donar als tallers de circ social. Possiblement, es deu a la diversitat de realitats, contexts i col·lectius amb què es practica. Tal com explica Marcelo Pérez al II Congrés de Circ Social a Xile (2014), les metodologies són efectives però no tenen una homologació teòrica i pràctica, sinó que es construeixen des de la particularitat de cada entitat. No obstant, en podem extraure algunes conclusions, d'experiències dutes a terme arreu del món.

A la Tarumba, projecte desenvolupat al Perú, no es tracta tan sols d'aprendre unes tècniques circenses, sinó d'adquirir una filosofia de vida que origini uns ciutadans responsables. D'aquesta manera, i amb relació a l'essència del circ contemporani, la Tarumba utilitza diverses eines artístiques com és el teatre, el circ i la música (Amas, 2015).

El 2014, es va iniciar una intervenció amb infants i joves de la comuna de TilTil. La seva intervenció està emmarcada en el concepte de resiliència i la seva proposta metodològica està basada en la utilització del circ com a instrument per adquirir capacitats humanes més enllà de l'art per l'art. El procés que desenvolupen passa per cinc etapes. La primera és

l'apropament, on es promou la confiança entre els participants i amb un mateix per tal de desenvolupar una determinada activitat. En segon lloc, el desenvolupament tècnic, és a dir, el coneixement de les diverses tècniques artístiques que conduiria a la tercera, l'especialització en una tècnica concreta. En quart lloc, la creació i muntatge de la mostra. I per últim, els assajos i la representació artística (Jiménez i Demartis, 2015).

No es pot oblidar la importància de l'avaluació ja que és la principal font d'informació del procés d'aprenentatge. És important, doncs, avaluar la planificació, l'espai educatiu, l'organització del temps i els criteris de qualitat que es donen en les sessions de circ com poden ser l'activitat, la participació, la paciència, la rellevància, la pertinença i la integritat (González, 2013). Antonio Alcántara (2016) identifica quatre aspectes que considera convenient avaluar: l'eficàcia, l'eficiència, les repercussions i la rellevància de les accions. Es coneixen molts projectes i programes de circ social satisfactoris, no obstant, és inexistent o escassa una estadística clara que mostri i reculli els resultats d'aquestes experiències (Del Saso, 2014). D'aquí la importància d'avaluar les intervencions per mitjà del circ social de forma integral. El Circo del Mundo ha utilitzat fins al 2014 un instrument d'avaluació en cadascun dels tallers executats. S'han generat tres instruments d'avaluació diferenciats: avaluació per a terrenys, avaluació de competències i avaluació de necessitats especials. L'instrument era aplicat pels monitors i monitores a la primera i a l'última sessió, i estaven compostos per indicadors amb relació a la tècnica, l'àmbit social, l'autoconcepte, l'autoestima, el desenvolupament del humor, la creativitat, el comportament durant el taller, etc. (Jiménez i Demartis, 2015).

A més, en el II Congrés de Circ Social a Xile, Daniela Collado (2014) dedica un espai a les orientacions didàctiques per a la implementació del circ social. L'autora explica la didàctica com la forma d'organització del procés d'aprenentatge, és a dir, la planificació dels tallers. I per a això, descriu cinc components bàsics de la didàctica.

- a) *Objectius*: contemplen la descripció de l'aprenentatge que s'espera dels participants.
- b) *Continguts*: és el cos del coneixement. Activitats que portaran el participant a adquirir unes habilitats i capacitats basades en els objectius plantejats. Hi ha diversos tipus de continguts, continguts conceptuals (fets, conceptes, principis...), continguts procedimentals (accions orientades a la consecució de les metes) i continguts actitudinals (valors, actituds i normes).
- c) *Mètodes*: fa referència al camí, la forma, activitat que facilita l'adquisició dels coneixements.
- d) *Formes d'organització de la classe on hi ha tres fases ben diferenciades*: la d'esclafament o animació (bàsica per reactivar el cos i realitzar els moviments articulars importants d'acord amb la pràctica circense que es dugui a terme), el contingut principal (fa referència a la tècnica circense on es poden utilitzar diverses metodologies i els exercicis s'assignen d'acord amb el nivell de cada participant), i la fase final o tornada a la calma (exercicis de baixa intensitat, estiraments i relaxació).
- e) *Avaluació*: serveix per comprovar sistemàticament en quina mesura els participants han estat còmodes i si han aconseguit treballar en la línia dels objectius marcats.

Antonio Alcántara (2016), a partir de l'experiència pràctica a l'Ateneu Popular 9Barris i en diferents textos, com ara l'elaborat per a Circus Ellebog (2009), descriu un conjunt de passos per a la planificació de l'acció educativa en el procés del circ social. Es posa de manifest que cadascun dels següents passos variaran i s'adequaran al col·lectiu i context on es dugui a terme l'acció:

- a) *Finalitat pedagògica*: fa referència al conjunt d'eines que doten als participants actors de capacitats per transformar la realitat que els envolta a través del circ i la participació cultural.
- b) *Anàlisi prèvia dels participants*: recollida de les característiques dels participants, bé a partir d'una fitxa d'inscripció, per observació o per treball en xarxa amb altres entitats. Recull, entre altres aspectes, de l'edat, quantitat, hores lectives, ràtio per gènere, antecedents culturals, dinàmica grupal, capacitats i discapacitats, interessos, etc.
- c) *Objectius*: la definició dels participants permetrà definir els objectius. Han de ser clars, factibles i mesurables, quantitativs i/o qualitativs, i descrits d'acord amb la realitat en la qual es vol intervenir.
- d) *Marc d'actuació*: es dissenyarà a partir de la descripció dels participants i dels objectius marcats. S'utilitza per marcar la ràtio i l'equip professional, materials, tècniques, espais i temporalització.
- e) *Mètode del procés d'intervenció*: s'establirà segons els objectius a assolir i el marc d'actuació definit. Amb el mètode es pretén assolir els objectius utilitzant diferents estratègies, com ara jocs de grup, circuit de circ, aprenentatge individual, per parelles o grupal, etc. El mètode pot evolucionar durant els tallers d'acord amb les expectatives i capacitats dels participants.
- f) *Seguiment i avaluació*: ha de permetre definir l'assoliment o no dels objectius, al mateix temps si els punts anteriors han sigut els adequats o no. Es contempla una avaluació inicial (per conèixer els/les participants), una avaluació contínua durant els tallers i una avaluació final (per definir el grup, els objectius assolits, el marc d'actuació i la didàctica emprada).

1.6. Elements de context

1.6.1. Marc legislatiu

Els primers documents normatius amb relació a la protecció i promoció del circ fa referència a l'Ordre 27 de maig de 1985 per la qual s'estableix la normativa d'ajudes al teatre, i l'Ordre 12/1990, d'ajudes al circ del Ministeri de Cultura.

A partir de la disposició final primera de l'Ordre del 27 de maig de 1985 es preveu el desenvolupament d'un ordre reglamentari d'ajudes econòmiques al circ i és la base de la promoció i desenvolupament de la realitat teatral. L'Ordre 12/1990 atén aquesta disposició i porta a terme un sistema de suport als espectacles, tant a la producció i a les gires, com a

les infraestructures i materials. Així mateix s'inclou el circ en els registres administratius, es crea el Premi Nacional de Circ, i s'estableix una comissió per a l'estudi dels problemes del circ i les mesures per solucionar-los.

Javier Sáinz (Sánchez *et al.*, 2003) explica que, si el govern de l'Estat espanyol desitja fomentar les activitats circenses per tal de preservar l'espectacle cultural que és el circ tal com es proclama en la Reial ordre ministerial de 12 de gener de 1990, ha de començar per donar-li prestigi. El Premi Nacional de Circ és un reconeixement important, però no suficient, i s'ha de contemplar la creació de museus del circ, reduir o eliminar els cànon tributaris dels ajuntaments, que existeixin terrenys públics per a la instal·lació de teatres i circs ambulants, crear una companyia nacional de circ, igual que existeix la de teatre o la de ballet, escoles públiques de circ, portar el circ a les escoles i als instituts o escoles d'estiu de circ.

El Ministeri de Cultura, a través de l'Institut Nacional de les Arts Escèniques i de la Música (INAEM) va promoure el 2010 l'elaboració del Pla General de Circ (PGC), finalment publicat el 2011, enfocat al foment, la preservació i difusió del sector del circ, i aprovat per la Comissió de Cultura del Congrés dels Diputats el 15 de setembre de 2010. El Consell Artístic del Circ va expressar la necessitat de la seva elaboració el desembre del 2010 i fou elevada al Consell Estatal de les Arts Escèniques i la Música el gener de 2011. Per a la seva elaboració van participar agents del sector i de l'Administració pública en el Fòrum Estatal en què es van identificar les actuacions pertinents per impulsar el demanat procés de modernització d'aquest. El procés s'emmarca en l'àmbit estatal i de la Unió Europea. A destacar, la Resolució del Parlament Europeu, del 13 d'octubre del 2005, en què es va demanar a la Comissió i als estats membres que introduïssin les mesures concretes per aconseguir el reconeixement del circ com a element de cultura d'Europa (Ministeri de Cultura, 2011).

Davant l'anàlisi realitzada de les debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats detectades, es van elaborar un conjunt de 9 objectius estratègics i les mesures necessàries per implantar-los. Amb relació als objectius, aquests estaven enfocats a la promoció, preservació i difusió de les arts circenses, al suport econòmic i administratiu i a la supervisió de les condicions laborals i les tipologies formatives de circ a l'Estat espanyol. Les mesures es detallen de forma específica en cadascun dels 9 objectius estratègics (Ministeri de Cultura, 2011).

L'any 2008, l'Associació de Professionals del Circ de Catalunya i el Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya van signar el I Pla Integral de Circ, elaborat de forma conjunta. Aquest Pla Integral de Circ plantejava un conjunt de línies d'actuació i estratègies polítiques per tal que el circ es pugui desenvolupar a Catalunya de forma adequada i arribi a situar-se en el nivell de les arts circenses internacionals. Per tal d'aconseguir-ho, es plantegen uns objectius finals directament relacionats amb l'estimulació del talent i la creativitat, la promoció de la producció i l'exhibició circense de forma adequada, la generació de treball i condicions laborals òptimes, i aprofitar-se de l'impacte social i educatiu, així com de l'atractiu del circ. Per tal d'assolir els objectius esmentats, el Pla contemplava línies d'actuació resumides en set prioritats: impulsar la creació i la producció, crear espais de treball, estructurar i regular la formació, crear circuits, dotar la professió d'un marc legal, dignificar i difondre la professió, i dotar el circ d'un finançament apropiat (Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA) i Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació, 2010).

El primer Pla Integral preveia actuacions de l'any 2008 fins al 2012. I el II Pla Integral les preveia de l'any 2012 fins al 2015, una ampliació i revisió del contingut del primer pla. En aquest darrer consten un conjunt d'objectius dintre dels àmbits que afecten la regulació del circ, tals com el foment de la formació o el reconeixement laboral, entre d'altres. No obstant, la importància requeria en el fet que estava signat pel Departament de Cultura, el Departament d'Ensenyament, l'Institut Ramon Llull, l'Institut de Cultura, l'Ajuntament de Barcelona i l'APCC (Ballester i Renau, 2015).

En aquest pla, i a diferència de l'anterior, hi ha un apartat específic que fa menció al circ social. No obstant, i d'acord amb el tema que es tracta en aquesta recerca, aquest apartat no estava signat per cap òrgan, a diferència de la resta d'apartats, per la qual cosa no té reconeixement ni responsable assignat per a la consecució dels seus objectius.

1.6.2. L'Ateneu Popular 9 Barris

1.6.2.1. Context històric i social

El districte de Nou Barris és una confederació de barris perifèrics històricament epicentre de problemàtiques socials com l'atur, les drogues i la delinqüència, amb els índexs d'immigració més alts, però també és “el millor observatori social, escenari d'una trepidant vida cultural i model d'integració per a Europa” (Rivas, 2007, en línia). En el mapa metropolitana s'anomenava zona Nord, però la unió de 9 barris i la rebel·lió contra la injustícia va popularitzar el nom de Nou Barris (actualment format per 14 barris).

Amb l'expansió immobiliària i l'especulació del terreny, entre 1940 i 1960 el districte més jove de Barcelona va sofrir una massiva construcció d'edificis i habitatges autoconstruïts, els uns edificats per l'Administració i d'altres per entitats privades, amb una característica comuna, morfologia i estructura urbanística desordenada i deficitària (Ayuso, Costa, Gómez, Gómez i Torruella, 1999). A causa del moviment migratori dels anys cinquanta, aquells barris de les últimes dècades franquistes van viure un creixement exponencial i van ser condemnats a convertir-se en ciutat dormitori, “habitatges de dia per mestresses de casa, nens i jubilats; i de nit, pel fantasma de l'oblit i de l'abandó més absolut” (Pérez, 2004, p.17).

La falta d'infraestructures públiques, com hospitals, instituts i places públiques, els habitatges en barraques i la falta de subministraments d'aigua, clavegueram i asfaltat dels carrers va originar la unió i coordinació del veïnat i la posada en pràctica d'accions reivindicatives. Com a exemple, el segrest d'autobusos per reivindicar la mancança de transport públic a la zona (Rivas, 2007). Nou Barris es convertia, així, en un nucli de lluites al voltant de 1976: lluita en contra del Pla comarcal, lluita per escoles bressol i de primària, protestes en contra del segon cinturó, lluita per l'asfalt de carrers a Roquetes, lluita per la instal·lació de semàfors a Ciutat Meridiana i a Prosperitat i una lluita centrada al voltant de la planta asfàltica (Pérez, 2004).

La planta asfàltica fou una instal·lació industrial per a la producció i emmagatzematge de quitrà per a la construcció. La ubicació, veïna de blocs de Trinitat Nova era il·legal, deixant al voltant aire contaminat i substàncies volàtils tòxiques que s'enganxaven a la roba estesa i embrutaven els habitatges (Rivas, 2007), així com greus conseqüències sobre els habitants de la zona (Ayuso *et al.*, 1999).

Veïns i veïnes del barri van sol·licitar a l'últim alcalde franquista el desmantellament de l'edifici que ocupava la vella fàbrica asfàltica construïda entre els barris de Roquetes i Trinitat Nova. El 9 de gener de 1977, davant de la llarga espera i la falta de compromís institucional, uns dos-cents veïns organitzats van prendre la iniciativa. Mentre un grup de veïns i veïnes feien assemblea a l'entrada de la fàbrica, un piquet accedia a l'interior, van tancar el vigilant, tallaren les línies telefòniques i amb maces i cordes desarmaren l'interior de l'edifici amb les seves pròpies mans, fent que mai tornés a funcionar (Rivas, 2007; Pérez, 2004). Després d'aquests fets, els veïns van acudir amb una maqueta a l'Ajuntament de Barcelona per explicar com volien que fos el seu Ateneu, sota la pressió de l'Ajuntament de transformar-lo en un centre cívic. Aquest fet coincideix amb el moviment d'Ateneus Populars que sorgeix a Barcelona (Ayuso *et al.*, 1999). Es va crear una comissió mixta formada per membres d'Obres Públiques, Promoció Ciutadana i de l'Associació de Veïns de Nou Barris per tal de valorar la funcionalitat de l'espai com un centre cultural per al districte. El 4 i 5 de juny de 1977 es va dur a terme una festa reivindicativa de 30 hores (en realitat 32) amb aproximadament 50.000 participants. Es tractava d'un conjunt d'actuacions, debats, exposicions i presentació de diversos moviments socials de Barcelona. I s'hi va presentar una maqueta que representava la proposta d'un ateneu, com a projecte autogestionat i per promoure la cultura i la participació veïnal (Pérez, 2004).

Des del 1979 fins al 1981, el procés constituent de l'ateneu entra en crisi. La transició democràtica va fer que molts activistes socials marxessin cap a les llistes electorals dels partits polítics (Pérez, 2004).

Fins al 1978 l'Ateneu compartia espai amb un menjador de treballadors i un magatzem de màquines de la planta asfàltica. El 1981, entitats culturals i associacions de veïns lluitaven per negociar la continuïtat de les obres amb l'Ajuntament, encara que estaven obstaculitzats per la falta de reconeixement del districte cap a l'Ateneu com a espai públic. Això implicava no poder percebre subvencions o altres ajudes. D'aquí es va començar a pensar l'Ateneu com un projecte que buscava l'autofinançament (Ayuso *et al.*, 1999).

Després d'un conjunt d'iniciatives veïnals i altres debats interns vers la identitat cultural del centre entre 1983 i 1985, s'aprova el projecte definitiu el 1991 i es van iniciar les obres de remodelació. El projecte va continuar realitzant els tallers de forma ambulant, en equipaments públics o al carrer (Ayuso *et al.*, 1999), fins que el 1994 la comissió de seguiment de l'Ateneu va insistir a entrar a l'edifici al setembre, malgrat que restaven coses per acabar (Pérez, 2004). L'Ateneu engegava tot un procés d'autosuficiència, creació i difusió cultural, i de relacions locals, nacionals i internacionals.

1.6.2.2. Entitat gestora: Associació Bidó de 9 Barris

El 1994, el nou edifici de l'Ateneu s'inaugura i compta amb 1.500 metres quadrats distribuïts en dos mòduls. L'Administració cedeix, totalment, la gestió d'un espai públic a una associació, cosa que provoca que es repetís la fórmula en altres espais barcelonins (Ayuso *et al.*, 1999).

El Bidó de Nou Barris, símbol dels bidons de la planta asfàltica, passa a ser l'associació que gestionarà el projecte de l'Ateneu des de 1994 fins a l'actualitat (López, Llotje i Alcàntara, 2011; Ayuso et al., 1999). I una escola d'ensenyança primària passa a ocupar el lloc de les xemeneies de la planta asfàltica (Rivas, 2007).

L'Ateneu Popular 9 Barris és un “centre sociocultural que, des dels seus inicis ha entès l'activitat cultural com un instrument de transformació social, amb el qual incidir sobre l'entorn en què es desenvolupa” (López, Llotje i Alcàntara, 2011, p. 1). En un principi, funcionava de forma assembleària i amb distints grups de treball. Més tard es va crear un Consell Associatiu, on els membres participaven de forma voluntària i segons les seves possibilitats, amb aportacions econòmiques, com a socis o participant activament en els projectes o comissions de treball (Ayuso *et al.*, 1999). La vida de l'Ateneu i la constant lluita veïnal ha portat a fer propis uns valors intrínsecs en cadascun dels seus projectes: la democràcia participativa, la participació, l'autonomia i la responsabilitat, la sostenibilitat i la memòria històrica, l'art i la cultura com a mitjans de transformació, la innovació, la qualitat, i la solidaritat, la justícia i la cohesió social (Pérez, 2004). En el terreny artístic, Bidó de Nou Barris té com a objectius “assolir la difusió, potenciar la creació i fomentar la formació artística des d'una òptica no mercantilista, compromesa socialment, amb l'ànim de donar suport a la creació jove i a les cultures emergents” (Pérez, 2004, p. 80). L'organització de Bidó s'estableix a través de la Comissió Gestora, elegida per l'assemblea dels socis i diverses comissions de treball on poden participar totes aquelles persones interessades (Alcàntara, 2016).

Actualment (2015), l'Ateneu 9Barris funciona seguint el model de gestió ciutadana. La gestió ciutadana és aquella que administra recursos públics basats en l'aportació voluntària i és duta a terme per una entitat totalment lligada al territori que els implementa, en base a un projecte social que rep amb el suport i la iniciativa d'associacions i de la mateixa Administració pública. L'Ateneu promou igualment canals de participació oberts i transparents en la presa de decisions i en la realització d'activitats, sempre des d'estructures sense ànim de lucre. Mai s'hi han celebrat esdeveniments de partits polítics o sindicats; el pressupost és generat un percentatge per l'entitat mateixa i l'altre per l'aportació pública, administrat amb rigor; sense funcionaris, sinó amb programadors contractats involucrats en l'ideal de l'Ateneu, amb un salari equitatiu al de la resta de treballadors; funcionant des de l'assemblea i amb una directiva intergeneracional (Rivas, 2007). “L'Ateneu Popular de Nou Barris juga un paper fonamental en el desenvolupament del circ català aglutinant activitats de formació, producció i exhibició circense” (Jané i Minguet, 2006, p. 37).

1.6.2.3. Iniciatives i projectes de circ a l'Ateneu Popular 9Barris

Els tallers de circ han evolucionat i s'han ampliat al llarg dels anys. Al seu començament, sorgien de forma espontània per l'interès dels nens/es i joves del carrer cap a activitats que es realitzaven a la planta asfàltica. I el material s'aconseguia amb les quotes dels infants i amb tallers que realitzaven els formadors/es a altres zones de la província de Barcelona (Ayuso *et al.*, 1999).

L'escola de circ per a nens/es fou creada el 1996 i l'escola per a adolescents, l'any 2003 (Caravan, 2015). L'Ateneu organitza una àmplia gamma d'activitats relacionades amb l'aprenentatge de circ, com els cursos de formació de formadors, tallers per a joves, tallers per a

persones amb diversitat funcional, tallers oberts, tallers per a la tercera edat, tallers per a casals infantils, i altres projectes en conveni, com ara Fem Salut amb adolescents, finançat per l'Agència de Salut Pública de Barcelona, o el projecte Èxit amb el Consorci d'Educació (Caravan, 2015; Ballester i Renau, 2015).

Des de l'Ateneu es desenvolupen activitats culturals, educatives i processos socials de diversa índole, però amb un eix vertebrador orientat pels valors del projecte de l'Ateneu (Ateneu Popular 9 Barris, 2014): democràcia i horitzontalitat, transparència, dret i accessibilitat a la cultura, proximitat al territori i autonomia.

D'acord amb la filosofia del projecte, es concep que l'Ateneu Popular i l'Associació de Bidó són participants actius en la dinàmica social i cultural del barri. D'aquesta manera, és convenient fer menció de les relacions que mantenen amb altres entitats (Ayuso *et al.*, 1999). Pel que fa a les relacions dintre del barri, destaquen, per ordre d'antiguitat, la Coordinadora d'Associació de Veïns i Entitats, la Coordinadora Cultural, la Xarxa 9 Barris Acull, la Plataforma d'Entitats de Roquetes, que és gestora del Pla Comunitari de Roquetes i el Centre Ton i Guida, la Campanya 9 Barris Cabrejada i la Taula Oberta de Trinitat Nova. Per proximitat, amb l'Escola Antaviana i amb relació a les emergents necessitats del barri, recentment amb la Plataforma de Defensa de Collserola i la Xarxa d'Inserció Sociolaboral de Nou Barris. Aquestes dades han sigut aportades per la comissió gestora de l'Ateneu a partir d'un document d'elaboració interna des del grup de treball de territori. També es realitzen activitats de caire sociocultural i educatiu de manera puntual amb altres entitats dintre o fora de l'Ateneu, com ara, el Carnestoltes, La Cultura va de Festa, exposicions, grafitis, etc. (Alcántara, 2016). Des de la Comissió de Formació i Circ Social de l'Ateneu es manté relació amb projectes de circ social a escala estatal i com a membre de la Federació d'Escoles de Circ Socioeducatiu, i amb l'entitat europea Caravan i Cirque du Soleil.

1.6.2.4. Projecte Circ Enginy

El projecte Circ Enginy s'emmarca dintre del programa Enginy (abans Èxit 2) del Consorci d'Educació de Barcelona. L'Ateneu realitza un treball per mitjà del circ social col·laborant amb diferents instituts de secundària del territori. Aquest projecte de diversificació curricular està dirigit a joves de tercer i quart d'ESO que necessitin aprendre d'una forma diferent. Al final del projecte, elaboren un treball d'investigació, i l'alumnat participant pot treure's el graduat escolar.

El circ es converteix en una eina educativa dins del currículum escolar, per tal que els adolescents participants puguin millorar la seva autoestima i la seva valorització personal davant la resta de companys/es i equip docent del centre. Així mateix, la participació en aquest projecte de diversificació curricular permet consolidar els aprenentatges i acreditar els àmbits curriculars que s'hagin treballat, és a dir, aprovar assignatures com les matemàtiques o el català, fent circ. La metodologia i el contingut estan elaborats pel Consorci d'Educació, el professorat dels instituts i els professionals dels tallers de circ social (Alcántara, 2016; Ateneu Popular 9barris, 2014; Ballester i Renau, 2015).

Els principals resultats obtinguts en aquests anys d'experiència són: l'assoliment del graduat escolar de secundària; consolidar la relació entre escoles i entitats del territori; desenvolupar entre els adolescents, actituds, valors i normes positives; desenvolupar les capaci-

tats psicomotrius i relacionals; fomentar la descoberta de les tècniques de circ; incorporar el circ als hàbits de lleure d'infants i joves; i augmentar la participació dels joves en les activitats del barri (Ateneu Popular 9Barris, 2014).

Capítol 1. *Circ social*

A tall de resum

El circ ha estat present en la història de la humanitat des de fa molts anys, oferint propostes arriscades en espais de lleure i entreteniment. El seu recorregut es nodreix de la confluència de diverses arts i tradicions culturals, des dels antics egipcis, dinasties xineses i imperis grecs i romans. Les arenes de lluitadors, la utilització d'animals salvatges i el sorgiment de bufons són records de l'entreteniment d'unes èpoques determinades, que de mica en mica han avançat fins a les exhibicions a places i carrers, la construcció de teatres i l'augment de circs ambulants. En totes i cadascuna de les seves variants, el circ ha jugat amb el descobriment i reconeixement de les possibilitats humanes.

A l'Estat espanyol els canvis es donaven amb retard en comparació amb altres ciutats europees, per l'arribada de circs estrangers amb qui les empreses espanyoles no podien competir, la popularització de la televisió, l'error d'integrar les paròdies circenses en aquest mitjà, la manca de recursos per part de les esferes polítiques, i la dictadura franquista. Exemple de la influència del darrer esdeveniment esmentat és que el renaixement del circ a Espanya, i en especial el desenvolupament i referencialitat del circ contemporani a Catalunya, té un pes significatiu a partir de la mort del dictador Franco.

Per arribar als nostres dies, i analitzar el concepte de circ que aquí ens ocupa, cal assenyalar el pas del circ tradicional a la concepció de Nuevo Circo o circ contemporani, on comencen a interactuar elements provinents d'altres disciplines com el teatre o la dansa, i on s'afegeixen professionals no necessàriament vinculats a una tradició familiar circense.

Aquest trencament amb la tradició familiar i l'experimentació de noves formes d'utilitzar el circ fou rellevant per incorporar una mirada d'obertura i accessibilitat al circ per part de la comunitat, generant projectes de circ amb objectius per al desenvolupament personal i social arreu del món. Sorgeix així el circ social.

Els inicis del circ social es vinculen a l'aprenentatge mutu i el respecte entre les persones participants i la persona instructora, formadora i/o educadora. En diferents projectes pràctics d'arreu del món s'identifica una relació estreta entre la utilització del circ per treballar amb col·lectius en situacions de vulnerabilitat o risc social, com ara, població infantil i juvenil. Per mitjà d'aquest es busca generar espais on el treball en valors ajudi a desenvolupar habilitats com l'autoestima, la perseverança i l'autoconfiança en una mateixa, a través del respecte, el reconeixement i la cohesió del grup. Amb el fi últim de transformar la comunitat en la qual viuen i construir una societat més justa i igualitària.

Fruit de l'esperit de regeneració cultural i social, Catalunya no està al marge de l'experiència a l'Ateneu Popular 9 Barris. Davant la manca de compromís institucional i el conjunt de reivindicacions vers la millora de les condicions de vida, la comunitat veïnal inicia, el gener de 1977, l'enderrocament i ocupació de la planta asfàltica, situada entre els barris de Roquetes i Trinitat Nova. Espai que fou reivindicat com a Ateneu Popular i que inicia el que seran diversos anys de definició de l'Ateneu com a projecte autogestionat i promotor de la cultura i la participació veïnal. El 1994, l'Associació Bidó de Nou Barris n'assumeix la gestió fins al dia d'avui, vetllant pel desenvolupament de la formació, la producció i la creació circense.

Al llarg dels anys, l'Ateneu genera diversitat de projectes i activitats entorn de la promoció de la cultura treballant amb veïns i veïnes, entitats del territori, administracions i xarxes estatals i internacionals. El projecte Circ Èxit (actual Circ Enginy) és un de tants projectes coordinat des de l'Àrea de Formació i Circ Social en col·laboració amb el Consorci d'Educació de Barcelona. Aquest projecte permet endinsar el circ dintre del currículum escolar. D'una banda, per a l'alumnat participant és una oportunitat per desenvolupar capacitats personals i relacionals i de l'altra, consolidar els aprenentatges i acreditar competències curriculars per aprovar assignatures i obtenir el títol d'ESO.

Capítol 2
*Adolescència
i
exclusions
socials*

2.1. L'adolescència com a etapa del desenvolupament humà

Aquest apartat recull els elements que defineixen l'etapa de l'adolescència des de la perspectiva de l'edat, el sexe i la identitat.

2.1.1. Concepte d'adolescència

Diversos autors i autores, així com institucions nacionals i internacionals entrellacen l'etapa de l'adolescència amb els períodes evolutius de la infantesa i la joventut, per aquesta raó no es pot definir el concepte d'adolescència aïllat d'aquests dos altres períodes. A continuació es recullen, des del terreny conceptual, dues variables que ajuden a definir el que s'entén per adolescència: l'edat i la maduresa sexual. Segons la psicologia evolutiva, l'etapa de la infància comprèn des del naixement fins als 12 anys aproximadament, mentre que l'adolescència abraça dels 13 als 18 anys, considerant-se a partir d'aquesta edat, joventut (Rodríguez, 2013). D'altres proposen incloure l'adolescència dintre de l'etapa de la joventut, compresa entre els 10 i els 24 anys (Organización Mundial de la Salud, 2000) o dividida en dues parts: adolescència primerenca entre els 10 i 14 anys i adolescència tardana entre els 15 i 19 anys (UNICEF, 2011).

Respecte al concepte d'infància, diversos autors i autores, i altres institucions, es decanten per la definició establerta en la Convenció Internacional de les Nacions Unides sobre els Drets dels Infants de 1989, entenent que el terme infància engloba infants i adolescents dels 0 als 18 anys, a no ser que, per llei, hagin aconseguit la majoria d'edat prèviament al compliment dels 18 (Fernández, 2009; Casas, 2010; Generalitat de Catalunya, 2010; Cardona, 2015; Consejo de la Juventud de España, s.d.)

A pesar de la dificultat per establir una edat concreta al terme d'adolescència degut a la dependència del procés maduratiu i el context sociocultural de cada persona, s'utilitza per referir-se a persones que es troben entre els 13 i els 19 anys d'edat (Paredes, 2004). D'altres ho situen entre els 12 anys i la majoria d'edat establerta per llei, precedint així a la vida adulta i sent un continu de la infància (diccionari de Serveis Socials, Generalitat de Catalunya, 2010), o entre els 11-12 anys i els 17-18 associat a l'inici i final del canvi físic accelerat (Grinder, 1993).

Respecte a la maduresa sexual, l'adolescència està lligada a la pubertat, derivat del llatí *pubertas* i que significa “edat viril” i fa referència a la maduresa sexual femenina (primer període) i masculina (primera ejaculació) (Feixa, 2012). Comença amb els canvis fisiològics de la pubertat i finalitza amb el ple estatus sociològic d'adult, procés en el qual es porten a terme tot un conjunt de canvis físics, cognitius, psicològics i socials. Els canvis físics

són més evidents i estan lligats a l'augment de la velocitat en el creixement i a l'inici dels caràcters sexuals secundaris (Paredes, 2004). A les noies, ve marcada per la menarquia i el desenvolupament dels pits, mentre que en els nois comencen a donar-se emissions seminals nocturnes i el desenvolupament de l'escrot i els testicles (Wade i Tavris, 2003).

2.1.2. Representacions socials a l'adolescència

Més enllà de variables com l'edat, els canvis físics i la maduresa sexual hi ha altres elements específics a l'etapa de l'adolescència, com ara la identitat i l'imaginari social vers aquesta etapa evolutiva.

Com s'ha dit, és l'etapa prèvia a l'adulthood i, per tant, on es dona la formalització de la personalitat, on sorgeix la necessitat de definir la seva pròpia identitat, tenir consciència sobre si mateix, els seus projectes i les seves expectatives de futur. Aquest intent per descobrir qui són pot anar acompanyat de canvis emocionals significatius (Paredes, 2004).

Tothom intenta repetir emocions positives i evitar aquelles que provoquen malestar. L'adolescent té el mateix interès a pesar que les seves reaccions siguin més impulsives. De la mateixa manera, els sentiments (que són més duradors que les emocions) sovint són difícils de canviar o elaborar, sobretot aquells negatius. En aquesta etapa, sovint es troben davant aquesta dificultat per lluitar contra aquests sentiments de malestar (Tey, 2012). A més a més, cal assenyalar que en el moment en què els i les adolescents es troben sols, deprimits, preocupats o enfadats tendeixen a expressar aquestes preocupacions segons la manera característica del seu sexe. És més probable que els nois exterioritzin els seus problemes emocionals amb actes d'agressió i altres comportaments antisocials, i les noies, al contrari, solen interioritzar les seves sensacions i problemes, per exemple, sent retretes o desenvolupant trastorns de la conducta alimentària (Zahn-Waxler, 1996; a Wade i Tavris, 2003).

Amb relació a l'element psicològic, els i les adolescents necessiten desvincular-se emocionalment de les persones adultes. Es troben en un procés de configuració de la pròpia identitat i, a la vegada, trenquen llaços amb els antics patrons provinents en la majoria dels progenitors i comencen a crear nous vincles amb els seus iguals, els quals ofereixen suport emocional, recursos per a la resolució de problemes, habilitats socials i informacions des d'una posició d'igualtat. No obstant, les relacions d'amistat poden ser molt intenses o excloents (Paredes, 2004). La recerca de la seva pròpia identitat ocupa gran part del seu temps i energia, i les percepcions dels altres són imprescindibles, ja que els adolescents modulen la seva imatge a partir de representacions alienes, així com del rol que ocupen en la societat i la consideració social vers aquests rols (Tey, 2012).

Els desafiaments estan presents, d'una forma o altra, a totes les etapes de la vida i cada etapa depèn de les altres. El gran desafiament a l'adolescència es troba entre la cerca de la identitat i com aquesta provoca confusió i malestar, sobretot quant a expectatives de futur vers el que es vol ser i fer a la vida. El terme crisi d'identitat descriu el que Erikson considerava el conflicte primari d'aquesta etapa, amb el perill de caure en la confusió i tenir dificultats per a la presa de decisions. L'adolescent s'enfronta a un conjunt d'estereotips determinants en cada context i cultura; en les societats occidentals modernes, per exemple, no se'ls considera emocionalment madurs per assumir els drets, les responsabilitats i

els rols de l'edat adulta (Wade i Tavis, 2003). Per la seva banda, la construcció de la seva identitat també es sustenta a partir dels estereotips que ells i elles tenen de la població adulta (Tey, 2012).

Un dels reptes de l'adolescència en les cultures occidentals és l'emancipació, la separació dels progenitors cap a una relació de reciprocitat i el desenvolupament de l'autonomia (Wade i Tavis, 2003). L'oposició als adults es mostra com un procés d'autoafirmació i de construcció de la seva pròpia personalitat (Paredes, 2004). La diferència generacional amb l'adulthood pot ocasionar conflictes difícils de solucionar i provocar canvis d'actitud. La relació amb els adults es defineix pel fet de ser vertical (o d'autoritat), mentre que l'adolescent busca mantenir relacions horitzontals (més democràtiques, o d'igualtat), trobant un "amic/ga" o "igual" amb qui s'identifica i arriba a reduir l'egocentrisme adolescent (Tey, 2012). La relació entre iguals permet assolir autonomia personal i fer una transició més efectiva cap a la vida adulta. L'existència d'una bretxa generacional ocasiona, entre altres, una manca d'entesa entre el món adult i l'adolescent. Els i les adolescents són una mostra de la vida social futura quan esdevinguin adults responsables davant la societat. Aquesta bretxa té per característica la diversitat quant a valors i formes d'entendre el món (Grinder, 1993). A aquesta situació es suma la perspectiva des de la qual l'adult intenta analitzar la realitat del jovent, des de paràmetres diferents i des d'una mirada basada en un context determinat amb normes socials pròpies de l'adulthood d'aquell moment (Tey, 2012).

Els canvis socials en els últims segles també han tingut repercussions en l'etapa de l'adolescència. S'ha prolongat el període de formació i la possibilitat de viure de manera autònoma s'ha retardat. La població jove ha d'aprendre cada cop més coses i les opcions on escollir són majors. Tenir més on escollir no afavoreix la presa de decisions (Paredes, 2004), i això, juntament amb els estudis, la precarietat laboral i la fragmentació social laboral, dona com a resultat major incertesa i deixen de ser garantia per integrar-se en la societat adulta (Martín i López, 2008).

Sovint a l'adolescència es produeixen canvis que no són més que una manifestació per revaloritzar la seva identitat, com ara el vestuari, l'escriptura, el vocabulari, l'estil o alguna conducta (Tey, 2012). El conjunt de canvis produïts a l'edat adolescent, tant físics, com emocionals i relacionals, estan íntimament relacionats amb dos elements clau: l'amor i el consum de substàncies tòxiques. A l'adolescència es solen donar els primers enamoraments i les primeres relacions sexuals, que es solen viure de forma intensa i apassionada. Els canvis socials també han afavorit els canvis entorn de l'actitud davant el sexe i les tipologies de relacions existents entre ambdós sexes. En segon lloc, l'educació, les relacions familiars i externes, i el context, també esdevenen rellevants davant la prevenció de conductes de risc en els adolescents, com són, en major percentatge, el consum de tabac, alcohol i altres drogues (Paredes, 2004).

2.2. Adolescència en situacions de risc social

2.2.1. Desigualtats i exclusions socials

Existeixen un conjunt de conceptes interrelacionats entre si però amb les seves pròpies peculiaritats i aportacions al concepte d'exclusió. Vulnerabilitat, desigualtat i pobresa són

alguns termes que es descriuen a continuació tenint present la seva complexitat i transversalitat en alguns elements de la seva definició.

Per vulnerabilitat s'entén la situació en què es troba una persona, generalment donada pel desequilibri social i/o personal que pot abocar a una situació d'exclusió social (Generalitat de Catalunya, 2010). És "el estado más frágil y de menos resistencia en que se encuentra un niño y su familia cuando viven en situaciones de crisis y de dificultad" (González i Guinart, 2011, p. 207).

En cada context i moment social es poden desenvolupar o intensificar noves formes de desigualtat i d'exclusió social, enteses com un conjunt de factors i dèficits que estan íntimament relacionats i que fins i tot es retroalimenten, com ara, la pobresa, l'atur, la malaltia, etc. (González i Guinart, 2011). L'anàlisi de les desigualtats socials ha estat vinculada, tradicionalment, al concepte de pobresa, i aquest basat en uns nivells baixos d'ingressos. Tot i que l'estudi de les desigualtats socials ha passat de vincular-se, gairebé de manera exclusiva, a les desigualtats econòmiques, a altres aspectes i dimensions (Subirats, 2004). A pesar que el concepte de pobresa té una connotació monetària, cal fer palès l'associació amb altres variables lligades a aquest concepte (Ajuntament de Barcelona, 2014). A partir dels anys vuitanta del segle XX i amb la visió de deslligar l'orientació econòmica del terme de pobresa, la Comissió Europea substitueix el terme de pobresa pel d'exclusió. Aquest fou consensuat i estès a escala europea per tal d'incloure en el terme la naturalesa dinàmica, multidimensional i heterogènia del fenomen (Laparra, Obradors, Pérez, Pérez, Renes, Subirats i Trujillo, 2008).

L'exclusió social es defineix com:

Situació que resulta de l'acció exercida per una societat que rebutja una o més persones o col·lectius per la seva situació de dependència física, psíquica o econòmica, amb la desigualtat subsegüent en l'accés als recursos necessaris per a una bona qualitat de vida (Generalitat de Catalunya, 2010, p. 77).

El concepte d'exclusió social es va començar a utilitzar durant els anys setanta del segle XX a França i es va anar generalitzant i ampliant durant les dècades dels vuitanta i noranta, quedant vinculada, en aquella època, al concepte d'atur i inestabilitat de vincles socials. L'exclusió social, immersa en la història de les desigualtats, esdevé un fenomen adscrit a un sistema econòmic i social que la genera i la fomenta. És dinàmic, lligat a multiplicitat de factors i és un problema social, on les mesures polítiques poden convertir-se en els propis constituents de la mateixa exclusió (Subirats, 2004). L'exclusió social és producte dels "procesos de negación, expulsión o inaccesibilidad a los recursos socialmente valiosos en un determinado contexto socio-histórico" (Subirats, 2010, p. 22), i que per tant, impedeixen el desenvolupament integral de les persones. Es relaciona amb el concepte de pobresa amb relació a l'existència o no d'unes determinades condicions materials. Però el terme d'exclusió social va més enllà, com a resultat d'un conjunt de desigualtats amb les quals es troba tota persona al llarg de la seva vida. És un concepte complex, multidimensional i que cada persona viu d'una determinada manera (Subirats, 2010).

El terme d'exclusió social engloba tant el vessant econòmic com les dificultats de participació de les persones en la vida i context que les envolta. Hi ha diferents àmbits o dimensions on s'evidencien dinàmiques excloents i que a més, no es donen de forma aïllada,

com ara l'econòmic, el laboral, l'educatiu, el residencial, el relacional i el polític. L'exclusió social s'entén com un "procés d'allunyament o proximitat als espais d'integració amb diferents intensitats i temps" (Navarro-Varas, 2009, p. 9). Aquesta visió explica que en alguns moments, les situacions de vulnerabilitat poden ser més evidents o greus, i això està influït per la invisibilitat, cada cop més, de les fronteres entre la integració i l'exclusió (Navarro-Varas, 2009). Així, el concepte d'exclusió està relacionat tant amb la privació econòmica com amb la privació dels drets i llibertats de la ciutadania independentment del seu origen o nacionalitat (Subirats, 2004).

Com ja s'ha assenyalat, l'exclusió social inclou dificultats o complexitats en l'eix econòmic, l'eix polític de la ciutadania i l'eix de les relacions socials. La definició d'exclusió comprèn "un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en la que se pueden distinguir varios estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad más leve hasta las situaciones de exclusión más graves" (Laparra *et al.*, 2008, p. 26).

En termes generals, l'expressió exclusió social ha girat entorn de tres tipus d'enfocaments (Laparra, *et al.*, 2008):

- Exclusió des de la falta de motivació i el no seguiment normatiu i estils majoritaris per part de la persona exclosa. Aquesta forma, definida com a autoexclusió, no té gaire relació amb la situació econòmica, sinó amb el debilitament de la família i la sobreprotecció de l'estat de benestar, les propostes polítiques del qual haurien d'anar enfocades a potenciar la moral enfront de les ideologies marginals.
- Mirada de les persones excloses com a individus menys productius. Visió emmarcada en el procés postindustrial caracteritzat per la incorporació de les dones al mercat de treball i la polarització de l'ocupació. En aquest sentit, el paper de l'estat estaria enfocat a cobrir els riscos laborals i incentivar polítiques actives d'ocupació.
- Exclusió com a resultat d'interessos i prejudicis cap a un grup social determinat, bé per la seva ètnia, circumstàncies personals o estils de vida.

Els mateixos autors indiquen que aquestes tres visions no són sols contradictòries entre si, sinó que expliquen la base dels processos socials corresponents als tres nivells d'anàlisi de l'exclusió. Amb relació a l'exclusió fruit de la voluntarietat en el terreny dels individus i grups; l'exclusió a conseqüència de canvis socioeconòmics en el terreny dels processos estructurals; i l'exclusió a causa de la discriminació activa, en el terreny dels processos institucionals, polítics i ideològics (Laparra, *et al.*, 2008).

El terme exclusió a Europa inclou tres aspectes clau: l'origen estructural, el caràcter multidimensional i la naturalesa processual. A diferència de les concepcions més individualistes, que responsabilitzen l'individu com a actor autoexcloent, s'entén l'exclusió com un fenomen de causes estructurals que impacten en la vida de l'individu. En aquest sentit es poden identificar algunes dimensions que afecten la integració de la societat, com ara els canvis de mercat laboral, els límits d'acció de l'estat, els canvis en la institució familiar o la immigració. L'exclusió com a fenomen multidimensional inclou dificultats al voltant de la participació econòmica, la participació social, la participació en el benestar públic i la par-

ticipació política. L'exclusió com a procés no està vinculada a una distinció estàtica entre un grup de persones amb característiques diferents de la població majoritària, sinó a un procés d'allunyament d'alguns individus (Hernández, 2008).

2.2.2. Factors de risc social

A diferència de l'apartat anterior que tenia per objecte fer una aproximació als conceptes de desigualtat i exclusió, en aquest s'analitzen els factors de risc des de la interrelació amb l'etapa de l'adolescència. En aquest sentit, un grup en situació de risc social és definit per la Generalitat de Catalunya (2010, p. 85) com “un grup de persones que tenen una probabilitat alta de patir exclusió social o desigualtat social”.

En termes generals, Joan Subirats (2004), esmenta els àmbits on es poden desenvolupar en major mesura els processos d'exclusió: l'econòmic, el laboral, el formatiu, el socio sanitari, el residencial, el relacional i l'àmbit de la ciutadania i la participació. En cadascun cal afegir de manera transversal tres eixos que influeixen vers el procés d'exclusió: l'edat, el sexe i l'origen o ètnia.

- *Àmbit econòmic*: factors d'exclusió com la pobresa econòmica, les dificultats financeres, la dependència de prestacions socials i la desprotecció social.
- *Àmbit laboral*: desocupació, la subocupació, la falta de qualificació laboral, la impossibilitat per treballar i la precarietat laboral.
- *Àmbit formatiu*: la no escolarització o falta d'accés a l'educació obligatòria integrada, l'analfabetisme o baix nivell formatiu, el fracàs escolar, l'abandonament prematur i la barrera lingüística.
- *Àmbit socio sanitari*: el no accés al sistema i recursos socio sanitaris bàsics, les addiccions i malalties relacionades, les malalties infeccioses, trastorns mentals, discapacitats i altres malalties cròniques que generen dependència.
- *Àmbit residencial*: no tenir habitatge propi, infrahabitatge, accés precari a l'habitatge, males condicions d'habitabilitat, i espai urbà degradat, amb deficiències o mancances bàsiques.
- *Àmbit relacional*: deteriorament de les xarxes familiars, escassetat o feblesa de xarxes familiars i xarxes socials, rebuig o estigmatització social.
- *Àmbit de la participació i la ciutadania*: el no accés a la ciutadania o un accés restringit, la privació de drets per procés penal i la no participació política i social.

Per factors de risc s'entenen aquelles “característiques que augmenten la probabilitat de ocurrencia de efectos adversos” (Santibáñez i Martínez-Pampliega, 2013, p. 51). Relacionats amb l'etapa de l'adolescència poden ser biològics, psicològics i/o socials associats a l'emergència d'alguna problemàtica o necessitat (González i Guinart, 2011). Existeixen diferents elements que deriven en una assumpció de riscos per part de l'adolescent, que tant poden provenir del grup d'iguals, de la família com del sistema educatiu i el context social (Páramo, 2011).

M. Ángeles Balsells, Isabel del Arco i Amparo Miñambres (2009) estructuren en tres blocs les necessitats bàsiques que cal cobrir en la infància:

- Necessitats de caràcter físicobiològic (alimentació, temperatura, higiene, son, activitat física, protecció de riscos reals i salut)
- Necessitats de caràcter cognitiu (estimulació sensorial, exploració física i social i comprensió de la realitat física i social)
- Necessitats emocionals i socials (seguretat emocional, xarxa de relacions socials, participació i autonomia progressives, curiositat, imitació i contactes sexuals, protecció de riscos imaginaris i interacció lúdica)

Altres autores com Rosa M^a González i Susana Guinart, (2011) també contempen i coincideixen amb les necessitats descrites i afegeixen les necessitats culturals, amb relació a la interpretació del món i l'adquisició de valors i normes.

Respecte a l'adolescència, la generació del segle XXI denominada "generació @" porta implícit l'accés universal, que no general, a les noves tecnologies de comunicació i informació, l'erosió de les fronteres entre els sexes i els gèneres, i la globalització cultural, que implica noves formes d'exclusió social. Aquesta generació conviu amb canvis emergents que afecten directament els períodes posteriors d'adulesa i vellesa, tals com la incorporació tardana al mercat laboral, la necessitat de formació continuada, el retard en l'emancipació i la fecunditat, etc. (Feixa, 2012).

Com a factors de risc en el fracàs i l'abandonament escolar, Pilar Figuera, Montse Freixa i Marta Venceslao (2012) recullen aquells relacionats amb:

- Desenvolupament acadèmic
- Desenvolupament personal
- Context familiar
- Context social

L'edat, les expectatives educacionals i les notes, el comportament, la influència dels progenitors, la qualitat de vida comunitària, la qualitat del sistema educatiu, variables psicològiques i una autoestima baixa es presenten com a factors que condicionen per assumir conductes de risc (Páramo, 2011). Robert E., Grinder (1993) destaquen 5 amenaces que afecten la salut dels adolescents: accidents automobilístics, malalties venèries, alcohol, cigarrets i drogues.

La diversitat de factors de risc i de protecció entrellacen la influència que té la família, l'escola, les amistats i la societat en general. Hi ha col·lectius en situació d'exclusió social que estan en vulnerabilitat intensa en comparació amb el conjunt de la població, i l'àmbit de l'educació, la salut o l'habitatge destaquen com a béns bàsics on es poden donar aquestes situacions de desigualta. L'estructura de les llars, la inactivitat laboral, el sexe i l'envelliment són factors estretament relacionats amb la pobresa i l'exclusió, a més d'estar en connexió amb un factor transversal, la pertinença a la classe treballadora (Ajuntament de Barcelona, 2007).

Com a factors directament relacionats amb la salut, s'exposa, tenir símptomes depressius, el sexe (home o dona), la baixa religiositat, trastorns d'aprenentatge, conductes alimentàries, conductes violentes, consum de tabac, alcohol i drogues il·legals, consum de subs-

tàncies addictives per part d'amics i/o familiars, problemes emocionals en l'adolescent o en la família, mala autoimatge i l'aïllament. A més, es mostren un conjunt de factors que es donen amb més freqüència en un tipus de conducta determinada. Pel que fa a conductes psicopatològiques es vincula amb problemes emocionals, com ara la depressió, ansietat o estrès, pensaments o intent de suïcidi, i trastorns alimentaris deguts a la manca de satisfacció corporal i baix autoconcepte (Páramo, 2011).

Amb relació al consum de substàncies tòxiques existeixen uns factors associats trobant relacions significatives entre factors individuals del jove o adolescent i factors provinents de la família, institut, amistats, etc. La relació de consum amb la influència dels grups d'iguals i el consum en llocs d'oci nocturns, com ara bars o discoteques, i el fàcil accés a les substàncies (Paula, 2012). Existeixen 3 nivells que influeixen en les addiccions: l'individual (relacionat amb la impulsivitat i l'agressió antisocial), el familiar (situacions de consum per part dels progenitors o germans/es), i cultural o social (disponibilitat d'accés a substàncies tòxiques i manca de normativa). Els factors de risc que influeixen en conductes sexuals perilloses estan relacionats amb la manca de coneixement sobre sexualitat, anticonceptius i malalties de transmissió sexual, agreujat per l'absència d'informació i/o ineficaç comunicació familiar. Tanmateix, els conflictes familiars, la manca o complexa comunicació i l'estil educatiu familiar també es presenten com a factors que influeixen en situacions de delinqüència i/o problemes de comportament (Páramo, 2011).

Diverses autores i autors associen el concepte d'infància en risc a desadaptacions socials i/o insatisfaccions de les necessitats i drets per part de l'entorn familiar (Balsells, Del Arco i Miñambres, 2009; Rodríguez, 2013).

La infancia en situación de riesgo social es aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos inalienables, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio de inadaptación social; y sus entornos ecológicos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones (Balsells, Del Arco i Miñambres, 2009, p. 29).

Les mateixes autores detallen un conjunt d'enfocaments que focalitzen les raons de l'exclusió dels infants en l'àmbit familiar. El primer, el model socioambientalista ressalta la importància dels factors ambientals i afirma que els programes d'intervenció estan dirigits a donar suport a les famílies. En l'enfocament conductista es relacionen les causes del risc d'exclusió amb les dificultats parentals per cobrir les necessitats dels fills. Les perspectives psicodinàmiques associen les conductes dels infants amb les habilitats afectives familiars. I l'enfocament sistèmic situa l'infant com a part d'un sistema, bàsicament familiar i amb dificultats (Balsells, Del Arco i Miñambres, 2009). Existeixen altres factors de risc vinculats més estretament a l'àmbit familiar, com ara inestabilitat dels pares com a parella, desajustos en l'estructura familiar, conflictes relacionals entre els membres, pares sols sense xarxa de suport, falta de capacitat empàtica, problemes de salut o discapacitat i falta d'habilitats parentals. La família té un pes significatiu perquè és responsable de la cobertura de les necessitats bàsiques i de l'estructura de la personalitat de l'infant. (González i Guinart, 2011).

D'altres fan palès la fragilitat del suport tant personal, familiar com comunitari que deriva en indefensió i estat de vulnerabilitat. I es vincula al risc social la possibilitat de patiment en l'àmbit biològic, psicològic i social, afegint totes aquelles situacions que afecten la con-

secució dels drets i que alteren les formes de relacionar-se o conviure. La crisi econòmica, l'actitud de la societat en general enfront de la violència, la migració per raons econòmiques, la discriminació enfront de les dificultats culturals, l'aïllament social, la falta d'oportunitats derivades de les desigualtats socials, i les polítiques insuficients o inapropiades són també destacats factors de risc de l'entorn social (González i Guinart, 2011).

2.2.3. Fracàs i abandonament escolar

Pel programa que esdevé marc de la present recerca, Programa Enginy, el qual té l'objectiu de reduir les situacions que provoquen fracàs escolar, es creu convenient abordar aquest apartat i l'efecte que té en la població adolescent per les situacions de desigualtats i d'exclusió d'aquests en la seva vida adulta.

Estadísticament, les dades sobre abandonament escolar prematur s'han anat reduint al llarg dels anys. Durant el 2015, oscil·laven a Catalunya entre joves de 18 a 24 anys, sobre el 18,9% (Tarabini, 2017), i al voltant del 17% el 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), per sota de la mitjana espanyola, que es situava vers el 20% el 2015, 19% el 2016, 18,3% el 2017 i el 17,9% el 2018 (Eurostat, 2019). No obstant, l'Estat espanyol continua encapçalant la llista dels països europeus amb major abandonament prematur dels estudis (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) atès que la mitjana de la Unió Europea es situa al 10,6% el 2018 (Eurostat, 2019).

A continuació es realitza un recull de les definicions de fracàs, absentisme i abandonament escolar per tal d'esborrar confusions conceptuals.

El fracàs escolar es defineix per l'abandonament de l'escola als 16 anys sense l'obtenció del títol acreditatiu del graduat escolar, vinculat a la manca d'assoliments de les competències bàsiques de l'ensenyament obligatori, la manca de superació de les etapes educatives en les edats establertes o a l'abandonament escolar prematur. No obstant, hi ha altres variables que incideixen en el fracàs escolar descrivint-lo com un fenomen multicausal influenciat per aspectes cognitius, emocionals, relacionals, familiars o socioeconòmics, entre altres (Centre de Documentació Juvenil, 2016). Per aquesta raó, es parla de fracàs del sistema escolar, que contribueix a definir el problema ampliant-ne la responsabilitat, no tan sols a l'alumnat i les seves famílies, sinó també a l'espai públic i al camp polític (Martínez-Novillo, 2017). L'absentisme fa referència a la desaparició temporal de l'alumnat amb retorns irregulars a l'aula. L'abandonament, per la seva banda, defineix la situació per la qual les persones abandonen prematurament i no segueixen cap tipus de formació. Aquesta última sol anar precedida del fracàs, la desmotivació i l'absentisme, que s'han anat incrementant en l'itinerari formatiu de l'alumnat (Figuera, Freixa, i Venceslao, 2012).

Per a l'anàlisi més profunda del concepte de fracàs i abandonament escolar es segueixen les recomanacions d'Aina Tarabini (2017), les quals aborda no des d'una lògica unicausal focalitzada en l'alumnat, sinó des de la interconnexió de la mirada social i relacional, processual i des de les subjectivitats. La primera, la mirada social obliga a observar i qüestionar-se els contextos i les estructures socials i educatives on es desenvolupen situacions de fracàs i/o abandonament. No significa deixar aïllat l'esforç o interès individual de l'alumnat però

sí que es mostren com i en connexió als contextos de possibilitat i oportunitats educatives. La mirada processual té relació amb la desvinculació progressiva de tots els requisits que impliquen els rituals d'escolarització amb relació a tres qüestions: els dispositius pedagògics (repetir curs i agrupament per nivells), els indicis de desvinculació (absentisme, mals resultats acadèmics...) i les desvinculacions sense resposta institucional, com ara el rebuig directe i actiu de l'alumnat i la família cap al centre. Per últim, la mirada des de les subjectivitats significa entendre l'ús i sentit que té l'escolaritat per al i la jove i com es relaciona la identitat com a estudiant amb la identitat de classe, gènere, raça, edat, etc.

El fracàs escolar té dues conseqüències significatives. La primera afecta la vida de les persones limitant les seves oportunitats a participar socialment, culturalment i econòmicament en una determinada societat. La segona fa referència a més llarg termini en tant que condiona el futur econòmic i social d'un país (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2013).

Sovint, l'alumnat amb risc de fracàs escolar s'associa a uns nivells baixos de coneixements, insuficient domini de les competències bàsiques i baix desenvolupament de l'autonomia, acompanyat d'altres variables, com aspectes cognitius, actitudinals, emocionals, relacionals i conductuals, diferències culturals, trajectòries escolars irregulars, situació socioeconòmica i cultural de la família, entorns amb alta complexitat, i altres (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2013).

El fracàs i l'abandonament escolar és multicausal i està relacionat amb diferents àmbits de la vida de l'alumne i alumna. D'una banda, el desenvolupament educatiu i l'adquisició d'aprenentatges està influenciat per la composició social i acadèmica dels centres mateixos (Dupriez, 2009). El nivell socioeconòmic i cultural, el nivell d'instrucció familiar, el sexe i l'origen migratori són factors que influencien l'abandonament escolar. Els centres educatius amb majors complexitats socials tenen més reptes que la resta, i és on el treball social i relacional supera l'acadèmic i és més difícil poder assolir els objectius acadèmics (Tarabini, 2017).

Alhora té repercussions en el futur laboral i social de la persona. Les xifres sobre atur sempre han estat superiors entre la població amb nivells d'estudis menors (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). A pesar que la inserció laboral no depèn únicament dels títols acadèmics, els canvis en el mercat de treball i l'expansió educativa han devaluat les credencials educatives, per la qual cosa cada cop més el nivell d'estudis té un pes significatiu en els processos d'inclusió social. Aleshores, el centre educatiu té un pes significatiu en l'establiment dels requisits per assolir l'èxit escolar, amb la interacció amb l'alumnat, tan intel·lectual com emocional, i la incorporació de rutines de premis i càstigs (Tarabini, 2017).

2.3. Adolescència i inclusió social

Venim d'un apartat on es recullen les situacions de risc social que poden afectar la població adolescent, per això a continuació es vol incorporar una mirada des de la inclusió. Per inclusió social s'entén la:

Situació resultant de les accions adreçades a acceptar en la societat una persona o un col·lectiu en risc o en situació d'exclusió social, la qual cosa inclou la participació plena en la vida social, econòmica i cultural de la societat en què viuen (Generalitat de Catalunya, 2010, p. 91).

Joan Subirats (2010) descriu el concepte d'inclusió social en aliança amb el de ciutadania, cosa que permet reflexionar, des d'una mirada crítica, sobre la desigualtat d'accés als recursos, i sobre una estructura social crítica amb la desigualtat d'accés als recursos i una estructura social basada en polítiques de poder i privilegis. Així, defensa una ciutadania coneixedora dels drets i deures amb la societat i amb l'estat, i ressalta la importància que té la participació en l'esfera econòmica, política i familiar. La inclusió, igual que el seu antagònic, és un fenomen multifactorial i no té sols a veure amb un caràcter econòmic, sinó que va més enllà, pot ser cultural, social i polític.

En aquest apartat entra a formar part el concepte de resiliència com a quelcom transversal per al desenvolupament del o la jove. Diversos autors i autores recullen la diversitat de definicions del concepte, encara que destaquen d'una banda la capacitat d'adaptació en un context d'adversitat i com aquest contempla la capacitat individual de la persona, així com els factors de protecció que enforteixen el desenvolupament d'aquestes capacitats (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, i Revuelta, 2015; Palma-García i Hombrados-Mendieta, 2013). En el marc del sistema educatiu, existeix una correlació entre la resiliència dels i les adolescents i els components conductuals, emocionals i cognitius, on la implicació escolar augmenta en tant que l'alumnat té majors factors de resiliència (Rodríguez-Fernández, *et al* 2015). En treball social també ha estat un àmbit d'interès per a la promoció de processos resilents en les persones, grups i comunitats (Palma-García i Hombrados-Mendieta, 2013).

2.3.1. Factors de protecció

Es consideren factors de protecció aquells “vinculats a circumstàncies i atributs interns i externs que afavoreixen la superació de les adversitats” (Santibáñez i Martínez-Pampliega, 2013:51), o disminueixen la gravetat davant la presència de factors de risc, és a dir, recursos potencials que ajuden a reduir la situació de vulnerabilitat o els efectes negatius sobre l'adolescent (González i Guinart, 2011). A l'adolescència destaca el suport familiar i de les amistats. L'educació i la salut també són àmbits de protecció, assenyalant, perquè siguin promotores d'una vida saludable físicament i emocional, mesures com el diàleg entre alumnat-professorat, el treball de l'autoestima i el treball en grup. També realitzar activitats esportives, religioses, ecològiques o comunitàries (Páramo, 2011).

Aquesta recerca s'emmarca en el sistema educatiu i és necessari explicar la importància de l'educació en la qualitat de vida de les persones i la important relació existent entre la marginació i el nivell educatiu (Plana, 2004). A finals del segle XIX i principis del XX, en el context de la societat industrial, la infància es converteix en eix vertebrador de la pedagogia, on l'educació passa a ser una eina bàsica i elemental per millorar el món i fer-lo més just i igualitari (Ajuntament de Barcelona, 2010). Així mateix, l'educació és reconeguda com un mecanisme d'integració social acceptat i reconegut per acords internacionals sobre drets humans (Navarro-Varas, 2009). L'educació atorga les competències per adaptar-se a

la vida professional, així com afavoreix el desenvolupament d'habilitats personals i socials (Subirats 2004). Per aquesta raó, les desigualtats que es donen en l'àmbit educatiu poden incrementar els riscos d'exclusió social de la població que ja es troba en situació de vulnerabilitat, dificultant així la inclusió en la societat (Ajuntament de Barcelona, 2010).

Respecte als factors de protecció, els nens i nenes amb alta capacitat per afrontar situacions de complexitat o traumàtiques tenien una relació estable, almenys, amb un dels progenitors o alguna persona significativa en la seva vida; un ambient educatiu obert, contenidor i amb límits clars; suport social, models socials que motiven l'afrontament constructiu; responsabilitats socials dosificades; competències cognitives; característiques temperamentals positives com ara la flexibilitat; i vivien experiències d'autoeficàcia, autoconfiança, autoimatge positiva. També es mostren com a factors de protecció practicar algun esport, tenir curiositat intel·lectual i activisme social (Páramo, 2011).

Quant als factors de protecció fan referència a tots aquells aspectes propis de l'infant o adolescents i del seu entorn que augmenten la capacitat de fer front a dificultats i redueixen la probabilitat de vulnerabilitat o risc d'exclusió. Hi destaquen tres grups de factors. En primer lloc, les característiques individuals de l'infant, que són aquelles heretades o condicionades per la genètica i afavorides o no per l'experiència, com ara assumir responsabilitats d'acord amb l'edat, potenciar la continuïtat de l'estudi, tenir un espai de contenció, tenir projectes personals, empatia, habilitats interpersonalment adequades, autocontrol i motivació. El segon, són els vincles afectius amb persones significatives de l'entorn més proper. Entre aquests factors destaquen els que impliquen la família extensa, així com el tutor/a, professorat, escola, amics/gues, veïnat, monitors/es d'activitats de lleure o activitats esportives, etc. I per últim, els sistemes socials de suport. L'escola és l'estructura de suport principal en l'etapa infantil i d'adolescència, a la qual es sumen altres serveis sanitaris i socials (González i Guinart, 2011).

Tres són els elements que destaquen en la literatura pel seu acompanyament a l'adolescent en el procés evolutiu: la família, l'escola i els amics/gues (Coordinadora d'Animació Socio-cultural de Catalunya, 2017). Es valora com a condicionant la importància de la qualitat en la comunicació i les relacions familiars, i l'escola com a component preventiu desenvolupant la cooperació amb la família i la societat (Páramo, 2011). No obstant, la comunitat educativa i familiar, així com l'entorn immediat es poden convertir en factors de risc (Vélaz de Medrero, 2009).

Un ambient familiar estable dona seguretat al desenvolupament d'habilitats i competències de l'adolescent, en tant que la família és l'agent socialitzador principal que influeix directament en l'estil de vida d'aquest/a (Grinder, 1993). Alhora, els i les joves desenvolupen unes expectatives vers la relació amb la família. És comú que esperin dels pares i mares, interès, suport, orientació, escolta, empatia, amor, afecte, acceptació, confiança i autonomia (Rice, 1999).

La família, com a important agent socialitzador, té un pes significatiu en la construcció d'imaginari i d'identitat vers diferents àmbits que afecten el desenvolupament del o la jove, com ara en la construcció de rols sexuals (Hopkins, 1986). Existeixen un conjunt d'estereotips vers la identitat de gènere a l'adolescència, com ara la sensibilitat en noies i la fortalesa en nois (Rodríguez i Megías, 2015), que cal identificar i derrocar, no sols des de l'àmbit familiar, sinó també des de l'educatiu i el social, com ara institucions que poden

fomentar la desigualtat entre dones i homes reproduint els prejudicis i esquemes sexistes (Fernández-Montaña, 2015).

La relació positiva entre adolescents i pares torna a aparèixer com a factors de protecció associats al consum de substàncies, acompanyat d'una actitud no permissiva del consum per part dels pares i mares, una bona adaptació a l'institut i amb el professorat, i fer algun esport o activitat cultural (Paula, 2012). Algunes estratègies familiars per promoure factors de protecció poden ser negociar amb l'escola o la policia en cas de problemes, supervisar per brindar suport contra l'ús de drogues o conductes perilloses, treballar amb el professorat per establir un clima de suport a l'aula, missatges a l'uníson amb l'escola (Páramo, 2011).

2.3.2. La participació en la infància, l'adolescència i la joventut

D'acord amb el marc metodològic que segueix la present recerca, la Investigació-Acció Participativa, és necessari dedicar un espai a l'estat de la qüestió amb relació al procés de participació, en concret a la participació infantil i juvenil, com a factor de protecció. Per aquesta raó, a continuació s'explicarà què entenem per participació i quines són les eines de protecció i reivindicació de la importància de la participació dels i les infants i joves en aquells temes que els afectin, com ara la salut, l'educació o el lleure.

La participació social està composta per un conjunt de característiques que ajuden a construir-ne la definició i la implementació (Confancia, s.d.):

- Constitueix un valor en si mateixa, des d'una mirada cultural més enllà del jurídic o el formal.
- És un mitjà, no una finalitat en si mateixa.
- És un dret fonamental.
- És una condició per a la transformació social.
- És una responsabilitat ciutadana que suposa compromís.
- És una dimensió positiva de la llibertat.
- És una forma de legitimar la democràcia.

No hi ha millor forma que partir de la reflexió de la participació infantil i juvenil que amb una definició redactada per la pròpia veu dels infants. Josefa Fernández (2009) recull la següent definició a la II Audiència Pública realitzada a l'Ajuntament de Barcelona el 1997.

Participar es un derecho a manifestarse políticamente y socialmente sin que el hecho de ser menores de edad nos condicione. Es una actividad voluntaria que tomamos por propia iniciativa y con el deseo de expresar nuestras propias ideas. También sabemos que implica responsabilidad y compromiso. Participar es compartir, ayudar, ser solidario, comunicarnos, llegar a acuerdos comunes, trabajar conjuntamente con otros, conocer gente nueva, intercambiar opiniones y colaborar con tu entorno. Participar es tener opiniones, decir lo que piensas y ser escuchado. Es también tomar parte en la toma de decisiones (Fernández, 2009, p. 114)

Aquest procés de reivindicació dels infants com a subjectes de dret, recollit en la Convenció dels Drets dels Infants del 1989 (Hart, 2001; Cardona, 2015) ha estat confrontada amb

la idea de la infància com a sector poblacional de protecció. La idea que els nens i les nenes són més dèbils que els adults i que poden ser influenciats fàcilment ha influït en el fet que la legislació fos proteccionista, i “ha podido dificultar la consideración de la participación de los niños y niñas en la vida social, y llevar a considerar a la protección como opuesta a la participación” (Fernández, 2009, p. 113).

Diverses organitzacions en defensa dels drets de la infància, com ara UNICEF o la Plataforma de Organizaciones de Infancia, tenen en comú a la definició que aporten de participació infantil, que és un procés d’aprenentatge per mitjà del qual construeixen democràcia exercint el seu dret com a ciutadans, i on els nens i nenes prenen decisions que afecten la seva vida i la comunitat (Consejo de la Juventud, s.d.; Aranda, Revilla, Ruiz i Sotelo, s.d.; Generalitat de Catalunya, 2010). Quan es parla de dimensions que afecten la seva vida i la del seu entorn, n’existeixen algunes de més generals, com ara l’educació, la justícia juvenil o la qualitat ambiental i d’altres de dimensions més específiques, com la classe social, la raça, el sexe i altres característiques poblacionals (Checkoway i Lorraine, 2009). Altres aportacions de diversa índole fan palès la importància que ha tingut considerar els infants ciutadans i ciutadanes, la qual cosa atorga drets i responsabilitats d’acord amb la comunitat a què pertanyen (Fernández, 2009; Consejo de la Juventud de España, s.d.).

D’aquesta manera es recullen, com a conceptes clau de la participació infantil, el fet que és un procés educatiu, no és una finalitat, sinó un mitjà que potencia l’exercici democràtic, amb un pes important el fet d’escoltar i donar veu a diverses expressions, i com a subjectes de drets els atorga poder per prendre decisions conjuntes, a més a més d’assumir responsabilitats (Consejo de la Juventud de España, s.d.). Que la democràcia sigui una característica rellevant en la participació infantil, requereix també uns principis; que el grup entengui el projecte i la implicació sigui voluntària, que estigui definida i entesa l’estructura organitzativa i relacional, establir normes i revisar-les des del consens i el diàleg, que tothom tingui les mateixes oportunitats de participar, que el procés sigui transparent, i que es coneguin els nivells d’implicació de cada infant i es respectin les capacitats pròpies i de la resta de l’entorn en el projecte, tant en la presa de decisions com en l’assumpció de responsabilitats (Hart, 2001).

El concepte de participació infantil és multidimensional i conté set dimensions a tenir en compte (Novella i Trilla, 2014). En primer lloc, el principi educatiu del qual sorgeix de la participació i es remunta a les pedagogies antiautoritàries, aportant la participació com la que es dona en un espai lliure, des de l’autonomia, la responsabilitat comunitària, etc. El segon punt, el procés de canvi, relacionat amb la necessitat que l’individu s’apropii del desenvolupament de les pràctiques socials en què participa. El valor democràtic fa referència a la construcció de la personalitat moral a partir de l’exercici deliberatiu i compromès personalment amb l’acció. Quant al contingut formatiu es refereix a l’experiència de la participació com l’oportunitat de conceptualitzar, caracteritzar, dissenyar, planificar i avaluar l’experiència per tornar a reprendre-la i construir un aprenentatge comú. El cinquè aspecte, el procediment metodològic, es dirigeix al procés, al desenvolupament actiu de l’operacionalització, on el motor principal és la participació. La responsabilitat ciutadana fa referència a la dimensió política de tota participació, implicant la ciutadania en la formació de la cultura política més enllà del pla institucional. I per últim, el benestar personal, on la participació es vincula amb la responsabilitat i compromís per a la transformació col·lectiva.

Hi ha diversitat quant a àmbits, tipus i/o nivells de participació. Es pot parlar de l'escala de Roger Hart, el qual presenta 8 nivells de participació quan els i les infants treballen en projectes amb adults: la manipulació; la decoració; la participació simbòlica; designats però informats; consultats i informats; projectes iniciats pels adults però les decisions són compartides amb els i les infants; iniciats i dirigits per nens/es, i projectes iniciats pels infants compartint les decisions amb els adults (Hart, 2001; Trilla i Novella, 2001; Consejo de la Juventud, s.d.). Ana Maria Novella i Jaume Trilla (2001, 2014) proposen quatre tipus de participació. La participació simple és el primer nivell de participació i on els infants tenen una postura d'espectadors o executors passius davant una activitat que se'ls presenta ja organitzada, sobre la qual han de respondre bàsicament als estímuls o indicacions que se'ls demana. Un exemple en l'àmbit de la infància sobre què representa aquest tipus de participació és una classe escolar metodològicament de caire tradicional. La participació consultiva és un nivell més i els infants s'impliquen donant la seva opinió, proposant o valorant diferents formes o espais davant d'un tema que els afecta. Se'ls anima a opinar, proposar i/o valorar, encara que els mitjans o canals són encara limitats, com ara a partir de qüestionaris o enquestes. En la participació projectiva, el tercer nivell, el subjecte es converteix en agent, amb compromís i major responsabilitat. Els nens i nenes es converteixen en agents actius i desenvolupen un projecte, cosa que significa que adquireixen una responsabilitat i implicació tant en la definició del projecte, la planificació, l'execució i l'avaluació, per tal de transformar la realitat. I per últim, la metaparticipació, la qual exigeix un major grau de complexitat participativa, on els mateixos agents demanen i generen nous espais de participació, tenint capacitat per reivindicar el seu dret a participar, analitzar i reflexionar sobre aquests processos.

Pel que fa als factors moduladors de la participació, també n'hi ha quatre (Trilla i Novella, 2001; Novella i Trilla, 2014). En primer lloc, la implicació, factor motivacional, que es refereix a la distància que existeix entre el subjecte i el contingut del procés de participació. La informació i consciència, dimensió cognitiva, fa referència al grau de consciència que tenen els subjectes sobre la raó del projecte i sobre la quantitat i qualitat de la informació que conté aquest. La capacitat de decisió pot tenir dos significats; el primer, és la competència psicològica de la persona per prendre decisions i la segona, estar preparat per decidir no sols en el sentit psicològic, sinó amb relació als aspectes contextuals, polítics, legals, econòmics, etc. I, el compromís i responsabilitat, és a dir, la consciència i acceptació de les conseqüències que es deriven de l'acció participant.

Existeix consens entorn de tres espais de participació en la infància; la família, l'àmbit educatiu i els espais d'oci i/o educació (Fernández, 2009; Consejo de la Juventud de España, s.d.). Jaume Trilla i Ana Novella (2001) exposen tres premisses que han de proporcionar els espais de participació. La primera és que han de ser espais coneguts, perceptiblement transformables i que permetin actuar sobre la vida quotidiana i el seu entorn immediat. En segon lloc, els nens i nenes han de conèixer els objectius de l'acció i la metodologia de l'espai de participació, a més a més de poder definir-lo per si mateixos prèviament. I per últim, els espais han de ser reals, adaptats a les condicions psicològiques i socials, genuïns per als infants. Cal tenir presents algunes de les dificultats que poden aparèixer en la creació d'aquests espais, com ara que la participació és difícil per si sola; el fet de pertànyer a una minoria ètnica, social o cultural; ser nen/a en un espai on els adults tenen el poder de decisió; sumat a la visió que els adults tenen sobre la infància vinculada amb la manca

d'experiència, manca d'informació i, per tant, concepció dels infants com a subjectes influenciables, i unes estructures públiques rígides (Fernández, 2009).

2.4. Àmbits protectors d'intervenció amb l'adolescència

En aquest apartat es vol recollir com l'escola, el circ i el treball social són generadors d'espais de participació per a la població adolescent i com la manera en què es desenvolupin pot esdevenir un factor de protecció. L'escola des de l'educació formal, el circ des de la no formal, i el treball social des de l'àmbit institucional.

2.4.1. L'escola com a context socialitzador

L'escola és un espai socialitzador i de transmissió de normes, valors i de competències funcionals i socials dels i les joves (Tarabini, 2017). Més enllà de la normativa educativa, el professorat filtra i desenvolupa accions educatives amb relació a la línia marcada pels centres educatius. Per la qual cosa analitzar l'èxit de les mesures educatives significa tenir present la cultura dels centres, com s'organitzen i funcionen, els coneixements, expectatives, creences i autoconcepte del professorat, i per últim, la xarxa, la relació entre els centres (Badia, 2019).

Es destaquen dos factors que tenen efecte directe sobre l'actitud de l'alumnat en el procés educatiu: la mida de l'escola i el veïnat (Grinder, 1993). Quant al primer, destaca que un centre educatiu més petit afavoreix la participació en la mesura que s'està més exposat a pressions socials. Respecte al veïnat, es recull que l'alumnat de classes socials més altes solen aspirar amb major freqüència a reptes educatius superiors. La capacitat socioeducativa de les famílies és un limitador o facilitador en les oportunitats acadèmiques dels i les infants i joves. No obstant, cada centre té la seva pròpia dinàmica interna i una relació amb l'entorn determinada (Badia, 2019).

Cal aquí contemplar, com un factor d'influència més, que la família i/o el o la jove passin per un procés migratori, el qual té implicacions en el terreny físic, emocional i cultural, i afecta l'experiència educativa (Levitt, 2007). En el cas d'alumnat que ha passat per un procés migratori, l'escola és un espai de socialització però també de manifestació de conductes discriminatòries, per la qual cosa una educació basada en la tolerància i la interculturalitat són òptimes per a l'autoestima i inclusió social del o la jove (López i Castro, 2007). Els prejudicis i estereotips vers la migració també afecten els infants i joves immigrants (Levitt, 2007).

Davant situacions de rebuig explícit de l'alumnat vers el centre educatiu, es recomana l'acció coordinada de diferents agents socioeducatius, articulant la mirada social i relacional amb la mirada processual de l'abandonament (recollides anteriorment), i desenvolupar polítiques i pràctiques preventives per identificar i reduir els riscos de desvinculació (Tarabini, 2017).

Tal com s'observa al llarg del text, els centres educatius tenen un pes significatiu en el desenvolupament dels i les infants i joves, així com en la societat i l'entorn en què resideixen.

L'evolució dels centres educatius recull uns aprenentatges que poden guiar la forma de potenciar aquest efecte (Badia, 2019):

- Posar el procés d'aprenentatge de l'alumnat al centre del debat, sobretot a l'aula.
- La importància d'un aprenentatge professional continu en els i les docents.
- Formació professional oberta, tenint present el context, compartint pràctiques escolars i reflexionant col·lectivament.
- Crear i participar de comunitats professionals d'aprenentatge.
- Autonomia de funcionament que permeti als centres posar l'atenció en les reflexions vers la pràctica a l'aula.
- Treball en xarxa.

La família i l'entorn, juntament amb el grup d'iguals, estan recollits anteriorment com a factors que poden derivar tant en situacions de risc com de protecció per al jovent. La relació entre família i escola, i com s'influeixen l'una en l'altra té un pes significatiu en el desenvolupament de l'alumne/a. El rendiment acadèmic en l'alumnat que ha passat per un procés migratori està directament relacionat amb el nivell formatiu i el temps que les mares i/o pares han estat a l'escola al país d'origen (Dronkers, 2010). La participació de les famílies, com ara a l'AMPA, o les activitats en l'entorn i/o el barri influencien les actituds i el rendiment de l'alumnat (Albaigés i Pedró, 2017).

El grup d'iguals es visualitza com un element d'influència en el rendiment i desenvolupament acadèmic (Grinder, 1993). L'adolescent necessita sentir-se'n part i compartir estils de vida amb persones d'edat similar (López i Castro, 2007). El rol dels i les companyes explica la vinculació conductual, emocional i cognitiva en el procés educatiu. El grup d'iguals repercuteix en el procés de socialització, en les dinàmiques d'èxit o de fracàs escolar, i en l'imaginari col·lectiu que defineixen les expectatives de futur pel que fa a l'àmbit educatiu (Tarabini, 2017). La concentració d'alumnat, o grup d'iguals, amb un perfil similar està relacionat amb una segregació o composició homogènia dels centres, la qual incideix en el funcionament, gestió i organització escolar i per tant, en el rendiment acadèmic (Albaigés i Pedró, 2017).

Per la seva banda, estratègicament, i en contraposició al fracàs escolar recollit com a factor de risc a l'adolescència, el Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018 es proposava reduir a la meitat el fracàs escolar, concentrant els objectius a millorar el nivell d'adquisició de competències bàsiques de l'alumnat, la competència de llengua estrangera, el rendiment acadèmic, augmentar la taxa de graduats/des i reduir l'abandonament prematur. Per fer-ho es barrejaven un conjunt de mesures dirigides tant a l'impuls d'activitats i mesures dintre dels centres, com al suport al professorat i els centres, com la promoció de les relacions amb les famílies i amb la comunitat educativa i l'entorn (Albaigés i Pedró, 2017). S'hi destaca com a eix vehicular el desenvolupament de les intel·ligències múltiples. De les quals Howard Gardner (2001) identifica 8 tipus:

- Intel·ligència lingüística
- Intel·ligència musical

- Intel·ligència logicomatemàtica
- Intel·ligència espacial
- Intel·ligència cinestèsicocorporal
- Intel·ligència intrapersonal
- Intel·ligència interpersonal
- Intel·ligència naturalista

En última instància, s'és conscient del ventall de normativa legislativa que regula el sistema educatiu, des de nivells més amplis (internacionals o estatals) fins als locals. No obstant, la rellevància d'aquests en el si d'aquest recull bibliogràfic no denota que s'hagi de realitzar una recollida exhaustiva de la diversitat de normativa i de la legislació en l'àmbit educatiu, sinó visibilitzar la magnitud de regulacions envers aquest àmbit i com aquesta representa canvis que afecten el desenvolupament de les mesures educatives, i per tant, els centres, el professorat, les famílies i alumnat, així com la societat. A escala més macro trobem diferents convencions i orientacions de la UNESCO i la Convenció Internacional de Drets de l'Infant de Nacions Unides de 1989.

En l'àmbit del territori català sí que es vol recollir, per la rellevància en l'objecte d'estudi, el Pla per a la reducció del fracàs escolar 2012-2018 (ja citat anteriorment) i el Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, el qual ha influenciat al programa Enginy en el seu context d'implementació al llarg de la recerca.

2.4.2. Circ social amb joves

La pràctica de circ o la implicació dels i les joves en processos d'aquesta índole pot tenir beneficis en el terreny físic, psicològic i relacional (Alcántara, 2016). Les arts del circ requereixen un treball en equip i una combinació de fortaleses i talents, elements que possibiliten el desenvolupament del sentit de pertinença. A més, promou la llibertat i afavoreix la creativitat, alhora que exigeix perseverança i disciplina. Tot un conjunt de valors que ofereixen als i les adolescents i joves expressar-se i crear. Així mateix respecta el procés d'exclusió, donant l'oportunitat de crear nous vincles amb la comunitat que els ha exclòs (Lafortune i Bouchard, 2011).

A continuació es descriuen els efectes que pot tenir el circ a nivell físic, emocional i social.

Nivell físic

S'estan donant experiències en les quals s'inclou la metodologia del circ en l'assignatura d'educació física del sistema educatiu, amb la finalitat d'un desenvolupament físic entrelaçat amb la projecció estètica i l'educació corporal dels alumnes (Ontañon, Coelho i Silva, 2013).

La pràctica circense respecta les possibilitats i limitacions de cada participant (Pérez, 2008). D'aquesta manera, tothom pot escollir aquella tècnica que més l'inspiri d'acord amb les seves característiques físiques, emocionals o socials.

També s'inclou la pràctica de circ com a esport que necessita un compromís en el terreny físic, promou la cura de la salut, rebutjant el consum de substàncies tòxiques, com ara les drogues o l'alcohol (Pérez, 2008).

Nivell emocional

Pérez (2008) assenyala els factors protectors i aprenentatges que adquireixen els joves a través de tres arts circenses: els malabars, l'acrobàcia i les tècniques de pallaso. Respecte als primers, ajuda a desenvolupar la tolerància a la frustració, potenciant la perseverança i aprenent a superar les caigudes. El procés d'aprenentatge dels malabars ajuda a generar concentració, disciplina, sentit de l'humor, companyonia, desafiaments, competències i habilitats. Pel que fa a l'acrobàcia, és una de les tècniques que generen major atractiu entre joves pel seu element de risc. Les acrobàcies permeten generar confiança i solidaritat amb l'altre quan es porten a terme exercicis grupals, inciten a la superació, i ajuden al desenvolupament físic i psicològic ja que han de seguir instruccions i això genera disciplina i cohesió de grup. Per últim, les tècniques de pallaso i clown són, en major mesura, les que ajuden a desenvolupar el sentit de l'humor, el qual promou desenvolupar una mirada més optimista del dia a dia, potencia el desenvolupament de la personalitat, a gestionar la vergonya i a poder expressar-se en públic. La figura del pallaso possibilita riure's d'un mateix i genera altres formes de gestionar conflictes alternatius als insults o cops.

D'altra banda, l'element de creativitat del circ, potencia eines de comunicació emocional i d'expressió (Del Saso, 2014). Amb la pràctica, es va superant la por escènica i la falta de seguretat en un mateix. Per als joves nouvinguts ha resultat ser un espai més enllà de les barreres conegudes (idioma, cultura, relacions, etc.) i en el qual han pogut elevar la seva autoestima i mostrar-se com són, remodelant jerarquies socials provinents dels i les companys/es de classe, del professorat i dels seus propis pares (Alcántara, 2016).

Nivell social i relacional

El circ social és una eina de transformació basada en valors com l'esforç, la cooperació, la confiança, la superació, l'humor, etc., que potencien el canvi personal i social (Del Saso, 2014). Per a ambdós sexes, es porten a terme processos relacionals de cooperació i empatia. La responsabilitat en l'execució de la tècnica, sovint, és compartida. Es comparteix tot un procés d'organització i planificació, així com de respecte a la disciplina (Alcántara, 2016).

Els malabars, en ser una tècnica amb materials fàcils de transportar, és més fàcil de desenvolupar en espais comunitaris, on la comunitat pot conèixer el que nens/es i joves poden arribar a fer amb les boles, els cercols, els diàbolos, etc. (Pérez, 2008). Contribueix a superar les caigudes i les errades, superar la frustració, augmentant la concentració i la disciplina (Alcántara, 2016).

Amb relació a les tècniques amb cert element de risc, és una eina especial per tractar de canviar el risc del carrer (com l'accés a les drogues o conductes delictives) pel risc controlat del matalàs, i un espai de seguretat entre iguals (Pérez, 2008; Del Saso, 2014). Es treballa la confiança en un mateix i amb l'altre i la solidaritat. Consisteix en un procés d'escolta, esforç i capacitat comunicativa i receptiva a les indicacions externes (Alcántara, 2016).

Els espectacles de circ també es poden utilitzar com a eina d'expressió artística, és a dir, els participants poden aprofitar espectacles de final de curs o mostres de circ per projectar a la comunitat inquietuds, necessitats o problemàtiques que els preocupin (Pérez, 2008). Històricament, el riure s'ha utilitzat per a la crítica social, així, els participants, per mitjà de tècniques de pallaso poden buscar la reflexió i la conscienciació dels espectadors. Els participants passen a situar-se en una posició diferent de la quotidiana, i facilita el canvi de perspectiva de l'adult cap al jove. L'admiració del públic amb l'aplaudiment promou la millora de l'autoestima (Alcántara, 2016).

Tots els processos que es generen i que tenen com un dels objectius transformar la realitat es vinculen a quatre conceptes clau. El primer, el subjecte, coneixedor dels drets, es construeix i defineix en un procés de contínua reivindicació en contra de posicionaments hegemònics condicionats. En segon lloc, la conscienciació de la persona, grup o comunitat a partir d'una anàlisi crítica per tal d'actuar vers el canvi. L'apoderament és el tercer, i fa referència a situar les persones com a protagonistes que controlen les seves vides d'acord amb el canvi que volen generar. I per últim, la participació, la presa de decisions i la recerca d'alternatives, de forma individual i comunitària davant un problema (Alcántara, 2016).

2.4.3. Treball social en l'àmbit educatiu

En aquest mateix capítol s'ha descrit la transcendència de l'àmbit educatiu en els i les adolescents. Els centres educatius, des d'una mirada integral, contemplant aquí l'equip docent i les relacions amb les famílies i l'entorn, s'han plantejat com a estructures productores de factors de protecció en la població infantil, adolescent i juvenil. No obstant, també s'ha valorat com aquestes estructures poden esdevenir factors d'exclusió. Per aquesta complexitat relacional amb la població subjecte d'estudi i per la rellevància que té el sistema educatiu en el programa focus d'anàlisi en aquesta recerca, Programa Enginy, es mostra a continuació alguns elements que relacionen la pràctica del treball social amb l'àmbit de l'educació.

Actualment, el o la treballadora social exerceix funcions tant a l'educació formal com no formal i informal (Pastor, 2013). L'educació formal o reglada consta de l'etapa de primària, secundària, batxillerat, formació professional i estudis universitaris, i està caracteritzada per la legitimació, estructuració i programació formal. Mentre que l'educació no formal cobreix les activitats organitzades i sistemàtiques però fora del sistema formal, com ara la formació d'adults o cursos d'idioma. I la informal respon als coneixements i habilitats adquirits al llarg de la vida, sovint de manera espontània i en relació amb els altres (Hernández, González, Cívico, i Pérez, 2006). Segons l'ANECA (2004), el treball social té consolidada la seva presència en alguns àmbits, sobretot de l'àrea de benestar social. En l'àmbit de l'educació es materialitza en dos sectors. El primer, a l'educació reglada, en serveis d'assessorament psicopedagògic i social en equips dels centres escolars, en mediació escolar i familiar, als centres d'educació especial, en associacionisme en l'àmbit escola, i en detecció i tractament de l'absentisme escolar. I en segon lloc, a l'educació no reglada per mitjà d'escoles taller que compensen dèficits socioeducatius, serveis d'atenció a la infància, en especial a famílies amb necessitat de suport psicosocial.

En l'àmbit educatiu calen accions compartides entre educadors/es i docents, amb altres professionals, com ara psicòlogues o treballadores socials, tant per atendre necessitats o

accions de desenvolupament individuals i col·lectives, com de prevenció (Roselló, 1998). En el *Libro Blanco* (ANECA, 2004) es recull que l'Ordre del 9 de desembre de 1992, per la qual es regula l'estructura i les funcions dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica, que aquests estaran formats per psicòlegs/es, psicopedagogs/es i treballadors/es socials, i, a més, aquests últims s'ocuparan que els centres educatius donin resposta a necessitats socials del sector, i vinculin els serveis socials amb el sistema educatiu.

A nivell normatiu, hi ha un conjunt de funcions dels i les treballadores socials recollit en les Instruccions de la Direcció General de Renovació Pedagògica del Ministeri d'Educació i Cultura del 13 de maig de 1996 (ANECA, 2004, p.152):

- Facilitar informació sobre els aspectes relatius al context sociocultural de l'alumnat.
- Proporcionar informació sobre recursos existents i les vies apropiades per a la seva utilització, facilitant la coordinació dels serveis de la zona i el centre.
- Col·laborar en la detecció d'indicadors de risc que puguin ajudar a prevenir processos o situacions d'inadaptació social.
- Proporcionar informació al professorat-tutor/a sobre aspectes familiars i socials de l'alumnat amb necessitats educatives especials i de l'alumnat en situació de desavantatge social.
- Facilitar l'acollida, integració i participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials o en situació de desavantatge, en col·laboració amb els i les tutores i les famílies.
- Participar, en coordinació amb el psicòleg/a o pedagog/a, en l'establiment d'unes relacions fluides entre el centre i les famílies.
- Participar en tasques de formació i orientació familiar.
- Col·laborar en els processos d'acollida i mediació social.
- Conèixer les característiques de l'entorn, així com les necessitats socials i educatives, i identificar els recursos educatius, culturals, sanitaris i socials existents en la zona i possibilitar el seu màxim aprofitament, establint les vies de coordinació i col·laboració necessàries.
- Participar en l'elaboració de programes de seguiment i control de l'absentisme de l'alumnat i, en col·laboració amb altres serveis externs i institucions, desenvolupar accions.

L'eficàcia en la feina del o la treballadora social augmenta amb relació a la proximitat al context on es vol incidir, en aquest cas, el centre educatiu, l'equip docent i l'alumnat, tenint present l'essència sistèmica, considerant que la intervenció transcendeix bidireccionalment la comunitat (Roselló, 1998). Diferents autors i autores recullen les funcions de la figura de la treballadora social en l'àmbit educatiu en 5 categories: respecte de l'alumnat, des d'elements individuals i personals, i grupals; respecte de les famílies; respecte del professorat; respecte del centre educatiu, i respecte de la comunitat i/o entorn immediat (Roselló, 1998; Hernández *et al.*, 2006).

Elena Roselló (1998) exposa un conjunt d'activitats o programes que es poden desenvolupar des del treball social en l'àmbit educatiu. No obstant, té unes consideracions prèvies que cal tenir en compte. El context serà diferent i per tant, delimitarà la intervenció, així

com el model i/o perspectiva teòrica i formativa del o la professional, i la necessitat de flexibilitat i adaptació constant a canvis socials, econòmics i legislatius. A continuació es recullen les activitats descrites per l'autora:

- Participar en l'elaboració i desenvolupament de programes de prevenció i detecció dirigits a la comunitat educativa.
 - Estudi de la zona d'actuació.
 - Participar en programes de prevenció específics de l'àrea socioeducativa.
 - Col·laborar en programes de detecció, previs a l'escolarització, de nens/es amb necessitats educatives especials.
 - Detecció inicial, en educació infantil i primer cicle de primària, de situacions de risc social, en col·laboració amb el professorat.
 - Intervenció inicial en les problemàtiques socioeducatives que es presenten, especialment en educació infantil i primer cicle de primària.
 - Establir o potenciar mecanismes de coordinació i traspàs d'informació formals, amb els diferents serveis de la zona.
- Assessorar el professorat en l'elaboració, seguiment i avaluació dels programes d'acció tutorial (PAT) i en l'atenció a la diversitat.
 - Col·laborar en el programa d'acció tutorial.
 - Col·laborar en l'atenció a la diversitat.
- Realitzar l'estudi i la valoració sociofamiliar dels casos detectats. Elaborar la proposta d'intervenció socioeducativa directa o canalitzar cap al recurs pertinent, amb el posterior seguiment i avaluació del cas.
- Participar en l'elaboració i realització d'activitats d'orientació educativa i sociolaboral.
- Col·laborar amb els diferents òrgans de representació del centre escolar, segons les necessitats.
- Assessorar les famílies i participar, en el seu cas, en el desenvolupament de programes formatius de pares i mares d'alumnes.
- Elaborar i difondre materials i instruments propis de la intervenció socioeducativa.

Capítol 2. Adolescència i exclusions socials

A tall de resum

Al concepte d'adolescència s'atorga a diferents concepcions i franges d'edat concretes per la relació amb el procés maduratiu i el context sociocultural, no obstant, es pot ubicar al voltant dels 13 i 19 anys. A l'edat, es sumen un conjunt d'elements que el caracteritzen com la maduresa sexual, la identitat i l'imaginari social.

L'exclusió s'entén com l'allunyament d'aquelles situacions que fomenten la inclusió social i, per tant, una alta exposició a situacions de vulnerabilitat i a no tenir cobertes dimensions personals, relacionals i socials. Existeixen, així, un conjunt de factors que poden esdevenir de risc social en la població adolescent. L'edat, el sexe i l'origen són eixos transversals en els processos d'exclusió que es sumen a situacions de risc en l'àmbit econòmic, laboral, formatiu, sociosanitari, residencial, relacional i de participació.

La família, l'escola, les amistats i la societat són potencials factors de risc o de protecció segons com afectin en la persona adolescent davant situacions adverses.

El fracàs, l'absentisme i l'abandonament escolar tenen efectes perjudicials en el desenvolupament personal i educatiu de l'alumnat. A més, aquests no responen a una lògica unicausal, sinó lligada a la identitat de classe, gènere, raça, edat, al context i a les estructures socials i educatives. Tanmateix, tenen un efecte en el futur relacional i laboral de la persona.

Per contra, les reflexions entorn del concepte d'inclusió han permès analitzar-lo des de la defensa de la participació de la ciutadania coneixedora dels seus drets. D'aquesta manera els factors de protecció es relacionen amb atributs que afavoreixen la superació d'adversitats, en connexió amb la capacitat de resiliència del jovent.

Un ambient familiar estable i un grup d'iguals amb referents positius, afavoreix la consolidació d'habilitats i estils de vida saludables. Aquests, juntament amb la promoció de la participació, generen en el jovent responsabilitat, autonomia i autoestima, valors que beneficien el seu desenvolupament personal i social.

En el marc d'aquest treball de recerca es destaquen uns àmbits protectors d'intervenció:

- L'escola com a context socialitzador. En aquest es destaca, d'una banda, la importància del treball amb les famílies per marcar objectius compartits i de socialització positiva. I de l'altra, la reflexió entorn de la necessitat d'adaptar l'escola a les dificultats d'aprenentatge i a les realitats emergents, com ara els processos migratoris, on la tolerància i la interculturalitat han de marcar les directrius educatives.
- Circ social amb joves. L'apropament a la creació artística té beneficis a nivell físic, psicològic i relacional combinant un treball d'apoderament individual i de cohesió de grup.
- Treball social en l'àmbit educatiu. Des del treball social es desenvolupen accions en l'educació formal, no formal i informal. Pel context que ocupa el projecte de recerca, en l'àmbit educatiu formal cal que aquesta tasca es desenvolupi en col·laboració amb altres professionals, com ara docents, com a oportunitat per teixir ponts entre la inclusió i la promoció de la participació de l'alumnat, l'atenció i el suport familiar, i en el coneixement i el treball en xarxa amb altres recursos del territori. I la informal responent als aprenentatges adquirits per la relació amb els altres i amb l'entorn.

Capítol 3

Treball social grupal i comunitari

3.1. Aproximació històrica, practicoteòrica del treball social

El naixement del treball social és simultani al naixement de les ciències socials amb les quals comparteixen motivació, context social i polític i un intercanvi dialèctic constant. El seu objectiu és estudiar la societat per modificar el seu funcionament en un moment històric caracteritzat per l'augment de la productivitat i la riquesa, que, si més no, ha estat acompanyada d'un augment significatiu de la pobresa. És a finals del segle XVIII, on se situen els inicis de les ciències socials parlant d'economia política, seguit de l'aparició de l'antropologia, la psicologia, l'economia, la psiquiatria, la infermeria i el treball social, amb la publicació de *Wealth of Nations* d'Adam Smith el 1776, i amb continuïtat al llarg de tot el període del segle XIX (Miranda, 2003).

El treball social, igual que la sociologia i la psicologia de les organitzacions, o la pedagogia, entre altres, passa a formar part del que Miguel Miranda (2003) anomena ciències socials "inferiors", un segon grup diferenciat d'altres ciències com ara polítiques i econòmiques, sociologia, antropologia i psicologia. El caràcter d'inferioritat està vinculat a la relació amb l'acció i l'empresa, així, com més connectat estigui a la realitat social i major interès tingui a ser una ciència aplicada, menor és el seu estatus en el món acadèmic. La psicologia social és un dels corrents psicològics més propers al treball social. De la mateixa manera, amb infermeria compartim un origen de caràcter feminitzat, la relació amb confessions religioses i la freqüent convivència entre ambdues disciplines en els equips d'intervenció sanitària (Miranda, 2003).

3.1.1. Els orígens i l'evolució del treball social: des de la filantropia fins a la tecnificació del mètode

El treball social és una professió, el naixement de la qual està associat a la tasca de les dones en l'àmbit familiar, dedicades a la cura i l'assistència de persones en situació de dependència (Bañez, 2003). D'aquesta manera es planteja elaborar aquest capítol del marc teòric des d'una mirada feminitzada en coherència amb el naixement del treball social, paral·lel al desenvolupament d'altres disciplines dintre de les categoritzades com a ciències socials.

A pesar que, a diverses obres sobre la història del treball social, Juan Luis Vives o San Vicente de Paul, entre d'altres, figuren com a precursors de l'assistència social organitzada (Torres, 1987; Ander-Egg, 1992), en aquest treball s'utilitzarà com a fil conductor les aportacions d'aquelles dones que van tenir un paper rellevant en el naixement del treball social com a professió i com a disciplina, entre elles, Mary Ellen Richmond i Jane Addams. Les aportacions anteriors a l'última dècada del segle XIX formaran part dels precursors

del treball social o d'un conjunt de contribucions històriques sobre la solidaritat humana, l'acció o la política social.

El treball social, i per tant, les seves pioneres, van caminar a contracorrent d'herències ideològiques i religioses amb la finalitat de sumar-se a la senda de la ciència, acompanyades d'una innovadora mirada de la professió. A la segona meitat del segle XIX, coincidint amb els primers passos de la COS (Charity Organization Society), especialment a Anglaterra i als Estats Units, l'atenció es basava en un model que responsabilitzava totalment l'individu mateix. Tal com veurem, els discursos evolucionaran, en gran manera per la influència de Mary E. Richmond i Jane Addams, cap a una integració de les estructures socials en la diagnosi de les situacions problemàtiques de la societat (Miranda, 2012). I a finals del segle XIX “empezó a prevalecer, junto a las aficionadas un nuevo espíritu de profesionalismo que exigía que las activistas tuvieran una formación, disciplina y mentalidad empresarial, así como dotes organizativas” (Bañez, 2003, p. 66).

La història del treball social es pot identificar en dos moments, quan comença la professió i quan comença la disciplina:

La historia del Trabajo Social comienza cuando comienza el Trabajo Social, bien como profesión, es decir, cuando por primera vez aparecen mujeres (en su inmensa mayoría) que se ganan la vida desarrollando una serie de funciones muy concretas, acotando su terreno profesional, marcando distancias respecto al voluntariado, creando sus asociaciones profesionales, etc., o bien cuando se inicia la disciplina, o lo que es lo mismo, cuando se empiezan a estructurar conocimientos específicos que se transmiten mediante las correspondientes actividades formativas en el seno de las organizaciones y agencias primero y en la Universidad, después (Miranda, 2003, p. 32)

El treball social comparteix amb altres ciències socials les fundadores Jane Addams i Mary E. Richmond que han marcat la nostra disciplina i professió. Ambdues comparteixen elements biogràfics personals i professionals, a més d'haver pogut conviure en un mateix període històric. Una situació familiar complexa i el biaix sexista empíric són peces que acompanyen ambdues referents. I també el fet que la investigació tenia un pes rellevant en la seva pràctica a pesar que cadascuna tenia un mètode per a la millora de la societat (Verde, 2013).

És inevitable associar Mary E. Richmond amb la COS, defensora de la necessitat de sistematitzar la pràctica, mare del diagnòstic social i màxima referent del mètode clàssic del treball social individual i familiar (Verde, 2013). A la infància i joventut de Mary E. Richmond estan presents malalties greus, dificultat d'accés als estudis formals i una orfenesa primerenca, i tot això va portar-la cap a un entorn d'influència que fou bàsicament femení (criada per la seva àvia, una convençuda sufragista). Laboralment, el seu salt fou quan va ser contractada per la COS a l'Agència de Baltimore com a ajudant de comptabilitat. En un procés de formació prèvia a Boston coneix Zilpha D. Smith, la qual la introdueix en la filosofia del moviment de l'organització fins a arribar a ser la secretària general de la COS, primera dona nord-americana en la direcció d'una organització caritativa i en un lloc estratègic reconegut sense tenir títol formatiu específic. Richmond combina intervenció, investigació i docència. El 1907 ja estava unida a la Fundació Russell en qualitat d'investigadora i el 1909 assumeix la direcció del Departament d'Organització de la Caritat i integra el Comitè d'Instrucció de l'Escola de Filantropia a Nova York (Barriga i Martínez, 2000). Destaca a més per la seva llavor en l'àmbit de la investigació, i publica *Social Diagnosis*

l'any 1917 i *What is social case work?* el 1922, obres que donen a la professió eines metodològiques, principis, tècniques i experiències per fer un diagnòstic social i poder fer una descripció acurada de la situació problematitzada en funció de les dades recollides pel o la professional (Torres, 1987; Báñez, 2003). No obstant, ja havia fet diversos treballs que mostraven l'evolució de la seva experiència a la COS, com ara el 1899 amb *Friendly visitin among the Poor*, on descriu el seu mètode al voltant de l'entrevista i la visita domiciliària, o *The Good Neighbour in the Modern City* l'any 1907, arran de les pràctiques de les treballadores socials de l'època i que constituirà una de les rames del treball social: l'acció i la reforma social (Barriga i Martínez, 2000).

Per la seva banda, Jane Addams va néixer el 1960 a Cedarvill, Illinoise. Va estudiar a una escola presbiteriana i congregacionista, però el més destacat fou la pèrdua de la seva mare amb tan sols 3 anys, la qual cosa pot explicar la gran influència que va rebre per part del seu pare John Addams al voltant “del servicio público y el interés por los problemas sociales” (Miranda, 2003, p. 163). Des d'una perspectiva més ideològica, política i activista, es planteja la capacitat de les persones per prendre consciència de la pròpia situació com a membres d'un grup o una comunitat (Verde, 2013). Jane Addams és compartida amb la sociologia com una de les pioneres directament relacionada amb el poder de la investigació en la seva trajectòria professional (Miranda, 2003). Per descriure la vida professional de Jane Addams cal fer un repàs pel naixement dels *settlements moviment*. A l'Anglaterra de mitjans del segle XIX s'inicien dos tipus de moviments associats al treball amb grups; el *settlement moviment* i les Associacions Cristianes de Joves. Toynbee i Barnett són els noms que s'associen al *settlement moviment*. Samuel Barnett funda el 1884 la Toynbee Hall, un centre veïnal a Londres arran de l'acció de Toynbee i inspirat en dos principis: el grup com a mitjà per resoldre millor els conflictes i com a eina per a la lluita de l'aïllament i la soledat fruit de la Revolució Industrial (Ander-Egg, 1992). La Toynbee Hall fou la primera Settlement House, a la qual van seguir institucions semblants als Estats Units, com per exemple la Hull House a la qual Jane Addams va exportar la seva experiència de Londres (Zastrow, 2008). Fou fundada el 1889 amb Ellen Gates Starr a Chicago, per treballar amb població immigrant i altres persones en situació de vulnerabilitat dels barris més marginals de la ciutat (Vives, 2014). Entre les seves activitats destaquen les classes per a adults, d'història, cuina, teatre, activitats artístiques i una borsa de treball (Vives, 2014). El 1903, Jane Addams fou vicepresidenta de la National Woman's Trade Union League, de 1905 a 1908, membre del Chicago Board of Education, i el 1909 primera dona presidenta de la Conferència Nacional de Caritat (posteriorment Conferència Nacional de Treball Social), i fundadora de l'Associació Nacional per l'Avanç de les Persones de Color, el 1909 publica *Twenty Years at Hull House*, seguit de tot un conjunt de responsabilitats i accions reconegudes pel seu interès pel servei públic i els problemes socials (Miranda, 2003).

No queda al marge el paper de Jane Addams en el naixement del treball social comunitari, i el canvi del *case work* pel *social work* a Chicago. L'origen del treball social comunitari té un lligam profund amb els inicis del treball social de finals del segle XIX, adreçats a propostes de sistematització de la pràctica i de la intervenció comunitària, com per exemple amb els ja citats *settlements* dels Barnett després d'un replantejament sobre la intervenció individualitzada que realitzaven a la Charity Organization Society (COS) (Cortés, 2014; Font, 2014).

La COS de Londres de 1869 fou una de les iniciatives més importants a Europa en pro de la lluita contra la pobresa i amb l'objectiu de coordinar les respostes caritatives que s'estaven donant en aquell moment històric. A pesar d'això, l'atenció mantenia una visió individualitzada de les conseqüències de la pobresa, amb respostes caritatives i paternalistes (Bañez, 2003). Les COS del voltant de 1840 a Anglaterra organitzaven visites a famílies "indigents" portades a terme per dones voluntàries. La seva formació inicial estava basada en l'autoaprenentatge i es va consolidar i desenvolupar al llarg dels anys setanta. Joséphine Shaw Lowell, seguint el model de societat de Londres, va portar als Estats Units les COS, i fou el 1877, a Buffalo, Nova York, on se'n va fundar la primera i es va estendre durant les dues dècades posteriors, creant-se entre Estats Units i Canadà 92 Associations for Improving the Conditions of The Poors, o Charity Organization Societies. El 1889, als Estats Units, a Nova York, Stanton Coit n'obre un amb el nom de Neighborhood Guild (posteriorment University Settlement). A la mateixa ciutat Vida Scudder obre un altre settlement. Tots dos eren estudiants i havien residit a la Toynbee Hall de Londres. I Lilian D. Wald, també a Nova York n'obre un tercer, el Henry Street Settlement. Tot seguit, el 1894 Graham Taylor funda el Chicago Commons i el College Settlement, i el 1896 Hiram i Goodrich a Clevelans, tot un conjunt de centres, que en una dècada superaven els 400 i que treballaven per reduir el problema de la pobresa vinculada al procés d'urbanització, industrialització i l'augment de la immigració. La visió que es tenia de les ajudes proporcionades per la COS no era gaire bona degut a la seva escassetat i sobretot a la contrapartida de supervisió o vigilància per part de les voluntàries. No obstant, a la dècada dels noranta del segle XIX es produeix un canvi en els rols professionals del treball social passant d'una motivació marcada per la voluntarietat a ser professionals assalariades i formades. La COS de Nova York, Amos Warner amb el seu llibre *American Charities* i Mary E. Richmond treballant per la consolidació dels coneixements, habilitats i tècniques per a la intervenció en treball social van contribuir al desenvolupament dels mètodes dintre de la COS (Miranda, 2003).

A pesar de la característica feminitzada en el desenvolupament de la professió, es fa palès les diverses dificultats per reconèixer el paper de les dones enfront dels homes. Així ho exposa Tomasa Báñez (2003, pp. 67-68):

Los hombres que trabajaban en centros comunitarios intentaban emular a las mujeres activistas, a la vez que las mantenía alejadas de sus centros. Uno de estos filántropos Samuel Barnett, que había sido ayudante de Octavia Hill, tomó prestada la ética de la filantropía femenina, excluyendo a las mujeres del centro que fundó en Toynbee Hall, porque temía que se hicieran con el mando del movimiento. Estaba decidido a modelar el trabajo comunitario como una empresa masculina, con el objetivo de homogeneizar la labor de los centros comunitarios, promoviendo los lazos de camaradería entre jóvenes universitarios y pobres. Pero sus actuaciones no lograban el éxito conseguido por las activistas sociales con las mujeres y chicas pobres. Por ello, en la década de 1890, estos centros comunitarios se centraron más en la investigación social, con el objetivo de formar una nueva clase de elite de burócratas ilustrados, que utilizaban la mirada distanciada y elevada de la ciencia, poniendo en evidencia las inseguridades masculinas, la ambigüedad sexual y los trasposos culturales entre los profesionales.

Malgrat que Mary E. Richmond focalitzava la intervenció en l'individu, mai concebia la persona com a ésser aïllat de la societat (Verde, 2013). A més del seu interès a proposar noves metodologies d'intervenció i d'ajuda diferenciades de les purament filantròpiques i voluntàries, i iniciar el camí cap a la professió, de Charity Work a Social Work i dels *charity workers* al *social worker* (Miranda, 2003). De la mateixa manera, Jane Addams, a pesar de

concebre la intervenció social des del marc del desenvolupament comunitari, tenia present intervencions individuals i familiars. Aquest és un exemple clar de la interrelació entre els tres mètodes clàssics del treball social; dues dones, en una mateixa època, i dues línies paral·leles i versemblants en el naixement del treball social (Verde, 2013).

Si més no, caldria citar almenys, la tasca desenvolupada per altres dones protagonistes en el naixement i la consolidació del treball social. L'experiència d'Octavia Hill, directament relacionada amb la creació del moviment dels Settlements Houses en el Toynbee Hall a Londres, coneguda als anys seixanta pel seu projecte de supervisió a domicili en edificis adquirits que ella visitava per renovar els contractes i a més, conèixer, controlar i ensenyar habilitats domèstiques familiars (Miranda, 2003). En aquest sentit la COS fundada per Octavia Hill es proposa com a eina de supervisió femenina i en aquest context s'elabora el Our Common Law el 1877, amb confiança cap a la iniciativa privada per sobre de la de l'estat (Bañez, 2003). Als Estats Units, Florence Kelley i Josephine Goldmark lluitaven per regular la situació laboral infantil i de les dones. O Idan Cannon, a Massachussets, com a primera cap de Treball Social a l'Hospital General, col·laborant així en el reconeixement de la professió en l'àmbit sanitari (Miranda, 2003).

Aquesta contextualització basada en l'experiència de dues de les referents del treball social ens serveix per introduir una de les parts fonamentals d'aquest treball de recerca. A continuació s'elabora un recull cronològic i territorial de l'evolució de dos mètodes clàssics del treball social: el grupal i el comunitari.

Pel que fa al treball social de grups, cal dir que és des dels anys vint que els treballadors i treballadores socials feien intervenció amb grups (Ander-Egg, 1992). La sistematització de la pràctica per mitjà dels grups va estar coconstruïda per diferents professionals de les rames de les ciències socials que havien adquirit experiències diverses per aplicar el mètode. Es destaquen també els moviments i organitzacions juvenils com les Girls Scouts d'EUA, centres jueus del segle XIX, centres de veïns, campaments i càmpings, o YMCA (Associació de joves cristians de 1850) i YWCA (Associació de joves cristianes de 1870) fundades per George Williams (Konopka, 1968; Ander-Egg, 1992; Rossell, 1998; Zastrow, 2008).

Tres esdeveniments històrics han contribuït substancialment a l'evolució del treball social. El primer, a conseqüència dels canvis que va comportar la Revolució Industrial d'occident, a finals del segle XIX i principis del XX. El segon, l'atenció a les necessitats causades pel conflicte bèl·lic i la crisi econòmica, entre la I Guerra Mundial i la gran depressió econòmica. Moment en què es desenvolupen tècniques de treball amb grups i comunitàries. I la tercera, a la fi de la II Guerra Mundial, amb l'avanç de les ciències socials i amb el suport al treball social impulsat per les Nacions Unides (Miranda, 2003).

A banda de les aportacions recollides per l'experiència professional de Jane Addams i la transcendència que va tenir quant als precedents del treball terapèutic en grups allunyats de la beneficència (Vives, 2014), l'origen del treball social de grup com a mètode se situa als Estats Units d'Amèrica del 1936 (Rossell, 2014). Comença el 1911 quan s'organitza, per part d'alumnes universitaris, la Intercollegiate Bureau of Occupations, i juntament amb la National Social Workers' Exchange, neix el 1921 l'American Association of Social Workers, que el 1955 acabaria sent la NASW com a resultat de la unió de 7 associacions (Miranda, 2003). El 1936, Grace L. Coyle presenta l'estudi que va fomentar el mètode

de treball social de Grup a la Conferència Nacional de Treball Social. Un any després, Gertrude Wilson presenta estudis integrats per *groups workers* i *case workers* a l'Associació Americana de Treballadors Socials (NASW) (Ander-Egg, 1992). La NASW és hereva dels primers passos associatius del segle XX. El seu naixement es vincula a la fundació de l'Associació Americana per a l'Estudi del Treball de Grup (AAETG) l'any 1939 per part de diferents professionals de l'àmbit psicològic, social i pedagògic. Arran dels efectes sobre el benestar de les persones produïts per la II Guerra Mundial, l'esmentada associació s'integra el 1946 en la NASW, coincidint amb l'augment de recerques sobre grups humans als EUA (Rossell, 2014).

A pesar que fos a Anglaterra i als Estats Units on va adquirir un pes més rellevant, la concepció del treball social de Grup com a mètode clàssic es va anar introduint en altres països com ara a l'Amèrica del Sud i a la resta d'Europa durant els anys seixanta del segle XX (Rossell, 1998). A Europa els inicis del treball social de Grup són, com s'ha comentat, als anys seixanta però amb major auge als setanta del segle XX (Rossell, 1998), acompanyat d'un canvi d'actitud i de necessitat de cercar millors mètodes d'intervenció en el marc del treball social (Brown, 1988).

Belén Parra (2014) descriu com un procés lent, a finals del segle XIX, la noció del grup com a metodologia d'intervenció en treball social, a més, connecta els programes per a la joventut, l'oci, els campaments infantils, els centres veïnals i els citats Settlement House. Ja en aquell moment, el tipus d'intervenció estava lligat al vessant comunitari, on les organitzacions descrites vetllaven per transformar l'entorn i millorar el benestar individual treballant per l'assumpció de la persona com a membre d'una comunitat amb problemàtiques comunes (Parra, 2014).

A Espanya, la pràctica en grups es considera l'eina primària per treballar l'acció social (Rossell, 1998). Fou l'any 1964 quan va arribar a l'Estat espanyol i a Catalunya amb el seminari organitzat per les Nacions Unides i on a partir d'aquest, s'inclou en el currículum acadèmic de treball social (Rossell, 1998, 2014).

Respecte al mètode del treball social comunitari és imprescindible fer referència a la ja citada COS. Amb la COS, l'organització de la comunitat neix com a mètode professional als Estats Units, naixement vinculat a problemes derivats de la migració europea als EUA, com ara l'exclusió cultural, el racisme, problemes d'atur laboral i fins i tot dels derivats del procés d'urbanització i industrialització. Segons Ander-Egg (1992), Wilbur Newstetler planteja el sorgiment d'aquest mètode versant sobre dues problemàtiques: la col·laboració entre serveis d'ajuda i com a mètode intergrupar en el treball social, i l'esforç per part de la comunitat per ser conscients dels seus problemes i aconseguir una millora dels serveis, segons destaca Edward Lindeman. El 1925 Walter Pettit presenta en la National Conference of Social Work la utilitat de la tècnica organitzativa de la comunitat per ajudar les persones a identificar necessitats i pal·liar-les col·lectivament. El 1929, i davant les conseqüències de la crisi als EUA, les organitzacions governamentals segueixen els principis del new deal i promouen activitats des de l'acció social creant serveis públics i atenent els problemes socials en l'àmbit comunitari (Ander-Egg, 1992).

La sistematització dels models i mètodes del treball social comunitari es vincula als anys trenta del segle XX als EUA (Cortés, 2014; Font, 2014). A la NASW (institució destacada

també pel paper desenvolupat en el mètode de treball social de grups), es crea la Secció d'Organització de la Comunitat, a través de la qual s'estudia aquest camp professional i s'elabora un informe rellevant per a la configuració d'aquest mètode de treball social, "The Field of Community Organization", de Robert P. Lane (1939). El 1943 la NASW i la citada Secció d'Organització de la Comunitat elaboren i estableixen el significat d'aquest mètode i el 1962, el Curriculum Policy statement of the council on Social Work Education inclou el desenvolupament de la comunitat com un dels tres mètodes del treball social (Ander-Egg, 1992). El 1947, es reconeix el treball social comunitari com a mètode propi dels i les treballadores socials per part de la Conferència Nacional de Servei Social dels Estats Units (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009).

És inevitable fer una equidistància quan es parla del naixement del treball comunitari a l'Estat espanyol. I és que entre els orígens del treball social en mans d'Addams i Richmond i les dones que van lluitar en el nostre país pels drets de la societat hi ha semblances simbòliques (Ginesta, 2014).

L'aparició i desenvolupament de la professió a Espanya fou més tardana degut en gran manera a la situació política i econòmica per la qual passava el país.

Al llarg del segle XIX i principis del XX apareixen nous problemes socials que produeixen canvis significatius en el context social, acompanyats d'un augment de la pobresa. Entre els principals problemes destaca el procés d'industrialització, tardà, en comparació amb la resta d'Europa, la crisi agrària de 1803-1838, la guerra de 1803-1934, les epidèmies de 1800, 1812 i 1833 i la Guerra Civil de 1936 (Báñez, 2003). Espanya, lentament, s'incorpora als plantejaments europeus sobre acció social, destacant la municipalització, arran de la Constitució de 1812, de l'assistència i la beneficència. S'aprova la primera llei que regula l'assistència social pública com a conseqüència de les crisis industrials de 1843 i 1847. El 1908 es crea l'Institut Nacional de Previsió, s'inicien les pensions d'invalidesa i vellesa, i es creen el Ministeri de Proveïments i de Treball. No obstant, la II República va posar més interès en la beneficència que no pas en la previsió social i l'assistència pública va seguir requerint de la caritat privada i eclesiàstica (Báñez, 2003).

Als anys quaranta del segle XX s'inicia un procés de canvi en la forma tradicional d'atenció als pobres promogut pel règim franquista i l'Església catòlica. La dècada dels quaranta estava marcada per les deixalles de la postguerra i la política autàrquica franquista, l'augment de la pobresa, l'empitjorament de les condicions sanitàries i alimentàries, les quals van afectar no sols les classes baixes sinó també les mitjanes (Báñez, 2003). El període de la dictadura franquista, a més, va afavorir la tardança en el procés de maduresa del treball social a Espanya i va ocasionar un "mite fundacional", tal com explica Miguel Miranda, que vincula la professió amb el règim franquista per mitjà de la tasca de la Secció Femenina i l'Església catòlica (Miranda, 2003). A l'Espanya de finals dels anys setanta del segle XX i amb la transició democràtica a la cantonada, són treballadores socials comunitàries les que acompanyaven la creació dels primers serveis socials municipals a mans de les demandes veïnals (Ginesta, 2014).

Una de les figures femenines destacades en el cas espanyol fou Concepción Arenal, precursora en diferents àmbits, com ara el d'acció social i el d'infermeria (Báñez, 2003; Miranda, 2003). Ella va escriure *El visitador del pobre* el 1869 preocupada perquè les

accions caritatives es realitzessin de forma adequada i de qualitat. Concepción Arenal defensava la participació de les dones en organitzacions de beneficència amb l'objectiu, a més a més, que les dones burgeses poguessin tenir ocupacions més enllà d'un interès purament de satisfacció personal. Escriu *La mujer de su casa* el 1883 on critica l'ideal de la dona associat a la llar i promou la utilitat social femenina amb argumentacions basades en les habilitats intrínseques de les dones pel que fa a l'ajuda, la cura, l'ensenyament i la intuïció (Báñez, 2003).

En l'àmbit acadèmic, el 1932, en plena República, es crea a Barcelona la primera escola d'assistents socials dirigida a proporcionar tècniques d'assistència i acció social per a dones, filial de l'Escola Catòlica de Serveis Socials de Bèlgica (Báñez, 2003; Miranda, 2003). El 1936, amb la Guerra Civil i la victòria de Franco, el nacionalcatolicisme marca fins als anys vuitanta del segle XX l'essència dels serveis social i del treball social a Espanya (Miranda 2003). Tomasa Báñez (2003) recull de J. Ma. Vázquez (1971) el relat d'unes dones catòliques madrilenyes que, el 1936, van viatjar a Bèlgica per adquirir els coneixements per realitzar obres d'assistència social i poder crear un centre d'ensenyament a Madrid. El 1938 van organitzar a Sant Sebastià uns cursos sobre contingut i tècniques del treball social i el 1939 l'escola es trasllada a Madrid, l'Escola de Formació Familiar i Social. El 1953 es crea a Barcelona l'Escola de Visitadores Socials Psicòlogues en col·laboració entre la Càtedra de Psiquiatria de la Facultat de Medicina i la Secció Femenina. Més endavant s'assimila a una escola d'assistents socials. I entre 1955 i 1960 es creen quaranta escoles promogudes per Càritas. La primera Escola d'Ensenyament Social Masculina es crea a Barcelona el 1954 amb l'objectiu de dotar les obres socials de l'Església d'homes que la poguessin dirigir i gestionar. Va deixar de funcionar al voltant de l'any 1963-1964 degut al fet que l'Escola d'Assistència Social per a la Dona de Barcelona va començar a admetre homes. No obstant aquesta inclusió, mantenia els estereotips de gènere imposats per la societat de l'època, mentre que les dones es formaven en atenció directa, els homes centraven la formació en aspectes més de tipus directiu (Báñez, 2003). El 1964-1965 es reconeixen les escoles, es convaliden els títols i es crea l'Escola Oficial d'Assistents Socials a Madrid el 1967 (Miranda, 2003).

Miguel Miranda (2003) descriu a la seva tesi la seva experiència formativa contextualitzada en els últims anys de la dictadura, amb la mort de Franco, i expressa que les condicions no eren les òptimes per formar els treballadors i treballadores socials, amb escassa bibliografia, i inadequat professorat que no havia exercit mai la professió. Es podia parlar de professió però no tant de disciplina en tant que mancaven coneixements teòrics i principis ideològics més enllà dels elements metodològics que s'empraven. A poc a poc, la disciplina es nodreix d'arrels teòriques del pragmatisme, l'interaccionisme simbòlic i altres originades a l'Escola de Chicago, i van anar incorporant-se la psicoanàlisi, el conductisme, la teoria de la crisi i la teoria de sistemes (Miranda 2003). Posteriorment dedicarem un espai per reprendre els models teòrics en treball social.

Tal com recull Tomasa Báñez (2003) de Juan Ramon Bueno Abad, als anys vuitanta del segle XX els professionals del treball social dedicaven esforços per justificar la creació del sistema de serveis socials; en aquest sentit, es van definir competències professionals pròpies i es buscava reconeixement i pressupost propi. Es va prioritzar l'atenció en el despatx i la gestió de recursos econòmics i tècnics amb la intenció de tenir major presència en l'Administració, però com a conseqüència es va reduir la tasca professional a la gestió

d'ajudes econòmiques i materials. D'altra banda, Juan Manuel Barbero (2008) recull que una de les aportacions dels i les treballadors/es socials als serveis socials fou la dimensió relacional, una característica valorada positivament i propera a la realitat de la societat. Encara que, amb la lògica de vertebrar els serveis socials i perseguint les modalitats d'intervenció europees es va encaminar cap a un perfil professional més tecnicista, passant de ser agents de canvi social a tècnics gestors de recursos i prestacions. L'absència de discurs del treball social als anys vuitanta va desembocar en una confusió terminològica entre serveis socials i treball social, per això la creació del sistema públic dels serveis socials fou molt rellevant per a la definició de la identitat professional d'aquella època. Dedicar major esforç a la tecnificació de la professió i a la lluita pel reconeixement administratiu i acadèmic va ocasionar l'augment de la burocratització i la reducció de l'element relacional.

La organización profesional centró todos sus esfuerzos desde mitad de los años setenta en conseguir el cambio de las formas de acción social en España, el reconocimiento universitario de los estudios y la creación del colegio profesional, unos requisitos que son necesarios para la profesionalización de cualquier ocupación, pero que no son suficientes. Por lo que, conseguidos estos reconocimientos formales, la profesión de trabajo social sigue sin tener el deseado nivel de autoridad profesional, de conocimiento y reconocimiento social y de control sobre su formación académica. El trabajo social sigue siendo una profesión nueva y poco conocida tanto por parte de la población en general como por parte de otros profesionales, especialmente en ámbitos de trabajo nuevos para el trabajo social como la sanidad, la educación o los propios servicios sociales (Báñez, 2003, p. 169)

3.1.2. Models: base teòrica per al treball social grupal i comunitari

Anteriorment s'ha realitzat un recorregut històric al voltant del naixement dels mètodes clàssics del treball social grupal i comunitari. Reflexionar al voltant del coneixement teòric i metodològic del treball social permet analitzar des d'una mirada crítica el procés d'intervenció (Viscarret, 2007), per aquesta raó i per la seva rellevància en aquest treball de recerca, aquest apartat està dedicat a aprofundir en aquelles perspectives teòriques que puguin donar un suport empíric a la intervenció per mitjà del circ social, així com eines d'anàlisi relacionades amb el marc dels objectius d'aquesta recerca.

Abans de submergir-se en l'anàlisi de les perspectives teòriques que interessin en el marc d'aquesta recerca, es creu convenient fer una aproximació al concepte de mètode i model. A pesar de la confusió terminològica detectada en la recerca bibliogràfica, la qual Juan Jesús Viscarret (2007) associa, entre altres raons, als canvis produïts per la mateixa evolució teòrica i pràctica del treball social, s'intenta fer una descripció conceptual el més propera possible a ambdós conceptes des de la mirada del treball social.

Segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (2019, en línia), per mètode s'entén "camí que se segueix, manera ordenada de procedir, per a arribar a un fi", "obra elemental per a iniciar-se en l'aprenentatge d'una disciplina, d'una tècnica, etc". Segons la NASW és una "sistemática y ordenada manera de proceder" (Viscarret, 2007, p. 35). Aconseguir un determinat fi, material o conceptual, per mitjà d'un conjunt de passos marcats per operacions, normes i procediments previament fixats (Ander-Egg, 1982).

Per descriure el mètode científic Juan Jesús Viscarret (2007) utilitza les aportacions de Sierra Bravo (1989), el qual estipula que tota ciència social es basa en el mètode científic. Així, descriu el mètode científic com “un tipo de filosofía que se basa en supuestos y presunciones, en creencias sobre la naturaleza del mundo” (Viscarret, 2007, p. 33). Tanmateix, el diferencia del pensament ordinari a pesar que tots dos utilitzin esquemes conceptuals i s'ordenin les idees segons els esdeveniments. Tot i així, produeixen resultats diferents, sent el punt de partida del mètode científic una teoria que presenta la realitat i intenta donar explicacions de caràcter universal, empíric i racional, fugint d'un punt de vista individualitzat.

Cal destacar les dues accepcions existents sobre mètode: el mètode per a la intervenció i el mètode per al coneixement, malgrat que ambdós conflueixen en les diverses definicions de mètode lligat a la intersecció teòrica i pràctica pròpia del treball social. No obstant, com a mètode per a la intervenció es coneixen el mètode de casos, el de grups i el comunitari. Respecte als mètodes per al coneixement, des d'una mirada investigadora del treball social se n'utilitzen dos: mètodes qualitius i mètodes quantitius (Viscarret, 2007).

Per *model*, l'Institut d'Estudis Catalans (2019, en línia), entén “allò que ha de servir d'objecte d'imitació”, o “representació ideal d'un aspecte concret de la realitat física emprada amb finalitats d'interpretació i de quantificació dels fenòmens i dels comportaments”. Per model s'entén “un objeto que se reproduce en imitarlo; por ejemplo, un patrón de costura o un bordado” (Viscarret, 2007, p. 63). A les ciències socials, Ezequiel Ander-Egg (1982) destaca que el concepte de model ha tingut força èxit, associat no tant a la realitat sinó a una representació o construcció simplificada d'una sèrie d'esdeveniments, amb l'objectiu d'explicar la pròpia realitat o d'actuar-hi a sobre. És a dir, el model respon “a una exigencia del servicio social, a plantear selo como práctica profesional, con unos contenidos que sean reproducibles, transmisibles y supeditables a verificación” (Campanini i Luppi, 1991, p. 15).

En treball social, al voltant dels anys seixanta i setanta neix l'esforç per substituir els mètodes d'intervenció per un de sol que emfatitzi en la interdependència dels individus, grups i comunitats. Així, comença a introduir-se la idea de la necessitat d'un model teòric de referència en el projecte metodològic. “En la intervención profesional de trabajo social se ha ido desarrollando y aplicando un conjunto de modelos para afrontar los problemas sociales en su dimensión individual-familiar o en su dimensión grupal y colectiva” (Viscarret, 2007, p. 65).

Seguint amb la proposta d'emmarcar aquest capítol amb les aportacions d'algunes de les pioneres del treball social com a professió i com a disciplina, no podem obviar el paper de Mary E. Richmond en la sistematització dels coneixements científics, habilitats, metodologies i tècniques sobre la pràctica dels i les treballadores socials. A més de l'esforç per canviar la intervenció realitzada des d'una mirada moralitzadora (Miranda, 2003).

Tanto la COS, como los *Settlements Houses* son dos movimientos que encarnan la voluntad de convertir la caridad en una actividad científica, utilizando la expresión del momento. Esto implica formación especializada, el paso por las instituciones académicas, la observación rigurosa de la realidad, la investigación, la creación de teoría, el diálogo con las disciplinas afines, la profesionalización en definitiva. (Miranda, 2003, p. 172)

El treball social ha estat íntimament relacionat amb altres ciències socials en el seu naixement i en la creació de la seva identitat. A l'última dècada del segle XIX el lligam amb la sociologia era el més fort, encara que, amb la necessitat d'especialització científica, les relacions del treball social es van estendre a altres disciplines com l'economia, l'antropologia, el dret i la psicologia. De la sociologia, el treball social va heretar una perspectiva d'intervenció seguint el model clínic i mèdic, assistencialista i individualista que, en el cas d'Espanya, estava condemnat a seguir les instruccions de la Secció femenina falangista o de l'Església catòlica. No obstant, cal reconèixer la transcendència que va tenir el departament de Sociologia de la Universitat de Chicago, i la tasca de Jane Addams en la definició del treball social com a disciplina. Fins al naixement de la COS i els *settlements*, els processos d'intervenció sobre la població vulnerabilitzada es basaven a culpabilitzar i responsabilitzar la societat dels seus propis problemes. La COS fou important en el desenvolupament del model clínic en treball social fins que als anys vint del segle XX es produeix una influència substancial de la psicoanàlisi. Als anys posteriors a la Gran Depressió i davant les conseqüències de la II Guerra Mundial en van aparèixer d'altres, com la intervenció en crisis, el conductisme, el model centrat en la tasca, la teoria dels sistemes, la intervenció en grups, o en col·lectius, la planificació social i el marxisme (Miranda, 2003).

En treball social, basant-se en el resultat de diverses recerques, continuen havent-hi dificultats per identificar el model teòric amb el qual es treballa (Palacín, 2017). Hi ha hagut un creixement i millora de la legitimació de la professió però l'avanç no ha estat tan gran com pertoca al treball social com a disciplina (Miranda, 2003).

L'experiència de Mary E. Richmond, amb la sistematització del mètode i Jane Addams amb els nivells d'intervenció grupal i comunitari, conflueixen a l'Escola de Chicago i es produeixen les primeres interrelacions teòriques de la disciplina del treball social amb el pragmatisme i l'interaccionisme simbòlic. També als Estats Units es dona la possibilitat d'influència sobre el treball social de la psicoanàlisi, del conductisme i la teoria de sistemes (Miranda, 2003). Tomasa Báñez, a través de les aportacions d'autores com Teresa Zamañillo i Lourdes Gaitan (1991), assenyalava la interrelació de l'Escola de Chicago, l'interaccionisme simbòlic i el treball social.

La necessitat d'aplicabilitat científica a la intervenció en treball social està arrelada en la tasca de Mary Richmond, la qual aplicava el "model mèdic" a "clients" i així es produïa la sistematització de la pràctica professional aplicant el mètode científic. L'etapa científica del treball social porta intrínseca la indagació de les necessitats a les quals s'enfronta la professió, afrontant-les en primer lloc des del coneixement teòric, el qual ajudava a definir i enfocar els objectius d'intervenció, i en segon lloc, dotant-lo de rigor científic. Sorgeixen així els mètodes clàssics del treball social: treball social individual, treball social grupal i treball social comunitari. La psicoanàlisi, el conductisme, el cognitivisme, el funcionalisme, l'estructuralisme, la teoria de sistemes, els existencialismes o l'humanisme són corrents teòrics que agafen força en les ciències socials i on la professió del treball social busca un suport teòric per a la millora de la pràctica professional (Viscarret, 2009).

El marc teòric de l'Escola de Chicago fou l'interaccionisme simbòlic i el pragmatisme. Segons l'interaccionisme "el *sí mismo* es un producto social, sería la interiorización de la imagen que los otros tienen de uno mismo, sería una especie de espejo de cómo nos ven los otros" (Miranda, 2003, p. 261). A través de la interacció i la comunicació amb el grup

de pertinença, la persona construeix el seu rol i es fa conscient dels seus actes. Pel que fa al pragmatisme, Gordon Hamilton va tenir un paper rellevant en la construcció del treball social com a disciplina, entre altres accions, per la seva dedicació a l'atenció directa i a la docència. En aquest sentit, és destacable la seva implicació en el desenvolupament d'un programa de doctorat en treball social a la Columbia University amb Eveline Burns i Philip Klein, la seva funció com a cap d'edició de la revista *Social Work* fins al 1962, i com a representant de l'Escola de Nova York i del model psicosocial a partir de contribucions del pragmatisme i de la psicoanàlisi. A més del reforçament de dues idees. Una, que segueix a Mary Ellen Richmond defensant la interacció constant entre els individus i el context. I l'altra, la importància d'aplicar el coneixement científic sense perdre la subjectivitat i els valors propis com a treballadors/es socials (Miranda, 2003).

Juan Jesús Viscarret (2007) presenta un conjunt de classificacions dels models del treball social que denoten els diferents interessos i arguments de l'època en què es van elaborar, i tots plegats descriuen l'evolució de la disciplina. No obstant, en aquest treball es focalitza l'atenció en les aportacions de tres autors. En primer lloc, la classificació de Juan Jesús Viscarret (2009) que, tal com indica l'autor, són aquells que històricament han tingut major influència en el vessant més pràctic del treball social:

- *Model psicodinàmic*
 - Treball social funcional
 - Treball social psicosocial
 - Model de resolució de problemes
- *Model de modificació de conducta*
- *Model d'intervenció en crisis*
- *Model centrat en la tasca*
- *Model humanista-existencial*
 - Model centrat en el client
 - Enfocament gestàltic
 - Treball social existencial
 - Anàlisi transaccional
- *Model criticoradical*
 - Model marxista de treball social
 - Treball social feminista
 - Enfocament problematitzador
- *Model de gestió de casos*
- *Model sistèmic*
 - Model d'intervenció social sistèmic
 - Model sistemicoecològic

Càndid Palacín (2017) destaca alguns models que concentren cert consens: psicodinàmic o psicosocial, el sistèmic, el conductual, el model de crisi, i el marxista o radical. Per la seva rellevància en la formació dels i les treballadores socials és important destacar que a la tesi doctoral de Toni López (2017) els resultats mostren que els corrents teòrics de major influència en l'ensenyament de treball social a la Universitat de Barcelona han estat el funcionalisme estructural i la teoria de sistemes, seguit del marxisme. A més, destaca que fou a partir de 1990 quan l'Interaccionisme Simbòlic i el fenomenologia-construccionisme adquireixen rellevància en l'àmbit de la docència.

Malgrat la diversitat d'agrupaments sobre models desenvolupats per diferents autors, alguns, a més, en diferents moments històrics, se'n desenvoluparan dos. El model sistèmic pel seu aflorament i per la pràctica professional (Fernández, *et al* 2016), i el model crítico-radical per la seva orientació basada en el trencament de les estructures socials opressives i la funció de conscienciació des de la qual opera el treball social (Viscarret, 2007).

Quant al model sistèmic, les principals orientacions cap a aquest model sorgeixen a principis del 1950 als Estats Units amb principis terapèutics heretats de la psicoanàlisi (Campanini i Luppi, 1991). La formació i la pràctica dirigeix els treballadors socials a adoptar una perspectiva de sistema en el seu treball amb individus, grups, famílies, organitzacions i comunitats (Zastrow, 2008), considerant-los elements en interacció constant (Campanini i Luppi, 1991). Aquesta perspectiva anima a mirar més enllà dels problemes aparents per valorar la complexitat i les relacions existents entre els problemes, l'entorn i la persona (Zastrow, 2008). Des de la teoria dels sistemes, “los acontecimientos, los hechos y los procesos sociales no pueden ser entendidos de forma aislada, sino que deben ser tratados desde el punto de vista de la interacción” (Viscarret, 2007, p. 263).

Les interaccions, transaccions i interrelacions es converteixen en el punt de mira central per comprendre les dinàmiques complexes que es produeixen (Viscarret, 2007). Dintre la teoria general de sistemes es citen tres conceptes clau: la totalitat, la relació i l'homeòstasi. El concepte de totalitat significa que la suma dels elements d'un sistema genera una entitat major que la suma de les parts. El concepte de relació afirma que el patró, estructura i interrelació dels elements d'un sistema són tan importants com els mateixos elements i s'oposa a la idea simple de causa-efecte. Pel concepte d'homeòstasi es suggereix que un sistema viu busca un equilibri per mantenir-se i preservar-se (Zastrow, 2008). A partir dels conceptes de totalitat i objectiu, el primer paradigma de la teoria de sistemes es basa en el fet que el tot és més que la suma de les parts. El sistema tindrà un objectiu on les parts que formen un tot són interdependents i es relacionen, sortint i entrant en el sistema i on es produirà la relació amb l'entorn. Així, el segon paradigma emfatitza en la relació entre el tot i l'entorn. I el tercer paradigma, desenvolupat per Niklas Luhman, es centra en l'autoreferència dels sistemes i parteix del reconeixement de l'existència de la complexitat donada en les societats modernes per l'augment dels processos de diferenciació (Viscarret, 2007).

No es pot parlar del model sistèmic sense citar almenys els axiomes de la comunicació humana que, com es veurà més endavant, es considera la comunicació com un dels elements més importants i compartits pel mètode de grups i el de treball comunitari, a més de considerar-los importants per a l'apartat d'anàlisi de resultats. Els axiomes de la comunicació són 5: és impossible no comunicar, tota comunicació té un aspecte de contingut i un de relació, la naturalesa de la relació depèn de la puntuació de les seqüències de comunicació

entre els comunicants, hi ha comunicació verbal i analògica, i tots els intercanvis de comunicació són simètrics o complementaris segons es basen en la igualtat o en les diferències (Campanini i Luppi, 1991).

El model d'intervenció social sistèmic de Pincus i Minahan pretenia conformar una base comuna per a professionals, organitzacions i serveis dedicats al treball social, basat principalment en la teoria de sistemes. Segons aquests autors, hi ha tres classes de sistemes: els sistemes de recursos, informals o naturals (com ara la família, amics/gues, veïns/es, companys/es de feina), els sistemes formals (organitzacions de què són membres, com grups comunitaris, sindicats, partits polítics o associacions de veïns), i els sistemes socials (escola, centre sanitari, etc.). Tanmateix, identifiquen quatre sistemes bàsics als quals es dirigeix la tasca del treball social (Viscarret, 2007; Campanini, 2012). El primer, el sistema d'agent de canvi, assenyala que en estar subjecte a produir-se un canvi, el professional es troba influenciat pel sistema al qual pertany i del qual rep retribucions per la seva feina. "El trabajador social trabaja bajo condiciones, obligaciones y posibilidades muy diferentes" (Viscarret, 2007, p. 276). En segon lloc, el sistema dels "clients", en treball social utilitzat per descriure les persones (individu, família, grup o comunitat) que esperen passius la intervenció de l'agent de canvi. No obstant, i amb relació a aquest model d'intervenció s'espera una implicació per part d'aquest amb l'agent de canvi, i es vincula amb un contracte o acord de col·laboració. El tercer, el sistema dels destinataris/objectiu, es refereix a les persones sobre les quals s'assenta l'objectiu d'influència sobre el qual vol actuar l'agent de canvi. Una tasca compartida entre l'agent de canvi i el sistema de "clients" és definir els objectius i les persones sobre les quals intervenir per aconseguir els objectius descrits. El sistema de "client" i el sistema de destinataris pot ser el mateix en algunes intervencions. I per últim, el sistema d'acció, designa les persones amb les qui l'agent de canvi col·labora per tal d'aconseguir tasques i objectius que ajudin a la solució del problema (Viscarret, 2007).

Dintre de la teoria de sistemes existeix una subcategoria, la teoria ecològica, que ha passat a un primer pla en la pràctica del treball social (Zastrow, 2008). En la intervenció del treball social, per mitjà d'aquest model, és important destacar els estudis de Maluccio (Campanini i Luppi, 1991), així com Germain i Gitterman (citats a Viscarret, 2007, p. 286), els quals focalitzen l'atenció en "la transacción entre los individuos y su medio físico y social, y entre los mismos individuos, grupos humanos e instituciones", i assenyalen que les necessitats i problemes de les persones es generen per les mateixes transaccions. Annamaria Campanini i Francesco Luppi (1991) destaquen de Maluccio la seva idea per incorporar al servei social aportacions d'altres disciplines com la biologia, la teoria del canvi social, la teoria de la informació o la cibernètica i la teoria dels sistemes socials, i torna a parlar de conceptes com sistema obert, interacció, realimentació o equilibri dinàmic.

Hi ha dos conceptes bàsics sobre els quals es fonamenta aquesta perspectiva. En primer lloc, l'ecologia com a ciència que estudia les relacions recíproques entre els organismes i el seu entorn, i com l'adaptació i l'equilibri entre ells aconseguix que ambdós se'n beneficiïn. I en segon lloc, els problemes de les persones en la vida, on es vincula el sorgiment de situacions d'estrès per trastorns generats com a conseqüència de transaccions complexes entre els individus i el seu medi, per exemple canvis vitals com l'estatus o el rol social, pressions mediambientals i els processos interrelacionals (Viscarret, 2007). Seguint amb aquest discurs, els conceptes de cicle vital i de crisi són rellevants com a factors possibles

generadors d'estrès i que condueixen l'individu a tenir contacte amb algun servei de suport (Campanini, 2012).

Pel que fa al model críticoradical, sorgeix al Regne Unit, Canadà, Austràlia i Estats Units a finals dels anys seixanta i setanta (Viscarret, 2007). A Europa, i més concretament al Regne Unit, l'enfocament radical i feminista han tingut gran influència dintre del treball social amb la presència en el treball amb grups per a la prevenció de la discriminació i l'exclusió social (Rossell, 1998).

Dintre del treball social críticoradical hi trobem tres variants.

La primera, el model marxista, que Juan Jesús Viscarret (2007) conceptualitza sobre les aportacions de Leonard i Corrigan. Des d'aquesta perspectiva s'entén que les accions i personalitats més individuals són reflex de les relacions de producció, no únicament les vinculades a la família com a estructura econòmica dominant, sinó també les grans estructures amb les quals es relaciona l'individu i les contradiccions que en sorgeixen.

Les treballadores socials han de trencar amb la neutralitat que com a professionals pot representar entre estat i classe treballadora, ja que tal com descriu aquest model, la situació estructural col·loca en una posició d'inferioritat la classe civil i treballadora per sota de la classe dirigent. D'aquesta manera, el professional del treball social ha de valer-se dels sistemes i ser activista i resistent per millorar les prestacions, recursos i polítiques socials en pro de canvis legislatius (Viscarret, 2007).

En segon lloc, el treball social feminista té les seves arrels en els moviments de la dona als anys seixanta i setanta, els quals "implicaba la lucha por la liberación de las mujeres de su sometimiento por parte de las estructuras sociales, políticas y simbólicas del patriarcado" (Viscarret, 2007, p. 213). La perspectiva feminista sovint és utilitzada en combinació amb altres enfocaments teòrics com la teràpia conductista, realista, racional i anàlisi transaccional (Zastrow, 2008).

Per treball social feminista s'entén "la integración de los valores, habilidades y conocimientos del trabajo social con una orientación feminista para ayudar a los individuos y la sociedad a superar los problemas emocionales y sociales resultantes de la discriminación sexual" (Barker citat a Zastrow, 2008, pp.291-292). A més, a aquesta definició s'afegeix que les perspectives feministes ajuden a desenvolupar en les persones les seves capacitats i habilitats a través de la conscienciació i l'eliminació d'estereotips. No obstant, el concepte de "sexisme" no ha sigut abordat profundament des del treball social, ja que s'ha focalitzat la intervenció en aquest camp en les conseqüències d'aquest sobre el col·lectiu social afectat, les dones. El treball social té per objectiu anar més enllà, transformar les estructures socials desiguals i fer visible el sistema patriarcal des del qual es dissenyen i desenvolupen les respostes a les necessitats socials. La igualtat i la justícia social són intrínseques al treball social, així com l'abordatge de problemàtiques des d'una mirada d'empoderament de la societat, transformant les estructures i discursos que donen per assolits erròniament la igualtat efectiva (Fernández-Montaña, 2015).

Per últim, el plantejament del model problematitzador de Paulo Freire està contextualitzat en l'Amèrica Llatina als anys setanta (Viscarret, 2007) i agafa de referència el treball social

per la seva influència educativa inspirada en mètodes participatius i dialògics on la població pren partida d'aquells elements que els afecta en el seu dia a dia (Zamanillo, 2014).

Paulo Freire critica els mètodes educatius tradicionals, als quals anomena “bancaris”, i segons ell, domesticadors de les persones (Freire, 1973), i es basa en un model d'educació basat “en el diàlego, en la búsqueda y el enfrentamiento permanente de las contradicciones del sujeto en el proceso de conocimiento / aprendizaje” (Viscarret, 2007, p. 219).

Segons els models tradicionals, l'educador: educa, disciplina, parla, prescriu, escull el contingut dels programes, sap, és subjecte del procés. Mentre que l'educand: és educat, és disciplinat, escolta, segueix la prescripció, rep el contingut, no sap, i és l'objectiu de l'educador (Freire, 1973).

El pensament freireà s'assenta sobre dues línies relacionades entre si. La primera, la concepció antropològica fa referència a una sèrie de conceptes clau importants per a Freire: la persona com un ésser en situació, un ésser amb consciència, la importància de la praxi lligada a la reflexió i a l'acció, la persona com un ésser cultural, la intersubjectivitat, la persona com a ésser dialògic, la vocació ontològica, i la llibertat com a fruit de l'acte creador. I en segon lloc, la concepció pedagògica “orientada a facilitar el desarrollo de actitudes críticas en los educandos que a su vez estimulen prácticas de compromiso social y de transformación social” (Viscarret, 2007, p. 222).

La concepció de l'educació que postula Paulo Freire es basa en els següents supòsits (Freire, 1973):

- Que ningú educa ningú.
- Que tampoc ningú s'educa sol.
- Que els “homes” s'eduquen entre si, mediatitzats pel món.

Els diferents models assenyalats han estat influïts per diverses teories que han servit per comprendre millor el comportament dels individus i grups, així com la teorització a partir d'experiències pràctiques. Cal apuntar que alguns professionals prefereixen regir la seva pràctica a partir d'un model concret o enfocament prescrit, el qual els dona seguretat en la intervenció. D'altres, per un enfocament eclèctic (Brown, 1988).

3.2. Anàlisi conceptual: treball social grupal i treball social comunitari

La COS i els *settlements* tenien molt en comú, “ambos movimientos ponían el énfasis en la importancia del esfuerzo individual aunque también en los valores de la ayuda mutua” (Miranda 2003, p. 149). Tenien en comú el lideratge de dones que lluitaven contra el racisme, la xenofòbia, el reconeixement dels drets de les dones, la regulació del treball infantil i femení, problemes socials com l'habitatge, la salut, l'atur, etc., a més d'acompanyar les seves accions i intervencions d'una sistematització que analitzés la seva pràctica i millorés la científicitat de la professió (Miranda, 2003).

El treball de grup sovint es vincula a objectius comunitaris, com a exemple, Teresa Rosell (1998) exposa els centres comunitaris organitzats per Càritas on els professionals de treball social feien majoritàriament ús dels mètodes de grup. “La proposta és: hem de treballar amb grups perquè les experiències grupals madurin cap a una experiència comunitària” (Zamanillo, 2014, p. 55).

Aquest apartat està dedicat a aprofundir, a nivell conceptual en els elements característics d'ambdós mètodes: el treball social de grup i el treball social comunitari.

3.2.1. Definint el treball social de grup

3.2.1.1. Conceptes clau

Segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (2019, en línia), un grup és un “conjunt de persones o de coses formant com una unitat dins un conjunt més nombrós o complicat, pel fet d'estar més juntes, més íntimament unides, tenir certes semblances, una característica comuna”. Tanmateix, aquest diccionari assenyala diferents tipus de grups, des de vinculats a elements matemàtics o químics fins aquells lligats a característiques personals, com grup d'edat o grups de referència.

Quant a la definició de grup des de la mirada de la intervenció, Charles H. Zastrow recupera de Johnson i Johnson la definició de grup com “dos o más individuos que interactúan cara a cara, que son conscientes de una interdependencia positiva en su camino para alcanzar unos objetivos comunes, y que reconocen su propia pertenencia al grupo, así como la de los demás” (Zastrow, 2008, p. 5). D'aquest concepte podem extraure similituds amb la definició anterior, ja que implica pluralitat quan assenyala la importància de l'existència de dos o més agents. No obstant, la mirada que recull Charles H. Zastrow és positiva ja que posa èmfasi en l'assoliment d'objectius comuns i el sentiment de pertinença al grup, en canvi, tal com s'han citat, el grup pot tenir característiques negatives, com ara el grup de risc o el grup de pressió.

Yolanda Domenech (1998) utilitza dues línies de pensament per definir el concepte de grup. A la primera, el grup és el focus central donant major rellevància a la funció que desenvolupa el grup en la societat. La segona línia posa l'atenció en el tractament del grup com a societat, perquè constitueixen ambients de comportament individual. El suport del grup per afrontar necessitats col·lectives és característic des dels inicis de la història de la humanitat (Vives, 2014) a pesar que en l'actualitat, l'individualisme està guanyant paper en la nostra societat per la qual cosa resulta inevitable considerar el lligam entre allò individual i allò social (Zamanillo, 2014, p. 54).

Hem de reconèixer que encara podem fer alguna cosa junts, conservant la nostra individualitat. I no només hem de conservar-la, sinó augmentar-la, millorar-la, fer-nos individus conscients, perquè sapiguem què és el que fem i per què ho fem, subjectes reflexius, subjectes de poder, capaços de construir la nostra realitat i noves realitats amb altres.

Cal aquí fer esmena de la diferenciació que hem observat en els discursos de diversos autors i autores però que recupera Allan Brown (1988) amb relació als conceptes de petit grup i de treball de grup. Quant al primer, s'associa a un grup interdependent format entre

3 i 14 persones amb un propòsit. Pel que fa a la definició de treball en grup, és un mètode de treball social que ajuda els membres a nivell social, que és constructiu i que té com a finalitat superar dificultats tant a nivell personal com de grup i de la comunitat, i aprofita per distingir-lo de la teràpia de grup (Konopka, citat a Brown, 1988).

El treballador social pot ajudar l'individu a través del grup o, des d'una altra mirada, focalitzar l'ajut en el grup mateix per assolir objectius col·lectius. Són el treball social de grup o el treball social amb grup (Rossell, 1998). En el primer, el professional afavorirà la cohesió de grup perquè els membres puguin millorar el seu benestar personal. Mentre que en el segon, es prioritza la participació, la planificació dels projectes col·lectius i l'avaluació dels resultats grupals, mentre que queda en segon lloc obtenir beneficis personals (Rossell, 2014).

“El treball social de grups utilitza les seves tècniques per ajudar professionalment les persones des de la dimensió grupal sobre un conjunt reduït de participants que interactuen entre ells” (Soler, 2014, p. 98). Els treballadors socials no poden ser indiferents davant les causes estructurals que potencien situacions d'exclusió, on el grup permet retornar a un procés de relació i millora de l'autoestima (Civit i Luna, 2014). El mateix grup, acompanyat pel treballador o treballadora és capaç d'afavorir la capacitat de modificació d'aquells aspectes que consideren millorables (Rossell, 1998). Quant a particularitats metodològiques, el grup de tractament és un sistema estructurat pel professional basat en la interacció social d'uns amb els altres (Barbero, 2008).

És més pertinent parlar del treball social de grups quan ens referim al mètode de treball social (amb els coneixements, finalitats i valors de la professió que el sustenten) i al treball social amb grups quan es vol posar l'èmfasi en el camp de l'aplicació del treball social, en aquest cas els grups (grups de pares, de joves, d'afectats per algun problema social o de salut, etc.) (Rossell, 2014, p. 12).

Des del punt de vista de la intervenció, “la participación a un grupo se ofrece a personas que tienen una situación, un problema o un interés común” (Rossell, 1998 p. 103). D'aquesta manera, els professionals de l'acció social poden trobar en el grup una eina per generar processos de transformació social, utilitzant les capacitats dels participants i enfortint les forces que emergeixen del grup mateix (Fierro, 2014).

Belén Parra (2012) recull un conjunt d'aportacions teòriques de diferents autors amb relació a les potencialitats dels grups socioeducatius. L'autora ressalta de Burnette (1998, 1999) el grup com a eina de suport i per satisfer les necessitats bàsiques, de Vacha-Hasse et al. (2010) l'inici per crear relacions noves i potenciar la capacitat dels recursos personals, i de Toseland y Rivas (2005) la possibilitat d'establir un lloc on poder participar, compartir i crear estratègies per millorar les condicions de vida. Per la seva banda, Albert Brioso (2014), des de la seva experiència en grups terapèutics amb persones amb trastorns mentals, destaca el grup com un espai on contrarestar situacions de soledat i aïllament.

Rossell (2014) estableix un conjunt de criteris que considera avantatjosos en el treball social de grup i que, tal com exposa, són compartits per autors com Heap, Brown i Shulman. Entre aquests destaca la necessitat de la persona de ser reconegut i pertànyer a un grup, per reduir les dificultats de comunicació, facilitar les relacions i reduir l'aïllament. Pot donar lloc a suport mutu entre persones amb necessitats semblants, prendre consciència de

les pròpies limitacions i modificar actituds i comportaments. L'ambient contenidor facilita l'expressió de sentiments negatius cap a un mateix o cap a la resta. Els canvis produïts solen ser més consistents i el paper del treballador/a social fomenta la creació de valors democràtics, socials i l'empoderament dels participants. Albert Brianso (2014) considera com a avantatges més significatius les interaccions de suport, el sentiment de pertinença i l'aprenentatge mutu de funcions adaptatives. Entre altres avantatges del treball de grup, es destaquen els següents: la vida social s'esdevé en grups, per tant es pot transferir l'aprenentatge de grups al context social; un grup amb necessitats similars pot dotar de suport i ajuda mútua; per mitjà de la interacció es pot facilitar el canvi d'actituds, sentiments i comportaments; el membre es converteix en un potencial d'ajuda i lideratge; un grup pot ser democràtic i afavorir l'autogestió i abastiment de recursos; pot reduir la posició d'autoritat del treballador/a social (com a exemple, és significatiu amb adolescents davant la figura de l'adult); i pot estalviar temps i esforç al professional (Brown, 1988). Per als models de pràctiques potenciadores, el treball amb grups es converteix en un context natural (Henry, East, Schmitz, 2004). Els mateixos autors i autores expliquen el factor potenciador com l'increment de poder en les persones o grups, així mateix citen tres elements que formen part de la pràctica potenciadora; el personal, l'interpersonal i el polític.

No obstant, també hi ha aspectes negatius a considerar, com ara que hi pugui haver manipulació entre els participants, que el grup s'orienti cap a finalitats inadequades o es creï confusió, angoixa i confrontació (Rossell, 2014). També és més difícil mantenir la confidencialitat, la complexitat d'engegar, organitzar i conduir un grup, la necessitat d'altres recursos (espai, transport, equipaments), es redueix l'atenció individual, la participació en un grup pot conduir a estigmatitzacions o a ser etiquetat i, en alguns casos, es pot donar que el grup sigui perjudicial (Brown, 1988).

3.2.1.2. Tipologies de grups en el treball social

Aquest apartat es presenta a partir d'una taula on es classifiquen els tipus de grups recollits a partir de diferents autors i autores amb la intenció de facilitar la lectura i l'anàlisi posterior (veure Taula 2). En primer lloc, s'exposa la recerca de les modalitats i tipologies de grups, a continuació es realitza un diàleg comparatiu entre les propostes recollides a la taula, per finalment, descriure més específicament aquella modalitat amb la qual ens posicionem en aquest treball de recerca.

Dintre de les classificacions recollides en la graella anterior es pot observar la similitud entre els tipus de grups que ofereixen els diferents autors i autores. Com a exemple, Marjorie Murphy, Gisela Konopka i Gertrude Wilson (Rossell, 2014) estableixen dos tipus, un dirigit a la millora dels participants del grup i l'altre d'acció social, més vinculat a objectius organitzatius i d'activitat que afectin la comunitat més enllà del propi grup, similar a la de Natalio Kisnerman. El tipus de grup d'acció social es recull en totes les classificacions a pesar que pot haver-hi variacions en el llenguatge, com ara grups d'objectius socials (Catherine P. Pappel i Beulah Rothman) o amb objectius de canvi social (Allan Brown). Quant a les tipologies que considerarien objectius intrínsecs a les necessitats i característiques dels grups formats hi ha més varietat, com ara d'ajuda mútua, socioeducatius, terapèutics, de reciprocitat, recreatius, etc.

Taula 2: Tipologies de grups segons diferents autors i autores

Autors i autores	Modalitats i tipologies de grups	Font
Marjorie Murphy Gisela Konopka Gertrude Wilson	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grups amb la finalitat de millorar el problemes dels participants 2. Grups d'acció socials, amb l'objectiu d'organitzar projectes des de la col·lectivitat pel desenvolupament de la comunitat 	(Rossell, 1998, 2014)
Natalio Kisnerman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grups de creixement 2. Grups d'acció social 	(Rossell, 1998, 2014)
Catherine P. Pappel Beulah Rothman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grups terapèutics 2. Grups de reciprocitat 3. Grups amb objectius socials 	(Villegas, 1993) (Rossell, 2014)
Allan Brown	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grups formats per valorar necessitats, habilitats o comportaments individuals com suport en el futur 2. Grups per donar suport a persones que han d'afrontar situacions difícils (per exemple, persones amb discapacitat) 3. Grups orientats a afavorir el canvi individual vinculades al control i desenvolupament personal 4. Grups vinculats a tasques educatives i de formació 5. Grup de lleure 6. Mediació entre individus i sistemes socials 7. Grups de suport i/o de canvi en el grup 8. Grups de canvi en l'entorn 9. Grups amb objectius de canvi social. 	(Brown, 1988) (Villegas, 1993)
Teresa Rossell	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grups socioterapèutics 2. Grups socioeducatius 3. Grups d'acció social 4. Grups d'ajuda mútua 	(Rossell, 2014)
Charles H. Zastrow	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversació social 2. Recreatius (informals o de desenvolupament d'habilitats) 3. Educatius 4. De treball 5. Resolució de problemes i presa de decisions 6. Discussió 7. Autoajuda i ajuda mútua 8. Socialització 9. Tractament o terapèutic 10. Sensibilització, de trobada i entrenament 	(Zastrow, 2008)
Robert Vinter	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grups de tractament 2. Grups d'intervenció orientats cap a l'acció 	(Ander-Egg, 1992)

Font: elaboració pròpia

Per la seva banda, Yolanda Domenech (1998) no exposa unes modalitats concretes sobre possibles tipologies de grups. No obstant, recull les aportacions de Barrón y cols., a partir de les quals ofereix una classificació dels grups en treball social versant sobre quatre criteris: qui pateix el problema, el tipus de problema, el context en què sorgeix el grup, i les característiques del problema i enfocament del treball professional. En aquesta línia, la classificació de Teresa Rossell (2014) explica que la diferència entre les classificacions dels autors que exposa resideix en el focus d'atenció dels treballadors/es socials, en l'ajut al grup per assolir objectius de caire individual, grupal o comunitari, les característiques o problemàtiques dels membres, i en la forma de conduir el grup.

En aquest moment, es troba adient prendre posicionament per una de les classificacions, per tal d'explicar-la amb major profunditat i que pugui ser útil per a la posterior anàlisi de dades del treball de camp. Considero adient les aportacions d'Allan Brown (1988), ja que contempla una classificació àmplia i a més parteix de la premissa que comparteixo: “tot grup té tres nivells d'enfocament diferents: individual, de grup i social; però cada un es concentra més en un d'aquests aspectes” (Brown, 1988, p. 15). A continuació es descriuen les tipologies de grups segons Allan Brown.

- a) Grups de valoració individual. Grups per valorar necessitats i habilitats individuals, on la valoració depèn de la combinació entre autoavaluació individual, l'avaluació dels membres del grup i de la valoració del professional. La valoració dels membres és una característica pròpia del treball de grup. Com a exemple es poden considerar grups de parets adoptius, joves o adults que han comès algun delictes o persones que ingressen o marxen de residències.
- b) Grups de suport i manteniment individuals. Grups com a mitjà per donar suport a persones que han passat per una situació difícil. En alguns casos, pot donar lloc a objectius externs, com ara millorar els serveis d'atenció al col·lectiu en qüestió. Com a exemple, grups de persones amb discapacitat o grups de parets i mares amb fills amb discapacitat.
- c) Grups de canvi individual. Inclou la següent classificació ordenada des del canvi de comportaments a les actituds més específiques cap al desenvolupament personal:
 - i. Control social (grups d'ajuda per a la no reincidència de persones que han comès una violació)
 - ii. Socialització (grups d'ajuda a persones institucionalitzades amb objectius d'aprenentatge d'habilitats socials)
 - iii. Comportament interpersonal (grups d'afirmació de la personalitat)
 - iv. Actituds i valors personals (grups amb drogodependents amb l'objectiu de canviar la seva actitud envers els venedors de droga)
 - v. Circumstàncies materials (grups d'aturats que busquen feina)
 - vi. Concepte d'un mateix i sentiments (grups per millorar l'autoestima)
 - vii. Creixement i desenvolupament personal (grups de trobada)
- d) Grups d'educació, informació i formació. Pot variar en funció de l'objectiu de la formació, i com a exemple es poden tenir present grups sobre drets d'assistència, d'educació sanitària, grups de formació de voluntariat, grups de parets i mares, etc.

- e) Grups de lleure compensatori. L'objectiu principal és oferir activitats de lleure o experiències recreatives per compensar mancances de la seva vida personal.
- f) Grups de mediació entre individus i sistemes socials. S'utilitzen per arribar a acords entre individus i entitats amb la intenció de produir un canvi en ambdues parts. Com a exemple, un treballador social que fa de mediador entre pacients donats d'alta i el centre d'hospitalització per tal de facilitar la incorporació a la societat.
- g) Grups de suport i/o canvi en el grup. Solen ser grups naturals existents que comparteixen objectius a nivell grupal, com ara una família per millorar la comunicació intrafamiliar, o un grup de delinqüents o banda per enfocar les seves energies en activitats més acceptades.
- h) Grups de canvi en l'entorn. L'objectiu és produir un canvi en l'entorn de les persones que participen del grup. Com a exemple podem trobar un grup de veïns que volen crear instal·lacions recreatives, o pares i mares que fan pressió perquè existeixi un servei d'atenció a nens petits.
- i) Grups de canvi social. Tenen per objectiu assolir canvis polítics i socials, conscienciar i redistribuir el poder dels sistemes institucionals, com ara passar poder de les administracions locals a la població. Per a alguns, no entra dintre de la definició de treball de grup per les connotacions polítiques i per l'associació al control social del comportament individual.

La classificació presentada va del pla individual al grupal i tal com explica Allan Brown, en comparativa amb la classificació de Pappel i Rothman, els objectius de la seva categoria c) són semblants als de caire terapèutic, mentre que la f) i la g) són de reciprocitat i la h) i la i) de tipus social. De la d) i la e) exposa que es poden considerar treball social de grup o simplement grups que treballen o juguen, i això dependrà de si el procés del grup és considerat conscientment una part significativa de tot allò que impliqui el grup.

3.2.1.3. Fases en el procés de la formació del grup

A continuació es presenta un recull les aportacions de diferents autors i autores amb relació a les fases que poden donar-se en el procés grupal.

De l'anàlisi de les fases descrites en la taula 3 es poden identificar elements comuns a totes elles i en combinació a tres moments diferenciats: un d'inici, un de treball i un de final.

Respecte a la fase d'inici, en general es concep la formació del grup fent esment a l'elecció dels participants, l'elaboració dels objectius i la planificació de les sessions. Allan Brown (1988) basa la seva anàlisi sobre les fases estipulades per Tuckman, no obstant hi afegeix la proposta de "pregrup" de Hartfor, formada per una fase privada on algú té la idea i una altra de pública on s'inclou l'activació del grup. En termes més generals, existeixen models de desenvolupament del grup lineals (on les fases es desenvolupen progressivament), cíclics, i/o helicoidals (una combinació dels dos anteriors) (Brown, 1988).

El moment intermedi potser és el més complex i el que més varia entre les aportacions descrites. S'identifiquen, així, fases de conflicte, cohesió, integració, lluita, treball, etc. En els grups d'acció social, alguns inclouen la fase normativa o d'organització (Rosell, 2014).

Taula 3: Fases en els grups segons diferents autors i autores

Autors i autores	Fases	Font
Natalio Kisnerman Ken Heap Allan Brown Lawrence Shulman Lovell	1. Fase de formació del grup 2. Fase de conflicte 3. Fase d'integració i/o cohesió 4. Fase final	(Rossell, 2014)
Tuckman Garland	1. Fase de formació 2. Fase de conflicte 3. Fase normativa o de cerca de la cohesió 4. Fase de treball 5. Fase de dissolució del grup	(Villegas, 1993)
Allan Brown a partir de Tuckman i Hartfor	1. Fase pregrup 2. Fase de formació 3. Fase de conflicte 4. Fase normativa o de cerca de la cohesió 5. Fase de treball 6. Fase de dissolució del grup	(Brown, 1988)
Charles H. Zastrow	1. Admissió 2. Selecció dels membres 3. Valoració i planificació 4. Desenvolupament i intervenció grupal 5. Avaluació i dissolució	(Zastrow, 2008)
Schutz-1958	1. Fase d'inclusió 2. Fase de control 3. Fase afecte	(Domenech, 1998)
Bion-1961	1. Fase de dependència 2. Fase de lluita-fugida 3. Fase de fusió	(Domenech, 1998)
Allan Brown-1988	1. Fase de formació 2. Fase de conflicte-treball-normativa 3. Fase final	(Domenech, 1998)
Toseland i Rivas-1995	1. Fase de planificació-començament- valoració 2. Fase de treball-avaluació 3. Fase final	(Domenech, 1998)

Font: elaboració pròpia

Quant a l'última fase, també es poden trobar algunes diferències contemplant aquí la fase d'avaluació i la fase de dissolució del grup.

Amb relació a les fases, no tinc un posicionament definit de quin autor pot coincidir en major mesura amb el treball de camp de la recerca. No obstant, i amb la finalitat de tenir més elements presents i amb relació a les fases del treball en grup, es tenen en consideració també les aportacions de les següents autores.

Yolanda Fierro (2014) considera rellevants per a la planificació estratègica d'un programa d'acció amb grups els següents elements: la diagnosi (tant de la població, com del context social i de l'organisme), l'establiment de prioritats, definir els objectius estratègics, fer la programació de l'acció (qui, com, quan, amb què...), l'execució (posada en pràctica) i l'avaluació (anàlisi de l'impacte i propostes de millora).

Amb relació a la diagnosi, Teresa Rossell (1998) manifesta la rellevància d'aquesta fase per conèixer els membres i la problemàtica, i la importància que aquesta té per als participants. Tanmateix, Allan Brown (1988) destaca tres etapes en la fase de planificació. La primera coincideix amb les aportacions de Teresa Rossell, l'existència d'un problema o necessitat i que ha de ser compartit per les persones que formen part del grup. Però, Allan Brown hi afegeix que el treballador social ha d'estar segur que el mètode de treball de grup és l'adient i elaborar un pla. En segon lloc, assenyala l'anàlisi de l'entorn i el context organitzatiu per valorar si els recursos són adients per dur a terme el grup. Per últim, i considerant que les etapes prèvies són favorables, es crea el grup, fet que implica obtenir els recursos, buscar els membres, decidir sobre el temps, espai i durada del grup, i a més, afegeix la proposta d'un contracte o acord previ amb els participants.

Dintre de l'inici, procés i tancament del grup hi ha altres aspectes a considerar: les característiques dels participants, la mida del grup i el criteri d'obertura o tancament, la duració i freqüència de sessions, les tècniques (directiu, no directiu o semidirectiu), i l'avaluació (Rossell, 1998). Allan Brown (1988) ja assenyala aquests elements, i afegia el mètode per seleccionar els participants, la selecció del líder o colideratge, tenir una predicció de la conducta del grup, així com algunes limitacions pràctiques destacant la importància de la flexibilitat i el reconeixement d'incompatibilitats.

Quant a l'avaluació es poden tenir en compte indicadors quantitatius i qualitatius. Pel que fa als primers, nombre de participants, motivació, adequació del perfil, demandes, nombre de demandes, percentatge d'assistència, grau de puntualitat, nombre d'activitats per tipologia, millora física, etc. I quant als qualitatius, el grau de reconeixement, malestar davant l'activitat, expressió d'emocions positives i negatives, grau de compromís, reconeixement de recursos personals, així com limitacions, reconeixement de necessitats, increment en les demandes, identificació d'estratègies, rol professional, etc. (Val, Bautista, Moya i Buxadé, 2014).

3.2.1.4. Altres elements a considerar

Diferents autors (Civit i Luna 2014, Fierro 2014, Parra 2014) apunten conceptes clau lligats al treball per mitjà del grup, posant l'èmfasi en el poder de les relacions i la comunicació entre els participants, la reciprocitat, l'intercanvi i el suport mutu durant tot el procés, així com l'empoderament i la socialització dels participants, això significa la capacitat del grup per potenciar l'autonomia i les capacitats i habilitats individuals i socials. En aquest apartat es pretén assenyalar els principals elements que fan possible aquest treball.

L'anàlisi del grup des d'una mirada sistèmica condiona tenir en compte tant elements estructurals, com de procés i funcionament. Dintre dels elements externs: la mida del grup, l'edat dels participants, el lloc de reunió i el context. I com a elements interns: els objectius, les normes, la cohesió i els rols (Domenech, 1998).

Coincideix llavors amb aportacions d'altres autors i autores, com ara Charles H. Zastrow (2008) que destaca que malgrat que en cada tipologia de grup variarà la formació i la conducció, existeixen elements comuns, com ara l'establiment d'objectius, la mida del grup, la seva durada i si està obert o tancat, així com considerar estratègies davant el sorgiment de conflictes. Teresa Rossel (2014) també contempla alguns d'aquests elements que cal considerar a l'hora de conduir un grup. Entre els quals destaca la composició del grup, les característiques dels membres, els objectius, la durada del grup, l'abordatge tècnic en la conducció del grup (directiu, semidirectiu o no directiu) i l'avaluació.

“La comunicación es un elemento indispensable para el trabajo eficaz y para favorecer una mayor cooperación entre los miembros” (Domenech, 1998, p. 18). No és l'única autora que assenyalava la importància de la comunicació en el procés grupal, “mediante la comunicación, los miembros del grupo discuten, se insultan, debaten, definen sus objetivos, asumen tareas y responsabilidades, ríen y resuelven diferencias” (Zastrow, 2008, p. 157).

Gisela Konopka (1968) destaca que el procés d'ajuda per mitjà del grup es porta a terme considerant 5 elements: la relació amb un propòsit, afectuosa, comprensiva i professional entre el treballador/a social i els membres; la relació entre els membres del grup; la comunicació verbal; la comunicació no verbal; i la creació d'un ambient i la seva elecció d'acord amb la finalitat.

Arran de l'anàlisi sobre el conflicte dintre del grup, sorgeixen els rols disfuncionals, els quals apareixen freqüentment quan hi ha conflictes no resolts en el grup. Dintre d'aquests rols es poden identificar els següents: rol de l'obstructor, rol del cercador de reconeixement, rol del confessor, rol del no compromès, rol del dominador, rol del cercador d'ajuda, rol del defensor d'interessos especials. Fins i tot pot empitjorar el procés del grup si surten els anomenats grups superposats: subgrups efectius de pertinença, subgrups d'arrossegament o altres que poden ser font de conflicte (Villegas, 1993).

3.2.2. Definint el treball social comunitari

3.2.2.1. Conceptes clau

En submergir-se en l'anàlisi dels conceptes lligats al vessant comunitari del treball social s'han identificat una àmplia gamma de termes amb els quals es relaciona. No hi ha una frontera definida entre els conceptes, sinó més aviat depèn en gran mesura de l'autor o autora que l'utilitza o defineix. Per aquesta raó a continuació es presenta un recull terminològic arran de la recerca bibliogràfica, de termes com organització, comunitat, acció comunitària, intervenció, etc.

Organització i comunitat

Pel concepte d'organització s'entén un col·lectiu format per individus que tenen un interès comú, mentre que per comunitat, un grup de persones o famílies que comparteixen valors, serveis, propòsits o proximitat geogràfica (Barker, 2003 en Zastrow 2008).

Els orígens del concepte de comunitat, a pesar del seu ús amb anterioritat, s'introdueix en el món acadèmic amb Galpin el 1915 a Amèrica per referir-se a les comunitats rurals com a sectors de serveis i de comerç (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009).

El concepte de “comunitat” ha incorporat tradicionalment una càrrega de convivència i cohesió entre persones que compartien territori, condicions de vida, valors, orígens i aspiracions, connotació que avui dia està experimentant una transformació molt profunda. Potser en alguns casos s’ha superat una visió limitada al territori, associant directament la idea de comunitat a gent que comparteix un territori i res més, però la idea de persones que comparteixen un territori sempre ha estat present en l’imaginari amb el qual es treballa (Carmona i Rebollo, 2009, p. 76).

Ferran Cortés (2014) afegeix a l’element geogràfic d’altres com ara el parentesc, els interessos comuns, l’amistat, la feina o la prestació i recepció de serveis, o la combinació de més d’un d’aquests elements. A més, l’autor destaca la construcció mental dels individus que defineixen els límits o fronteres de la comunitat a què pertanyen o no pertanyen. Ernesto Morales i Óscar Rebollo (2014) fan palès en el concepte de comunitat una dimensió política adquirida davant un procés de reflexió col·lectiva que emergeix de la ciutadania activa.

Per al treball social, la comunitat és subjecte dels processos de canvi i millora que la mateixa comunitat identifica amb el suport professional dels treballadors i treballadores socials (Marchioni, 2014). És un error associar el terme comunitat sols a una població en un territori determinat. Hi ha tres protagonistes en el procés comunitari: la població, societat civil o ciutadania (com a subjectes de drets), els professionals i recursos públics, i l’Administració (Marchioni, 1999, 2004, 2014). A partir del concepte de comunitat hi ha quatre factors estructurals que condicionen la vida de la població i el treball dels professionals: el territori, la població, les demandes i els recursos (Marchioni, 1999, 2004).

Mantenint aquesta visió d’associar el concepte de comunitat més enllà d’un territori concret, existeixen dos factors estructurals que influeixen directament en els processos locals i que recull expressament Marco Marchioni (2013). El primer té una estreta relació amb el territori i el sistema de producció capitalista. L’autor explica que, en el model capitalista, el sòl té un preu i això té com a conseqüència que els territoris estiguin organitzats en funció al valor del sòl i del poder adquisitiu de la població que l’habita. I en segon lloc, el desmantellament de l’Estat Social (Welfare State), en aquests moments incrementat per la situació de crisi econòmica i un augment de la privatització dels serveis socials. La intencionalitat del model actual al nostre país ha produït una fragmentació considerable de la societat.

Josep Manuel Barbero (2008) apel·la a la necessitat que els i les treballadores socials contemplin en les tasques comunitàries centrar l’atenció en les preocupacions de les poblacions que normalment estan excloses socialment. En aquest sentit, l’autor parla de comunitat relacionada amb l’error de considerar com a interessos comuns per part de la població aquells que s’expressen, reclamen o canalitzen part de la població amb poder, per exemple, des d’associacions, ciutadans representats, etc., i comenta que els sectors poblacionals amb menys representació sovint són col·lectius amb recursos socioeconòmics inestables o nivells formatius més baixos. El que porta a confondre “comunitat” amb “comunitat d’interessos”.

Organització de la comunitat

Diferents autors vinculats als *settlements* amplien el concepte de Mary E. Richmond de “persona en situació” substituint-lo pel de “la comunitat en la societat” (Miranda 2003).

La organización de la comunidad en el Trabajo Social, sin embargo, aparece menos como un método específico que como un medio para que los servicios sociales proveedores pudieran desarrollar programas desde dentro de una comunidad determinada y movilizar los recursos necesarios para soportarlos y sostenerlos. (Miranda, 2003, p. 148).

L'inici de l'organització de la comunitat al voltant dels anys vint del segle XX apareix com un objectiu polític mentre que evoluciona cap a una perspectiva de treball, una funció dintre del treball social (Miranda, 2003).

El 1943, la Conferència Nacional de Treball Social i la Secció d'Organització de la Comunitat dels Estats Units descriuen *organització de la comunitat* com a:

El proceso de tratar con individuos o grupos que están interesados o pueden interesarse en los servicios u objetivos del bienestar social, con el propósito de aumentar el volumen de estos servicios, mejorar la calidad y distribución, y debutar en las gestiones para alcanzar tales objetivos (Ander-Egg, 1992: 145).

Així, la NASW resumeix els objectius d'aquest mètode en tres blocs: proporcionar a la comunitat l'oportunitat de mobilitzar els seus recursos per millorar problemàtiques socials, proporcionar els mitjans per facilitar la interacció entre els diferents sectors de la comunitat i oferir serveis de planificació del benestar (Ander-Egg, 1992).

Un proceso para suscitar grupos funcionales de ciudadanos capaces de ser agentes activos y responsables de su propio progreso, utilizando para ello como medios: la investigación en común de los problemas locales, el planteamiento y la ejecución por sí mismos de las soluciones que antes convinieron y la coordinación voluntaria con el resto de grupos y con las autoridades oficiales, de manera que se obtenga el bienestar de la comunidad (Ware, citat a Ander-Egg, 1992, p. 152).

Així mateix, Ferran Cortés (2014) també destaca de les aportacions de M.G. Ross el component de congregar grups organitzats amb interessos comuns i en pro d'integrar els habitants i barris del territori.

Desenvolupament comunitari

Respecte al treball social comunitari, Ezequiel Ander-Egg (1992) explica els orígens arran de la confluència entre dues metodologies, l'organització de la comunitat (descriu anteriorment) i el desenvolupament comunitari. Segons aquest autor, el desenvolupament de la comunitat recorre un camí paral·lel, i sorgeix fora del camp professional del treball social a l'Àfrica i l'Àsia i posteriorment a l'Amèrica Llatina i Europa. Aquest concepte es va posar en circulació per part dels britànics per designar les accions socials desenvolupades a les seves colònies. S'inicia com a tècnica d'acció social a partir de 1950 a l'Àsia i l'Àfrica per millorar les condicions de vida dels camperols. Aquesta tasca està dirigida a partir de 1952 pels anomenats "centres comunals" amb projectes com la millora de materials d'habitatge i de carreteres, l'organització de serveis i l'acció comunal en pro de l'organització de grups, el diagnòstic de necessitats i els espais de formació. Les Nacions Unides també van portar a terme programes de desenvolupament comunal cap a mitjans dels cinquanta del segle XX a través de la UNESCO, OIT, FAO i OMS. Els programes de desenvolupament comunal van arribar a l'Amèrica Llatina a finals de la dècada dels cinquanta però amb la confluència dels dos enfocaments descrits, l'organització de la comunitat a través de la presència

de nord-americans en la realització dels programes, i el desenvolupament de la comunitat derivat de la naturalesa dels problemes amb què s'enfronten (Ander-Egg, 1992).

El concepte de desenvolupament comunitari sorgeix dintre de la professió del treball social l'any 1920 als Estats Units amb la finalitat d'atendre nous problemes emergents a la societat arran de l'augment de la immigració europea coordinant activitats entre diferents col·lectius, institucions i àmbits, tant públics com privats (a Martí, Pascual i Rebollo, 2005). Mentre que altres autors, com ara Ezequiel Ander-Egg (1992) utilitzen aquesta definició per al concepte d'organització de la comunitat.

Per *desenvolupament comunitari* diversos autors fan referència a la definició de Nacions Unides de l'any 1956:

El conjunto de procedimientos por los que los habitantes de un país unen sus esfuerzos a los poderes públicos para mejorar la situación económica, social y cultural de las colectividades, integrar estas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente del progreso nacional (Ander-Egg, 1992, p. 150, Cortés, 2014, p. 30).

Ma. Dolores Castilleja, Isaac Comas i Ernesto Morales expliquen l'aparició del concepte de desenvolupament comunitari a la dècada de 1950 a l'Àsia i l'Àfrica, i posteriorment adoptat a l'Amèrica Llatina i Europa amb l'aplicació de programes de desenvolupament comunitari, i suggereixen que aquest concepte es va desenvolupar, més enllà de la disciplina del treball social, com un mètode d'intervenció social en un determinat territori i amb l'objectiu de promoure l'autonomia i afavorir la cultura de la participació ciutadana (Martí, Pascual i Rebollo, 2005). I fou introduït a Espanya al voltant dels anys seixanta per Marco Marchioni (Cortés, 2014).

La intervención comunitaria, el desarrollo comunitario y la organización de la comunidad son conceptos que aluden al proceso que ayuda a lograr el bienestar de la población con la participación social directa y activa de ésta en el diagnóstico, el análisis y la resolución de problemas que les afectan, así como la utilización, el impulso o la creación de sus recursos (Martí, Pascual i Rebollo, 2005, p. 76).

Acció comunitària

El concepte d'*acció comunitària* manca d'una formulació tancada, més aviat és flexible i dinàmica davant la diversitat d'experiències comunitàries i agents involucrats. No obstant destaca com a element central de tot procés d'acció comunitària la necessitat de vetllar per les relacions entre les persones (Carmona i Rebollo, 2009). Per a Ernesto Morales i Óscar Rebollo (2014) les accions comunitàries són accions dutes a terme en col·lectivitat i en pro d'uns objectius comuns. El concepte de treball social comunitari sovint s'utilitza com a equivalent al d'acció comunitària, no obstant, la diferència recau en el fet que no sols intervenen treballadors i treballadores socials en l'acció comunitària.

Aquest concepte pren transcendència en el marc de les societats canviants i que busquen solucions i respostes utilitzant mètodes d'organització i models de govern nous (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009):

La acción comunitaria es una forma de acción social que se produce en el marco de una comunidad. Esto significa que la acción comunitaria se refiere a las relaciones entre personas o, lo que es lo mismo, los deseos, las oportunidades, las elecciones, las emociones, los conflictos, los vínculos, los intereses, los poderes, las motivaciones, los discursos, los sueños y, en general, todos aquellos mecanismos que, de una manera dinámica y compleja, entretejen, regulan y estructuran la vida en sociedad (p. 23).

Es pot fer acció comunitària en diferents contextos (barri, hospital, escola, etc.), estar vinculada a diversos temes (educació, lleure, medi urbà, etc.) i impulsada per grups de persones, entitats, per l'Administració o per la combinació de dos o tres d'aquests impulsors (Carmona i Rebollo, 2009). Dintre de la diversitat plantejada quant a l'impuls de l'acció comunitària es recullen un conjunt d'elements comuns i diferenciadors (Morales i Rebollo, 2014). Pel que fa als elements comuns es citen: la voluntat de treballar col·lectivament per uns objectius comuns, el col·lectiu com a subjecte protagonista del canvi, la pertinença dels membres del col·lectiu, la vinculació i reciprocitat per raons associades a la convivència i a les necessitats compartides, la satisfacció de necessitats a partir de la generació de capacitats i l'organització del col·lectiu, i el territori com a espai d'articulació i pertinença. Respecte als elements diferenciadors: l'origen de l'acció comunitària (millora social *versus* emergència social), les estratègies per assolir els objectius (cooperació *versus* conflicte), el reconeixement de lideratges (lideratges atorgats *versus* meritocràcia), la tecnificació de les relacions *versus* la humanització de les relacions, la legalitat *versus* la desobediència, i la participació per voluntat aliena *versus* participació per voluntat pròpia (Morales i Rebollo, 2014).

Treball comunitari

Per *treball comunitari* s'entén la tasca professional desenvolupada en l'àmbit de la intervenció social per tal de construir i sostenir el treball d'un grup en projectes de desenvolupament social (Cortés, 2014). Al terme s'associa una connotació rellevant, "des de", i això requereix ser part de la comunitat i que la transformació sigui protagonitzada i portada a terme des d'aquesta (Avilés, Rovira i Bàrbara, 2014).

Marco Marchioni (1999) divideix el treball comunitari en dues rames, l'organització de comunitat i el desenvolupament comunitari. Ambdós conceptes han estat tractats anteriorment, no obstant això, l'autor, per tal de diferenciar-los, explica la relació del primer concepte lligat a situacions de creixement econòmic i l'assoliment de la plena ocupació on els serveis de benestar es coordinen entre si per respondre a les demandes de la població, la qual utilitza aquests serveis i participa en la gestió per millorar les seves condicions de vida. Quant al desenvolupament comunitari, es vincula a la intervenció externa, sobretot a zones vulnerables, com ara països en via de desenvolupament o els anomenats Tercer Món, per portar a terme un procés global de desenvolupament, vetllant especialment pel creixement econòmic, amb l'objectiu de sortir del subdesenvolupament. De la barreja d'ambdós plantejaments s'extrau la idea d'intervenció comunitària, que suposa treballar per utilitzar de forma més eficient els recursos amb la societat i afavorir processos d'integració social (Marchioni, 1999).

Judit Font (2014) explica l'arrelament del treball comunitari com a tipologia d'intervenció del treball social en els moviments socials i els processos d'organització des de la col·lectivitat per la lluita contra les desigualtats. D'aquesta manera l'autora planteja els moviments socials com a antecedents del treball comunitari, els quals lluitaven per la transformació

de la societat a finals del segle XIX. L'activisme i l'acció política són elements a recuperar des del treball comunitari, una visió dels moviments socials que, a més, interpel·li les institucions (Avilés, Rovira i Bàrbara, 2014)

Per *treball social comunitari* s'entén “el treball comunitari realitzat pels treballadors socials o com el conjunt de coneixements per orientar aquesta tasca sistematitzats en el marc de la disciplina del treball social” (Cortés, 2014, p. 30).

Mentre que Josep Manuel Barbero (2008) contempla, metodològicament parlant, el treball social de grups com un treball individualitzat en el marc d'un grup i a través del propi grup, no perd lligam amb el que representa per a ell, el treball social comunitari a partir del qual “s'aborden situacions socials col·lectives mitjançant l'organització i l'acció associativa, i per això s'encara la tasca de constituir i sostenir una organització (grup o intergrup) entorn de l'elaboració de projectes col·lectius” i on el grup “és un subjecte autònom que es relaciona amb altres grups i institucions” (Barbero, 2008, p. 61).

3.2.2.2. Fases en el procés de la formació del grup

Quant a les fases, segons el Marc Municipal per a l'Acció Comunitària són les següents: sorgiment i arrencada del procés, estudi i diagnòstic participatiu, disseny del projecte d'intervenció, organització i acció participativa, seguiment, avaluació i revisió, i finalització (Carmona i Rebollo, 2009).

Dintre dels projectes d'acció comunitària s'identifiquen tres fases: la fase inicial o desenvolupament de la corresponsabilitat, on es poden classificar accions com la concreció del tema, interessos i possibilitats, formar el grup, identificar els agents implicats, escoltar, cooperar i construir, i validar la implicació i el compromís. En segon lloc, la fase de desenvolupament, cooperació i col·laboració, on es defineixen i consensuen els objectius, es prioritzen i llavors es proposen les accions i la metodologia per assolir-los, tenint present les limitacions i possibilitats amb què es compta. I per últim, la fase de tancament del projecte, on pren rellevància l'avaluació del procés i dels resultats, i també es pot utilitzar per elaborar les noves línies d'acció en el futur (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009).

3.2.2.3. Altres elements a considerar

Ma. Dolores Castilleja, Isaac Comas i Ernesto Morales (en Martí, Pascual i Rebollo coords., 2005) recullen de Teresa Zamanillo i amb la idea d'anar més enllà del concepte d'intervenció comunitària com un mètode, sinó més aviat com un enfocament teòric que guia la pràctica, descriuen els següents criteris a considerar: la intermultidimensionalitat que suposa partir del fet que la individualitat i la col·lectivitat són fenòmens complexos, així com les relacions que s'estableixen i la necessitat de mantenir la cohesió; la participació dels agents com a membres actius i líders en el territori i a les organitzacions; una visió global, és a dir, una perspectiva àmplia sobre el benestar comú i col·lectiu, la coherència de la intervenció amb la finalitat, i la transparència-visibilitat, referint-se al coneixement de problemes i èxits i de la seva raó de ser. Dintre del procés comunitari es destaca la im-

plicació i participació del conjunt de la població, així com de les administracions locals i autònomes, i la coordinació dels recursos existents al territori, que implica un paper actiu dels professionals.

Altres elements a considerar dintre del procés comunitari són la variable temps com un element indeterminat, ja que es parla de processos complexos amb agents i territoris diversos i amb necessitats determinades. Tanmateix el procés comunitari optarà per diferents formes en funció de qui impulsi la proposta comunitària, com evoluciona, quins lideratges sorgeixen, i segons la relació entre els agents i serveis, tenint en compte experiències anteriors, el clima, la confiança, el paper de cada agent, etc. (Martí, Pascual i Rebollo, 2005). En termes de desenvolupament de la comunitat, la participació de les persones és el punt central en la teoria i a la pràctica (Ander-Egg, 1992).

Marco Marchioni (1999) també fa palès la importància de la iniciativa en el procés i recull 3 formes d'iniciar un procés comunitari d'acord amb el lideratge dels tres protagonistes que ja s'ha destacat anteriorment. L'Administració, a la qual l'autor assigna com a primera interessada en la millora de les condicions de la ciutadania i assenyala la necessitat que hagi d'existir voluntat política. En segon lloc, es pot assumir per tècnics i recursos públics de diferents recursos, que trenquen les barreres del treball sectorial i cerquen major productivitat per mitjà d'aliances amb la comunitat. I pels ciutadans, des d'una plataforma de representació de la població. En tot cas, la iniciativa des d'un dels tres protagonistes no exclou l'opció d'articular diferents aliances entre ells en els processos d'acció comunitària, sinó que, l'absència d'un dels tres faria inviable el procés.

La intervención comunitaria en su conjunto (programa comunitario y otras actividades que se realicen en la comunidad) requiere el método de la programación como un método permanente y normal; [...] La programación requiere de un equipo (el equipo comunitario), de una coordinación estable (comité técnico asesor), de la integración interinstitucional, de la participación de la población (asociación comunitaria u otras formas). Requiere un sistema de documentación e información a todos los protagonistas y de un sistema regular de reuniones. [...] También requiere un sistema de evaluación (Marchioni, 1999, p. 169).

La planificació és un element important en el procés d'acció comunitària. Un tipus de planificació que impliqui els diferents agents de la comunitat en l'elaboració del diagnòstic, sent participants i conscients de les necessitats, interessos i diversitat en les percepcions per elaborar i assolir els objectius compartits (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009).

Marco Marchioni (2014, p. 117) recull a partir de la pràctica uns elements a tenir en compte:

- “La necesidad de contar con una hipótesis metodológica definida, adaptable y flexible, ya que cada realidad es diferente de cualquier otra.
- La importancia del conocimiento real del territorio y de <todo> lo que está en el territorio.
- Contar con un sistema de documentación [...] para poder realizar un análisis del trabajo, una adecuada evaluación y una información permanente a la comunidad.
- Una intervención comunitaria no puede traducirse en un proyecto finalista, con objetivos predefinidos. Se trata de procesos indefinidos e inespecíficos ya que se parte del principio de que <cada comunidad es una realidad particular que debe realizar su propio itinerario de desarrollo

y que será diferentes de cualquier otro>. Será el mismo proceso participativo y comunitario -dialéctico y dinámico- el que determine este recorrido y sus prioridades. Si la iniciativa parte de un sector específico, obviamente tendrá unos objetivos generales relacionados con éste, pero tiene que dar cabida a las aportaciones y temas que los actores / protagonistas locales evidencien o demanden.

- La participación es, a la vez, un fin y un medio [...]. tiene que ir vinculada a procesos que faciliten la auto-organización.
- Establecer y mantener relaciones asertivas y colaborativas, teniendo en cuenta el contexto existente, con y entre los actores del territorio [...].”

Directament relacionats a l'hora de pensar en un territori es destaca tenir present les barreres (físiques, socials, culturals, econòmiques, psicològiques, urbanístiques, etc.), en termes de planificació urbanística; tenir una visió general i global de la ciutat per millorar la connexió entre barris i dotar d'elements atractius les zones perifèriques, i els espais de trobada (equipaments esportius, religiosos, comunitaris, formals i informals, seus d'associacions, mercats i altres comerços, etc.) (Marchioni, 2013).

En el procés de lectura i selecció documental s'ha observat l'existència d'elements comuns entre el treball social amb grups i el treball social comunitari. Sembla adequat assenyalar-ne aquí alguns, com ara, i atesa la seva rellevància en ambdós mètodes, la comunicació. La comunicació és un procés complex, on s'ha de tenir present tant els elements verbals i no verbals, com el sentit del missatge que envia l'emissor, i la interpretació del receptor (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009). També destaquen habilitats que s'han de saber fer en el procés, directament relacionat amb el paper que du a terme el professional, com ara tenir un rol de lideratge i com gestionar-lo segons la modalitat d'intervenció que es porti a terme. Altres elements a considerar són aspectes tècnics i metodològics, tenint present qui participa en el procés, el com s'ha de treballar amb grups, i el perquè, és a dir, els recursos necessaris, espais i forma d'organitzar-se i de prendre decisions (Carmona i Rebollo, 2009).

Ferran Cortés i Marta Llobet (2006) recullen els desafiaments i dificultats a les quals s'enfronta l'acció comunitària des del treball social. Treballar amb i des de la comunitat requereix una mirada crítica respecte a la teoria, els conceptes, l'epistemologia i la metodologia de la disciplina que ens ocupa. Així, ambdós assenyalen models teòrics a considerar en la pràctica comunitària des del treball social, com ho poden ser la perspectiva ecològica, la intervenció en les xarxes socials i la de suport social. Cal destacar, a més, les seves aportacions d'anàlisi en el procés d'intervenció en treball social comunitari. En primer lloc, l'entrada del professional, seguit de la creació i sosteniment de l'organització, el diagnòstic i el projecte col·lectiu i, per últim, la retirada del professional.

3.2.3. Rol professional del treballador i la treballadora social

Els rols i funcions dels i les treballadores socials són diversos i flexibles d'acord amb els objectius i l'acció a desenvolupar. D'acord amb la interrelació entre el mètode de treball social de Grups i comunitari, aquest apartat contindrà un recull de les aportacions des de diverses mirades. En primer lloc, concepcions generals de les habilitats i funcions dels pro-

professionals del treball social, en segon lloc unes aportacions diferenciades segons la tasca per mitjà de grups o per mitjà de la comunitat, així com elements compartits per ambdós mètodes. I per últim, unes aportacions sobre la pràctica professional des de la mirada dels models teòrics.

Segons el *Libro Blanco* (ANECA, 2004, p. 111) “el/la trabajador/a social es un/a profesional de la acción social que tiene una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y del comportamiento humano”. A més, en aquest document s’explica que el professional del treball social està capacitat per intervenir en situacions que afectin els individus, famílies, grups, organitzacions i/o comunitats, formular polítiques socials i promocionar i garantir els drets socials. Quant a les funcions, tant per compte propi com d’altri, que pot desenvolupar un/a treballador/a social, es citen: la funció preventiva, d’atenció directa, de planificació, docent, de promoció i inserció social, de mediació, de supervisió, d’avaluació, gerencial, d’investigació i de coordinació.

Charles H. Zastrow (2008) recull les 10 habilitats d’un/a treballador/a social en la pràctica de la professió a partir del CSWE (Council on Social Work Education) en l’EPAS (Educational Policy and Accreditation Standards):

- Establir amb els usuaris una relació laboral adequada.
- Identificar conflictes, problemes, necessitats, recursos i potencialitats.
- Recopilar i avaluar la informació.
- Planificar la prestació de serveis.
- Utilitzar les habilitats de comunicació, la supervisió i la consulta.
- Identificar, analitzar i implementar intervencions provades empíricament i dissenyades per assolir els objectius de l’usuari.
- Aplicar els coneixements empírics i els avenços tecnològics.
- Avaluar els resultats dels programes i l’eficàcia de les pràctiques.
- Desenvolupar, analitzar, defensar i proporcionar lideratge per a les polítiques i els serveis.
- Promocionar la justícia econòmica i social.

Igualment, el treball social com a disciplina té inherents uns papers o funcions que el professional ha de conèixer i saber desenvolupar, com ara facilitador, intermediari, defensor-reivindicador, empoderador, activista, mediador, negociador, educador, iniciador, coordinador, investigador, facilitador grupal i portaveu (Zastrow, 2008).

Teresa Rossell (1998, 2014) assenyala com a funció principal del treballador/a social en el mètode de grups, ajudar a fer que el grup aconsegueixi assolir els objectius i, entre altres funcions, destaca el suport en la verbalització de conflictes i expressió de sentiments, estimular i donar suport emocional, comprendre el grup i cada membre, afavorir la integració, valorar l’assistència i participació, així com altres funcions més organitzatives, com la sistematització, la proposta del contingut, confrontar idees i sintetitzar. Cal destacar que en els grups d’acció social el professional es retira deixant lloc a líders del mateix grup, mentre que en els socioterapèutics o els socioeducatius manté la seva posició de líder formal i conductor.

A banda de les funcions que ha d'assumir el professional en la conducció de grup, també es contemplen diversos rols. En primer lloc, Yolanda Domènech (1998) destaca la doble responsabilitat del o la treballador/a social com a representant d'una institució i com a professional amb unes habilitats i competències característiques per a la intervenció. Així, els rols han de possibilitar la consecució dels objectius i es poden citar els d'animador, educador, informador, dinamitzador i moderador, i líder, rol que es tractarà amb major especificitat a posteriori.

Esther Villegas (1993) descriu l'actitud o rol del treballador/a social a partir de les fases del procés grupal de Tuckman i Garland. En la fase de formació, per exemple, assenyalava la importància d'informar del procés i afavorir un clima de participació, i fomentar la cohesió i motivació entre el grup. En la fase de conflicte pot sortir frustració, però és important que el professional aportï seguretat i flexibilitat per evitar el bloqueig del procés. En la fase de recerca de la cohesió o fase normativa, i en la fase de treball, destaca la funció d'afavorir la participació i implicació de tots els membres en la responsabilitat i execució de tasques. Per últim, en la fase de dissolució, la tasca o rol del professional dependrà de les causes de la dissolució, però destaca que el treballador/a social ho pot tenir en consideració a l'inici i durant el procés grupal.

Ezequiel Ander-Egg (1992) descriu a partir de les aportacions de Ruby Pernell dos tipus de qualitats que considera que ha de tenir el/la treballador/a social de grup: els procedimentals, vinculats als coneixements teòrics i pràctics quant a la dinàmica de grups, i els interaccionals, que requereixen qualitats per relacionar-se, implicar-se i actuar amb altres. D'aquesta manera, el rol principal seria d'animador, catalitzador o facilitador del grup vetllant pel desenvolupament personal dels participants, la integritat del grup i afavorir un clima adequat dins d'aquest posant l'esforç en la consecució dels objectius grupals.

A partir de la premissa descrita per Gisela Konopka, on les funcions del treballador/a social no segueixen patrons estàndards, sinó que requereix creativitat d'acord amb el procés grupal, assenyalant uns principis bàsics de la pràctica de treball social de grup:

- Reconeixement i subsegüent acció en relació amb la peculiar diferència de cada individu
- Reconeixement i subsegüent acció en relació amb l'àmplia varietat dels grups
- Acceptació de cada individu amb la seves forces i debilitats.
- Establiment d'una relació d'ajuda entre el o la professional i els membres del grup.
- Estimulació i establiment de relacions d'ajuda i cooperació entre els membres del grup.
- Modificació apropiada del procés del grup.
- Estímul a cada persona a participar d'acord amb el grau de la seva capacitat, contribuint a fer-lo més eficaç.
- Capacitació de les persones del grup perquè s'impliquin en el procés de solució de problemes.
- Capacitació perquè experimentin formes creixentment satisfactòries de resoldre els conflictes.
- Oferiment d'oportunitats per a experiències noves i diferenciades en relacions i habilitats.

- Assenyat ús de les limitacions referides a la valoració del diagnòstic de cada individu i a la situació total.
- Utilització deliberada del programa o acció, de conformitat amb l'avaluació del diagnòstic dels membres individuals, amb el propòsit del grup i amb els objectius socials apropiats.
- Avaluació periòdica del progrés individual i del grup.
- Ús cordial, humà i disciplinari de si mateix per part del o la professional.

Allan Brown (1988) recull algunes característiques quant a la feina que suposa per al treballador/a social el treball de grup: ser líder o colíder suposa dedicar temps i energies, la planificació requereix esforç i reflexió, proactivitat en el sentit d'iniciativa positiva del professional, el treball de grup és més visible i atreu l'atenció de l'entitat i, per tant, pot ocasionar l'espera de més èxits, és més angoixant per al professional i per a l'entitat, exigeix compartir tant amb els usuaris com amb companys professionals, destaquen qüestions tècniques i de valors encara que de forma menys òbvia en comparació amb el treball de casos, i resulta excitant i compensador sobretot quan un membre del grup manifesta les seves potencialitats.

Tal com és recollida per Marco Marchioni (1999), la presència en el procés comunitari té tres protagonistes, l'autor assenyala la implicació dels treballadors i treballadores socials com un dels professionals que estan treballant en/amb/ i per a la comunitat.

Charles H. Zastrow (2008) recull de Rothman i Tropman tres models en la pràctica comunitària i descriu el paper del treballador social segons el model descrit. En el model de desenvolupament local es destaca la importància de la participació de les persones que integren la comunitat per afavorir els canvis en ella, destacant així processos democràtics, de consens, cooperació i autoajuda. En aquest, el paper del treballador comunitari destaca per ser un facilitador, catalitzador, coordinador i formador d'habilitats resolutives i ètiques entre els membres. El model de planificació social destaca com un procés tècnic de resolució de problemes. El professional està contractat per una estructura de poder i les funcions principals que desenvolupa estan relacionades amb la recopilació de fets, anàlisi de dades, planificació i implementació del programa. I per últim, el model d'acció social parteix de l'existència d'un grup poblacional desafavorit que necessita aliances per fer front a l'estructura de poder i aconseguir millors recursos. A diferència del model de desenvolupament local, aquests consideren l'estructura de poder com l'oposició. Les funcions que es consideren en aquest model per al treballador comunitari són de defensor, reivindicador, agitador, activista, partidari, intermediari i negociador.

El lideratge és un dels elements més destacats i que diversos autors i autores comparteixen com a important en la conducció de grups i en l'acció comunitària (Brown, 1988, Villegas 1993, Zastrow, 2008). El lideratge implica influència i, en un procés grupal, es pot donar entre els diversos membres. No obstant, en termes d'influència es pot diferenciar entre el líder designat i tenir una conducta de líder. El primer implica tenir responsabilitat vers la conducció del grup, com ara convocar les sessions o conduir el propi grup, mentre que el segon lideratge fa referència més al caràcter o la conducta d'algun o diferents membres del grup (Zastrow, 2008). Els membres del grup identificaran el professional com a líder d'acord amb les seves responsabilitats de coordinació i conducció del grup, però les fun-

cions de lideratge es compartiran segons com avanci el grup i els participants adquireixin protagonisme (Domènech, 1998). Amb relació al lideratge és adient destacar el que Teresa Zamanillo (2014) descriu com “l’art de la distància i el control”, directament relacionat amb l’espai d’intervenció grupal, que pot anar des d’una distància mínima i on el control perd capacitat de ser i es torna proper a una relació d’amiguisme, o fins a la diferenciació del si mateix amb l’objectiu d’assolir una distància propícia per aplicar amb racionalitat el control.

Existeixen dos tipus de lideratge, el de tasca i el de manteniment (Brown, 1988; Villegas, 1993). Pel que fa al primer, les funcions es relacionen amb els objectius del grup, llavors es contempla la recerca d’informació, organització, diagnòstic i anàlisi del grup, capacitat per orientar i coordinar, i estar assabentat dels recursos externs. Quant al lideratge de manteniment, les funcions dels professionals estan encaminades a afavorir la participació i la comunicació vetllant per establir un espai de confiança i donant suport quan surtin tensions. Així mateix, l’autora (Villegas, 1993) descriu els tres estils de lideratge i els efectes sobre el grup —a partir dels estudis de K. Lewin—: lideratge autoritari, democràtic i *laissez-faire*. Un líder autoritari determina tot el procediment del grup, desenvolupant les sessions, imposant tècniques sense explicar raons ni tenint en compte les aportacions dels participants, amb una actitud distant, subjectiva i sense cap compromís amb el grup. Un líder que permet al grup que planifiqui les etapes i els objectius correspon a un lideratge democràtic, el qual afavoreix la discussió entre el grup buscant consens i té una actitud més participativa en el grup. Per últim, el *laissez-faire* es caracteritza per tenir una actitud més passiva amb poca participació en les activitats grupals, el grup actua en llibertat i el líder sols proporciona materials o informació quan el grup ho sol·licita. Les relacions entre els membres es veuen afectades segons el tipus de lideratge, com a exemple, en el democràtic les relacions són més solidàries i requereix major compromís als membres i els líders. En l’autoritari pot sortir dos tipus de relacions, una agressiva i l’altra apàtica. Mentre que en el lideratge *laissez-faire* sol donar-se situacions de dispersió i dificultat per arribar a decisions i accions (Villegas, 1993).

Un element també compartit és el de l’actitud del professional. Asún Llena, Artur Parcerisa i Xavier Úcar (2009) recullen de Dorra i Millet dos tipus. En el primer, el directiu, es classifiquen 4 tipus d’actituds: la resolutiva o de decisió, l’exploradora o d’enquesta, la d’ajuda o tranquil·litzadora, i la valorativa o d’avaluació. Quant a les actituds en el model no directiu: la clarificadora o d’interpretació, i la comprensiva o empàtica.

Des de l’anàlisi realitzada sobre els models teòrics d’influència per al treball social Grupal i comunitari també es descriuen algunes de les funcions i tasques vinculades a la professió del treball social segons el model descrit.

Amb relació al model sistèmic s’assenyalen 7 funcions principals (Viscarret, 2007): ajudar les persones a posar en pràctica la seva capacitat de resoldre problemes i de superar situacions vitals, fer d’enllaç entre les persones i els sistemes de recursos, facilitar la interacció, modificar l’existent, o crear noves relacions entre les persones i els sistemes socials de recursos, cooperar en la promoció i modificació de les mesures sociopolítiques, distribuir recursos materials, i ser agent de control social.

La funció del treballador o treballadora social des del model ecològic situa el professional en una situació d'enquadrament entre la persona, el grup primari i el medi, i està orientada a ajudar a vèncer aquells obstacles que dificultin el desenvolupament i l'adaptació de l'individu en el seu medi (Viscarret, 2007).

La intervenció feminista desde el trabajo social posee siempre una mirada positiva hacia las mujeres, rechazando estereotipos negativos, localizando el problema y sus raíces dentro de un contexto sociopolítico, despatologizando los problemas personales, viendo la necesidad de cambio tanto a nivel individual como a nivel colectivo, estableciendo una relación de igualdad con el cliente, impulsando su desarrollo total, escuchándolo activamente, reforzando su "self", ayudándole a encontrar su propia voz ya utilizar su propia "revelación" (Viscarret, 2007, pp. 216-217).

En referència al model feminista, Juan Jesús Viscarret (2007) assenyala de Bricker i Hooymann les concepcions que han sigut positivament valorades gràcies a la reflexió sobre els principis del treball social. Entre elles destaca la fi del patriarcat, l'empoderament des de la col·lectivitat, la inclusivitat, la igualtat i un rol facilitador, la importància d'un procés no opressiu, cultural, educacional, democràtic, dinàmic i desenvolupador, la recerca del creixement personal a través de l'acció política, la llibertat de la dona per aconseguir la llibertat de totes les persones i el respecte de les diferències.

Quant al model de Freire emmarcat en el model criticoradical, l'autor assenyala que la principal tasca del treballador/a social és captar la complexitat de l'estructura social, entendre el seu dinamisme i la seva estabilitat des d'una mirada crítica sobre aquesta. A més, com ja s'ha comentat en la descripció d'aquest model, el professional no pot ser neutre, sinó que ha de prendre posicionament en el sentit d'afavorir el canvi o la permanència de l'estructura social. De l'elecció dependrà el rol, funcions i maneres d'intervenir, així com les tècniques a utilitzar. I en tercer lloc, que el o la professional opti pel canvi i l'alliberació, i s'assenyalin les virtuts per fer-lo possible: no tenir por de la llibertat, no receptor ni manipular, ajudar a desmitificar la realitat, treballar amb subjectes des d'una relació horitzontal i per mitjà del diàleg, entendre que tothom és agent de canvi i no sols el o la professional, ser autèntic i coherent amb el que diu i fa, no intentar crear una nova estructura, sinó problematitzar les persones, desmitificar la realitat i ajudar a confrontar-la, i actuar i reflexionar amb les persones amb qui treballa per mitjà de la conscienciació (Viscarret, 2007; Freire, 1990).

Capítol 3. Treball social grupal i comunitari

A tall de resum

El treball social comparteix amb altres ciències socials motivacions, context social i intercanvi teòric i pràctic. Els orígens resideixen en un treball de cures i assistència a persones en situació de dependència, fet que la caracteritza com una disciplina i professió feminitzada. Mary E. Richmond, Jane Addams i Concepció Arenal són pioneres en la praxi i sistematització de la pràctica d'acompanyament, associat al desenvolupament de la COS (Charity Organization Society) i els *settlements moviments*.

A nivell teòric, el treball social s'ha enriquit de diversos models. En aquesta recerca se'n recullen dos. El primer, el model sistèmic pel seu aflorament i per la pràctica professional. Amb dos conceptes sobre els quals es fonamenta, l'ecologia com a ciència que estudia les relacions recíproques entre els organismes i el seu entorn, i els problemes de les persones en la vida, on sorgeixen situacions d'estrès a conseqüència de transaccions complexes entre els individus i el seu medi. I en segon lloc, el model criticoradical per la seva orientació basada en el trencament de les estructures socials opressives i la funció de conscienciació des de la qual opera el treball social, contemplant tres variants: el model marxista, el treball social feminista i el model problematitzador de Paulo Freire.

En el treball social existeixen tres mètodes d'intervenció, destacant la interdependència entre ells: el treball social individual i familiar, el treball social grupal i el treball social comunitari. Per la relació amb la present investigació es desenvolupen els dos últims.

El grup esdevé un suport per afrontar necessitats col·lectives, alhora que serveix a la persona per sentir-se reconegut i reconeguda, donar lloc al suport mutu i canviar comportaments. Existeixen diversitat de tipologies de grups depenent del focus d'atenció dels i les treballadores socials, l'objectiu del grup, les característiques de les persones participants i de la forma de conducció. De tota manera, com a professionals, cal tenir en compte les fases de formació del grup, com ara l'inici, amb la diagnosi; la definició dels objectius; la programació de les accions; el treball, execució i posada en pràctica, i l'avaluació i/o tancament final. Lligat al treball per mitjà del grup es té en consideració:

- El poder de les relacions i la comunicació entre participants.
- Els elements estructurals, de procés i de funcionament.
- Els rols dels i les professionals i de les persones participants.
- El poder del grup pel suport mutu, i el sorgiment i gestió de conflictes.

Respecte al treball social comunitari existeixen diferents conceptes amb els quals es relaciona, com ara: organització de la comunitat, desenvolupament comunitari i/o acció comunitària. Per treball social comunitari s'entén el treball realitzat per les professionals del treball social amb un conjunt de coneixements dirigits a la tasca del treball comunitari. També existeixen unes fases a contemplar i que guarden relació amb el treball social amb grups, com ara la fase individual on es concreta el tema, els interessos, s'identifiquen els agents i es concreten les accions; la fase de desenvolupament d'acord amb els objectius consensuats, i la fase de tancament amb l'avaluació i les noves línies d'acció. Es destaquen algunes consideracions importants:

- La complexitat de la individualitat i la col·lectivitat, les relacions, la cohesió i la promoció de la participació dels agents comunitaris.
- El temps, indeterminat en processos complexos amb agents, territoris i necessitats diverses.
- La interrelació entre administració, tècnics i recursos públics i ciutadania.
- La planificació, d'una banda, afavorint la participació de les persones implicades i de l'altra, amb una visió general de connexió entre la ciutat i els barris.
- La comunicació verbal i no verbal, el rol i lideratge de la professional, els recursos i les formes d'organització.
- La mirada crítica vers l'epistemologia i la metodologia de la disciplina.

*«Amb la figura del treballador social com equilibrista
m'identifico molt»*

(GDTS)

A person with long hair, wearing a white t-shirt and dark pants, is riding a unicycle on a red carpet. The person's arms are outstretched for balance. The background shows a crowd of people and a building with a cross on its facade. The image is split vertically, with the left side showing the person in detail and the right side being a blurred, orange-tinted version of the same scene.

Segona part Metodologia d'investigació

Capítol 4

*Enfocaments
metodològics
i disseny de la
investigació*

4.1. Preguntes i objectius d'investigació

La present recerca pretén analitzar l'eina del circ social des de la mirada del treball social.

Les **preguntes d'investigació** que orienten la recerca són:

Quin efecte té el circ social com a eina d'intervenció social, educativa i de transformació social en els adolescents en situació de risc social? D'aquesta qüestió se'n deriven d'altres que estableixen els objectius específics d'investigació: quina és la seva metodologia? i quins són els beneficis que aporta el circ social?

També, i de manera transversal a la pregunta inicial, se'n plantegen d'altres directament relacionades amb la professió del treball social:

Quines són les accions professionals i la metodologia que s'utilitza des del treball social individual, grupal i comunitari en el circ social? Quines competències i habilitats professionals aportaria el/la treballador/a social en aquest context? Què pot aportar l'eina del circ social a la professió i la disciplina del treball social?

Per aquesta raó i amb relació als dos blocs diferenciats, encara que connexos, la recerca contempla dos **objectius generals**:

- a. Conèixer l'efecte del circ social com a eina d'intervenció social i educativa i de transformació social en els i les adolescents en situacions de risc social a l'Ateneu Popular 9 Barris.
- b. Identificar el paper del/la treballador/a social en la intervenció social i educativa per mitjà del circ social.

D'aquests objectius es deriven altres **objectius específics**:

- a. Conèixer l'efecte del circ social com a eina d'intervenció socioeducativa i de transformació social en els adolescents en situació de risc social a l'Ateneu Popular 9 Barris.
 - i. Definir des de l'experiència pràctica els elements que defineixen el concepte de circ social.
 - ii. Identificar i recollir els elements que conformen la metodologia de circ social, així com les tècniques circenses i les bones pràctiques del circ social amb adolescents en risc d'exclusió.

- iii. Analitzar les competències que genera el circ social en el marc del treball per mitjà del grup amb la població adolescent.
 - iv. Conèixer els canvis que es produeixen sobre els adolescents en risc objecte d'estudi.
 - v. Analitzar el circ social com a eina innovadora socioeducativa, comunitària i de transformació social amb adolescents en risc d'exclusió.
- b. Identificar el paper del/la treballador/a social en la intervenció per mitjà del circ social.
- i. Descriure el context sociodemogràfic, familiar i personal de les persones participants.
 - ii. Identificar i analitzar els diferents perfils professionals implicats, el seu rol i les funcions.
 - iii. Analitzar com les intervencions (en treball social individual, grupal o comunitari) comporten beneficis en la intervenció socioeducativa del circ social a través de la implementació d'aquests en els tallers de circ social.
 - iv. Identificar les funcions i les competències del/la treballador/a social per mitjà de la intervenció en circ social.
 - v. Fer recomanacions de la metodologia d'intervenció del treball social al circ social, i a la inversa.

La taula 4 recull la relació de les preguntes d'investigació amb els objectius de recerca.

4.2. Fonaments metodològics

A continuació es descriuen els mètodes d'investigació social que han estat eix vehicular quant a la metodologia de recerca: l'enfocament etnogràfic, l'estudi de cas i la investigació acció participativa.

4.2.1. Enfocament etnogràfic

L'objectiu de l'etnografia és l'observació per generar coneixement vers les fets socials (Mauss, 1974). L'etnografia tracta de descriure i comprendre l'estil de vida de les persones que estudia posant especial atenció en el que fan, els comportaments i característiques, la cultura, la interacció, i també en la construcció i la destrucció de la vida (Gómez, Rodríguez i Alarcón, 2005).

Les descripcions etnogràfiques requereixen informació prèvia sobre la matèria per extraure el que encara es desconeix (Mauss, 1974), a partir d'un treball de camp, una producció, recollida o captació de dades sobre el terreny (Gutiérrez i Delgado, 1999). Aquesta necessitat d'inserció en el context natural, en convivència on es desenvolupen els agents, és necessari en les ciències socials i naturalment, en el treball social, amb el qual comparteix

Taula 4: Relació entre les preguntes d'investigació i els objectius específics

OG1: Conèixer l'efecte del circ social com a eina d'intervenció social i educativa i de transformació social en els i les adolescents en situació de risc social a l'Ateneu Popular 9 Barris

Preguntes	Objectius
<p>Que s'entén per circ social? Quins elements ha de tenir un projecte per definir-se com a circ social? Quins són els objectius del circ social?</p>	<p>Definir des de l'experiència pràctica els elements que defineixen el concepte de circ social.</p>
<p>Quina és la metodologia de la pràctica del circ social? Quines són les tècniques de circ que es fan servir? Què aporten i per a què es fa servir cada tècnica?</p>	<p>Identificar i recollir els elements que conformen la metodologia de circ social, així com les tècniques circenses i les bones pràctiques del circ social amb adolescents en risc d'exclusió.</p>
<p>Quins són els beneficis que aporta el circ social? Quina avaluació fan els adolescents de l'experiència per mitjà del circ?</p>	<p>Analitzar els beneficis que genera el circ social sobre la població adolescent.</p>
<p>Quins són els beneficis que aporta el circ social en la població adolescent?</p>	<p>Conèixer els canvis que es produeixen sobre els adolescents en risc objecte d'estudi.</p>
<p>Quin efecte té el circ social com a eina d'intervenció social, educativa i de transformació social en els adolescents en situació de risc social?</p>	<p>Analitzar el circ social com a eina innovadora socioeducativa i de transformació social amb adolescents en risc d'exclusió.</p>

OG2: Identificar el paper del/la treballador/a social en la intervenció per mitjà del circ social

Preguntes	Objectius
<p>Quins són els projectes que es realitzen per mitjà del circ social? En quin context es desenvolupen? Quines són les principals característiques de les persones participants?</p>	<p>Descriure el context sociodemogràfic, familiar i personal de les persones participants.</p>
<p>Quins perfils professionals participen en projectes de circ social? Quina és la seva formació i experiència professional? Quines funcions realitza cada professional implicat?</p>	<p>Identificar i analitzar els diferents perfils professionals implicats, el seu rol i les funcions.</p>
<p>Quines són les accions professionals i la metodologia que s'utilitza des del treball social individual, grupal i comunitari en circ social?</p>	<p>Analitzar com les intervencions (en treball social individual, grupal o comunitari) comporten beneficis en la intervenció socioeducativa del circ social a través de la implementació d'aquests en els tallers de circ social.</p>
<p>Quines són les funcions que realitza un/a treballador/a social en projectes de circ social? Quines competències i habilitats professionals aportaria el/la treballador/a social en aquest context?</p>	<p>Identificar les funcions i les competències del/la treballador/a social per mitjà de la intervenció en circ social</p>
<p>Quines necessitats hi ha entorn de la pràctica del circ social? Quina relació hi ha entre el treball social i el circ social? Què aporta el treball social a una experiència a través del circ? Què pot aportar l'eina del circ social a la professió i la disciplina del treball social?</p>	<p>Fer recomanacions de la metodologia d'intervenció del treball social al circ social, i a la inversa.</p>

Font: elaboració pròpia

alguns rols, com ara la seva capacitat procedimental, el seu rol interaccional i el rol d'animador (Gómez, Rodríguez i Alarcón, 2005).

Hi ha dues concepcions a debat entorn d'aquest mètode, que busca produir estudis analítics i descriptius, i que s'utilitza per a estudis qualitius, com ara l'estudi de cas (Gómez, Rodríguez i Alarcón, 2005), utilitzant sobretot l'observació participant com a tècnica predominant (Montero i León, 2002; Gómez, Rodríguez i Alarcón, 2005).

"En las descripciones etnográficas la investigadora trata de proporcionar una imagen fiel a la vida de lo que la gente dice y de la manera en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablan por sí solas" (Taylor i Bogdan, 2009, p. 153). La investigadora s'integra en el grup (Gómez, Rodríguez i Alarcón, 2005) i recull l'acció a partir d'un conjunt de tècniques no estructurades (Montero i León, 2002).

A més a més, tal com ja s'havia afirmat en la introducció d'aquesta recerca, la investigadora no busca per mitjà d'aquesta aportar únicament i exclusivament coneixement, sinó que hi ha una relació personal amb la temàtica i amb la resta de persones implicades. Per aquesta raó, i com afirma Òscar Guasch (2015), com a acte d'honestedat personal i intel·lectual cal contemplar les variables personals que condicionen l'acte a estudiar, com ara la classe, l'edat, el gènere, la raça, l'orientació sexual o la nació, entre altres.

Abans de descriure la següent metodologia de recerca, cal contemplar les diferències entre l'enfocament etnogràfic i l'estudi de cas. Encara que tots dos impliquen treball de camp i accions similars, tenen premisses diferents, on l'etnografia busca obtenir una interpretació detallada i propera a la realitat amb dependència de la persona que investiga (amb predomini de l'observació participant), on el treball de camp és extens per permetre que les rutines de la vida diària puguin sortir de forma natural. Mentre que l'estudi de cas està més definit i ajustat a les preguntes de recerca inicials per portar a terme el treball de camp de manera específica i limitada en el temps, analitzant les evidències rellevants per a la consecució de la investigació. No obstant, l'estudi de cas, ofereix dues opcions de recollida de dades: un esforç únic per a la recopilació de dades per a tots els casos, o amb períodes més extensos per a cada cas (Yin, 1993). D'aquesta manera, i a pesar que a priori semblin dues estratègies amb objectius de recerca diferenciats, en el present treball de recerca s'aposta per la complementarietat d'ambdues d'acord amb les especificitats de la present recerca.

4.2.2. L'estudi de cas

L'estudi de cas és "An appropriate research method when you are trying to attribute causal relationships - and not just wanting to explore or describe a situation"³ (Yin, 1993, p. 31). L'estudi de cas és un enfocament en la mesura que té una "intención de investigación y un propósito metodológico" (Simons, 2011, p. 20), és a dir, una estratègia de recerca integral lligada a l'interès pel cas particular i les peculiaritats d'aquest en el seu context real (Simons, 2011), bé sigui perquè el context conté variables explicatives importants sobre el cas o bé perquè els límits entre aquest i el context no són clars (Yin, 1993).

3. Mètode de recerca apropiat quan s'intenten atribuir relacions causals, i no només es desitja explorar o descriure una situació (traducció).

Existeixen tres categories depenent del treball que es realitza en l'estudi de cas. La primera, la intrínseca, es refereix a l'interès per aprendre sobre un cas particular, i no sobre conèixer altres casos o algun problema general. Quan es fa ús d'un cas particular per comprendre la perplexitat general, és un estudi de cas instrumental. Quan, a més de conèixer les normes generals extretes d'un cas específic però amb la presència d'una coordinació entre els estudis individuals, es parla de l'estudi de cas col·lectiu. La importància d'aquesta classificació recau en el fet que els mètodes que s'utilitzaran depenen de si els interessos són intrínsecs, instrumentals o col·lectius (Stake, 1995). També es poden definir els estudis de cas segons la seva orientació disciplinària o intencionalitat: descriptius, interpretatius o avaluadors, tenint en compte també els dissenys de casos múltiples o comparatius (Merriam, 1998).

La investigació per mitjà de l'estudi de cas s'ha de donar de forma que es recullin suficients dades perquè la persona investigadora pugui, tal com recull Michel Bassey (1999), explorar les dades més significatives del cas creant interpretacions provades que permetin construir un argument vers les dades recollides i relacionar-les amb la literatura rellevant existent, per tal de convèncer el públic o lectors de l'estudi i pugui servir per a altres investigacions futures com a arguments. Aquestes directrius s'han tingut en compte tant en la consecució del treball de camp com en l'anàlisi i redacció dels resultats.

La investigadora passa a ser la referent en la recollida de dades, en l'anàlisi i la interpretació d'allò que ocorre, amb la peculiaritat de fer palès que la mateixa investigadora també esbrina i aprèn coses sobre el procés i sobre si mateixa, i com això configura la recollida i anàlisi de les dades. En aquest sentit es proposen uns elements a tenir en compte en les diferents fases de la recerca, com ara el perquè, el com, amb qui i el què (Simons, 2011). No obstant, i per la seva similitud amb el tercer enfocament metodològic, es descriuen amb més detall a l'apartat següent.

En aquest cas, s'escull l'Ateneu Popular 9 Barris com a cas per explicar el fenomen del circ social, que es correspon amb el tipus d'estudi de cas instrumental. Aquest comparteix mètodes, com l'observació participant, amb l'etnogràfic clàssic, però centralitzat en un projecte o programa sense deixar de tenir present el context social i elements de la cultura que el caracteritzen (Simons, 2011).

4.2.3. Investigació acció participativa

La IAP és un tipus d'investigació on les persones participants mateixes investiguen la realitat amb el fi de transformar-la, atorgant-les intencionalment poder per a que assumeixin accions per millorar les seves condicions de vida (Park, 1989) i “promueve que las poblaciones rescaten su saber y lo desarrollen y/o transformen” (López de Ceballos, 2003, p. 19). Un tipus d'investigació que condueix a l'acció social (Lewin, 1946).

La investigació-acció contempla tres categories: explicar (entendre l'acció i els agents implicats), aplicar (utilitzar les dades per millorar l'acció) i implicar (per a l'acció i mobilització dels agents) (López de Ceballos, 2003). En aquest sentit, es relaciona la IAP amb el model educatiu de Paulo Freire, on la IAP prové d'un mètode per trencar estructures

Taula 5: Guanyos i aportacions dels diferents agents entorn de la IAP

Intercanvi	GRUPS	ANIMADORS
GUANYEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una informació per a la seva acció 2. Un mètode d'investigació d'anàlisi, d'animació 3. Major cohesió a través del treball que junts portin a terme 4. Una ocasió de contactes 5. Assolir resultats d'acció 6. Un codi per al procés de conscienciació en el qual estiguin compromesos amb el medi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un coneixement intern del medi 2. La confiança de la població 3. Augment de les seves capacitats d'inserció-distanciament 4. Major cohesió del seu propi equip 5. Verificació i enriquiment dels instruments metodològics 6. Traducció del llenguatge "d'experts", simplificació coherent dels instruments
APORTEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. El seu coneixement del medi 2. El seu compromís i la seva acció 3. La seva investigació 4. La seva capacitat de contactes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La seva anàlisi del medi 2. La seva formació professional 3. La seva pràctica d'anàlisi i síntesi 4. La seva experiència i coneixement sobre investigació participativa

Font: *Un método para la investigación-acción participativa* (López de Ceballos, 2003, p.66)

opressores, i on els agents s'involucren en la recerca, tant en la generació del coneixement com en la utilització d'aquest en l'elaboració de les respostes i la consecució de les activitats (Park, 1989; Montañés, 2009).

El procés s'inicia amb el pacte de treball entre el grup i la investigadora (l'autora en qüestió no utilitza el concepte d'investigadors, als quals anomena "animadors"). Aquest acord es dona evidenciant que ambdues parts guanyen i aporten en el procés, tal com queda recollit (veure taula 5).

El procés és participatiu i la investigadora és una mera facilitadora (Park, 1989). La investigadora passa a formar part del qui. En diversos enfocaments i metodologies es parla sobre la influència que pot tenir la investigadora en el procés de recerca, però en aquest cas es vol fer palès la dimensió bidireccional d'aquesta influència. És a dir, de com el context i el tema cala i permuta en el ser i el pensar de la investigadora i com això afecta en el saber que té sobre el tema, com evolucionen els judicis i com afecten en la descripció del fenomen en el qual s'ha submergit (Simons, 2011).

Manuel Montañés (2009) assenyala 10 consideracions a l'hora de procedir amb la investigació participativa. Tal com s'ha citat anteriorment, es complementaran amb les aportades per Helen Simons (2011), per la seva complementarietat amb el recollit amb relació a l'estudi de cas.

- D'on es parteix (quin és l'origen i els o les promotores)
- Per a què i per a qui (informació prèvia sobre el context i la problemàtica)

- Qui i en què participarà (qui s'implicarà i es responsabilitzarà)
- On es realitzarà (espai i característiques d'aquest)
- Què es sotmetrà a estudi (delimitar unitats d'observació i anàlisi)
- Amb quines eines i instruments es procedirà
- Quina serà l'estructura organitzativa
- On s'acudirà (fonts primàries i/o secundàries)
- Amb quins recursos es comptarà
- Quant de temps es dedicarà i com es distribuirà

Resulta imprescindible en un estudi de cas tenir present les persones implicades en el programa o projecte a investigar, ja que són les protagonistes i cal tenir present la perspectiva, interpretació i adaptació a la seva realitat, necessitats i interessos. A més a més, per documentar l'experiència real cal tenir present les relacions que es donen sobre ella, i tot plegat ajuda no sols a analitzar i conèixer el context sociopolític, sinó com aquest impacta en la vida personal i social de cadascun dels agents (Simons, 2011).

En la IAP, Paloma López de Ceballos (2003) exposa 6 etapes: prèvia o bàsica de coneixement del medi, estructuració de la investigació-acció, elaboració dels instruments, aplicació dels instruments, totalització i anàlisi, i codificació i difusió dels resultats, estratègies d'acció. D'altra banda, Peter Park (1989) contempla en el procés investigador el paper de la investigadora, el començament, la participació dels agents, la formulació del problema, el teatre popular o altres tècniques, el disseny d'investigació i mètodes, el diàleg, la recollida d'informació i anàlisi, i la utilització dels resultats. Mentre que Joel Martí (s.d.) ordena les fases en 4 blocs. El primer correspon a l'etapa de preinvestigació on es detecta i/o realitza la demanda, la qual és objecte de negociació i es dissenya el projecte de recerca. El segon, que s'anomena diagnòstic, és on es conceptualitza la problemàtica a partir de la recollida d'informació, es constitueix la Comissió de Seguiment i el Grup de IAP, s'introdueixen elements analitzadors per obrir la mirada cap a altres situacions, s'inicia el treball de camp i s'elabora i entrega un primer informe provisional de diagnòstic. En la tercera fase, de programació, es continua amb el treball de camp, on es seleccionen les persones subjectes a entrevistar, es preparen els guions i es porten a terme les diverses tècniques de recollida d'informació, a partir de les quals s'analitzaran els discursos i s'elaborarà el segon informe, que es discutirà per mitjà de tallers participatius. L'última fase correspon a les conclusions i propostes on es construeix el Programa d'Acció Integral (PAI) i s'entrega l'informe final. Existeix una etapa postinvestigació que consisteix en l'execució del PAI i la respectiva avaluació (Martí, s.d.).

4.3. Instruments i tècniques d'investigació

El fet d'utilitzar l'enfocament d'un estudi de cas no determina la selecció o característiques del procés metodològic. A pesar que l'entrevista, l'observació participant i l'anàlisi de document siguin els més utilitzats en estudis de cas, es permet tant utilitzar mètodes qualitius com quantitius, és a dir, la selecció dependrà d'aquells que facilitin la recollida i comprensió del cas (Simons, 2011). De la mateixa manera ocorre amb la IAP, hi ha diferents tècniques de recollida d'informació.

A continuació es descriuen les tècniques utilitzades seguint l'ordre utilitzat en el treball de camp: l'entrevista individual, l'entrevista grupal, el grup de discussió, els qüestionaris i l'observació participant. En cadascuna s'explica la raó del seu ús en el treball de camp.

4.3.1. L'entrevista individual

L'entrevista d'investigació és definida com una tècnica per obtenir informació rellevant per a la consecució dels objectius de la recerca (Valles, 2000), un procés comunicatiu per mitjà del qual la investigadora extreu informació d'una persona (Alonso, 1999), amb una finalitat cognoscitiva i guiada per una entrevistadora en base a un esquema flexible d'interrogació (Corbetta, 2003).

Existeixen diversos tipus d'entrevista, en general ordenades pel grau d'obertura i direcció de l'entrevistadora. Entre els tipus hi ha la sessió clínica, l'entrevista no directiva, l'entrevista focalitzada sobre temes precisos, l'entrevista amb respostes provocades però lliures en la seva formulació, l'entrevista amb preguntes obertes, l'entrevista amb preguntes llistades i l'entrevista amb preguntes tancades (Fages, 1990 en Alonso, 1999). El grau d'estandardització marcarà la tipologia d'entrevista (estructurada, semiestructurada i no estructurada). En el cas d'aquesta recerca, s'ha optat per utilitzar un format d'entrevista semiestructurada, on l'entrevistadora disposava d'un guió amb els temes a tractar, però amb llibertat per formular les preguntes, decidir-ne l'ordre i si es vol aprofundir en algun tema en particular (Corbetta, 2003).

L'entrevista semiestructurada s'estructura per temes i cada tema es compon d'unes determinades preguntes, les quals es poden ajustar i redactar segons les característiques de l'entrevistat o entrevistada (Montañés, 2009). A més, pot tenir diversos nivells, des d'un llistat de temes oberts, fins a preguntes prèviament elaborades (Corbetta, 2003). Les entrevistes inicials seguien el patró de preguntes preelaborades, mentre que les realitzades a la quarta fase de la IAP eren un llistat de temes a tractar, ja que l'objectiu era de tancament i reflexió sobre alguns resultats del treball d'investigació. No obstant, per a la formulació de les preguntes és adient tenir present elaborar-les el més concretes possible, evitant preguntes molt obertes i/o incloure diverses peticions en una mateixa pregunta, així com seguir un ordre, dels temes més generals als més específics (Montañés, 2009).

Malgrat que algunes reflexions haguessin estat interessants de compartir amb professionals varis, es va escollir l'entrevista individual per facilitar la participació de cadascuna de les persones implicades en el projecte, assistint la investigadora a aquells espais on desenvolupaven la seva tasca professional: Consorci d'Educació, centres educatius i l'Ateneu Popular 9 Barris. Respecte a les entrevistes, els referents de projectes nacionals i internacionals es van executar utilitzant una eina de videotrucada. En alguns casos, la debilitat en la connexió dificultava la formulació i resposta a les preguntes, per la qual cosa un cop transcrites es van enviar a les participants perquè poguessin revisar que el contingut era correcte.

4.3.2. L'entrevista grupal i el grup de discussió

L'entrevista grupal és una modalitat dintre de les entrevistes obertes (Montañés, 2009) on la investigadora reuneix un grup per parlar sobre la seva experiència per mitjà de discurs.

Hi ha certs aspectes que el diferencien del grup de discussió. El primer és que l'entrevista grupal es realitza a un grup constituït i/o formalitzat, el segon que existeix interacció discursiva entre l'entrevistadora i els i les entrevistades (Montañés, 2009). A més, la veu dels entrevistats és individual, s'escolta el grup però no s'arriba a assolir la conversació (Canales i Peinado, 1999).

Les entrevistes en grup permeten estalviar temps, resten intimidació a certes persones, permeten construir una idea del consens sobre un tema i comprovar la coherència entre les opinions dels diferents participants. Com a inconvenients, es poden donar opinions dominants que s'imposin al grup, tenen més complexitat a l'hora de transcriure, cal tenir més capacitat d'escolta en tractar-se de més veus (Simons, 2011), i probablement s'obté menys comprensió en profunditat en comparació amb les entrevistes individuals (Taylor i Bogdan, 2009). Durant el procés de recerca es realitzen dues entrevistes grupals, una a formadors i formadores implicats en el projecte Circ Enginy i l'altra a treballadores socials i formadores d'un projecte de circ a escala nacional, per tal de poder recollir més informació, de diferents veus, en una mateixa entrevista. A més, com que les persones participants es coneixien, les aportacions d'una enriqueixen la resta.

Quant al grup de discussió, és una tècnica d'investigació que treballa amb la parla, la qual "se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia" (Canales i Peinado, 1999, p. 289). La finalitat del grup de discussió és "obtener textos con que elaborar un discurso en el que se expongan los procesos seguidos en la elaboración de las representaciones colectivas, así como las estructuras grupales que se articulan en torno a una determinada problemática social" (Montañés, 2009, pp. 144-145). El grup no existeix ni abans ni després de la discussió, sent la investigadora qui els reuneix per assolir uns objectius a través d'un intercanvi dialèctic (Canales i Peinado, 1999). Els mateixos grups de discussió realitzats en el treball de camp, tant amb professionals com amb l'alumnat, valoraven positivament aquest aspecte, com també la interacció entre persones del mateix projecte, però que no es reunien, podien conversar i debatre sobre un tema que les interpel·lava.

Com a avantatges es destaca la facilitat, abaratiment i rapidesa, encara que alguns autors assenyalen que a malgrat que el grup duri una o dues hores, s'ha de contemplar també un temps dedicat a la preparació. En segon lloc es destaca la flexibilitat, en concret la possibilitat de tractar diferents temes, amb persones distintes i en diferents espais. Però el més destacat és la possibilitat d'interacció grupal donada per la presència de diverses persones entrevistades. En referència a les limitacions s'assenyala l'artificialitat de l'espai allunyat del context natural on es desenvolupa l'acció. D'altres, relacionats amb la interacció grupal, com ara la validesa i fiabilitat amb relació a les respostes i rols que es puguin donar en el procés de discussió, els biaixos o els desitjos personals, així com el caràcter tradicional de la tècnica que pot necessitar tècniques alternatives en el cas, per exemple, d'una investigació-acció-participativa (Vallès, 2000).

Portar a terme aquesta tècnica requereix cinc operacions: elaborar el guió, confeccionar la mostra, constituir els grups, realitzar les discussions grupals i interpretar els discursos (Montañés, 2009). Aquest recorregut que comporta la realització del grup de discussió Manuel Canales i Anselmo Peinado (1999) el classifiquen en dos moments. El primer, la demanda i el disseny a partir d'aquesta, la qual contempla establir el nombre de participants, nombre de grups, i les característiques dels participants que els formaran, i en segon

lloc, la fase de camp, composta per la captació i convocatòria dels i les participants, amb els quals s'establirà la relació de contraprestació, elecció de l'espai físic, la pròpia disposició dintre de l'espai, la forma d'enregistrament i la durada. A pesar que l'Ateneu Popular 9 Barris facilitava l'espai en les ocasions que es necessités, trobar una disponibilitat compartida entre les participants va ser un procés complex. Les transcripcions també eren més complexes que les entrevistes individuals, no obstant, conèixer les participants facilitava el procés de recollida i redacció.

4.3.3. El qüestionari

El qüestionari o enquesta per mostreig s'entén com una manera "de obtenir informaciones preguntando a los mismos individuos objeto de la investigación, que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario y con el fin de estudiar las relaciones existentes entre las variables" (Corbetta, 2003, p. 158). S'han realitzat dos passis de qüestionaris, un previ a les sessions de circ amb un objectiu de recollida d'informació del grup participant, i un final, d'avaluació de l'experiència.

A l'hora d'elaborar el qüestionari cal que la investigadora tingui experiència en la temàtica, un coneixement previ de la població i les hipòtesis d'investigació clares i definides (Corbetta, 2003). Així mateix, per a la formulació de les preguntes, cal tenir sempre present els objectius de la recerca. A més, les preguntes han de ser clares i evitar formular-les de manera que suscitin respostes estereotipades, evitar paraules ambigües i preguntes tendencioses, ni formulades en negatiu, ni que es puguin referir a diverses qüestions a la vegada. Cal basar les preguntes en l'experiència de la investigadora i no en suposicions, evitar que condicionin les respostes i que formulin relacions conseqüencials (Montañés, 2009). En aquest cas, els qüestionaris contenien preguntes tancades, altres quantitatives i altres qualitatives, obertes a les aportacions de les estudiants. La raó resideix en el fet que les preguntes obertes donaven informació més significativa quant al context personal, però alhora, les tancades i quantitatives eren més fàcils d'obtenir resposta.

En aquesta recerca no hi ha un tipus de selecció del mostreig, ja que participen en el qüestionari la totalitat de l'alumnat que participa en el projecte de circ, els quals van realitzar un qüestionari autocomplementat. Els avantatges que proporciona aquesta tècnica són l'estalvi en costos d'investigació, la flexibilitat per respondre'ls, l'anonimat, l'absència de possibles distorsions subjectives per part de la investigadora i l'accessibilitat als entrevistats. Com a desavantatges destaca la manca de control sobre la complementació, la dificultat per formular preguntes amb un grau de complexitat elevat i la necessitat de limitar les preguntes per no produir un qüestionari extens.

Cal assenyalar que, amb els qüestionaris finals es va incorporar una dinàmica participativa per mitjà d'uns vídeos. L'objectiu era recollir les aportacions de l'alumnat des d'una proposta dinàmica i fàcil, ja que no requeria redactat. La dinàmica consistia a posar-se en parelles, una persona feia d'entrevistadora i l'altra d'entrevistada, després canviaven els rols. Es formulaven 4 preguntes obertes que podien gravar amb llibertat de format. A la vegada, aquelles que no volien sortir podien gravar un objecte o una altra part del seu cos, i es permetia la mobilitat a altres espais on l'alumnat es trobés més còmode. Les preguntes eren:

- Digues tres coses que t'hagin agradat dels tallers de circ social.
- En què t'han ajudat els tallers de circ en el dia a dia a l'institut?
- En què t'han ajudat els tallers de circ per a la teva vida en general?
- Què li diríeu a un company que ha de començar el curs vinent el taller per animar-lo?

4.3.4. L'observació participant

L'observació participant funciona com a "observación sistematizada natural de grupos o comunidades en su vida cotidiana, y que fundamentalmente utiliza la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativo" (Anguera, 1989, en Gutiérrez i Delgado, 1999, p. 144). L'observació correspon a la mateixa tècnica de recollida d'informació de manera sistèmica i no intrusiva (Taylor i Bogdan, 2009). Per *observació participant* s'entén "una implicación directa del investigador con el objeto estudiado" (Corbetta, 2003, p. 326), que involucra la interacció social (Taylor i Bogdan, 2009). Per aquestes dimensions d'observar i participar està vinculada a metodologies com la IAP (Vallès, 2000).

Algunes consideracions a tenir present en el procés d'observació participant fan referència a la mateixa definició del sistema a estudiar, delimitat per les seves pròpies fronteres, i en el qual la investigadora ha d'entrar com si fos estrangera i conviure-hi. La seva integració serà funcional sense oblidar el caràcter analista extern, utilitzant l'etnografia per a la realització de la monografia i finalitzar-la amb la presentació a la comunitat acadèmica (Gutiérrez i Delgado, 1999). A aquestes consideracions, Piergiorgio Corbetta (2003) afegeix la necessitat que la investigadora entri en primera persona, reculli les dades en l'ambient natural del grup en un període relativament llarg (mesos o anys) que li permeti interactuar i establir relacions personals amb el grup per descriure i comprendre les accions des de la mirada dels subjectes observats. La investigadora, com a observadora participant té un rol especial en comparació amb el dels i les participants ordinàries. El seu propòsit és doble, s'implica i observa, està en una doble condició experiencial, per tant, l'atenció s'ha d'incrementar, l'angle d'observació ha d'estar obert i ha de fer un registre sistemàtic des de la posició d'introspecció aplicada (Vallès, 2000).

L'observació participant, en el context de la recerca antropològica-etnogràfica pot anar acompanyada d'altres tècniques com l'entrevista i l'anàlisi documental. En aquest sentit, i vinculat al procés d'observació, com a investigadora he d'assenyalar que no es va poder observar tot el que passa a les sessions, obligant així a seleccionar, a més d'observar i preguntar (Corbetta, 2003). En tota observació cal, per tant, tenir una planificació i Manuel Montañés (2009) insta a tenir presents tres actes: la selecció de l'observació per assenyalar tots els elements subjectes a observar, la negociació de la presència de la investigadora en tots els espais i la relació que establirà amb els i les participants, tot i la feina constant de guanyar-se la seva confiança, i per últim, la realització acompanyada d'uns elements a tenir presents, com ara l'escolta activa, aprofitar les conversacions i sistematitzar tot el que ocorre.

L'observació participant es va realitzar durant les sessions de circ, on van participar un total de 4 instituts. Cadascun realitzava un total de 10 sessions setmanals, fins a completar un trimestre. A excepció d'un institut que va realitzar dos trimestres consecutius. Per a la recollida d'informació es disposava de dos instruments. Una fitxa individual de cada alum-

ne/a, que permetia puntuar quantitativament les competències prèviament elaborades i l'interès observat. Aquesta fitxa també contenia apartats d'observació per poder anotar el perquè de les puntuacions. I l'altra, una fitxa d'observació participant, que es dividia en tres sessions: què estava previst treballar en aquella sessió, què es treballava (de forma descriptiva i el més neutral possible), i una sessió d'interpretació, amb reflexions personals i interpretacions del que havia succeït.

Per tal de tenir present aquesta consideració, prèviament a la recollida de dades s'assenyalen les àrees subjectes d'observació: el context físic, el context social, les interaccions formals, les informals i les interpretacions dels actors socials (Corbetta, 2003). En el treball de camp la investigadora seguirà un patró de relació intermèdia, entre el rol de participant-observadora i l'observadora-participant, el qual dependrà de la rellevància que predomini de la participació o de l'observació en el treball de camp (Vallès, 2000). Aquestes àrees d'observació, juntament amb el rol que desenvolupa la investigadora ja donen algunes claus per preparar el registre de les dades observades. Existeixen tres aspectes fonamentals: el quan (al més aviat possible per no perdre la vivacitat), el què (la descripció dels fets, la interpretació de la investigadora i la interpretació dels participants), i el com (buscant la fidelitat del registre i diferenciant els tres components del què) (Corbetta, 2003).

La forma en què es redacten les notes també pot variar. En aquest cas es va decidir no agafar notes durant l'execució de la sessió principalment perquè un percentatge elevat dels i les participants eren adolescents i no es volia influir en el context natural d'acció. Les notes han de permetre la recollida fàcil de dades i la seva posterior codificació. En aquest sentit es recullen algunes consideracions: titular cada observació fent constar la data, moment i lloc, utilitzar un diagrama de l'escenari en cas de necessitar tenir una referència d'on es produeixen les accions, deixar marges per fer comentaris, fer ús del punt i a part per separar esdeveniments, o cometes per a reproduccions literals, pseudònims establerts prèviament per als noms de les persones i/o els llocs i preveure tenir còpies (se'n recomanen 3) de les dades recollides (Taylor i Bogdan, 2009).

Tres són les principals limitacions en aquesta tècnica: la subjectivitat de la investigadora, la dificultat per generalitzar els casos estudiats i per tant la necessitat d'aprofundir, i per últim, la manca d'estandardització dels procediments utilitzats (Corbetta, 2003). Entre els biaixos que poden afectar la validesa d'aquesta tècnica es destaca la història prèvia a l'inici de l'observació, el procés maduratiu i canvis que visquin els i les participants, l'efecte reactiu davant del rol de la investigadora com a observant, canvis en la mateixa observadora i les característiques de les situacions on es dona l'observació. En tots els casos, es recomana dotar d'una adequada i rigorosa sistematització i tenir el suport d'altres tècniques, com ara l'entrevista (Vallès, 2000).

4.4. Disseny metodològic i fases de la recerca

L'estructura del present apartat està organitzada seguint les fases de la IAP com a metodologia d'investigació de la present recerca, introduint en cadascuna les fases corresponents al mètode clàssic, ja que es complementen entre si i comparteixen accions vers la investigació.

En tractar-se d'una IAP, les fases corresponents estan obertes a entrades i sortides de propostes i accions que sols es poden esbrinar en el mateix acte d'actuar. La vida de la IAP engegada fou dinàmica, amb diferents agents implicats i en un projecte viu i reflexiu, obert a canvis en el disseny i la incorporació de propostes de millora. En cada fase s'exposarà la idea inicial comparada amb el que realment ha esdevingut en el procés del projecte marc de la recerca i les relacions amb els i les diferents participants i professionals implicades. L'apartat corresponent a l'anàlisi de resultats del present informe és el que exposa de manera més acurada l'experiència d'aquesta IAP amb totes les accions interconnectades, tal com preveia el projecte de recerca.

És important destacar les etapes d'investigació descrites per Michael Bassey (1999) quant a l'Estudi de Cas i que guarden estreta relació amb les contemplades en la planificació de la metodologia de la present recerca:

- Identificar el problema de recerca o hipòtesi.
- Elaborar les preguntes d'investigació i les pautes ètiques.



Figura 1: Fases de la recerca

Font: Elaboració pròpia

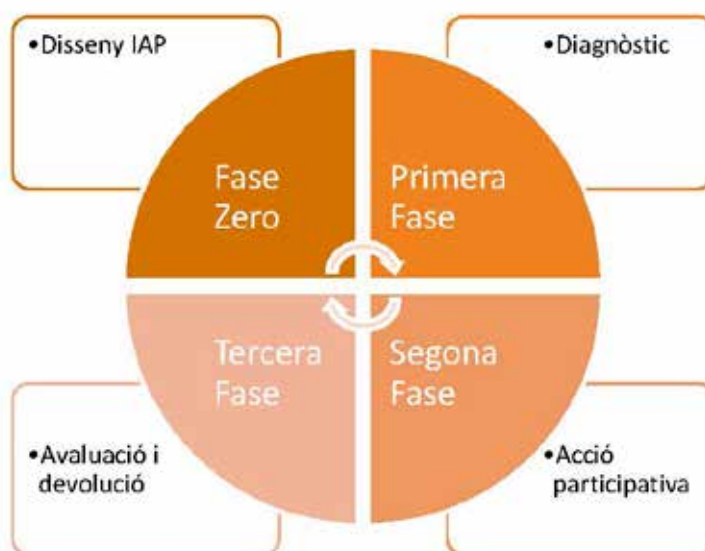


Figura 2: Fases de la investigació acció participativa

Font: Elaboració pròpia

- Recopilar les dades.
- Generar i provar analíticament les dades.
- Interpretar i explicar les dades recollides.
- Escriure l'informe de resultats final.
- Publicar i difondre els resultats.

A continuació es presenten dues figures, la primera contempla les fases de la recerca tradicional ordenades cronològicament (figura 1) i la segona l'estructura de la IAP (figura 2). Es presenten ambdues perquè a malgrat que la recerca estigui construïda seguint les fases de la IAP, aquesta contempla també els elements propis de la recerca clàssica.

4.4.1. Fase zero. Disseny de la IAP

El projecte de recerca comença amb el plantejament d'un problema o conjunt de problemes i necessitats vers una temàtica. En aquesta recerca, l'interès pel camp d'estudi escollit surt per l'experiència de la investigadora arran de les pràctiques en el marc del màster d'Intervencions Socials i Educatives, i posteriorment com a activista a l'Ateneu Popular 9 Barris.

Aquesta fase preliminar s'inicia al novembre de 2014 i correspon a les etapes inicials en la investigació-acció: el començament, la formulació del problema, el disseny metodològic d'investigació (Park, 1989), i l'estructuració d'aquesta (López de Ceballos, 2003). Com a resultat de tot plegat es va elaborar el Pla de Recerca presentat al juny de 2015 a la Comissió de Doctorat "Educació i Societat" de la Universitat de Barcelona i a un equip de tècnics representatius de l'Ateneu Popular 9 Barris.

També s'acorda quin serà el Grup d'Investigació Acció Participativa (GIAP). Segons la literatura, són un conjunt de persones protagonistes en la intervenció que a la vegada són font d'informació i nucli d'investigació, participant activament segons el seu interès i disponibilitat (Basagoiti, Bru, i Lorenzana, 2001). A pesar que la intenció era crear un GIAP especialment per a aquesta IAP, es va decidir que la Comissió de Formació i Circ Social de l'Ateneu Popular 9 Barris adquirís aquest rol. Aquesta comissió està formada pels diferents agents que participen en els projectes d'aquesta àrea, formadors/es de circ tant de l'escola com dels projectes comunitaris, pares i mares d'alumnes, exalumnes i el tècnic coordinador de l'àrea. Pot semblar que aquest grup no ha complert les funcions que la literatura assenyala que li pertoca al GIAP. No obstant, s'ha decidit posar èmfasi en la utilització d'espais ja creats i sòlids per dues raons: eficàcia i sostenibilitat, respectant així els espais d'organització i decisió ja establerts i no crear nous espais de participació que, si més no, farien perillar els ja existents.

4.4.2. Primera fase. Diagnòstic

Aquesta fase coincideix amb l'etapa prèvia o de coneixement del medi (López de Ceballos, 2003). Per aquesta raó contempla dues tasques de recerca. La primera realitzada a partir d'una selecció de documentació i bibliografia rellevant per a la construcció del marc teòric sobre el circ social, la intervenció socioeducativa en adolescents en risc d'exclusió i el treball social. I la segona correspon a l'inici del treball de camp, la qual contempla l'exploració

del territori i de les característiques i necessitats de la mostra d'estudi a través de la realització d'entrevistes, qüestionaris i grups de discussió amb els i les diferents professionals implicades i adolescents participants.

4.4.2.1. Elaboració del marc teòric

El marc teòric s'elabora abans de començar el treball de camp per tenir un suport teòric que guï la recollida i anàlisi de dades, així com construir la teoria a partir de les dades (Simons, 2011). En aquest cas, la construcció del marc teòric s'ha anat realitzant paral·lelament al procés de recerca i elaboració de la tesi. No obstant, abans de començar el treball de camp es va portar a terme una recerca i anàlisi documental de la bibliografia d'interès al voltant de les categories sorgides dels objectius de recerca. Per a l'organització dels documents utilitzats per a l'elaboració del marc teòric s'han utilitzat dues estratègies. Ambdues han estat organitzades en 3 blocs corresponents als 3 capítols que componen el marc teòric: aproximació al concepte de circ social, adolescència i participació, i treball social. Una, fitxes de bibliografia, on constava informació concreta del document (autors/es, títol, any, ubicació, referència bibliogràfica, resum). I l'altra, un document word, per capítols, amb la bibliografia utilitzada i la consultada.

Les principals eines bibliogràfiques han estat la consulta de llibres, capítols de llibres i articles, estrets tant del catàleg de la Universitat de Barcelona i de Biblioteques Municipals de Barcelona, així com de les bases de dades DIALNET i ISOC (des del CSIC) i en el cercador Google Academy. Davant la manca de documentació en aquests espais vers el tema del circ, i en concret del circ social en relació amb la intervenció social, i la dificultat d'accés o l'escassa recerca acadèmica en aquesta temàtica també s'han consultat seminaris i conferències, articles de diari i blogs d'internet.

Els criteris de recerca han estat marcats per un conjunt de conceptes clau, cercats en primer lloc de forma individual i posteriorment combinats entre si (veure taula 6). Els criteris de selecció utilitzats per filtrar els documents han estat que incloguessin alguna de les paraules clau contemplades, també s'ha dedicat especial atenció al *títol* del document, *els autors, autores o entitat editora*, *el resum o abstract* i *les referències*. S'ha prioritzat la documentació en català i castellà, sense opció d'excloure la publicada en anglès. Identificada la dificultat per tenir documentació entorn del concepte de circ social, es va obrir a consultar documentació en altres idiomes, trobant així informació rellevant en francès, italià i portuguès. Quant a l'any de publicació no es va tenir cap consideració prèvia però sí que hi havia un interès per contenir en tots els capítols referències bibliogràfiques el més actuals possibles. Passat aquest filtre s'ha realitzat una lectura més exhaustiva i de caire instrumental per a la utilització en la construcció dels diferents apartats del marc teòric.

Finalment, el marc teòric està compost per tres capítols relacionats amb la taula anterior: Aproximació al concepte de circ social, adolescència i participació, i treball social en relació amb les tres dimensions que vertebraven la recerca presentada. Els capítols 1 i 2 són els que més es van treballar en la fase inicial abans del treball de camp, d'acord amb el major desconeixement per part de la investigadora. El capítol 3, potser per la seva obertura des de l'inici de la recerca, ha estat el més susceptible a canvis. La principal raó ha estat que el treball de camp ha reforçat la mirada interconnexa entre el treball social grupal i el comunitari, a més a més, un interès personal d'incorporar un apartat sobre els models del treball social degut a la manca de literatura

Taula 6: Conceptes clau segons els apartats del marc teòric

CAPÍTOLS	ÚNIQUES	DERIVADES	COMBINADES
CIRC SOCIAL	Circ Circ Tradicional Circ Contemporani Nuevo Circo Circ Social Social Circus Art	Circ Social a Amèrica Llatina Circ Social a Europa Circ Social a Espanya Circ Social a Catalunya Individu Grup Comunitat	Circ Social i Treball Social Art i Treball Social Circ Social i adolescència Art i adolescència Circ Social i comunitat Circ Social i transformació
ADOLESCÈNCIA	Adolescència Factors de risc Factors de protecció Educació Escola Família Fracàs escolar Abandonament escolar	Infància Joventut Legislació en participació Legislació educativa Exclusió social Inclusió social Circ i infància Circ i joventut	Adolescència i educació Adolescència i família Participació i adolescència Treball Social i Educació
TREBALL SOCIAL	Treball Social Antecedents del Treball Social Pioneres del Treball Social Models del Treball Social Mètodes del Treball Social Treball Social Individual-Familiar Treball Social Grupal Treball Social Comunitari	Història del Treball Social Mary Ellen Richmond Jane Addams Escola de Chicago	

Font: Elaboració pròpia

científica per analitzar la pràctica del circ social. Per tot això, una de les apostes de la investigadora és que la IAP en el seu conjunt, el treball de camp en específic i en conseqüència l'anàlisi de resultats, es converteixin en font d'enriquiment del marc teòric previ.

4.4.2.2. Operacionalització

Durant l'operacionalització es van concretar les categories de la recerca per planificar i desenvolupar el treball de camp de la IAP i elaborar els guions dels instruments de recerca. Les categories de recerca, i per tant, els guions, es van elaborar seguint els objectius marcats.

Els guions servien de referència per al treball de camp, encara que s'adaptaven a la persona o grup entrevistat. A l'annex I es troben els guions dels instruments de recerca quantitatius i qualitius utilitzats. Amb relació al primer objectiu vers l'anàlisi del circ social com a eina d'intervenció social i educativa, les categories es dividien en dos grans blocs. El primer feia referència a la definició de circ social en termes generals, amb algunes dimensions com: definició, potencialitats, límits, metodologia, etc. I el segon, específicament el projecte Circ Enginy, recollint des dels objectius, tècniques de circ, avaluació, fins al perfil professional implicat. Així mateix, el primer objectiu també marcava les categories a observar en l'acció-participant i en l'avaluació final. Respecte al segon objectiu, el paper del treball social per mitjà del circ social, era d'especial rellevància recollir en el terreny del diagnòstic les dades que definien el context personal, familiar i social dels i les joves participants. A la vegada, servia per delimitar les categories a observar quant al rol i la intervenció del treball social a nivell individual, grupal i comunitari.

A partir d'aquestes, es van construir els instruments de recollida de dades de la fase de diagnosi i d'acció-participant, ja que els instruments per a la fase d'avaluació es van deixar oberts amb la intenció d'enriquir-los a partir dels resultats de la diagnosi prèvia i l'experiència als tallers de circ. A la taula 8 es poden veure les diferents tècniques realitzades, ordenades per fases de la IAP i amb el tipus de participants que es van realitzar.

El disseny de la mostra en aquestes dues fases ha estat no probabilístic. No fou necessari establir criteris de selecció ja que implicava a tots els agents que participaven en el projecte anomenat Circ Èxit (actual Circ Enginy), del programa Èxit 2 (actual programa Enginy) del Consorci d'Educació de Barcelona, durant el curs 2015-2016. A l'anàlisi de resultats es recullen els canvis produïts en el programa i el projecte, on també s'explica les raons del canvi de nom. Durant la consecució del projecte Circ Enginy el curs 2015-2016, la població final ha estat composta pel tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu Popular 9 Barris, la referent del Consorci d'Educació de Barcelona, un total de 4 instituts, amb els seus respectius tutors/es i alumnat, i un total d'11 formadors/es de circ social.

Pel que fa a l'horari i planificació de les sessions de circ, aquestes es pacten entre l'Ateneu i el Consorci d'Educació de Barcelona. L'espai, degut a les característiques de l'activitat, està establert que es realitzi també a l'Ateneu Popular 9 Barris, disposant així del material de circ necessari i les estructures de seguretat idònies per a aquesta pràctica.

4.4.3. Segona fase. Acció participativa

És important destacar que per tenir la informació necessària abans de l'acció participativa es van sistematitzar les dades recollides en la fase de diagnosi i es va elaborar un resum amb cites.

En la fase d'acció predomina l'aplicació de la pràctica del circ social amb els i les adolescents dels instituts participants. La principal tasca de la investigadora va ser l'observació participant en les sessions de circ social, amb l'objectiu de recollir informació dels grups, del temps, les sessions, els professionals, etc. Durant l'observació, es van tenir presents les relacions alumnat-alumnat, alumnat-professorat, alumnat-formador/a de circ, i formador/a de circ-professorat, així com les habilitats i competències del professional que hi intervé i l'evolució dels participants d'acord amb els objectius previstos en el projecte.

Es van realitzar un total de cinc experiències, cadascuna de 10 sessions concentrades entre el segon i tercer trimestre del curs escolar. Com a excepció, un dels instituts participants, l'Institut Dr. Puigvert tenia assignats dos trimestres, un total de 20 sessions. La primera contenia els objectius i estructura ordinaris i compartits amb la resta d'instituts, mentre que en les 10 sessions desenvolupades en el tercer trimestre del curs escolar es duia a terme un projecte intergeneracional, amb l'objectiu de realitzar dues de les sessions amb persones grans del Centre de Dia del barri proper al centre educatiu. En el total de la recerca han participat un total de 48 alumnes, a la gràfica final que recull el total de treball de camp realitzat es poden veure ordenats per instituts i per calendari de realització de les sessions de circ.

Les diferents sessions van permetre observar la motivació dels i les adolescents en la participació en els tallers, les expectatives, l'impacte i els aprenentatges que anaven assolint i també la forma o metodologia en què s'assolien. En cadascuna es va realitzar una observació tant a nivell individual, recollida a les fitxes de seguiment individual, i una observació grupal recollida a la fitxa d'observació participant.

Paral·lelament la investigadora ha considerat complementari observar les implicacions de la metodologia de treball social individual, grupal i comunitari a partir de la seva implicació i acció en les sessions i la construcció del treball social en aquest àmbit a través del seu relat i les entrevistes als diferents perfils professionals implicats. En cadascuna de les tipologies d'intervenció del treball social es realitzarà una comparativa de les funcions i competències dels treballadors/es socials a nivell teòric (per mitjà de l'anàlisi bibliogràfica) i a nivell pràctic (per mitjà de la intervenció social).

4.4.4. Tercera fase. Avaluació

En aquesta última fase, s'ha focalitzat l'atenció a conèixer si la pràctica de circ social amb adolescents ha tingut efectes en els i les participants descrivint el procés, les relacions i els objectius treballats. En aquesta fase d'anàlisi de resultats s'han contemplat totes les tècniques qualitatives i quantitatives dutes a terme (entrevistes, qüestionaris, observació participant, etc.) amb els diferents agents implicats. En l'avaluació de les pràctiques comunitàries s'ha de valorar que siguin útils, pràctiques, participatives, creatives i objectives, reflexionant sobre la realitat de la situació, adaptant-se a les diferents dades i fonts i comprensibles per a totes les persones implicades (Pastor, 2013).

Al grup d'adolescents participants se'ls va passar els qüestionaris finals per tal d'avaluar la incidència dels tallers de circ. Paral·lelament, mentre algunes persones responien els qüestionaris, altres, per parelles, realitzaven una dinàmica per mitjà de la gravació d'uns vídeos. Aquesta consistia a fer una entrevista al company o companya respondent a tres preguntes, que donaven informació qualitativa complementària als qüestionaris, a més de donar un espai lliure per innovar i ser creatius amb l'eina. També s'ha realitzat un grup de discussió amb adolescents de diferents instituts amb la finalitat de complementar de forma qualitativa la informació aportada pels qüestionaris. Per a la realització del grup de discussió amb l'alumnat es va intentar fer a final de curs i a aquesta convocatòria sols va assistir un alumne. Suposadament i per les respostes del professorat s'estima que la raó de la manca d'assistència fou el calendari, ja que l'alumnat ja havia finalitzat les classes presencials i era complex poder fer acompanyament. No obstant, es va realitzar l'entrevista a l'alumne per dues raons:

- Tenir informació més personalitzada de l'experiència de circ.
- Provar l'eina. L'entrevista seguia l'índex de les categories inicials compartides amb els diferents instruments, però formulada amb un vocabulari més proper i comprensible.

Es va plantejar realitzar el grup de discussió un cop iniciat el següent curs escolar. D'una banda, hi hauria alumnat que difícilment hi podria assistir perquè haurien finalitzat l'ESO, però de l'altra permetria realitzar una avaluació posterior. Amb aquesta planificació alguns instituts exposaven que hi havia en el grup alumnat nou, i per això es va organitzar un taller de circ amb un formador i una formadora participants en el projecte. D'aquesta manera, mentre es feia el grup de discussió, la resta de companys i companyes podien conèixer l'experiència del circ i tenir un espai compartit on els i les companyes mostraven el que havien après el curs anterior.

Amb els i les diferents professionals implicades, es va realitzar un grup de discussió. Hi van participar, tal com s'observa a la taula 6, formadors i formadores de circ, els referents dels instituts i el tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu. També estava convidada a participar-hi la referent del Consorci d'Educació, però per motius personals no va poder assistir-hi.

Tal com s'ha assenyalat, el treball de camp es desglossa en diferents fases entrelaçades amb la IAP. Aquest contempla la diagnosi, l'acció-participant i l'avaluació. Tanmateix, en tractar-se d'una IAP, el procés d'acció i avaluació va derivar en el diagnòstic i inici de nous processos: entrevistes a professionals de l'àmbit social implicats en projectes de circ social, i l'acompanyament al grup de professorat en l'elaboració d'un material curricular per relacionar l'experiència de les sessions de circ amb el treball a l'aula.

4.4.4.1. Entrevistes a professionals de l'àmbit social i referents de projectes de circ social

Cal assenyalar en aquest apartat que els guions dissenyats per a les entrevistes individuals van servir de model per a unes entrevistes no previstes en el disseny previ del pla de recerca. Aquestes entrevistes van sorgir davant la necessitat de conèixer altres experiències de circ social i poder vincular aquesta eina al treball social, davant la manca de documentació bibliogràfica al respecte. Aquí sí que cal assenyalar els criteris d'inclusió dels i les entrevistades, amb les quals es va seguir el disseny de mostreig no probabilístic de "bola de neu", degut al fet que es tractava d'un grup poc nombrós, dispers en el territori però en contacte entre si (Corbetta, 2003). En primer lloc, que estiguessin participant en un projecte amb el circ social com a eina vehicular al territori espanyol, i que tinguessin un perfil formatiu vinculat al treball social. Aquest segon ítem també va ser flexible i es va obrir a un perfil formatiu en educació social davant la manifesta interrelació de tasques i funcions entre ambdues professions. D'altra banda, el criteri de territorialitat també es va flexibilitzar en el marc de l'estada de recerca de la investigadora a Xile, un dels països amb gran repercussió i impacte en el circ social, mantenint així, el criteri vers la formació acadèmica en treball social.

4.4.4.2. Material curricular a partir de l'experiència del circ

Els resultats d'aquest procés de treball ja es recull a l'apartat d'anàlisi, no obstant aquí es contempla el que ha suposat a nivell organitzatiu i metodològic.

A partir del grup de discussió amb professionals del projecte Circ Enginy (curs 2015-2016) en el si de la recerca va sortir la proposta de poder tenir, almenys, dues trobades l'any, a l'inici i final del projecte, però no sols entre professorat i formadores referents, sinó amb totes les persones implicades dels diferents instituts. A més de poder crear un espai on compartir els projectes curriculars que cada institut treballa a l'aula en relació amb l'experiència del circ.

Aquesta última proposta s'ha materialitzat en la realització d'una reunió anual amb els i les referents de cada institut, la referent del Consorci i el tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu. A la primera reunió es va realitzar una classificació per competències a treballar en el currículum escolar per poder organitzar les diferents propostes d'activitat del professorat. A més d'un model de fitxa unificat perquè totes les activitats tinguin un mateix format. Cada curs escolar els instituts que participen en el Circ Enginy s'uneixen a aquest projecte per aportar les seves estratègies i activitats amb l'alumnat, alhora que poden extreure idees de les activitats proposades per altres instituts.

4.4.5. Quarta fase. Anàlisi de resultats i redacció de l'informe final

Per a la realització de l'anàlisi de les dades recollides, cal tenir en compte com estan organitzades, com es procedirà a descomprimir-les, classificar-les, examinar connexions i com es descriurà el cas, i això implica tenir en compte l'elaboració i interrelació entre els objectius, el marc teòric, la metodologia, les categories d'anàlisi, i la importància que aquest procés té en la codificació, organització de dades i redacció final. Aquest rigor en la recerca facilitarà l'obtenció i diferenciació d'organitzar les dades per descripció (exposició de les dades tal com estan recollides), per anàlisi (transcendir de la descripció del qüestionant i interrelació de les dades), i per interpretació (més enllà del que expliqui l'anàlisi preguntant-se què es pot fer amb tot allò recollit) (Simons, 2011).

En el cas de la present recerca es va procedir a transcriure les entrevistes i grups de discussió, i la revisió de les fitxes d'observació participant. Per organitzar totes les dades s'ha fet ús del programa Atlas.ti per als instruments qualitius: entrevistes, grups de discussió, fitxes d'observació participant i dinàmiques d'avaluació per mitjà dels vídeos, i el programa SPSS per a l'anàlisi quantitativa: els qüestionaris passats a l'alumnat i les fitxes de seguiment individual de l'observació participant. Ambdós recursos d'anàlisi han seguit un patró de categories prèviament construïdes a partir dels objectius de recerca i els guions i instruments de recollida d'informació. La matriu de codis construïda està organitzada segons els tres blocs temàtics del marc teòric i intercalen codis dels diversos instruments utilitzats (vegeu annex II: Categories d'anàlisi de la investigació).

La redacció de l'informe final de tesi contempla cadascuna de les fases anteriorment explicades, així com unes conclusions i propostes de millora. En la consecució de revisió i

redacció es va posar de manifest l'interès, d'una banda, a actualitzar les dades i conèixer els principals canvis produïts en el programa Enginy, i d'altra banda, compartir les reflexions més destacades quant a la relació del treball social amb el circ social. Per fer-ho possible es va realitzar una entrevista a l'actual referent del programa Enginy en el Consorci d'Educació i una entrevista grupal amb professionals del treball social.

En aquest cas, a més, i lligat amb l'enfocament autoetnogràfic explicat anteriorment, per a l'escriptura de l'anàlisi de resultats s'ha tingut present la figura de la investigadora com a part observable per la seva influència en el procés de recerca i per poder entendre la prioritització que es fa de les qüestions a estudiar. A les autoetnografies es destaquen tres estils d'escriptura: l'autoetnografia epistemològica, l'autoetnografia de sanació i reconstrucció personal i identitària i l'autoetnografia dels grups socials de pertinença. En el nostre cas, hi ha una barreja del primer i el tercer tipus, en tant que serveix per explorar-se a una mateixa observant i escoltant la resta, i també, per la relació establerta amb l'Ateneu Popular 9 Barris, ja que es forma part del grup i la investigació d'una mateixa ajuda a entendre i aprendre sobre el grup (Guasch, 2015).

A la taula 7 es recull tot el treball de camp realitzat amb les diferents tècniques de recerca ordenades cronològicament i amb les característiques de les persones participants en cadascuna.

Per a les cites en la posterior anàlisi de resultats, d'una banda, s'han assignat noms ficticis a cada alumne i alumna participant i uns codis a les diferents tècniques de recollida d'informació, tal com queda recollit a la taula 8.

Quant a la difusió, s'ha executat en les diferents fases del procés de recerca de diferent forma:

- Col·laboracions i publicacions en format article i llibre, com l'article a la revista Art Social de Neret Edicions o el llibre (pendent publicació) del projecte "12 mesos, 12 professionals del circ social".
- Comunicacions en xerrades, taules rodones i congressos on s'han anat exposant les diferents fases IAP de la present recerca.
- Col·laboració en projectes de circ social externs a l'Ateneu.
- Estada de recerca a Xile col·laborant amb la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, realitzant treball de camp per a la tesi per mitjà de l'acompanyament i participació en projectes de circ social i realitzant diferents xerrades i ponències al voltant l'experiència de la tesi.

A banda de passar pel protocol universitari corresponent, presentant la tesi a la Comissió de Doctorat i posteriorment la defensa davant d'un tribunal acadèmic, es compromet a donar una còpia i presentar-la a la comunitat Ateneu Popular 9 Barris, d'acord amb els valors de transparència, dret a la cultura i de proximitat/territori d'aquesta entitat, així com als centres educatius participants.

Taula 7: Metodologia de recerca amb les tècniques i la mostra d'estudi

Fase IAP	Tècnica	Nombre
Fase 0. Pla de treball	Recerca bibliogràfica	
Fase 1. Diagnosi	Entrevista individual	7
	Entrevista grupal	1
	Qüestionaris	48
Fase 2. Acció participativa	Observació participant	13
		12
		14
		10
Fase 3. Avaluació	Grup de discussió professionals	1 grup de discussió
		7 participants
	GD/entrevista alumnat Qüestionaris i dinàmica qualitativa	1
		31
		10
	Grup de discussió	8
Entrevistes	5	
Fase 4. Anàlisi resultats i redacció informe final	Grup de treball	Depenent de reunió
	Entrevista	1
Transversal		1
	Entrevista grupal	4
	Observació participant	actes

Mostra d'estudi		Cronograma
		2014-2015
	1 Tècnic àrea formació i circ social (referent Ateneu Popular 9 Barris) i TS	Desembre 2015
	1 Referent Consorci d'Educació de Barcelona	Desembre 2015
	1 Professorat o referent Institut Juan Manuel Zafra	Desembre 2015
	1 Professorat o referent Institut Dr. Puigvert	Desembre 2015
	1 Professorat o referent Institut Turó de Roquetes	Març 2016
	1 Professorat o referent Institut Picasso	Març 2016
	1 Formador de circ i coordinador dels tallers	Març 2016
	3 formadors/es de circ social	Gener 2016
	12 Adolescents participants Juan Manuel Zafra	Desembre 2015
	12 Adolescents participants Dr. Puigvert	Desembre 2015
	14 Adolescents participants Turó de Roquetes	Març 2016
	10 Adolescents participants Picasso	Març 2016
	Alumnes Juan Manuel Zafra	Gener-març 2016
	Alumnes Dr. Puigvert	Gener-març 2016
	Alumnes Turó de Roquetes	Març-juny 2016
	Alumnes Picasso	Març-juny 2016
	1 Tècnic àrea formació i circ social (referent Ateneu Popular 9 Barris) i TS	Juny 2016
	0 Responsable Consorci d'Educ. de Barcelona (no va poder venir)	
	3 Professorat o referent dels instituts	
	3 Formador de circ i coordinador dels tallers	
	Alumnat dels diferents instituts	Juny 2016
	Adolescents instituts Dr. Puigvert, Picasso i Turó	Juny 2016
	Adolescents participants Juan Manuel Zafra	Octubre 2016
	Alumnat dels instituts Dr. Puigvert i Turó de Roquetes	Desembre 2016
	1 Educadora social Acirkaos de Menorca	Febrer 2017
	1 Educador social Escuela Santiago Uno de Salamanca	Gener 2017
	1 Educador social Centre de Menors a Vic	Abril 2017
	2 Treballadors socials Escuela Circo Social de Saragossa	Abril 2017
	1 Treballador social ONG Coreto Circo Social (Xile)	Setembre 2017
	Tècnic Ateneu, tècnica Consorci i referents centres educatius	2016 a 2019
	1 Tècnic àrea formació i circ social (referent Ateneu Popular 9 Barris) i TS	Juny 2019
	Referent Consorci d'Educació de Barcelona	Juliol 2019
	Professionals del treball social	Juliol 2019
	Totes les persones implicades en els diferents espais de l'AP9B	2014-2019

Font: Elaboració pròpia

Taula 8: Codis de cites per a l'anàlisi segons les persones participants

Tècnica	Càrrec	Cita
Entrevista individual	Tècnic Àrea Formació i Circ Social Ateneu Popular 9 Barris	(EI1)
	Referent programa Èxit 2 (2015) Consorci d'Educació de Barcelona	(EI2)
	Psicopedagoga Institut Juan Manuel Zafra	(EI3)
	Tutor Institut Dr. Puigvert	(EI4)
	Formador de circ Ateneu Popular 9 Barris	(EI5)
	Tutor Institut P. Picasso	(EI6)
	Tutora Institut Turó de Roquetes	(EI7)
	Alumne Institut Turó de Roquetes	(EI8)
	Educador social - entitat Santiago Uno	(EI9)
	Educadora social – entitat Acirkaos	(EI10)
	Educador social a l'àmbit de la justícia juvenil	(EI11)
	Treballador social – ONG Coreto Circo Social	(EI12)
	Tècnic Àrea Formació i Circ Social Ateneu Popular 9 Barris	(EI13)
	Referent programa Enginy (2019) Consorci d'Educació de Barcelona	(EI14)
Entrevista grupal	3 formadors/es de circ a l'Ateneu Popular 9 Barris	(EG1)
	2 treballadores socials i formadores de circ – Escola Circ Saragossa	(EG2)
Grup de discussió	Formadores, professorat i tècnics	(GDP)
	Alumnat de l'Institut Dr. Puigvert i Turó de Roquetes	(GDA)
	Treballadors i treballadores socials	(GDTS)
Qüestionaris diagnòstic	Juan Manuel Zafra	(QD1)
	Doctor Puigvert	(QD2)
	Picasso	(QD3)
	Turó de Roquetes	(QD4)
Qüestionaris avaluació	Juan Manuel Zafra	(QA1)
	Doctor Puigvert	(QA2)
	Pablo Picasso	(QA3)
	Turó de Roquetes	(QA4)
Observació participant	Fitxes de seguiment individual (FSI + nom alumne/a + data recollida)	(FSI, Brian, 24-03-2016)
	Fitxa observació participant (FO + nom institut + data recollida)	(FO, Turó de Roquetes, 24-03-2016)
Autovídeo	Institut J.M. Zafra	(VA1)
	Institut Dr. Puigvert	(VA2)
	Institut P. Picasso	(VA3)
	Institut Turó de Roquetes	(VA4)

Font: Elaboració pròpia

4.5. Rigor metodològic, validesa de la informació i ètica d'investigació

De forma general i per l'essència de la recerca pel que fa al treball social, aquesta investigació manté intrínsec els principis i funcions de la professió aplicant de forma transversal el Codi ètic i deontològic del treball social.

Parlar d'ètica en la recerca per mitjà de l'estudi de cas significa establir una relació amb els i les participants de respecte cap a la seva integritat, donant cabuda al diàleg i l'equilibri entre els objectius de la recerca i els interessos dels participants (Simons, 2011).

Per a les entrevistes individuals, grupals i grups de discussió cada participant signava un document de consentiment informat. No obstant, per preservar la identitat, no surt publicat cap nom dels i les professionals implicades. Respecte a l'alumnat, per tal de guardar la confidencialitat, però alhora poder dotar el text de major humanitat en la lectura, s'han adjudicat noms ficticis. Durant l'execució de les sessions de circ i per a l'avaluació final per mitjà dels vídeos es va sol·licitar que alguna persona adulta referent (mare, pare o tutor/a) signés un document d'autorització de drets d'imatge. Davant les dificultats per poder recollir tots els documents signats, s'ha evitat l'ús d'imatge tant en la consecució del document com en la difusió o documentació que se'n deriva i en cas d'ús, s'han utilitzat aquelles on no es veuen les cares dels i les joves. Tanmateix, en el si de les sessions sempre s'ha preguntat als i les alumnes el seu consentiment abans de gravar o fotografiar.

Amb relació a l'ètica en el camp, es realitzarà un consentiment informat als i les professionals i personal de les diferents entitats participants on mostrin voluntàriament el seu desig a participar en la investigació. Respecte als adolescents objecte d'estudi i tenint en compte que són menors d'edat es prepararà un document específic que autoritzi la seva participació per part dels centres educatius, i es vetllarà per la confidencialitat, perquè cap dada de caire personal es publiqui i així mantenir en l'anonimat la identitat de cadascun dels i les adolescents. Per a aquestes autoritzacions es tindrà en compte la Llei orgànica 15/1999 de protecció de dades de caràcter personal. Quant al consentiment informat, cal tenir en consideració les següents reflexions: com donar la màxima informació als i les participants perquè coneguin què es farà amb les dades que aporten, que el consentiment no sigui definitiu i es pugui replantejar en el transcurs del treball de camp; que cal tenir el consentiment de cadascuna de les persones que hi participen, i que hi poden haver diferents formes vàlides per considerar els consentiments informats. A més a més, que hi hagi menors d'edat implicats no significa que no estiguin subjectes a aquestes consideracions ètiques per molt que els centres educatius donin l'autorització, per tant, s'ha de tenir cura d'informar l'alumnat, obtenir el seu consentiment quant a la participació en la recerca, i reconèixer el seu dret a opinar i rectificar en cas que ho sol·licitin (Simons, 2011).

És important recollir de nou aquí allò plantejat en la introducció d'aquesta tesi vers la utilització del llenguatge en femení. “El orden social y simbólico androcéntrico sigue presente en los sentimientos, en los deseos, incorporado a los cuerpos de los y las adolescentes” (Martínez *et al.*, 2008, p. 296). Per aquesta raó, és important posar en evidència aquest fet a l'hora de realitzar recerques i construir coneixement, sobretot en aquest cas, on el gruix de les participants del projecte marc de la recerca són adolescents i joves.

A nivell pràctic, i amb la idea d'incorporar a la recerca la mirada des del feminisme i la perspectiva de gènere, s'han pres dues mesures. Una correspon a la redacció del present treball, el qual està redactat, en la mesura del possible amb conceptes sense càrrega de gènere o mots neutres, per exemple alumnat en comptes d'alumne, o en ambdós gèneres, masculí i femení. En el cas que aquest fet no pogués ser possible i per no carregar el text de duplicitats, el gènere escollit per al redactat ha estat el femení, en tant que responia al mot "persones". D'altra banda, i tal com s'ha pogut observar en el marc teòric, quan el cognom de l'autor o autora apareixia dintre del text també s'hi afegia el nom. Som conscients que aquesta fórmula no és la pròpia que marquen les normes APA, però creiem que l'estat actual d'aquestes presenta una invisibilització de les dones en el camp acadèmic i de la recerca (Agrela i Morales, 2017).

En disciplines feminitzades com el treball social ens trobem amb un sistema que obstaculitza i discrimina en les seves diferents dimensions: docent, investigadora i professional. Com a investigadores tenim una responsabilitat en els efectes que produeixen les recerques, i quan no es qüestiona, revisa o critica es perpetuen els models educatius androcèntrics (Colás i Villaciervos, 2007).

4.6. Dificultats i limitacions en el procés d'investigació

A continuació es descriuen les principals dificultats i limitacions pròpies de l'enfocament metodològic i de les tècniques de recollida d'informació utilitzades, així com les esdevingudes en el desenvolupament de la present recerca. Per poder ordenar la informació es presenta seguint l'índex del present capítol:

4.6.1. Enfocament etnogràfic

Amb relació a la combinació entre l'enfocament etnogràfic i l'estudi de cas, cal assenyalar que la major complexitat ha estat la redacció de l'anàlisi de resultats. Sovint unes dades amb caràcter descriptiu vers el cas no detallaven les sensacions, interpretacions i accions de la investigadora. En aquest sentit, per reflectir de manera més introspectiva les vivències com a investigadora hauria sigut interessant poder preveure uns indicadors o codis que ajudessin l'elaboració del diari de camp (Ballester, 2015).

En aquesta mateixa direcció, ha estat una limitació no preveure, en el disseny de la recerca, una estratègia de sistematització que contemplés la perspectiva de gènere. Aquest ha estat un fet més aviat d'aprenentatge de l'experiència acadèmica i professional al llarg d'aquest procés de recerca. Com a proposta es recomana contemplar aquesta dimensió des de l'inici, en els objectius, els quals defineixen les categories d'anàlisi i els instruments de recollida de dades. És important fer-ho de manera explícita, "la 'supuesta' y obligada transversalidad en los estudios, paradójicamente, está invisibilizando el enfoque crítico propio de los estudios de género/feministas" (Agrela i Morales, 2017, p. 14).

4.6.2. Estudi de cas

Algunes limitacions entorn de l'estudi de cas estan relacionades amb la dificultat de processar la quantitat de dades recollides, elaborar informes extensos i de difícil comprensió per als interessats i l'existència de relats que busquen desmesuradament convèncer (Simons, 2011).

Pel que fa als avantatges de l'estudi de cas Adelman *et al.* (1980 en Bassey, 1999) destaca:

- Les dades de l'estudi de cas són difícils d'organitzar però són sòlides i reals.
- Mostra atenció a la subtileza i complexitat del cas, fet que permet generalitzar sobre una instància o des d'una instància a una classe.
- Reconeixen la complexitat i la integració de les realitats socials, cosa que permet mostrar discrepàncies o conflictes entre diferents punts de vista dels i les participants. I ofereixen suport a interpretacions alternatives.
- Formen dades descriptives sòlides per admetre posteriors interpretacions.
- Són un pas a l'acció. S'inicien en una acció en la qual contribueixen, i les idees poden ser interpretades i utilitzades.
- Presenten les dades d'una forma més accessible.

En el cas del treball de camp realitzat, una de les limitacions més importants amb relació a l'estudi de cas ha estat la recollida de dades exhaustiva de cada grup participant i de cada alumne/a. En primer lloc, ha estat una tasca complexa pel nombre de material a recollir, primer les fitxes d'observació, una per cada sessió i per grup, formant un total de 50 fitxes. I en segon lloc, la fitxa de seguiment individual, una per cada alumne i per cada sessió, aproximadament 480 fitxes. A més, per no influenciar en la conducció de les sessions es va realitzar una observació participant, la qual no permetia agafar notes mentre es desenvolupava. Les anotacions es produïen en finalitzar cada sessió. Aquest fet haurà provocat en el procés de recerca que s'anotessin les accions amb més impacte per haver quedat recollides de forma més intensa en la memòria de la investigadora. No obstant, aquesta actitud va estar ben valorada per formadors/es i professorat, destacant la importància de tenir una actitud propera i no d'investigadora externa.

4.6.3. Investigació acció participativa

Una de les limitacions de la IAP com a metodologia de recerca, segons Paloma López de Ceballos (2003), és que no es pot dur a terme on l'acció humana no pot interactuar amb l'àrea d'anàlisi, cosa que no passa en les recerques d'índole social. La mateixa autora classifica els avantatges i inconvenients de la IAP segons es donin en enfocaments quantitius i qualitius:

Avantatges:

- Enfocament quantitiu: tècniques ben determinades, s'obtenen resultats comunicables i comparables, permet obtenir correlacions i estudiar gran nombre de persones i dades, permet determinar la representativitat de la mostra i tractar les dades matemàticament.
- Enfocament qualitatiu: permet tenir una foto de la realitat clara i atractiva, analitzar el comportament de forma directa i ajuda a visibilitzar els detalls.

Taula 9: Limitacions al treball de camp vers les tècniques de recerca utilitzades

Tècniques de recerca	Limitacions en el treball de camp
Entrevistes individuals	Idoneïtat en la selecció de les persones entrevistades
Entrevistes grupals i grup de discussió	Disponibilitat i coordinació de les participants del grup
	Manca d'acompanyament a la investigadora en el moment de realització
Qüestionaris	Pèrdua d'informació qualitativa
	Rigor científic en l'elaboració de l'instrument i les dades recollides
	Dificultat per associar les respostes a la fase del diagnòstic amb la resta del treball de camp
Observació participant	Manca d'anotacions en directe en el desenvolupament de les sessions de circ
	Influència d'estereotips i construccions socials

Font: Elaboració pròpia

Limitacions:

- Enfocament quantitatiu: el coneixement no necessàriament serà profund, es limita a la descripció de certs aspectes de la realitat quedant fora el coneixement de la memòria, la consciència i la imaginació col·lectiva.
- Enfocament qualitatiu: no serveix per a tot, com ara per representar una mostra àmplia i hi ha dificultat a provar la significativitat dels fets estudiats.

Entorn de l'experiència de la IAP en aquest projecte de recerca, és important destacar la utilitat de combinar tècniques quantitatives i qualitatives. Com a investigadora he intentat endinsar-me en tots els àmbits i espais que poguessin tenir rellevància en el procés de recerca, tant en els centres educatius com en l'Ateneu Popular 9 Barris.

En l'apartat 3 ja es recullen els instruments i tècniques d'investigació utilitzades en la recerca, no obstant, a continuació es recullen les principals dificultats, així com propostes de millora de cadascuna, també resumides a la taula 9.

Entrevista individual

El principal canvi realitzat entre la previsió inicial i la consecució de les entrevistes fou que a l'inici es creia convenient entrevistar els directors o directores dels centres educatius. Després de l'entrevista a la referent del Consorci d'Educació, ella va manifestar que seria més interessant i que podrien donar més informació per al projecte i l'alumnat participant, els i les tutores o acompanyats del grup de diversificació.

Certament, aquestes entrevistes han estat un factor determinant per poder contextualitzar el grup participant en la fase de diagnosi.

Entrevista grupal o grup de discussió

El principal interès a poder portar a terme grups de discussió era per poder fer trobades entre diferents perfils professionals implicats en el projecte, les quals permetessin compartir experiències i aprenentatges vers l'objecte d'estudi, així com generar trobades de diàleg, reflexió i debat, que esdevinguessin espais de construcció a través del coneixement popular.

El primer grup de discussió que es va organitzar va acabar sent una entrevista grupal a 3 formadors i formadores de circ social. La principal raó de la manca d'assistència responia a la dificultat per trobar horaris on coincidissin, ja que cadascú té uns projectes de circ social combinats amb altres feines o esdeveniments externs, com ara espectacles o projectes personals.

Per poder pal·liar aquesta dificultat es va decidir fer una entrevista individual, no planificada a l'inici, però que és trobada interessant per la persona a qui es realitza, que és un formador de diversos projectes de circ i implicat activament en l'Ateneu Popular 9 Barris des de l'ocupació de la planta asfàltica.

En finalitzar la fase d'acció, el grup de discussió d'avaluació final fou valorat molt positivament per tots i totes les professionals implicades i d'on van sorgir propostes d'acció per millorar el projecte durant el següent curs, tal com es recull en el capítol d'anàlisi de resultats.

Cal afegir que la realització de cadascuna de les tècniques de recollida d'informació les va realitzar la investigadora sense suport d'una tercera persona, i que en el cas del grup de discussió hagués sigut interessant poder comptar amb algú aliè que pogués recollir el clima de l'entrevista i observar la consecució de la dinamització per part de la investigadora, per tal de poder fer recomanacions per a futures entrevistes.

Qüestionaris

La quantitat de dades a recollir sobre el perfil d'alumnat participant no hauria pogut ser possible sense la implementació de qüestionaris. No obstant, s'identifiquen algunes limitacions al respecte: pèrdua d'informació qualitativa, credibilitat i rigor científic, manca de relació entre les fases de la IAP.

PÈRDUA D'INFORMACIÓ QUALITATIVA DE L'ALUMNAT

Una de les limitacions més importants dels qüestionaris és la dificultat per recollir dades qualitatives en profunditat. Per aquesta raó, es va optar per incorporar preguntes obertes en els qüestionaris, però clares i delimitades per facilitar la resposta entre l'alumnat, així com transversalitzar les categories d'anàlisi a les entrevistes amb el professorat, per tal que ambdues tècniques fossin complementàries en l'anàlisi de resultats.

No obstant, després de l'experiència s'afegeixen algunes propostes de millora per a futures recerques:

- Realitzar algun relat de vida o relat de pràctica a algun alumne/a de cada institut en diferents moments del projecte.

- Preveure, en la planificació inicial, espais de trobada amb les diferents persones participants (alumnat, professorat, formadors/es de circ) que permetessin reflexionar sobre les dades recollides.

RIGOR CIENTÍFIC EN LES DADES RECOLLIDES

Aquest aspecte fa referència al fet que les preguntes contemplades als qüestionaris estaven elaborats a partir de les categories establertes a partir dels objectius i no es va considerar revisar i/o utilitzar qüestionaris elaborats i validats entorn algunes de les variables que es consideraven. Utilitzar algun qüestionari validat per al treball amb adolescents hauria pogut servir de referències per a la consecució de les preguntes així com comparativa en l'anàlisi de resultats. Aquest potser, hauria pogut preveure la següent dificultat.

DIFICULTAT PER ASSOCIAR LES RESPOSTES A LA FASE DE DIAGNOSI AMB LA RESTA DEL TREBALL DE CAMP

Aquesta dificultat va ser detectada en la fase d'anàlisi de resultats quan es volia vincular l'observació participant individual de l'alumnat amb el seu context personal i familiar extret sobretot a partir dels qüestionaris. Com a proposta es planteja poder crear uns codis previs per a cada alumne, que vetllés per mantenir la confidencialitat però que permetés identificar cada participant i creuar les dades recollides a les diferents fases.

Observació participant

Uns elements destacat en referència a l'observació participant fou decidir com a investigadora que no prendria anotacions durant les sessions de circ per no generar en l'alumnat incomoditat. Aquesta decisió fou valorada molt positivament per l'equip de formadores i professorat, però s'ha de reconèixer que aquesta forma de recollida pot produir pèrdues d'informació. No obstant, cada anotació es feia immediatament després de finalitzar les sessions, per intentar reduir aquesta limitació.

Afegir que puc estar influenciada, com a dona, per les construccions socials que originen estereotips vers les noies i els nois. Pot ser en l'observació, jo mateixa espero certes actituds dels nois i les noies i això fa que el valor que atorgui sigui diferent depenent de la persona. Malgrat que la possibilitat d'anotar observacions que expliquin la puntuació fa que es pugui recuperar i analitzar el context en què s'efectua la meva valoració, es volia fer palès en aquest apartat per tal que quedi recollit com a indicador a tenir present en futures recerques.

Capítol 4. Enfocaments metodològics i disseny de la investigació

A tall de resum

La present recerca té dos objectius generals:

- Conèixer l'efecte del circ social com a eina d'intervenció social i educativa i de transformació social en els i les adolescents en situacions de risc social a l'Ateneu Popular 9 Barris.
- Identificar el paper del/la treballador/a social en la intervenció social i educativa per mitjà del circ social.

Tres han estat els fonaments metodològics que han vertebrat la metodologia de recerca, que destaquen per la implicació de les participants i la incorporació i implicació de la investigadora en el projecte d'estudi:

- L'enfocament etnogràfic. Permet descriure i crear coneixement a partir de l'anàlisi de fets socials. La inclusió de la investigadora en el grup i en el projecte permet donar una imatge real del que es diu i es fa. A més, a partir de l'autoetnografia es pretén establir una relació entre les persones implicades i visibilitzar les variables personals i professionals que condicionen l'acte d'investigar.
- L'estudi de cas. Una estratègia que té per objectiu estudiar íntegrament tots els elements i persones que interactuen en un projecte determinat, com en aquest cas, el Circ Enginy, per crear un argument amb les dades recollides combinades amb la literatura existent.
- La investigació acció participativa. Aquest fonament metodològic és rellevant per a promoure en les pròpies persones implicades una participació activa i de responsabilitat vers l'objecte a analitzar i reflexionar. Les fases es retroalimenten generant accions des de la pràctica i una avaluació continuada permetent un estudi del procés d'acció participativa.

Per al treball de camp s'ha tingut en compte cinc tècniques de recollida d'informació: l'entrevista individual, l'entrevista grupal, el grup de discussió, els qüestionaris i l'observació participant.


L'estructura de la recerca s'ha definit entorn de les fases de la IAP introduint en cadascuna les fases corresponents al mètode clàssic.

- Fase zero: destaca el disseny de la IAP elaborant el pla de recerca i constituint el GIAP amb la implicació de la investigadora en la Comissió de Formació i Circ Social de l'AP9B.
- Primera fase, diagnòstic: elaboració del marc teòric i operacionalització, amb el disseny dels instruments per al treball de camp, el qual contempla entrevistes als diferents agents que participen en el Circ Enginy, tant professionals (Consorti d'Educació, centres escolars, tècnic i formadors/es de l'Ateneu Popular) com qüestionaris a l'alumnat.
- Segona fase, d'acció participativa: observació participant realitzada amb els 4 grups dels diferents instituts participants del Circ Enginy, de gener a juny de 2016. Per a la seva sistematització s'omplia una fitxa de seguiment individual i una d'observació participant de la sessió i les dinàmiques grupals.
- Tercera fase, avaluació: amb dos grups de discussió, un amb professionals i altre amb alumnat, a més dels qüestionaris i la dinàmica per mitjà del vídeo. Es comença a materialitzar les propostes sorgides en les diferents fases de la IAP. S'incorporen, a més, entrevistes a professionals de l'àmbit social i referents de circ social nacionals i internacionals.
- Quarta fase: anàlisi i discussió de les dades recollides.

Respecte al rigor metodològic, s'han recollit consentiments informats, tot i això a l'informe s'ha omès el nom de les professionals participants i s'han adjudicat noms ficticis a l'alumnat per respectar la confidencialitat. Destaca també la voluntat per incorporar una mirada de perspectiva de gènere en l'anàlisi i descripció del procés de recerca.

*«M'ha motivat anar a l'escola preferentment els dilluns.
M'ha agradat molt perquè sabia que els dilluns veníem
aquí (tallers de circ social)»*

(VA4, 16-06-2016)



Tercera part
*Anàlisi
i discussió
de resultats*

Capítol 5
*Reflexions
entorn del
concepte
de circ social*

La construcció del concepte de circ social ha estat com si es tractés d'un espectacle en creació. Iniciat per la descoberta del concepte de circ social, continua amb la contextualització de les persones protagonistes i on afloren els principals reptes i èxits de l'acció mateixa. Per, tot seguit, reflexionar sobre l'impacte del circ a nivell grupal i comunitari. Tot un conjunt d'escenes poroses, totipotents en algun moment, però sempre connectades, amb capacitat de mimetitzar-se les unes de les altres i formar part d'un tot codirigent. Es tracta d'un element viu que continua desenvolupant-se més enllà de la fi d'aquest procés de recerca.

5.1. Anàlisi conceptual

Per explicar el context es creuen dues consignes, l'espacial i la temporal. El circ ha tingut una evolució en el temps i, alhora, s'ha alimentat de l'espai territorial on es desenvolupava. La història del circ té elements compartits arreu del món, fins a arribar a Nou Barris.

Tal com hem vist en el marc teòric, el circ social és un concepte recent i s'origina amb el trencament del circ tradicional, arrelat a una tradició de caire familiar. Per tal de diferenciar-lo del circ tradicional, podem dir que es troba dintre del circ contemporani o Nuevo Circo, fent ús de les tècniques circenses, però extrapolat a l'art popular i militant. A més, aquesta concepció vers el circ contemporani comença a incloure altres disciplines artístiques implicant un canvi en la posada en escena. Experiències com *Se Essa Rua Fosse Minha* (Si aquest carrer fos meu) a Rio de Janeiro el 1992, seguida el 1995 per *Jeunesse du Monde* i *Cirque du Soleil*, que van iniciar tallers arreu del món sota el programa denominat *Cirque du Monde* (Circ del Món) a Canadà (*Circo del Mundo-Chile*, 2001). Referències d'arreu del món que han utilitzat el circ per treballar amb diversos públics i col·lectius per mitjà de la incorporació d'objectius socials (EI12; Pérez, 2008).

El circ social com a concepte arriba a l'Ateneu Popular 9 Barris com una etiqueta per asenyalar accions que es desenvolupaven amb els i les joves dels barris limítrofs. Artistes de circ, en un barri amb uns condicionants socials complexos, convidaven infants i joves, a posar-se xanques i practicar diverses tècniques circenses. Tal com explica un dels formadors arran d'un curs sobre circ social on els van dir: "*Habéis caído dentro de la pócima*", "esteu fent circ social de fa molts anys, *ah pues, vale!* Ja tenim l'etiqueta". I amb aquesta mirada d'obertura al territori, l'acció d'ensenyar i d'acompanyar com a vocació, va establir les bases del model de relació de l'Ateneu amb la comunitat al llarg d'aquests més de 40 anys (EG1).

El concepte social acompanyant circ té relació amb la raó de ser del naixement de projectes de circ desenvolupats en contextos o territoris en situacions de dificultats o exclusió.

No obstant, aquesta etiqueta fa latent un debat entorn de l'estigmatització que aquesta pot produir sobre les persones participants. Fer circ social representa treballar només amb persones o col·lectius en situació de vulnerabilitat o de risc social? “Què determina que sigui circ social o no?” (EG1), les persones participants?, les professionals?, o com es desenvolupa l'eina?

Els apartats que continuen i formen el present text estan pensats per recollir i posar en valor aquells elements que defineixen l'eina del circ social destacant la funció social que desenvolupa, recollint totes les reflexions i diàlegs que donin una mica de llum a aquest debat.

Tal com indica la referent del projecte Acirkaos a Menorca, es planteja el circ social com un vehicle per a l'ensenyament de valors i competències transversals a la vida, sense la necessitat de diferenciar-lo o limitar-lo als grups amb els quals es treballa (EI10). D'igual forma, es descriu com una eina d'intervenció que arriba a persones i col·lectius on altres estratègies no arriben, i que, a més, desenvolupa tot un conjunt de capacitats al voltant del benestar i l'autoestima (EI7).

Amb l'objectiu que aquesta anàlisi esdevingui una oportunitat per reflexionar vers el concepte de circ social a partir de l'experiència pràctica, la taula 10 recull les aportacions vers aquest concepte a partir de les persones entrevistades durant el treball de camp de la recerca.

Per poder realitzar la discussió dels resultats cal recuperar el quadre resum de les definicions vers el circ social del marc teòric (veure taula 1). Per tal de complementar els discursos, a continuació es recull a mode comparatiu dels elements destacats a les fonts d'origen documental i bibliogràfic, i a les fonts orals entrevistades en el si de la present recerca, destacant les principals diferències i sinergies que es poden donar a l'hora de construir una definició compartida. A partir de la discussió dels resultats obtenim les següents conclusions:

a) Concepte en construcció

El concepte de *circ social* es visualitza com un concepte en construcció que respon al context i experiència de cada projecte, i això el dota de flexibilitat i canvi en un temps reduït. Aquesta evolució es visualitza en tres elements: el pas dels anys, la persona que el defineix i el context i ubicació del projecte. Quant als anys, comparativament amb el recull realitzat en el marc teòric (veure taula 1 i taula 10), entre el 2008 i el 2019 hi ha diferències substancials, sobretot pel que fa a la població destinatària. Cada persona, formadora de circ o professional de l'àmbit social i/o educatiu descriu des de la seva experiència pràctica l'imaginari que ha elaborat vers el circ social. A més, l'últim element, la ubicació, també és rellevant en aquesta construcció, en tant que es donen influències pel context i la metodologia utilitzada, com ara entre projectes com Cirque du Monde o l'Ateneu Popular 9 Barris.

b) Evolució determinada pel lloc on es desenvolupa

El concepte de circ social i les paraules clau que l'acompanyen poden tenir la seva pròpia evolució segons el context i experiència pràctica. L'evolució del concepte dona informació de l'evolució dels projectes i informació de l'espai i població on s'ha portat a terme.

Taula 10: Comparativa de les definicions vers el concepte de circ social

Referent	Projecte	Ubicació	Gènere	Espècie	Població destinatària (si ho indica)
Tècnica referent	Consorti d'Educació de Barcelona	Barcelona (Espanya)	Disciplina, esport		
Formadors/es de circ	Ateneu Popular 9 Barris	Barcelona (Espanya)	Debat, etiqueta, paraigua	Venir del circ o del món social	Persones, barri
Formador de circ	Ateneu Popular 9 Barris	Barcelona (Espanya)	Eina	Provocar canvi social	Persones i entorn
Educadora i coordinadora	Acirkaos	Menorca (Espanya)	Eina	Vehicle per a l'ensenyament de diferents valors i diferents competències transversals	Manifesta la no limitació a persones en risc d'exclusió social. Concepte canviant depenent de la ubicació, població...
Educador	Santiago Uno	Salamanca (Espanya)		El circ té un component social en si mateix	Oportunitat d'apropament de l'expressió artística per a persones (p.ex. joves) que no s'acostarien d'altra manera
Educador social	Circ social a l'àmbit de Justícia Juvenil	Catalunya (Espanya)	Manera d'aplicar el circ	Activitat aplicant una tècnica de circ per treballar amb col·lectius de persones	Persones amb necessitats, dificultats o problemes. Entenen que tothom pot tenir un benefici del circ social
Treballadors/es socials i formadors/es de circ	Escuela de Circo Social de Zaragoza	Saragossa (Espanya)	Eina	Potenciadora de valors interns	Persones, recurs del barri o de la ciutat
Treballador social i coordinador	Coreto Circo Social	Xile	Metodologia d'intervenció social	Quatre nivells d'intervenció: individual, grupal, comunitari i polític	
			"Ala" del Nuevo Circo	Situat dintre del circ contemporani o Nuevo Circo, on s'integren diverses arts i s'obre a un públic no necessàriament de tradició familiar com ho era el circ tradicional	

Font: elaboració pròpia

Es recullen diferents gèneres del concepte, és a dir, la classe a la qual pertany l'objecte d'anàlisi. En l'apartat del marc teòric es recollia: metodologia (Hernández, 2008), eina (Pérez, 2008; Caravan, 2015), ramificació o derivació del circ contemporani (Pérez, 2008), estratègia (Sanchez i Sotelino, 2015) o model d'intervenció (Àrea Social del Circo del Mundo, 2015) social i comunitària, i procés (Alcántara, 2016).

A partir del grup de formadors i de professionals del treball social, concebre el circ social com una metodologia era reduir a un element un concepte que engloba més aspectes. És a dir, per al treball social, no compartit exclusivament amb altres disciplines professionals, la metodologia descriu com es treballa, a nivell individual, grupal o comunitari. Per tant, utilitzar "metodologia" per al gènere del concepte fa dubtar de si la definició sols ha de recollir el mode com es du a terme l'acció (GDTS). Això fa pensar que quedarien exclosos altres elements com la procedència, la interdisciplinarietat que el nodreix o la població destinatària, entre altres. D'altra banda, que la definició contingui alguna referència a la metodologia és important per validar l'eina, en tant que reflecteix que hi ha una acció que ha estat sistematitzada, reflexionada, avaluada i oberta a la millora: "una cosa és fer circ, però l'activitat que jo ofereixo és una altra cosa, hi ofereixo un plantejament que té una base teòrica i una base metodològica molt més àmplia" (GDTS). Ocorre de manera semblant quan es parla de "disciplina" o "model", mentre que "procés" contempla més dimensions en la definició.

En aquest sentit, la proposta és construir la definició pensant que es vol destacar i a qui es vol explicar. Aquesta segona part té força relació amb la variable que es descriu a continuació.

c) Combinació i interconnexió del concepte circ i social

En totes les definicions interactua el circ (com a disciplina artística), amb elements socials (com l'aprenentatge o adquisició de valors).

Malgrat que sorgeixen dubtes, sobretot amb els i les formadores de circ, entorn de la utilització del vocable *social*, en tant que aquest pot resultar estigmatitzador, en totes les experiències, sigui en els objectius o en la metodologia de les sessions es posa de manifest que el circ és un mitjà per treballar altres aspectes de caire social.

L'etiqueta o categorització serveix per posar en evidència, definir i visibilitzar, perquè si no es construeix no es treballa sobre ella. El tècnic de l'àrea de formació i circ social explica al grup de discussió amb professionals del treball social el que pot evocar el debat sobre el concepte de circ acompanyat de social:

En aquest tema jo estic bastant ambivalent, perquè jo crec que les coses les hem d'anomenar pel seu nom i quan utilitzem els eufemismes perdem una oportunitat de visibilitzar desigualtats o coses que cal canviar. Però alhora hi ha un efecte quan utilitzem aquestes paraules molt directes, que tenen un efecte en les persones amb les quals treballem (GDTS).

En treball social també s'ha donat aquest imaginari sobre el treball amb persones o col·lectius més febles. No és el concepte, sinó la història que el construeix, la interpretació de qui l'escolta. Per als i les professionals del treball social: "quan el circ el posem al servei de construir relacions, teixir vincles, em ve aquest circ social", el servei de ajuda a definir des de la finalitat (GDTS).

d) Amplitud en la població destinatària o participants

Directament vinculat amb l'assenyalat anteriorment, un dels formadors de circ entrevistats destaca:

El circ social és qualsevol activitat amb una tècnica de circ, que tu apliques en col·lectius de persones. I jo crec que m'ha costat fer una evolució perquè, dius... *lo más guay es decir circo social, es trabajar con personas con muchos problemas, personas desestructuradas*, hòstia però és que *esto es un prejuicio, ¿no?* Qualsevol persona pot tenir algun tipus de... El fet de treballar, de fer alguna tècnica de circ, sentir-se reconegut, sentir que ha superat una por o que ha descobert una habilitat ja és un treball social (EI11).

S'observa una evolució vers la utilització dels conceptes per definir la població destinatària, utilitzant en la diferenciació específica del concepte, primer, la relació del circ social amb població infantil i juvenil, fins a ampliar el concepte a població o persones, inclús entorn. Alhora, per a professionals entrevistades que provenen d'una formació social i/o educativa, es posa èmfasi en les aportacions que el circ ha donat a la seva disciplina o formació.

5.2. Eina d'intervenció social i educativa

A partir del recull de les diferents persones entrevistades s'identifica l'existència d'una correlació directa entre el vessant educatiu i el vessant social entorn de la pràctica de circ.

Tal com explica la psicopedagoga de l'institut Juan Manuel Zafra, les pràctiques educatives escolars persegueixen incloure l'alumnat en la societat, per aquesta raó es manifesta com a inseparable tot element que tingui a veure amb allò educatiu, d'allò social, "l'escola no deixa de ser una excusa per tenir aquests menors de la nostra cultura aquí i nosaltres podem anar aplicant les regles del joc" (EI3). En el context que ens ocupa, les competències de caire més curriculars passen a un segon nivell, mentre que es focalitza l'atenció a crear condicions educatives on es fa valer l'actitud que tenen amb el professorat, entre companys i companyes, i altre personal de l'institut, perquè aquesta actitud es traslladi a un estadi personal i social quan surten de l'aula:

De què ens serveix un alumne molt competent amb matemàtiques i que passi per la porta i no pugui dir bon dia a una persona de l'administració i serveis. Fracassem en algun moment de l'educació d'aquell noi. Per a mi lo educatiu i lo social no s'entén per separat, no puc educar sense entendre la societat i l'educació, és incloure'ns en societat, és a dir, no ho puc diferenciar (EI3).

No obstant, en el sistema educatiu actual s'identifiquen algunes limitacions vers l'estructura i el model educatiu establert. Com ara, i com destaca una de les docents acompanyants, la pressió per adaptar-se a les diferents formes d'ensenyar de cada professor/a o matèria, on tenir sis professores diferents es com tenir "sis jefes, sis formes de treballar diferents a les quals han de donar sis respostes diferents" (EI3). La ràtio d'alumnat per classe difícilment permet que els i les alumnes puguin tenir una trajectòria educativa i un seguiment d'aquesta individualitzada, sinó que han de passar per uns filtres genèrics i unificats basats, tal com manifesten alguns/es formadores i formadors de circ, en un model productivista.

En aquest sentit el fracàs escolar no és imparcial davant les desigualtats socials influenciat per les classes socials, el gènere i l'ètnia. Al voltant de la classe social són lògiques les reflexions sobre l'impacte que té el capitalisme com a força econòmica en el sistema educatiu, el qual estaria al servei d'aquesta, qualificant la força de treball o legitimant l'ordre social, entre altres. No obstant, alguns autors (Fernández, Mena, i Riviere, 2010) assenyalen que l'escola respon com a instrument del capital cultural i/o escolar, i que dependrà de les famílies la seva transmissió o no i, per tant, en dependrà la trajectòria acadèmica dels i les joves. En l'últim capítol d'aquest apartat d'anàlisi es reprèn aquest debat entre escola, família i comunitat.

D'igual manera, els i les formadores de circ destaquen que les trajectòries acadèmiques (ESO, batxillerat, selectivitat, etc.), marquen unes metes poc reals per a la diversitat d'alumnat existent, sumat al fet que el vessant artístic és poc transversal en el currículum escolar, i també pel que fa al reconeixement per part de la societat en què vivim. Els i les formadores de circ fan aquesta reflexió en tant que, si la persona no encaixa en aquest model i els centres educatius no tenen els mitjans per flexibilitzar el seu itinerari i/o adaptar-s'hi, la persona queda exclosa, fet que pot ocasionar que l'alumnat manifesti incomoditat, frustració i comencin a buscar el seu lloc a partir d'altres estratègies, com ara la confrontació. De la mateixa manera, els i les formadores reconeixen que els professionals del centre educatiu tenen una tasca difícil, perquè han de ser capaços de buscar eines i recursos diferents. El procés de canvi és lent per manca de suport, mentre que l'Administració va per una banda, fa el seu camí, el professorat, amb vocació, intenta pal·liar les mancances com poden (EG1).

Però l'educació és com allò de la gota d'aigua. Si cau una gota d'aigua sobre una pedra no fa res, però si van caient moltes gotes d'aigua potser poden modelar la pedra. Llavors cal que siguin moltes gotes d'aigua, de tot arreu. Vull dir, nosaltres fem el que ens toca, potser per un temps petit o pot ser que duri més temps, no ho sé, però cal que sigui a l'institut, cal que sigui a casa, cal que sigui a tot arreu. Diríem... la televisió, internet, tot arreu, tot el que arribi a la persona hauria d'anar en la mateixa direcció en aquestes edats (EG1).

Des del Consorci d'Educació també s'indica l'existència de límits en l'àmbit educatiu i es visualitza com un repte canviar la manera de treballar dintre dels centres (EI2). Per aquesta raó, les formadores de circ i el professorat manifesten que cal buscar mecanismes flexibles a les necessitats d'aquests/es joves, sigui a través del circ o d'altres activitats (EG1), on l'alumnat pugui arribar a entendre la utilitat del que s'ensenya, aproximant la teoria a la pràctica (EI4). En aquest sentit, el circ té moltes potencialitats que reforcen aquests objectius, que es recullen en l'apartat corresponent d'aquesta anàlisi.

A nivell d'aprenentatges lligats a les assignatures pròpies del currículum escolar, les sessions de circ són espais on es donen situacions profitoses, que cal saber identificar, dinamitzar i explotar. A nivell pràctic es dona relacionant les tècniques de circ amb matèries escolars com les llengües, o les matemàtiques (FO, P. Picasso, 6-05-2016; FO, J.M.Zafra, 10-03-2016). Aquest és un aspecte que es desenvoluparà posteriorment, en l'apartat de competències cognitives vers l'acció en el marc del grup.

El treball per mitjà del circ porta intrínsecs uns valors de base educativa que es manifesten de forma pràctica, cosa que permet identificar-los i interioritzar-los de manera que quedin permanents en la persona i en la seva actitud (EG1). El circ té diversos components:

- Habilitats i capacitats físiques acompanyades de risc, cosa que és molt atractiva per a les persones participants i fa que sigui fàcil de connectar i de treballar (EI1). “*Es una oportunidad para brillar en positivo*”, descobrir talents i habilitats, i seguir desenvolupant-les (EI9).
- Components emocionals, com ara la superació personal, l'esforç, la motivació i la capacitat de cooperació (EG1).

El circ serveix d'eina vehicular per treballar els tres nivells amb què la persona està en constant relació: l'individual o personal, el grupal i el comunitari.

A nivell individual el taller de circ té un efecte directe en l'aspecte més personal, com l'alumnat es descobreix i interacciona entre si mateix a través del treball en el grup i amb el circ.

És brutal l'impacte emocional que genera el circ, i que pots portar a l'aula per crear una condició psíquica per a l'aprenentatge. Jo és que l'he provat, l'he vist i me'l crec. I per a mi la projecció és brutal, i més per a nois que, pel motiu que sigui, venen de sentir-se etiquetats, desmitifica totes les etiquetes; crec que socialment també els aporta molt. I valorar que tots servim per a alguna cosa és brutal. Per a mi, és un impacte molt i molt positiu. (EI3)

Aquesta cita, recollida de l'entrevista a una de les referents dels instituts relata, des de l'experiència en primera persona, el que deriva i transcendeix de les sessions de circ. I la referent del Consorci d'Educació de Barcelona també s'hi suma explicant que aquest impacte transforma l'alumnat i indirectament incideix favorablement en l'institut. A través del programa Enginy, la tasca és ensenyar la vida i trobar aliances entre el de fora i el de dintre. Mostrar a l'alumnat que allò extern pot ser el futur, i cal fer un acompanyament proper i personalitzat perquè l'itinerari formatiu tingui un impacte en la seva vida personal, familiar i social. La descoberta del circ ha de servir per reflexionar i prendre consciència que qui vol aconseguir allò que desitja, ha de saber quin camí escollir i l'esforç que haurà de dedicar per aconseguir-ho (EI2).

A nivell grupal, i en retroalimentació constant amb el nivell més individual, ajuda a treballar hàbits, corresponsabilitat i temes relacionals (EI4). Els grups reconeixen i verbalitzen una major cohesió després de l'experiència (EI5) i, per aquesta raó, s'aposta perquè els projectes d'aquesta índole puguin tenir una continuïtat i sostenibilitat. El treball amb joves ha de tenir una repercussió en el temps, s'han de beneficiar en el present i en el futur, que tingui un impacte real en la seva vida vetllant per un futur del barri millor, afavorint la convivència i afrontant necessitats i reptes nous i canviants (EI1). El circ permet canviar la visió negativa d'una mateixa per assolir objectius que es creuen inaccessibles. “Llavors l'aplicació del circ a la classe és immediata”, creant un vincle alumnat-professorat que difícilment es dona a l'aula, treballant el contacte físic des del respecte i la confiança, ajudant a afrontar la por a fracassar i enfortint la motivació i la constància (EI4), tal com explica l'experiència viscuda un dels professors participants:

Hem de pujar al trapezi i ens proposen fer una roda. Jo estic arribant al límit, pujo, no sé si..., i de cop i volta veig quatre alumnes al voltant per donar-me ànims. Llavors clar, la faig, baixo, i el nano ve allà i em diu: “M., estoy muy orgulloso de ti”. Clar, aquell moment a una classe de mates mai el tindràs. (EI4)

L'obertura a la dimensió social i comunitària comença amb la intencionalitat de veure canvis substancials que han incidit o incideixen en la seva vida personal, familiar i social i que, a més, perduren en el temps (EG1, EI4). A partir de les diferents veus de formadors i formadores, quan es treballa l'empoderament de les persones es treballa l'autoconcepte, la consciència d'un mateix, del propi cos, l'autodisciplina, i tot un conjunt d'habilitats i capacitats que enforteixen l'autoestima, i això fa que la persona s'empoderi, que connecti amb les persones que l'envolten i amb el territori (EI1). Cal, llavors, treballar l'autoestima, la confiança en un mateix, la presa de consciència per afrontar pors i valorar nous reptes, la superació personal, fomentar la creativitat, el sentiment de pertinença i de solidaritat envers el grup i la comunitat (EI10). Fer circ requereix treball i constància, i aquest és un aprenentatge aplicable a la vida (EG2), és "un terreny que està per cultivar" i on l'Ateneu, i el circ, són un recurs més al qual poden acudir (EG1).

A partir de l'experiència en projectes amb població jove, el circ ha estat una oportunitat per mostrar a la comunitat els aprenentatges adquirits. Deixen de cridar l'atenció per allò negatiu i s'evidencia tot allò que és positiu: la constància, l'esforç, la col·laboració amb el grup i l'ajuda. La persona es converteix en artista, i tenen la possibilitat de rebre aplaudiments, un reconeixement públic d'aquest esforç, reconeixent positivament tots els valors i actituds en pro de l'aprenentatge. Les actuacions són moments molt emotius, on té un paper important l'expressió, la creativitat, la unió i el diàleg entre el grup per crear i mostrar un espectacle (EI9).

Segons expliquen els i les professionals de l'àmbit educatiu implicades en el projecte, el concepte de transformació social pot semblar un tema més filosòfic, però, tal com ja s'ha assenyalat és un principi educatiu, on l'educació serveix per transformar la societat. Des del Consorci d'Educació de Barcelona, el circ es valora com una activitat que podria ser transversal al currículum de tots els centres educatius per aquesta mateixa raó, per transformar a nivell social, a nivell d'apropiació de l'entorn i de relacions humanes (EI2). El contacte amb entitats, com ara l'Ateneu Popular 9 Barris, dona l'oportunitat de gaudir de llocs saludables per al seu temps d'oci (EI3). I en aquest cas, amb l'Ateneu i en una ubicació determinada com Nou Barris, poder aprendre de la seva experiència, amb una història reivindicativa i un treball basat en processos comunitaris, des de la consciència de la pròpia realitat, dels recursos i eines del territori per canviar i millorar col·lectivament (EI2).

Capítol 5. Reflexions entorn del concepte de circ social

A tall de resum

A l'hora de definir el concepte de circ social s'ha manifestat com un terme en construcció, un debat obert i vigent. Un concepte canviant, flexible i autoconstruït, enriquit amb les vivències personals i col·lectives, i això el fa únic, complex, i mai estàtic.

En aquesta recerca s'ha anat més enllà d'una recaptació tècnica i conceptual del que significa circ social, posant especial interès a reconèixer un concepte que s'ha nodrit de la història i evolució del circ, inseparable en el context que ens ocupa entorn del naixement i trajectòria de l'Ateneu Popular 9 Barris. Per aquesta raó, no es pot entendre i dotar de significat sense explorar el sorgiment i trajectòria del circ a Nou Barris, així com el seu context i característiques territorials.

El capítol recull les següents reflexions sobre el concepte de circ social:

- La trajectòria, ja esmentada en el marc teòric, del circ tradicional al circ contemporani o Nuevo Circo i com d'aquest últim neix el circ social obrint les carpes, en els seus inicis, a població en situació de vulnerabilitat o risc social.
- La percepció del circ social com a etiqueta i arrelada a uns conceptes fa que es qüestionari i es trobi en constant construcció, fet que permet adaptar-se als diferents contextos en què es desenvolupa.
- Cada definició i/o aportació vers el concepte té relació amb l'any en què es va consensuar i amb el lloc que es va descriure.
- El concepte no sols defineix una manera de fer, una eina o experiència, sinó que pot arribar a donar informació d'una comunitat, un entorn i inclús un context polític, cosa que el fa més complex de delimitar i consensuar.

Un altre aspecte que es reflecteix en les diferents definicions és el gènere atorgat, des d'expressions més ambicioses com una disciplina o una metodologia, fins a altres de més instrumentals, com una eina o activitat, o de més abstractes com un procés o una estratègia.

El que sí que queda consensuat és que les tècniques circenses es posen a l'abast de totes les persones implicades i on el conjunt de l'experiència és una oportunitat per treballar valors personals i socials en benefici del desenvolupament de la persona, el grup i la comunitat en la qual es localitza.

El fet de poder utilitzar un projecte de circ social en el marc del currículum escolar ha permès incloure reflexivament aspectes relacionats amb el món social i el món educatiu que, per al conjunt de les persones entrevistades, són inseparables.

Formadors, formadores i professorat anaven de la mà imaginant el projecte com una oportunitat per treballar amb l'alumnat des d'un espai i amb unes pautes diferents de les de l'aula ordinària, permetent-se la incorporació de dinàmiques físiques i emocionals que serviren per vehicular valors socials que després transcendiren a la seva vida personal, familiar, escolar i social.

Capítol 6

*Projecte de
circ social:
Circ Enginy*

El projecte Circ Enginy ha servit per a la present recerca de fil conductor per poder recollir i analitzar l'impacte del circ social, en concret, amb població adolescent i jove. Per tant, el relat que aquí es descriu es basa en l'experiència en primera persona de la consecució del projecte en el marc del currículum escolar, complementat amb el treball de camp realitzat amb entrevistes i grups de discussió i un recull de documentació bibliogràfica d'altres projectes de circ social.

6.1. El projecte

Abans d'analitzar els elements que ha de contenir un projecte, cal diferenciar entre pla, programa i projecte. El pla engloba programes i projectes i marca el curs, trajectòria i desenvolupament d'un sector, com ara el social o cultural. Un programa és un conjunt d'activitats i/o serveis ordenats en un conjunt de projectes relacionats i coordinats entre si, mentre que per projecte s'entenen les activitats concretes i relacionades que es porten a terme per satisfer les necessitats o resoldre problemes a partir d'una detecció prèvia (Ander-Egg i Aguilar, 1997). La principal diferència entre pla, programa i projecte és el grau de concreció. En el cas que aquí es descriu, el projecte Circ Enginy s'emmarca en el Programa Enginy del Consorci d'Educació de Barcelona. Aquest marca les directrius d'acció i engloba els diferents projectes que donen resposta a les necessitats detectades entorn de l'àmbit educatiu.

A l'hora de planificar un projecte s'han de tenir en compte uns apartats determinats, que permeten ordenar i concretar les idees, així com ajudar a comunicar-les i compartir-les (García i Ramírez, 2006). Com a marc de referència s'ha agafat l'esquema general d'Ezequiel Ander-Egg i María José Aguilar (1997): denominació del projecte, naturalesa, especificació operacional de les activitats i tasques, mètodes i tècniques, determinació del calendari i dels recursos, càlcul de despeses, estructura organitzativa i gestió, indicadors d'avaluació i factors externs condicionants. Pel que fa a la nostra experiència en l'anàlisi del projecte Circ Enginy es destaquen uns elements que formen l'estructura de la figura 3, els quals han estat el marc vehicular per organitzar la informació recollida al llarg del procés de recerca.



Figura 3: Planificació d'un projecte de circ

Font: Elaboració pròpia

Entorn de l'experiència d'aquesta recerca, és important destacar que les persones participants o destinatàries tenen un pes important a l'hora de dissenyar el conjunt del projecte. Per aquesta raó és important assenyalar dos elements que han sortit d'aquesta investigació i que, a pesar de complementar-se amb la proposta dels autors i autores anteriorment recollits, tenen matisos propis. El primer, que el concepte de beneficiaris es canvia per participants o persones destinatàries, dotant-les de major protagonisme i responsabilitat en el projecte. El segon, la importància de recollir des de l'inici, en la denominació del projecte i en la descripció, fonamentació, finalitat i objectius una mirada inclusiva de les diferents mirades i participants del projecte, en el cas que ens ocupa, per exemple, dels formadors i formadores de circ, professorat i alumnat.

Existeixen diversos programes i projectes de circ social arreu del món tal com es mostrava al mapa del Cirque du Soleil en l'apartat del marc teòric. A continuació citarem alguns projectes de l'àmbit internacional i nacional, recollits en el treball de camp de la present recerca, i que ens poden ajudar a visibilitzar la diversitat expressada i com a mode comparatiu amb els desenvolupats a l'Ateneu.

El projecte ONG Coreto Circo Social (Santiago de Chile) arriba a un territori determinat amb l'objectiu de deixar el circ com a eina de transformació comunitària a través de l'apoderament del jovent. Tenen una previsió de tres anys. El primer, treballen la identitat de grup (un nom, un logo, etc.), a partir de la descoberta del circ, que es sentin part del grup i es reconeixin com a família. El segon any comencen a obrir-se a la comunitat amb diverses activitats i espectacles, a adquirir una consciència crítica i un compromís vers la comunitat de la qual formen part. I el tercer any, fan jornades per treballar el lideratge, i formació de formadors/es, i comencen a ser els i les joves monitors/es conduint tallers amb altres nens i nenes del territori (EI12).

Dintre d'aquests projectes de llarga durada, a Espanya trobem en diverses entitats el que es concep com a escola de circ, que coincideix amb el calendari escolar.

Finales de septiembre u octubre empiezan los talleres y cada uno se apunta a los talleres que considere, pueden probar todos los talleres y normalmente les animamos a que se queden en uno o dos para no abarcar demasiado. Desde que empiezan el curso, se empiezan a desarrollar y cuando van saliendo actuaciones cogemos a los que vemos que están preparados para actuar y adelante. Vamos evolucionando en grupo, pero cada chaval va evolucionando individualmente. [...] Se trabaja el brillar en positivo, pues se valora el que más constancia tiene, el que más colabora con el grupo, el que más vale es el que más ayuda a los demás, el que más se esfuerza. Y luego, pues la posibilidad de actuar frente al público, la posibilidad de recibir aplausos, de dar talleres a niños pequeños, pues todo eso es un refuerzo de valores positivos y de actitudes positivas (EI9).

A Acirkaos (Menorca), per exemple, treballen en diferents blocs per curs, de 10 a 12 sessions cada bloc (EI10). A Santiago Uno (Salamanca), l'arribada de joves a l'escola és incerta, i com es recull a la cita anterior els animen que provin els diferents tallers, entre ells el circ. D'aquesta manera, quan surt la possibilitat de fer una mostra actuen aquelles persones que ja tenen un espectacle estructurat i preparat per actuar, mentre la resta continua fent el seu procés d'aprenentatge (EI9). A Catalunya, com ens explica un formador en experiència amb centres de justícia juvenil, funcionen per projectes i els tallers de circ es compacten en 10 sessions durant dues setmanes. Un taller per dia amb 4 hores de durada (EI11).

Aquesta és una mostra de la varietat i la flexibilitat a la qual s'adapta el circ a l'hora d'implementar-se i que també està present en els diferents projectes que es donen a l'Ateneu Popular 9 Barris. El Circ Enginy, per exemple, tal com es veurà, és un projecte trimestral amb unes 10 sessions distribuïdes dintre del currículum i horari lectiu escolar.

6.1.1. Contextualització

Tal com s'ha assenyalat a través de les entrevistes als diferents professionals implicats en projectes de circ social, existeix una gran varietat de projectes de circ que es poden ordenar segons l'àmbit d'intervenció:

- Respecte a la infància, adolescència i joventut:
 - Programes i projectes en el marc de l'educació formal, dintre del currículum escolar, com ara el Circ Enginy
 - A l'educació no formal:
 - › Propis de les entitats de circ, com ara l'Escola de Circ de l'Ateneu
 - › En col·laboració amb l'administració (com el Fem Salut), altres equipaments del territori (Circ amb Casals) o entitats socials (Amics i Circ)
 - › Activitats extraescolars en centres educatius
 - › Casals infantils
 - › Casals de joves
 - › Associacions juvenils
 - › Esplais
 - › Centre cívics
 - Espais informals amb diversos objectius (educatius, artístics...). Com per exemple el Laboratori d'Idees o els Entrenaments lliures a l'Ateneu, o espais públics reivindicats com a polivalents com Circo en la Calle a Saragossa.
- Persones amb algun tipus de discapacitat com ara ADIMIR o ASPASIM a l'Ateneu.
- Persones amb algun tipus de trastorn o malaltia mental.
- Persones grans.
- Persones migrades.
- En l'àmbit de la justícia:
 - Serveis de protecció social adreçats a menors d'edat amb dificultats familiars, socials i/o relacionals.
 - Centres residencials en medi obert i tancat
 - Centres de justícia per a joves amb alguna mesura educativa i/o judicial
 - Centres penitenciaris per a persones amb penes privatives de llibertat

Generalment són projectes organitzats per franges d'edat, o amb característiques compartides i identitàries del propi grup, encara que, depenent del projecte i dels objectius, alguns són més heterogenis que d'altres, oberts, inclusivament, familiars o intergeneracionals (EI9, EG10, EG2), però, posant de manifest que l'experiència amb grups barrejats amb diferents circumstàncies socials, físiques i/o econòmiques és molt positiva (EG1), com ara amb experiències com el Fem Salut, on es barregen joves de diferent procedència, situació familiar o característiques personals, però que comparteixen l'interès pel circ. La diversitat de destinataris va acompanyada d'una gran varietat de casuístiques a l'hora de portar a terme els projectes, amb objectius, espais i temporalitat compartida o diferenciada (EG10), sent alguns de més durada, amb més dedicació, bé intensius, o tallers puntuals (EG2).

El projecte que ha estat marc d'experiència per a l'anàlisi de l'impacte del circ social en la present recerca, es troba sota el Programa Enginy, tal com ja s'ha esmentat, el qual existeix des de fa uns 10 anys (any de referència, 2016). El seu inici fou competència de l'IMEB (Institut Municipal d'Educació de Barcelona) (EI2) fins que l'any 2001, es va realitzar un acord de col·laboració amb el Departament d'Ensenyament i amb la Inspecció Educativa a través del qual es va iniciar el projecte pilot al districte de Sants-Montjuïc anomenat Projecte Èxit. En el curs 2002-2003 es va ampliar la intervenció als districtes de Nou Barris i Sant Andreu (Consorci d'Educació de Barcelona, 2019).

El seu àmbit d'actuació és l'àrea metropolitana de Barcelona (EG1) per tal de donar suport a la diversitat dels centres educatius de la ciutat. Es desenvolupa per mitjà de quatre modalitats ordenades en tres mesures (mesures i suports intensius: estades en empreses, mesures i suports addicionals: oficis a la ciutat, i mesures i suports universals: modalitat A fora del centre i modalitat B dintre del centre), i té per objectiu donar l'oportunitat a l'alumnat d'aprendre des de la manipulació o la pràctica d'oficis, com ara fusteria, joieria, navegació, etc. Des del 2007 fins al 2016, el programa ha evolucionat favorablement, fet que ha suposat un augment en l'atenció a més centres educatius. En el seu inici arribava a 8 centres educatius de tota la ciutat de Barcelona però durant els més de 15 anys de recorregut del projecte cada curs s'hi han sumat centres educatius, fins a arribar al curs 2016-2017 amb la participació de 43 instituts i 105 escoles públiques de Barcelona, assolint un total de 2.600 alumnes (Consorci d'Educació de Barcelona, 2019).

Per tal que els centres educatius puguin participar del programa, presenten un projecte en convocatòria pública a nivell de ciutat (Barcelona) a final del curs vigent (al voltant del mes de juny i juliol). El projecte que presenten els instituts no és específic per a cada taller, sinó que, descriuen el grup d'alumnes a qui aniria destinat, les característiques de l'institut, el context social, els objectius que es volen treballar, amb quines matèries es relacionaria, quines competències curriculars i actitudinals es treballarien, i com s'avaluaria. Tal com explica la referent del Consorci d'Educació, cada institut pot exposar quin projecte els interessa realitzar i argumentar la relació amb el seu projecte pedagògic, però l'atorgament dependrà de la puntuació, d'acord amb el barem que hi ha establert prèviament. Generalment, en la ponderació i avaluació de les propostes, les zones en situació d'especial vulnerabilitat poden tenir més puntuació, com ara Nou Barris, Ciutat Vella, Sants i la Marina (EI2).

A mi em fa gràcia perquè he fet un curs aquí de l'Èxit i hi ha un supermercat prop de casa meva i me'ls he trobat. En el Condis de *reponedores* el dijous, al següent semestre. I li dic: “¿qué haces aquí?”, els hi tocava un altre trimestre de reposadors al Condis, o en una empresa que estan fent pràctiques amb els ordinadors, de secretària o secretari. I ens saludem (EG1).

Tal com indica una de les formadores de circ en la cita anterior, el programa està format per projectes trimestrals (cada 3 mesos) de diferent tipus. Un trimestre fan circ i l'altre potser fan pràctiques en empreses, com ara de reposadors d'algun supermercat (EG1). El circ és un dels tallers del programa, i on normalment s'ofereixen 4 tallers per a 4 grups diferents. Aquesta oferta depèn en gran manera de dos elements. El primer és un criteri sobretot pressupostari i el segon per disponibilitat de l'entitat o espai on es faci el taller. Després pot traspasar-se pressupost d'un taller a l'altre en cas que no estigui sol·licitat (EI2).

Excepcionalment, durant el curs escolar en què s'emmarca la recerca (2015-2016), un dels instituts va tenir adjudicat dos trimestres seguits. L'institut Dr. Puigvert va demanar en el procés de sol·licitud poder treballar durant un trimestre el projecte ordinari, amb les seves sessions de circ a l'Ateneu Popular. Mentre que al segon incorporava un conjunt d'objectius vinculats al treball intergeneracional, on el grup d'alumnat pogués tenir unes sessions compartides per fer circ amb persones grans del centre de dia del seu barri. Tal com es veurà al capítol 4, en el marc del grup es realitzen diverses accions específiques derivades d'aquest treball de relació entre adolescents i persones grans per mitjà del circ.

Cada institut forma el grup d'alumnat participant segons necessitats. El formen una mitjana de 10 a 15 alumnes, alguns es denominen aula de projectes (EI4) o grup de diversificació curricular (EI3). Aquests estan formats per projectes que donen respostes individualitzades a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO que "requereix un temps i un espai de maduració personal per definir el seu itinerari formatiu-professional" (Consorci d'Educació de Barcelona, 2019). El seu objectiu és millorar l'abandonament escolar, el fracàs i l'absentisme afavorint que l'alumnat assoleixi els objectius i competències bàsiques i obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria (Consorci d'Educació de Barcelona, 2019).

Són de 3r i 4t d'ESO o barrejats d'ambdós cursos. Alguns realitzen els dos cursos en aquest grup, o es poden reincorporar a l'aula ordinària o marxar a serveis externs (EI4). Poden mantenir el grup tancat format a principi de curs, altres afegeixen alumnat a les sortides per completar les 15 places disponibles (GDP), i alguns comparteixen part de les matèries amb la resta de companys i companyes del seu curs, com ara educació física (EI4).

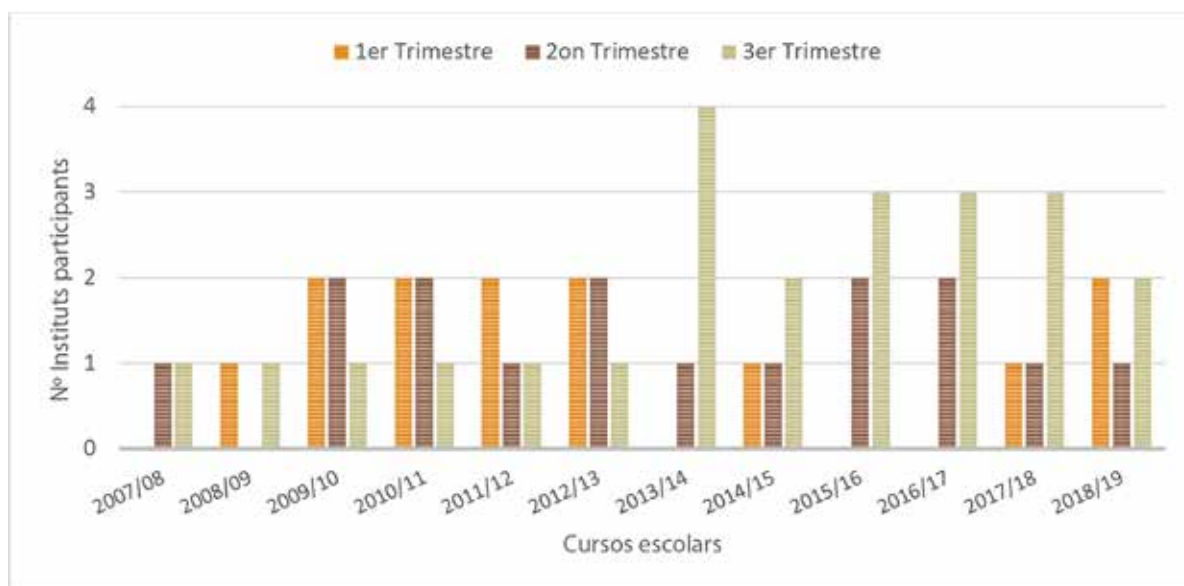
Diversos professors i professores acompanyants de l'alumnat posen en valor que, els diferents projectes realitzats fora de l'aula permeten aprovar assignatures (EI5), a un perfil d'alumnat que, per diferents raons, rebutgen l'ordre i sistema d'aprenentatge dels instituts (EG1). La lògica educativa canvia, les activitats es flexibilitzen tant a les sortides dels instituts com al dia a dia a l'aula. Mentre a les classes amb 30 alumnes s'ha de seguir el currículum acadèmic i les proves competencials requereixen treballar el temari, el programa Enginy permet parar, i reprendre allà on l'alumnat s'ha aturat, tenint una programació individualitzada i una oportunitat per treballar en petit grup (EI3). Les estades prelaborals en empreses i entitats del barri o de districte i les activitats exteriors potencien les seves habilitats relacionals i actitudinals (EI4).

Malgrat que l'Enginy va començar l'any 2001 al districte de Sants-Montjuïc, tal com s'ha recollit anteriorment, progressivament s'ha anat ampliant als districtes de tota la ciutat i han anat sumant projectes i experiències de manipulació de diversa índole; segons recorden els i les formadores, el circ, a Nou Barris, es va afegir el curs 2007-2008 (EG1, EI5, memòries Ateneu). La referent del programa al Consorci d'Educació explica que el circ va

passar a formar part d'un dels primers tallers a oferir-se i s'ha mantingut any rere any amb una demanda considerada per part de diferents instituts (EI2).

És un context més de ciutat i de suport a la diversitat en els centres i el taller de circ ha continuat amb nosaltres tots aquests anys, no ha caigut, això és bo. Perquè, hi ha tallers que s'han creat moltes vegades per demanda dels centres, "ens interessa fer això, ens interessa fer *lo altre*", nosaltres hem creat coses que han tingut una vigència d'un any o dos anys, però no han funcionat. Però el de circ ha continuat, significa que funciona, que els centres ho demanen (EI2).

Per part dels formadors i formadores, a les entrevistes es manifesta una sensació de reducció del nombre d'instituts participants al llarg dels anys i de distribució de grups en els tres trimestres (EI5). No obstant, tal com s'observa al gràfic 1, la mitjana d'instituts participants ha estat entre 4 i 5 per any, i és a partir del curs 2013-2014 quan comencen a reduir-se els instituts que fan circ al primer trimestre, augmentant els que participen en el tercer. Potser això explica les percepcions manifestades.



Gràfic 1: N.º d'instituts participants per cursos i trimestres

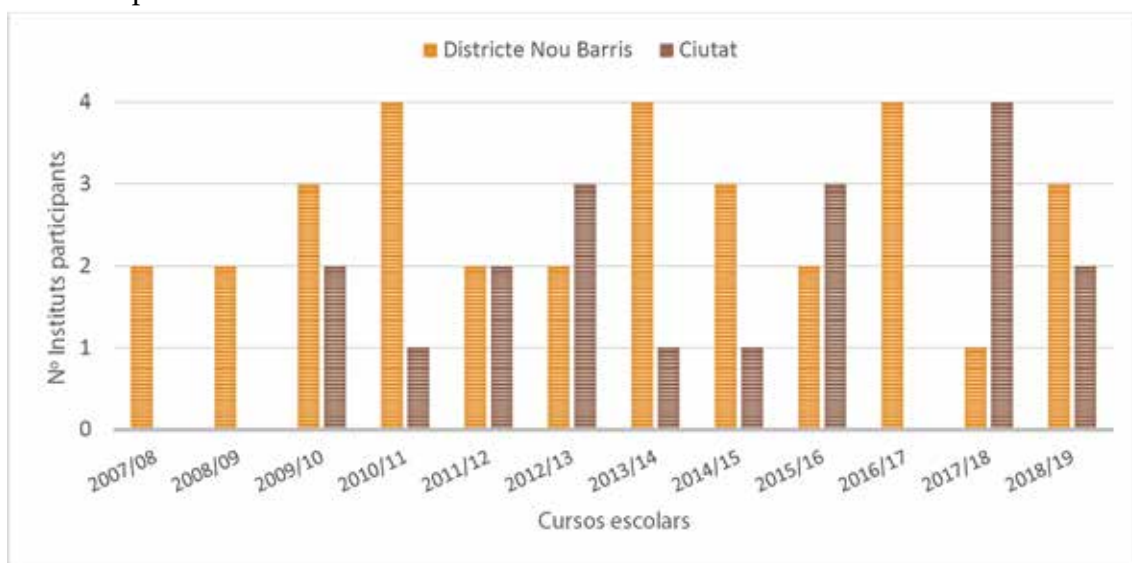
Font: elaboració pròpia a partir de les memòries de l'AP9B

En ser tallers trimestrals, són aproximadament 12 sessions, un dia a la setmana i amb una durada de 90 minuts cada sessió (EG1). Al circ Enginy, la majoria dels instituts que han participat són de Nou Barris però al llarg dels anys també hi han participat de la resta de la ciutat (EI5). Fins fa dos anys (any de referència 2016), es comenta que la majoria dels centres participants en l'espai de circ han estat instituts de Nou Barris, arrelats al Pla d'Educació d'aquest districte. Els instituts pensaven el projecte conjuntament i el circ es convertia en el taller idoni per treballar necessitats compartides (EI2). Per al tècnic de l'Ateneu és important que hi participin instituts propers, de Nou Barris, en gran manera pel retorn i la vinculació amb el territori i amb les diferents necessitats que hi sorgeixen, com en aquest cas, en matèria educativa (EI1).

Els projectes que fem estan dirigits sobretot a la gent del barri però sense criteris exclusius perquè s'obri a la resta de la ciutat, [...] però sí que sempre es té aquesta consciència que un

percentatge de les places han de ser per a gent del barri. [...] perquè l'Ateneu es mou gràcies a l'energia i la bona voluntat de la gent del barri i també es mou per respondre a les seves necessitats (EI1).

En el gràfic 2, es poden observar el nombre d'instituts que han participat al llarg del programa ordenats per cursos, i a cada curs si han estat instituts de Nou Barris o de la resta de la ciutat. I a la figura 4, la procedència geolocalitzada dels instituts participants sobre un mapa de Barcelona. La referent del Consorci destaca a l'entrevista que, en el moment en què es va incorporar la dinàmica de fer una sol·licitud formal de projecte, hi ha hagut altres centres de la ciutat que han demanat fer circ i per les baremacions, la qualitat del projecte i els temes pressupostaris, va suposar un guany per a instituts de la resta de la ciutat (EI2), i en algun curs, una pèrdua per als instituts de Nou Barris, propers, territorialment parlant, a l'Ateneu Popular 9 Barris.



Gràfic 2: N.º d'instituts participants segons procedència (districte Nou Barris o ciutat)

Font: elaboració pròpia a partir de les memòries de l'AP9B

A través de les entrevistes no s'ha aconseguit concretar el curs en què es va començar a fer l'adjudicació en base a la presentació de projectes. No obstant, el programa Enginy, en el seu dia anomenat Èxit 2, va començar el curs 2004-2005 amb el Grumet, i el 2007-2008 començava el circ (EI14). A partir del 2007, el Consorci d'Educació aposta per la consolidació del programa en el marc de les possibilitats que oferia la LOE en l'atenció a la diversitat. Tal com es recull al web del Consorci, els darrers 7 anys (curs de referència 2016-2017) les convocatòries s'han sistematitzat amb la seva publicació al DOGC (Barcelona, 2019).

A pesar d'això, sí que es destaca per part de l'actual referent del programa al Consorci que, dintre dels criteris d'adjudicació s'intenta equilibrar l'adjudicació per centres, segons els objectius marcats per aquests, distribuint els projectes per proximitat, si va en relació amb el projecte presentat per l'institut (EI14). En relació amb l'objectiu de l'Enginy vers la connexió amb el territori, en l'últim capítol de l'anàlisi es reprenen les diferents reflexions generades entorn d'aquest tema.

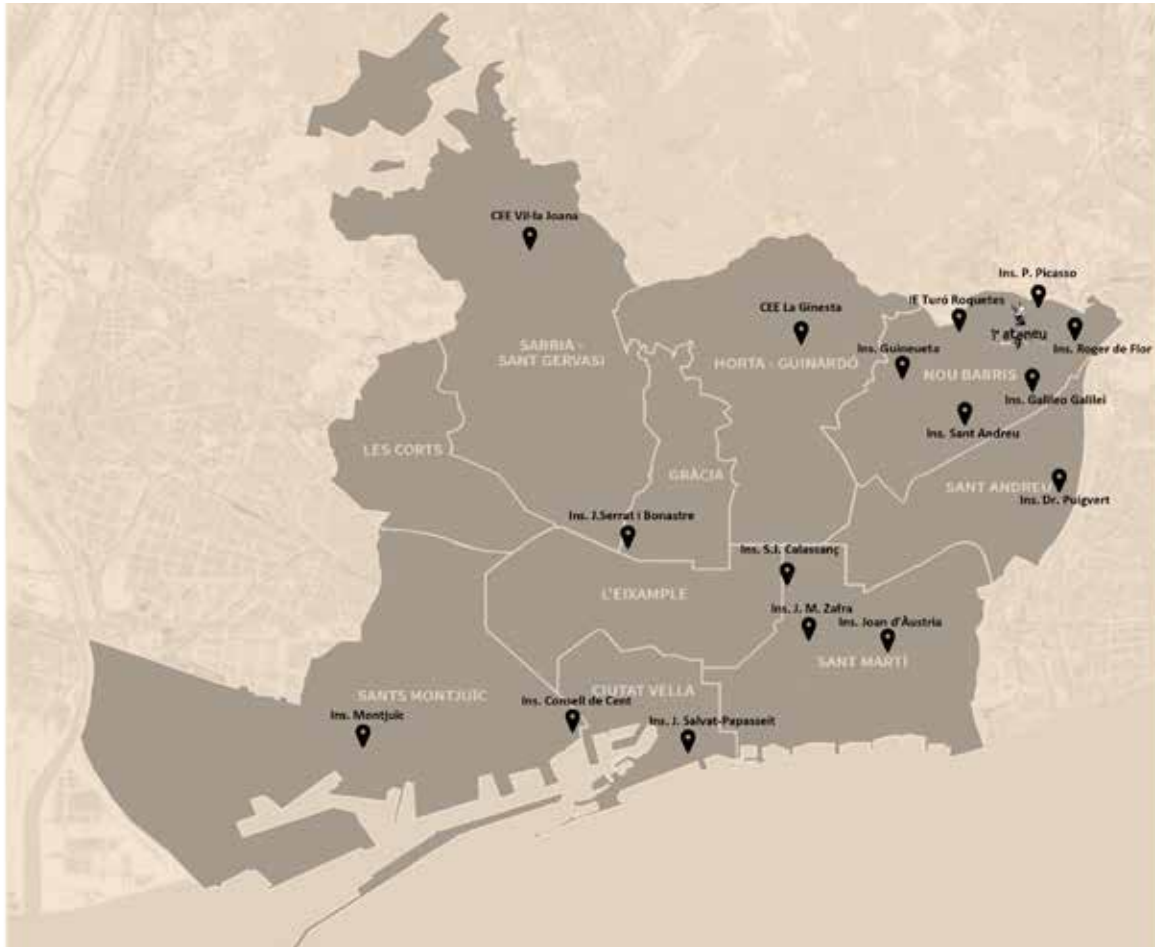


Figura 4: mapa de Barcelona amb la geolocalització dels centres escolars que han participat del Circ Enginy

Font: elaboració pròpia a partir de les memòries de l'AP9B

Quant als canvis més significatius que s'han donat al llarg d'aquests anys es classifiquen en dos blocs:

a) En el programa Enginy

En el terreny de l'estructura, al Consorci d'Educació de Barcelona hi ha hagut diversos departaments al llarg del temps, el d'innovació, el d'inclusiva, etc. El programa Enginy, al voltant d'aproximadament 3 cursos (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019) ha canviat de departament dos cops, cosa que ha suposat una certa reformulació del programa, com ara objectius, població o alumnat a qui va adreçat, entre altres.

Tal com es recull al capítol de metodologia de la present investigació, durant el treball de camp s'han entrevistat les dues referents del programa Enginy del Consorci d'Educació durant el calendari en què ha durat la recerca, una a la fase de diagnosi i l'altra actualment, pel tancament i actualització dels principals canvis desenvolupats en el programa. Respecte a aquesta última entrevista, es descriu com l'Èxit continua existint en aquests moments com un programa en l'etapa de primària de suport educatiu fora de l'horari escolar. En el seu moment es va pensar que a secundària també es podria fer un programa de característiques

similars quant al suport educatiu. Amb la normativa del Departament d'Educació en què es va permetre fer programes de diversificació curricular als centres de secundària amb alumnat de 3r i 4t d'ESO. Barcelona va aplicar aquesta normativa d'àmbit català d'una manera peculiar batejant els programes de diversificació curricular com a programes d'Èxit 2. Mentre que a la resta de Catalunya es donaven i continuen existint en format d'estades a les empreses, on l'alumnat s'incorporava a diferents espais laborals de forma individual, a Barcelona es van desenvolupar el que anomenen "experts", projectes en horari escolar dintre i fora del centre, que l'alumnat viu en grup. El Circ Enginy és un d'aquests experts, que abans es deia Circ Èxit i s'ubicava dintre d'aquest programa Èxit 2. La intervenció educativa realitzada a la ciutat de Barcelona ha anat adaptant aquests programes a la normativa del departament perquè tinguin similitud amb la resta del país. Actualment, coexisteixen les estades en empreses i els projectes amb experts (EI14).

Amb el Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, publicat el 19 d'octubre de 2017 s'esdevenen canvis organitzatius per adaptar les unitats del Consorci d'Educació a la normativa. Abans estava ordenat per etapa evolutiva, mentre que l'enfocament actual va relacionat amb la filosofia que els empara. Actualment (2019), tal com explica l'actual referent del projecte Circ Enginy al Consorci, existeix una Direcció d'Acció Educativa, que té 4 direccions: de programes d'innovació i formació (on estava abans l'Èxit 2), una àrea de postobligatori (FP, escola adults, estudis formal i no formals de la postobligatòria), l'àrea de territoris (temes d'infraestructura, ràtio d'alumnat per professorat, etc.), i l'àrea d'orientació i educació inclusiva. Aquesta última és on es troba actualment l'Enginy, amb la necessitat d'incorporar el nou decret sota un model d'atenció a l'alumnat en els grups ordinaris, i donant lloc a altres aprenentatges que impedeixin el fracàs escolar (EI14).

Entenent que l'Enginy és una bona modalitat, que també dona suport als alumnes, que les valoracions sempre diuen que hi ha bona satisfacció per part de l'alumnat i per part del professorat. Llavors com podíem conviure amb aquests projectes en horari lectiu, perquè aquí està aquesta part, podem fer tallers fora de l'aula, però que puguem entrar dintre d'horari lectiu obligatori en alumnes menors d'edat en estudis obligatoris, havíem de tenir un marc legal. Llavors aquí és quan entrem en les mesures universals de l'aprenentatge que ens dona suport el decret d'inclusiva (EI14).

Hi ha alguns elements que no han canviat, com ara la presentació per part dels centres educatius d'un projecte a convocatòria oberta, el manteniment de la ràtio d'alumnat per taller i una planificació per trimestres. I, malgrat que a alguns instituts, encara que menys, continuen anant-hi grups de diversificació, el canvi ha estat sobretot en l'objectiu i el grup d'alumnat. Però, els canvis són recents i els centres estan adaptant les seves idiosincràsies a la nova proposta. La rellevància ha estat en la introducció d'una lògica per projectes, on els instituts presenten projectes pedagògics i curriculars en què s'inclou el circ o una altra activitat a treballar a través de l'enginy i s'especifica com es relaciona el que faran a l'aula amb aquella activitat en concret. Alhora hi ha un interès per part dels centres, en aquest moment de transició, on es vol fer un altre tipus de treball en el qual els grups de diversificació canviïn cap a un altre model per mitjà del treball per projectes en tot el grup classe des de la diversitat (EI14).

Un dels canvis més significatius i que, tal com explica la referent del Consorci d'Educació,

és dels més difícils de modificar en els centres educatius a l'hora de participar en l'Enginy, és que actualment no han de ser grups de diversificació curricular. Malgrat que aquests grups continuïn existint, aquest programa no busca generar projectes per a aquest perfil d'alumnat, sinó trencar amb aquesta classificació i treballar amb projectes curriculars compartits (EI14). Els grups de diversificació curricular tenen elements positius, com ara la vinculació emocional, la proximitat relacional entre professorat i alumnat, i l'augment de les taxes de graduació. Encara que, cal tenir en compte que tot i l'interès inclusiu dels programes, tenen el perill de produir el contrari i manifestar formes d'exclusió d'experiències, aprenentatges i/o oportunitats educatives en l'alumnat en condicions inferiors als criteris educatius preestablerts d'èxit acadèmic (Tarabini, 2017).

En aquest sentit, el tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu destaca que “ara (2019) torna a estar al departament d'inclusiva i pel canvi, ha incorporat altres formes de fer”, fins a arribar a no ser un projecte adreçat a grups de diversificació curricular únicament, sinó que vol treballar amb grups diversos, des d'una mirada inclusiva, és a dir, treballar les competències amb grups oberts, grups de classe ordinària. I afegeix que, com a Ateneu, “tot el que sigui no segregat i treballar des de la diversitat i amb una perspectiva d'inclusió penso que és positiu”. Tot i així es mostra com un pilot que cal avaluar a final de curs per tal de construir propostes que millorin el projecte Circ Enginy adaptant-se a aquesta modalitat inclusiva. Entre altres coses, es destaca el tema de la ràtio, ja que pocs centres tenen grups reduïts a les classes ordinàries i caldria veure si l'estructura s'ajustaria a aquesta nova lògica. Per fer aquesta reflexió s'apel·la a la necessitat de treballar conjuntament professorat i formadors/es de circ, dedicar recursos, temps, des de la voluntat de tots els agents i una necessitat sentida, i amb el suport, acompanyament i lideratge des del Consorci (EI13).

A partir del que s'ha exposat, es recull a continuació les oportunitats i les febleses d'aquest nou model de programa:

Oportunitats:

- Trencar estigmes. El model anterior classificava l'alumnat en unes mesures que indicaven la dificultat de l'alumnat per assolir el graduat en l'itinerari ordinari. El nom i el funcionament tenia perill d'estigmatitzar, separar de la resta de companys i companyes. Es veia una dificultat el com explicar a la resta d'alumnat, professorat i famílies que necessitava aquest recurs. Per tant, és una oportunitat, tal com indica l'actual referent del Consorci d'Educació, per trencar grups homogenis, mesclar alumnat dels quatre cursos de secundària amb diferents motivacions.
- Poden participar tots els grups d'ESO, des de l'inici, la qual cosa permet buscar abans estratègies perquè aquest alumnat es pugui adaptar al grup ordinari. És una estratègia preventiva i un guany per a tot l'alumnat.
- L'accés és obert, per motivació pròpia de l'alumnat. No per diagnòstics, endarreriment, etc.
- És un acompanyament per a la innovació, on crear contextos d'aprenentatge per a tot l'alumnat que motivin des de l'experiència.

- Millorar la participació de l'alumnat. Que l'alumnat pugui escollir què vol fer, buscant la motivació i el protagonisme de l'alumnat. Amb la convocatòria al juny i amb l'intent que comencin els projectes al segon trimestre, el professorat pot tenir més temps per preparar el projecte i l'oportunitat de conèixer i preguntar a l'alumnat què vol fer.
- Abans tenia un cost per als centres, ara és gratuït.

Febleses:

- Pèrdua de treball en petit grup. El grup de diversificació era reduït en comparació amb l'ordinari, i això permetia un acompanyament adaptat als temps i evolució de l'alumne/a més individual.
- Pèrdua en l'acompanyament específic i adaptat a l'alumnat amb diagnòstic o dificultats en l'aprenentatge.
- La ràtio es manté, 15 alumnes. No tothom d'una classe podrà participar-hi. No obstant, si s'incorpora la mirada de classe oberta, i es flexibilitzen els horaris, l'objectiu és que es puguin oferir més tallers o altres espais d'aprenentatge externs o interns als centres per cobrir tot l'alumnat.
- Els centres necessiten temps per canviar a la mirada que està defensant el Consorci d'Educació. Canviar una manera de fer amb els grups de diversificació. Esforç per adaptar l'organització i metodologia del centre per poder aprofitar amb eficàcia aquest nou model de programa.
- Potser implica canvis en el programa i activitats realitzades pels projectes anomenats "experts" perquè ho havien construït en base als grups de diversificació curricular. Alguns tallers eren molt manuals i d'aprendre una tasca, i ara caldrà tenir objectius flexibles que s'adaptin a la nova tipologia de grups participants.

b) En el projecte Circ Enginy

A pesar que s'entén que els canvis en el marc del programa afecten directament els diferents projectes i activitats que se'n deriven, aquí es recullen els canvis vinculats a l'experiència de circ al llarg dels anys d'implementació.

Per part dels formadors i formadores de circ han anat millorant el taller, aprenent estratègies i eines i adaptant el projecte a les característiques dels i les joves participants (EI5). Tanmateix, s'han anat incorporant canvis que afecten directament la dinàmica diària del taller, tant per part de l'Ateneu com dels centres educatius participants:

- Incorporació d'una mostra final. En format de petit espectacle a l'última sessió on cada alumnat pot mostrar allò après.
- Treball al voltant de la relació entre les competències curriculars i el taller de circ. Als 4 o 5 anys de realitzar el projecte de circ, un grup de professorat va elaborar un ma-

terial on es recollien les competències curriculars que es podien treballar a través de l'experiència del circ (Consorti d'Educació de Barcelona, 2019).

- Treball per projectes a l'aula. Cada cop més, els diferents centres adapten i extrapolen el taller de circ a l'aula amb unes activitats concretes, i aquest any (2016), a més a més, amb la metodologia d'aprenentatge servei hi ha un institut que farà dos trimestres continus per treballar el circ amb gent gran i, així, el taller de circ esdevindrà un servei comunitari (EI2).

6.1.2. Anàlisi dels elements que defineixen circ social

Dins de la formulació conceptual del circ social apareixen potencialitats i límits que el descriuen, caracteritzen, i donen sentit a l'expressió. A la taula 11 es recullen de forma esquemàtica per tal de poder explicar-los amb deteniment amb posterioritat.

Potencialitats

Quant a les potencialitats se n'assenyalen d'individuals, grupals, comunitàries, de caire críticopolític i altres sobre l'eina mateixa.

Individuals

Respecte a les individuals, es destaca com una activitat lúdica, que facilita que les persones participants es vegin atretes i siguin fàcils d'enganxar per treballar diferents objectius (EI7).

És multinivell (EI4, EI7) i juntament amb la varietat de disciplines tothom pot trobar el seu element inspirador i marcar-se els seus propis objectius, sense necessitat de ser flexible, àgil o tenir uns cànons estètics determinats, fet que el caracteritza com a eina inclusiva, no limitada i sense requisits d'entrada (EI10), permetent una participació oberta a qualsevol persona i afavoridora del procés de socialització (Ballester i Renau, 2014). I juntament amb la seva interrelació amb altres disciplines, permet fer teatre, dansa o aeris donant més oportunitats a trobar el que s'adapta més a les preferències de cadascuna de les persones participants (EG2). Les tècniques artístiques en general, i el circ en particular, permet connectar amb la creativitat (EI1, EI2), donant així una oportunitat a les persones participants per tenir contacte amb la creació artística (EI7). D'aquesta manera es busca que la creativitat s'utilitzi en la creació d'obres i en la vida quotidiana enfortint la capacitat de resolució de problemes, reescriure la realitat, etc. (Alcántara, 2016)

El contacte amb la creació artística, el coneixement del teu propi cos, la possibilitat de moure't en un espai d'aprenentatge, el trobar-te fent coses que no hagi imaginat i que afavoreixen i milloren el concepte que tens de tu mateixa i l'impacte que pot tenir també sobre la salut personal. De fer esport, de cuidar el teu aspecte, de prendre consciència del cos i la importància que té cuidar-lo. (EI7)

Taula 11: Potencialitats i límits del circ social

	Individuals	Grupals	Comunitàries	Criticopolítiques	Vers l'eina i/o Projecte Enginy
Potencialitats	Lúdica Atractiva Multinivell Multidisciplinària Inclusiva Creativitat Autoconeixement Autosuperació Autoestima Treball d'hàbits i valors Autocontrol i constància Terapèutica Creixement i apoderament Canvi de rols i lideratges Descobriments d'habilitats	Diversitat Espai de relació Col·laboració Empatia Estima Cura Solidaritat Respecte Tolerància Escolta Acompanyament Treball en equip Cohesió de grup Cocreació Assertivitat Implicació Ajuda mútua Confiança	Apropament a la creació artística Socialitzadora Reconeixement social Admiració Trencament d'estigmes i estereotips	Creativitat Qüestionament Crítica Reflexió	Exitosa Resultats visibles Eficax Atractiva Adaptable Flexible Integral Vivencial
Límits	Límits personals: pors, inseguretats, vergonya Prejudicis amb relació a l'esport, l'art o el circ	Idiosincràsia o històric del grup	Familiars i/o socials Geogràfics Econòmics	Manca itinerari formatiu Imaginari vers el circ tradicional Sostenibilitat Finançament Reconeixement institucional Manca legislació reguladora del sector	Espai Material Ràtio alumnat Assoliment competències curriculars Perill de segregació Avaluació de l'impacte Vinculació i treball en altres àmbits: familiar, comunitari Distribució rols i funcions educatives i socials

Font: elaboració pròpia

El llenguatge artístic facilita i promou l'apoderament (Alcántara, 2016). És l'oportunitat per moure's en un espai d'aprenentatge a través de l'autoconeixement (EI7, EG2), fer coses que no s'havien imaginat i que afavoreixen la persona (EI7). A nivell físic i/o corporal, és una possibilitat per conèixer i prendre consciència del propi cos i reconèixer la importància que té cuidar-se i estimar-se (EI7), centrant-se en els èxits, l'acceptació d'una mateixa i en les capacitats i interessos de les participants (Pérez, 2008). Dona espai a l'autosuperació, al respecte a una mateixa i a l'autoestima, a descobrir els propis límits (EG2) i superar-los, canviant hàbits i introduint tota una sèrie de valors (EI5), rutines i disciplines (EI1). Té força elements extrapolables a la vida diària, com ara l'autocontrol per saber actuar en el moment oportú, l'entrenament de la constància, la capacitat per convertir els límits en reptes assumibles, i tenir presents i fer-se conscient dels èxits i els fracassos (EI2).

Sirve para que los jóvenes, los chicos y las chicas conozcan sus propios límites. Un compañero siempre lo dice, él hacía parkour, y veía que funcionaba genial con chavales bastante conflictivos porque les obligaba a conocer sus límites en un plano real y eso luego pues te ayuda a reflexionar sobre los límites de la vida diaria. [...] Que no es competitivo, ni queremos que lo sea y ya se desmarca de la forma de enseñanza habitual y de muchos de los deportes que se hacen en ese plano, en esta sociedad capitalista, que todo es competir, eso, por un lado. Y luego que al tener tantas disciplinas tan distintas para mí también es un reflejo de la diversidad, y eso es muy importante porque cada uno, cada una tiene sus fuertes y también sus debilidades y tiene que asumirlo y ahí está el grupo para apoyarle. (EG2)

Té un punt, fins i tot, terapèutic (EI11), que connecta amb les seves pròpies motivacions i permet el creixement, el descobriment d'habilitats i capacitats i l'apoderament de la persona (EI1), enfortida pel propi coneixement i pel reconeixement de l'altra persona. Donant la possibilitat de canviar estils de lideratge i protagonisme entre les persones d'un grup o inclús rols preestablerts en un altre espai. Com ara a l'aula, on ser sempre la persona graciosa, responsable, organitzada, passiva, activa, disruptiva, etc., condiciona uns determinats rols i relacions entre el grup.

Promou la capacitat de ser multifacètics, tenir moltes habilitats, reconèixer les habilitats en els altres, i això ajuda amb la visió que es té o tindrà amb relació a altres aspectes de la vida, com les relacions socials o les experiències laborals (EI12).

Grupals

A nivell grupal i directament relacionat amb l'element multinivell i interdisciplinari, el circ s'adapta a la diversitat de participants (EI7), degut, entre altres, a la diversitat de tècniques que es poden treballar (Ballester i Renau, 2014). El grup és reflex de la diversitat, s'adapta, respecta i dona suport a les fortaleses de cada persona i també a les debilitats (EG2). És una oportunitat per relacionar-se des d'una mirada col·laboradora i no competitiva, "se desmarca de la forma de enseñanza habitual y de muchos de los deportes que se hacen en ese plano, en esta sociedad capitalista" (EG2).

"L'art ajuda a enfortir el lloc en el grup i l'esperit de pertinença, on no existeix cap limitació" (Alcántara, 2016, pág. 23), on la identitat grupal i el fet de sentir-se part de l'acció ajuda a desenvolupar la responsabilitat i l'autoestima (Pérez, 2008). Permet adquirir valors com l'empatia, l'estima i la cura de l'altre, la solidaritat, el respecte, la tolerància, l'escolta i l'acompanyament, que, a nivell grupal, permet enfortir el treball en equip, produir conjun-

tament (EI2), treballar la cohesió de grups (EI5), l'assertivitat, la implicació (EI1), l'ajuda mútua i la confiança, no et queda més que confiar en la gent (EG2) a través de la comunicació i la relació amb els altres (EI1).

Posa a l'abast altres canals i vies de comunicació per comunicar d'una altra manera, parlar de com es veu i es sent el món, i deixant lliure expressió per mostrar-se com una és, sense necessitat de compartir sols els problemes o dificultats, sinó relacionant-se passant-ho bé (EI11).

Comunitàries

“El beneficio es para todos: los que aprenden y los que enseñan, los que apoyan y los que aplauden” (Circo del Mundo-Chile, 2001, p.11).

A nivell comunitari, és una oportunitat no elitista, per apropar-se a un tipus de creació artística que, per diverses raons, algunes persones o col·lectius mai s'aproprien (EI2). A nivell comunitari, el circ atreu, socialitza, inspira i connecta amb el públic, sent un públic admirador d'unes habilitats arriscades sigui qui sigui l'artista que les desenvolupa (FO, Dr. Puigvert, 18-05-2016). Aquest element atractiu i desconegut, que proposa reptes admirats, permet a la persona ser reconeguda per les seves habilitats, una oportunitat per mostrar altres habilitats de les persones protagonistes, trencar estigmes a la societat, i que puguin ser admirats i admirades (EI2, EI9).

Trencar l'estigma (EI1) és espectacular per al món i això capta l'atenció de la societat en general i dels i les joves en particular (EG2), on es dona l'ocasió perquè els i les participants ocupin un lloc diferent del quotidià i rebin altres *feedbacks* de qui observa, com ara admiració i aplaudiments (Alcántara, 2016). Professionals de l'Ateneu, alguns en primera persona, relaten els inicis de l'Ateneu directament relacionats amb aquesta potencialitat, on Nou Barris, era un districte on hi havia moltes dificultats, entre elles, delinqüència juvenil, i precisament aquesta va ser una de les primeres tasques que es van fer amb l'arribada d'artistes de circ a l'Ateneu, treballar amb els i les joves que eren identificats com “los malotes, los delincuentes del barrio” (EI1). Ensenyaven tècniques de circ i, amb això, canviaven la mirada, per una banda, dels veïns i veïnes cap a aquests joves passant del “me va a robar”, a la sorpresa de veure'ls caminar sobre xanques, fent un espectacle i fent que tothom pugui riure i passar-ho bé. A la vegada que els i les mateixes joves veïen que la gent no els mirava malament sinó que era possible un altre tipus de relació (EI1). El circ es convertia, així, en un facilitador per provocar aquest canvi de mirada i de concepte que té la societat vers diferents col·lectius o grups.

Criticopolítiques

Entre les potencialitat de caire crític destaca la creativitat, mirar més enllà del que és essencial, promoure la reflexió i el qüestionament, la mirada crítica de com es fan les coses (EI12), atès que és una eina que dona espai a dialogar sobre molts temes, a sensibilitzar, a compartir valors, etc. (EG2).

En aquest sentit es va posar èmfasi en el circ social com una eina transformadora a nivell personal, social i comunitària, òptima per complementar altres àrees d'acció com ara l'educativa (Ballester i Renau, 2014).

Vers l'eina

I com a eina es posa de manifest que és exitosa, té resultats visibles, és eficaç, funciona (EI12) i permet treballar infinitat de valors de forma implícita (EG2). Com a disciplina, el circ permet enganxar fàcilment amb el grup de persones que es vol treballar, de diferents edats, nivells, característiques. És flexible, i és fàcilment adaptable a qualsevol tipus de col·lectiu o de població. Permet realitzar un treball integral en què es treballa cos, habilitats, psicomotricitat, però també ment, disciplina, consciència del moment present, del propi cos, del que fan els companys al voltant, del treball en equip (EI1). D'aquest element entorn de l'establiment de rutines i disciplina, és important destacar que té relació amb el sentit de desenvolupar hàbits saludables i promoure el respecte a les normes de respecte i cura de l'altre (Ballester i Renau, 2014).

Permet viure en directe els canvis, l'element vivencial i l'exposició, serveix per adonar-se que és útil i funciona (EG1) i sobretot, pel seu caràcter vivencial, descobrir els canvis en primera persona (EI10).

Siempre he tenido como referencia el Ateneu, de un armatoste cultural, grande, porque la única manera siento que, a mayor infra, mayor impacto, a mayores personas motivadas, mayor impacto, a mayor tiempo, mayor impacto. [...] Como cuando tú estás motivado, concientizado de que la cosa funciona, no tiene otro camino que no sea el éxito. (EI12)

Límits

Respecte als límits es divideixen entre aquells que afecten la persona participant tant a nivell individual com grupal, els condicionants interns i els condicionants externs.

Individuals, grupals i comunitaris

A banda dels límits entorn dels projectes, també es fa palès l'existència d'uns límits personals, tal com destaca una de les professores acompanyants:

Hi ha un percentatge petit que no vol entrar-hi en aquest tipus de dinàmica i aleshores aquí ja no hi pots fer res. El límit és això, perquè el petit sector de nens i nenes que per algun motiu, a vegades per prejudicis, a vegades perquè parteixen d'un punt inicial en relació amb l'esport o en relació amb l'art o el concepte que tenen de què és el circ i tot això, que els impedeixi entrar (EI7).

El treball per mitjà del circ té els seus propis límits i depenen del grup o la persona. Als límits socials, geogràfics i econòmics es sumen, i tenen major impacte en la resposta de la persona participant vers l'activitat aquells límits personals, com ara la inseguretat, la por de fer el ridícul, l'exposició als altres, al grup (EI10). On, les eines dels i les formadores, per generar un clima grupal adequat, el seu interès per la formació continuada, i la cerca de noves tècniques, o altres formes de fer és important per afrontar reptes emergents i noves necessitats (EI1).

No obstant, el circ és respectuós en les possibilitats i limitacions de cada participant i adapta la pràctica a la persona, generant un espai segur (Pérez, 2008).

Condicionants interns

En el marc de la consecució dels tallers, es destaca la necessitat d'una quantitat de material específic, uns espais adequats, i uns professionals que en sàpiguen (EI2, EI5, EG2), elements recollits com a fonamentals, entre altres, per a la consecució d'un projecte de circ social (González, 2015). L'espai és limitat, l'equipament de l'Ateneu, per exemple, té molta programació en les diferents àrees, i s'ha de dimensionar els projectes d'acord amb els recursos que es compten, vetllant per la sostenibilitat i la qualitat (EI1). Els i les formadores de circ manifesten que cal vetllar perquè els projectes tinguin una garantia en el temps, de durada, que no siguin accions puntuals, sinó amb continuïtat i impacte (EG1).

El sector del circ social manifesta una manca de suport econòmic (Ballester i Renau, 2014), on, a més a més, tal com s'ha recollit en les entrevistes a diferents referents de projectes de circ social a nivell nacional i internacional, molts dels projectes es sostenen a partir de recursos públics inestables (EG2) i altres són difícils d'executar per les estructures administratives, com ara la consecució de projectes dintre del currículum escolar, cosa que provoca que la majoria es donin en el marc del lleure infantil i juvenil (EI10).

Cal que els projectes aquests de circ social, que ara s'anomenen, tinguin com una garantia en el temps, de durada, de suport econòmic, d'estabilitat laboral pel formador, hi ha molta cosa encara per fer (EG1).

Respecte a algunes reflexions al voltant de la funció educativa, "què correspon als i les formadores?", tenint en compte que la responsabilitat educativa en aquests projectes s'ha generat des de l'equip de formadors i formadores, com ara saber gestionar conflictes, fer una bona avaluació, sistematitzar la pràctica, dinamitzar grups, o vetllar per relacions positives en els grups (EI10). En aquest sentit, a la primera Trobada de Circ Social a Catalunya es definia com a límit la cerca d'equilibri entre la part tècnica i la part social, així com la dificultat per arribar a dominar aquests dos àmbits. Aquest element està directament relacionat amb la manca d'una formació reglada que englobi coneixements d'ambdues àrees, i es posava de manifest que els diferents projectes es van enriquir un de l'altre segons la pràctica i depenent del punt de partida del formador o formadora. És important destacar que més enllà d'un títol acadèmic, la demanda provenia d'una necessitat d'adquirir els coneixements necessaris dels dos àmbits per a una intervenció adequada (Ballester i Renau, 2014).

Es planteja també com un punt a explorar dintre de la tasca educativa i social l'abordatge del treball amb les famílies, on la família és una baula molt important en la cadena de l'educació, però també un component que es pot viure com a limitador (EG1).

Amb relació al programa Èxit 2, extrapolable a altres projectes dintre del sistema educatiu, es fa referència sobretot al que s'exposa des de Consorci entorn de la planificació i assoliment de necessitats, on el Circ Enginy sols arriba a 15 alumnes per centre i màxim a 3 o 4 centres per curs (EI2). Com a projecte, la veu protagonista ve marcada pel grup de professorat en què s'evidencien dificultats estratègiques per assolir les competències curriculars, treballar assignatures i matèries concretes a través del circ, "és difícil, però no impossible". Es troba major dificultat a abordar qüestions i conceptes d'alta complexitat a través del circ, però, almenys, el veuen com a eines bàsiques per desenvolupar-se en la seva vida diària i en un futur a la vida laboral (EI1).

Entre l'estigma que tens d'anar a fer circ, potser és anar a fer el tonto o que aquell moment serà l'hora del dia en què sortirà i anirà a fer una cosa diferent, igual no li està donant el valor que nosaltres volem que tingui i aquest valor l'adquirirà a la sessió 8 o la 9. I quan comenci a funcionar, que és al que ells han fet referència abans, és que no té perdurabilitat en el temps perquè després, el següent trimestre, faran una cosa que no té res a veure i comencen una etapa nova amb una cosa nova i l'any que ve ja no et venen aquests, ve un altre grup. Sembla que has preparat la terra, has llaurat, has posat la llavor, has regat un dia i ja no regues més. (EG1).

En aquest sentit els i les formadores també expressen la sensació de treballar sempre al mateix nivell, amb grups diferents cada curs (EG1). D'una banda, s'observen petits canvis, i s'agraeix la intensitat d'aquests, perquè l'alumnat marxi amb ganes de més, i d'altra banda, "quan comença a funcionar, s'acaba" (EG1). 10 sessions sí que són suficients sempre que tinguin continuïtat a l'aula, i aquí entra la tasca del i la professora i la seva capacitat per traspasar la informació als tallers externs i fer palès que hi ha o no un canvi, que té una implicació en les actituds i comportaments dels alumnes i en la dinàmica escolar (EI5).

Condicionants externs

Els condicionants externs es refereixen, a grans trets, al reconeixement com a pràctica educativa i de canvi social.

La burocràcia s'identifica com un limitador important en el desenvolupament de projectes de circ social (Ballester i Renau, 2014). S'ha de dedicar un esforç continu a justificar l'impacte i tenir un reconeixement institucional i un suport econòmic (EG1, EI5, EI1). Però, alhora, manquen estudis que sistematitzin l'experiència dels circs socials i que incideixin, amb una anàlisi prèvia de l'entorn en el qual es desenvolupen els projectes i una avaluació de l'efecte que té la pràctica (Ballester i Renau, 2014).

Falta dotar d'importància la tasca social que es realitza, i com a exemple no s'ha renovat el segon Pla Integral de Circ, el qual tenia un apartat específic de circ social, que encara no estava reconegut per cap òrgan institucional, ni Cultura ni Benestar Social, i a més, va finalitzar el 2015 (EI5).

Ara estem en un moment d'inestabilitat social i política, que això coarta completament qualsevol projecte i qualsevol cosa. A part del circ, té una altra contrapartida, que a banda que es parli molt de circ a nivell artístic encara no està reconegut oficialment. Sí, ara hi ha subvencions pel circ, coses que van arrancant, però és que a nivell laboral no hi ha una legislació laboral, com existeix a França o, pel règim de treballador del circ (EI5).

Existeix una desvaloració professional cap als professionals del circ, acompanyada de manca de reconeixement professional pel que fa a les hores de dedicació i un salari digne que reconegui la tasca social desenvolupada (EI12), i tot això genera, lògicament, inestabilitat laboral (EG1). L'excés de dedicació als temes burocràtics i de defensa política treuen temps de dedicació a l'acció comunitària i a la consecució dels projectes (EI10). Amb relació a això es mostra com un desafiament el foment i validació de les tècniques i metodologies per al treball amb persones i comunitats, per tal de ser reconegut com a eina per a la inclusió social (González, 2015).

A Xile, amb la instal·lació de la carpa, van sortir dificultats amb altres lideratges de la comunitat, al voltant de l'impacte que generava l'ocupació de l'espai públic per la instal·lació

d'una carpa i el recull de materials de circ. A pesar de tenir bona recepció en termes generals, sempre hi ha organitzacions amb resistències als canvis i a l'ocupació d'espais comunitaris, per la qual cosa s'han de fer de la mà de qui en fa ús (EI12).

I això té relació amb la visibilització del circ en la comunitat. En aquest sentit es proposa enfortir l'espai del circ en altres àmbits, festes majors, centres cívics, casals, com a part de la comunitat en qualsevol programació. A nivell social no se li ha donat la identitat que hauria de tenir, mantenint un imaginari vers la tradició molt negatiu. Les condicions de la gent del circ a Espanya són diferents que a França per exemple o amb altres disciplines com el teatre. “En canvi aquí, hem viscut una dictadura i *en la dictadura el circo era como algo mal visto, pues estaban bien visto los toros, la Zarzuela*”. I en aquest sentit es posa èmfasi a dignificar el sector i cada cop més com a eina de transformació social (EI11).

Malgrat que la inserció laboral no és un dels objectius prioritaris en els projectes de circ social, aquesta experiència pot provocar en els i les participants un interès a dedicar-s'hi professionalment. A pesar que comencen a aparèixer cicles formatius artístics, aquesta opció professional ensopega amb diferents limitacions: la infravaloració que té per a joves que s'hi puguin i vulguin dedicar i les condicions laborals. Hi ha un punt de complexitat per dur a terme projectes amb els quals ser conegut i reconegut institucionalment i social. Hi ha una tasca important a fer encaminada al trencament de la barrera de la imatge que es té del circ tradicional (EG2). Sumat al fet que no s'ha dedicat prou temps a validar l'eina, i que tot i que hi ha molta motivació, a la pràctica, però, ha estat una feina autodidacta poc recollida o sistematitzada, on la validació per portar a qüestionaments (EI12), porta de nou a una necessitat continuada de justificar la tasca (EI11). Respecte a les condicions laborals, s'hi afegeix un conjunt de variables: no hi ha facilitats quant a formacions, manquen escoles professionals, itineraris formatius i molta incertesa en l'àmbit laboral (EG2), existint formació específica en circ o en l'àmbit social, però no on convisquin ambdós àmbits (Ballester i Renau, 2014). També manca una legislació compartida que reguli el gremi dels i les formadores, amb un acord per als requisits o formació que doni valor a la tasca del o la formadora (EI11).

A nivell laboral, la majoria a Menorca, com a exemple, estan contractats i contractades com a monitors i monitores de lleure sota la mancança d'un conveni del sector específic, “quina formació cal demanar? Existeix la formació de formadors i formadores de circ social (FdF) de l'Ateneu, però quin és el perfil professional reglat?” (EI10). Manca una formació reglada que acrediti el perfil professional, acollint-se a models educatius no formals (EI9). Aquest punt pot provocar una desvalorització pel tipus de treball a pesar de la feina que l'APCC (Associació de Professionals de Circ de Catalunya), l'Ateneu Popular 9 Barris o El Cirque du Soleil, entre altres, han anat fent quant a l'impuls de diverses formacions, festivals i esdeveniments que fa que la gent s'apropri, comparteixi i aprengui des de les experiències (EI11).

En el marc del projecte Circ Enginy, els referents dels instituts destaquen el perill de la imatge que s'està donant d'aquest grup d'alumnes respecte de la resta de l'institut. Cal ser flexibles i fer de manera diferent el que regeix el sistema educatiu ordinari, però això pot influenciar en com viu l'alumnat de diversificació curricular els projectes, com una oportunitat o com una incapacitat o deixadesa cap a les seves capacitats (EI4).

A més, als centres educatius hi ha una manca de coneixença en el cas de professorat que mai ha estat als tallers. Desconeixença a la qual es suma un qüestionament dels beneficis i l'impacte que pot tenir en l'alumnat i en l'institut (EI6). Cal, per tant, dedicar esforços, fer pedagogia i treballar amb els i les companyes professores, explicant el projecte perquè llicenciats en una parcel·la del saber entenguin de manera pedagògica la repercussió que pot tenir el circ en les seves notes. Potser la mirada cap a l'estudiant no és la mateixa, explica la psicopedagoga del J.M. Zafra, cal argumentar amb més esforç què i com es treballarà allò que es fa al circ, com el circ ajudarà a crear les condicions per a l'aprenentatge que després a l'aula tindrà un impacte avaluable (EI3).

6.1.3. Objectius del circ social

Existeixen diverses classificacions a l'entorn dels objectius que es poden assolir a través del circ social, com ara d'experiències com Circo del Sur a Argentina, Circo del Mundo a Xile, o Tarumba a Perú (González, 2015; Área Social del Circo del Mundo, 2015), i el que s'exposa en el llibre sobre el projecte pedagògic de l'Ateneu Popular 9 Barris, on es diferencien quatre àrees d'intervenció: l'àrea tècnica, l'àrea afectiva i emocional, l'àrea del temps lliure i l'àrea comunitària (Alcántara, 2016). A pesar que aquest apartat contempli una classificació diferent, hi ha molts elements que es comparteixen.

En el relat que continua, i segons el que s'ha recollit a les entrevistes a formadors i formadores de circ, els objectius es defineixen tenint en compte diversos elements per a la consecució del projecte, però dos tenen especial importància, el grup que participa (EG1, EG2) i els continguts socials i tècnics de la planificació general del projecte (EI10). En aquest apartat es recull en primer lloc la reflexió entorn d'aquests dos elements, per, tot seguit, mostrar a tall d'exemple el recull d'objectius recollits a les entrevistes i l'observació participant classificats en 4 àmbits.

a) Els objectius segons el grup que participa

Els objectius s'han de definir a l'inici per tal de planificar la consecució de les sessions i poder veure l'impacte al final de l'activitat en la mesura que s'hagin complert els objectius plantejats. No obstant, aquests poden ser canviats i flexibles per adaptar-se a les característiques del grup i a la seva evolució, en el cas, per exemple d'algun grup que costa més que facin silenci per donar indicacions per començar la classe. A pesar que sovint és difícil dir si s'han arribat a complir quan no hi ha continuïtat amb el mateix grup, els formadors/es treballen perquè els objectius assolits perdurin i que allò que hagi possibilitat el grup al taller de circ continua quan tornen a l'institut (EG1).

A partir de les entrevistes realitzades, a la fase 4 de la IAP, als referents dels projectes nacionals i internacionals de circ social, generalment, defineixen els objectius contemplant el global del grup de participants en el projecte, encara que es reflexiona i debat entorn de la possibilitat que siguin individuals, valorant que aquesta forma suposaria una millor devolució a les famílies i un reconeixement de la diversitat i els nivells de cadascuna de les persones participants (EI10).

b) Els objectius segons el contingut: socials i tècnics

En termes generals, els objectius socials es prioritzen per sobre dels objectius tècnics, on la tècnica de circ és la motivadora per treballar i tirar endavant aquells objectius que transcendeixen a l'àmbit de la vida diària. Els objectius de caire social són aquells que interpel·len directament la persona, pel que fa al físic i/o estat corporal, l'emocional i el relacional, com ara la higiene, la puntualitat o el respecte entre companys i companyes (EG1). Davant un grup que ha superat o interioritzat aquests objectius i demana un esforç per millorar la tècnica, els aspectes socials passen a un plànol més transversal i el treball es pot enfocar més cap a la disciplina circense (EG1). D'aquesta manera, la transversalitat dels objectius socials passa per poder treballar-los en les diferents tècniques de circ, integrant-se en forma de valors i competències personals i grupals als objectius tècnics. No obstant, sí que es qüestiona en quin nivell caldria fer explícits els objectius treballats en cada tècnica, dinàmica o joc (EI10).

Els objectius han de ser realistes i assolibles. L'experiència a l'Institut Dr. Puigvert de fer circ amb gent gran ha estat un exemple per explicar aquesta afirmació. Fer un segon trimestre amb el mateix grup d'alumnat i amb objectius molt ambiciosos va fer que s'haguessin de replantejar i adaptar a la realitat del grup d'alumnes. En un primer moment s'esperava que l'alumnat portés la sessió amb gent gran i finalment van estar realitzant una funció de suport als i les formadores de circ. Segons explica el professor referent del grup a la resta de professionals, en el moment en què es torna a demanar certes responsabilitats, com ara portar una activitat, preparar un taller, s'està tornant a exigir uns temes acadèmics i estructurats, que provoquen frustració. Mentre que la prioritat és treballar la capacitat de cooperació i autoregulació. Quan s'han de treballar objectius més transversals es pot mirar de més enrere i buscar activitats que impliquin responsabilitats amb persones o col·lectius específics, com ara nens o persones amb discapacitat. I llavors s'adapta l'activitat i es redueixen les expectatives per tal d'adaptar-ho a resultats assolibles pels i les estudiants (GDP).

La gràcia del taller de circ és precisament separar els temes estrictament acadèmics dels temes més d'hàbits. En el moment que tornem a demanar-li: "tu has d'explicar un exercici", estem tornant a demanar que han de saber estructurar un discurs, totes aquestes coses... llavors estem tornant a ficar dintre aquests temes que, precisament la raó que el taller de circ fos tan bo, no teníem. Estàvem treballant més la capacitat de cooperació, la capacitat d'autoregular-se [...] però per al futur, almenys la meva opinió és aquesta, plantejar-ho des d'un inici com que els nanos acompanyen l'educador de circ en un taller conjunt però que no tinguin més responsabilitat (GDP).

Tal com s'ha explicat a l'inici d'aquest apartat, a continuació es recullen aspectes generals de la construcció dels objectius complementats amb alguns exemples. A nivell organitzatiu, dels objectius generals se'n formulen d'altres d'específics. Els generals poden estar en el marc de l'entitat, del projecte o del grup. En aquest sentit, es posa d'exemple, com a objectiu general del projecte i/o entitat, allò més relacionat amb la transformació comunitària i social des de la incidència política, un dels grans reptes del circ social. Quant als específics, estarien vinculats directament amb les tècniques circenses a treballar, per exemple als malabars; la concentració, la repetició o la tolerància a la frustració (EI10, EI11). Alhora, aquests poden ser grupals o individuals (EI12). En circ social els objectius

no són una finalitat en si mateixos, emfatitzant la importància d'aconseguir l'objectiu en el procés, l'evolució, l'experiència i els aprenentatges.

La versatilitat de les activitats de circ permet plantejar objectius socials i educatius de diversa índole (EI11) i "es relacionen molt amb les necessitats que tinguin els grups mateixos que participen" (EI1).

Entre els destacats, i a tall d'exemple, es recullen els següents objectius estructurats en 4 subapartats: individual, grupal, comunitari i altres específics de l'àmbit educatiu. El conjunt d'objectius estan escrits des de la perspectiva de la persona que conduiria el projecte, en tant que són les veus que proposen els exemples. Encara que han estat sistematitzats des de l'experiència en l'observació participant i les entrevistes realitzades tant a formadores de circ, professorat acompanyant com alumnat.

Objectius que afecten directament l'individu:

- **Nivell personal:**
 - Treballar per promoure una actitud positiva cap a la pràctica d'activitats
 - Animar a buscar la pràctica d'activitats que els agradin i motivin
 - Treballar des de la perseverança, potenciant la concentració i l'esforç per aconseguir reptes personals
 - Animar a afrontar reptes destacant els beneficis i gestionant les dificultats
 - Vetllar per un espai segur, divertit i on poder mostrar la personalitat sent un o una mateixa
- **Nivell emocional:**
 - Treballar l'autonomia, la responsabilitat i l'autoestima per creure i confiar en una mateixa
 - Treballar seguretats i inseguretats
 - Donar suport en la gestió de situacions que generen angoixa, depressió o rendició.
 - Animar a arriscar-se i assumir fracassos mostrant estratègies per combatre'ls de manera positiva
 - Treballar des de l'acompanyament emocional perquè transcendeixi a la vida quotidiana quan surt una dificultat o problema
 - Dotar d'un espai segur on recuperar la tendresa i on poder tenir cura de les pors interiors per superar-les de manera positiva i respectuosa al procés de cada participant
- **Nivell físic:**
 - Treballar la capacitat d'atenció, el desenvolupament psicomotriu, el moviment corporal i les habilitats de manipulació

- Promoure hàbits saludables, físics i actius, des de l'autocura i l'autoconcepte
- Ajudar a prendre consciència del propi cos
- Afavorir el desenvolupament de les habilitats artístiques i creatives

A nivell grupal destaquen els següents objectius:

- Promoure relacions entre companys/es positives, des de la igualtat, el respecte, i la no discriminació
- Afavorir un canvi de rols, un canvi de mirada entre el grup, on descobrir, conèixer i reconèixer altres habilitats de les companyes
- Aprofitar l'oportunitat de treballar conjuntament, enfortint i desenvolupant els valors personals de cada participant
- Treballar la solidaritat i la cooperació
- Reconèixer el fracàs com a quelcom no negatiu, i desenvolupar estratègies per canviar-ho des de la col·lectivitat
- Enfortir la cohesió de grup i la confiança per treballar en equip

Entre els objectius amb una visió més comunitària destaca el poder del circ per transformar la societat i mobilitzar les comunitats per reivindicar i donar resposta a necessitats i objectius compartits a partir de fer transversals tots els objectius abans citats. Des de l'acció més micro a les sessions de circ, fins a la consolidació de les relacions entre entitats del territori, com ara el Circ Enginy amb els centres educatius (EI1).

Des de l'àmbit educatiu els diferents agents implicats en el projecte Circ Enginy, destaquen objectius directament relacionats amb les categories anteriors, com ara a nivell individual treballar la confiança en una mateixa per afrontar reptes personals, o a nivell grupal potenciar el desenvolupament d'habilitats relacionals. Pel marc contextual on es desenvolupa el projecte Circ Enginy permet recollir objectius educatius de diversa índole, diferenciats entre aquells que afecten directament l'alumnat, els relacionats amb la transferència a l'aula i els que afecten l'equip de docents:

- Objectius educatius vers l'alumnat
 - Acompanyar i orientar promovent la importància de continuar un itinerari formatiu reduint els factors que agreugen l'abandonament dels estudis
 - Aconseguir el graduat escolar
 - Promoure la descoberta del circ com una possible sortida laboral
 - Afavorir un espai que creï una condició psíquica prèvia positiva per a l'aprenentatge
- Objectius per treballar a l'aula
 - Vincular els aprenentatges del circ amb assignatures i competències curriculars

- Treballar altres temes després a l'institut, permet assolir objectius a l'aula, desenvolupant la capacitat d'aprendre
 - Cercar activitats engrescadores que permetin adquirir els aprenentatges més intel·lectuals combinant eines lúdiques
 - Vincular les experiències i aprenentatges en la seva actitud vers la vida i en relació amb la societat
- Objectius vers l'equip docent
 - Enfortir el vincle professorat-alumnat, sent un dels objectius més significatius per als referents d'institut
 - Buscar estratègies per reflexionar i reinventar-se com a docents per millorar la tasca

Quelcom positiu del taller de circ en el marc del currículum escolar és la possibilitat de separar els temes estrictament acadèmics dels temes més vinculats als hàbits. No obstant, surten contradiccions a l'hora d'avaluar l'impacte a nivell més actitudinal. En alguns moments l'alumnat pot tenir una actitud disruptiva a les classes però ha estat capaç a voltes d'expressar quelcom positiu, mostrant qualitats i habilitats als i les companyes, per exemple mostrant els aprenentatges en la mostra final. Com a exemple s'explica un cas concret d'un noi que estava expulsat de l'institut, però que venia sol des de casa per fer les sessions de circ (GDP).

6.1.4. La metodologia d'acció del circ social

Aquesta contempla tres apartats. El primer recull l'estructura de les sessions de circ, sobretot de l'experiència dels projectes de circ social a l'Ateneu, a partir de l'observació participant i la comparativa amb el material pedagògic de la *Formació de formadors/es en circ social*. Per continuar en un segon apartat on es recullen variants utilitzades en altres projectes. Aquests s'han volgut mantenir per reconèixer les bones pràctiques i poder enriquir els projectes de circ existents o futurs. El tercer i últim apartat explica les tècniques circenses des d'una mirada d'utilitat per a l'acció amb grups.

Cal destacar però, que aquests es manifesten com a elements en constant construcció i que milloren contínuament amb la pràctica.

a) Estructura de les sessions de circ

Quatre són les fases que contempla l'estructura de les sessions de circ, plantejades com quelcom adaptable a les necessitats i característiques del grup.

Hi ha diferents documents que recullen els elements que es contempen a l'estructura d'una sessió en base a la seva experiència, com ara al Social Circus – a guide to good practices (Hyttinen, Kakko, Karkkola, i Astrand, 2011), al projecte de circ social a la comuna de Maipú a Xile (Pérez, 2008), o al Manual del Formador de Circo Social, Circo del Mundo de Chile (Área Social del Circo del Mundo, 2015), o al llibre vers el projecte pedagògic de l'Ateneu Popular 9 Barris (Alcántara, 2016). Però, tal com indica una de les formadores del projecte Acirkaos de Menorca, les trobades, formacions i el compartir entre projectes ha estat, amb aquesta lògica de construir des de l'experiència un re-pensar del funcionament

en virtut d'aprendre i incorporar canvis per a la millora de la tasca educativa i social a través del circ (EI10).

Ens posem a escriure un projecte de circ social i conec persones que comencen a introduir tots aquests conceptes. Què és circ social, les dinàmiques, les poblacions amb les quals treballem, i començo a treballar des d'una postura més formativa, treballant uns continguts però a la mateixa vegada descobrint des d'una noció pedagògica, des de com treballem les coses. A poc a poc, a partir d'aquesta formació comencem a tirar i a veure, i a descobrir. I sí, ha canviat molt. Per mi, el circ social s'ha construït a partir de la meva experiència, de les trobades que hem fet, com a projecte Acirkaos, i també de la formació que he fet a l'Ateneu, de les xerrades que he tingut amb altres companyes, a les trobades europees i sobretot això, de la nostra pròpia experiència. (EI10)

És anar transformant i construint... i tot des de l'experiència viscuda i el dia a dia en s i t u a - cions que se'ns presenten, no? [...] una vegada que estàvem debatent del circ social i em va dir "és que tu has de tindre, sí, tu has de tindre el teu propi concepte de circ social" i va ser com òstia, que guai, no?, formo part de la construcció de la definició de circ social i quan vam fer una de les formacions que fem a nivell intern el grup d'Acirkaos pues, crec que la nostra definició de circ social és aquesta no? (EI10)

No obstant, la proposta que es presenta és la treballada a la Formació de Formadors/es en Circ Social, complementada amb l'experiència en primera persona en el projecte Circ Enginy i altres aportacions d'entitats i projectes entrevistats en el marc del treball de camp de la present recerca (EI10, EI11, EG2, Fitxes d'Observació, FdF) que segueixen l'índex descrit a continuació:



Figura 5: Estructura de les sessions de circ

Font: Elaboració pròpia

- 1. Fase d'acollida.** Moment d'acollida al grup. Es pot plantejar com una dinàmica en si mateixa. Es fa palès el model circular utilitzat per ubicar-se a l'espai i treballar amb una visió perifèrica del grup donant oportunitat per mirar-se als ulls. Es treballa "l'aquí i l'ara", l'escolta, l'autoreconeixement d'una mateixa i el reconeixement del grup, passant primer d'una connexió individual vers com estan i com es senten, i després grupal.

Un formador indica que a la primera sessió del projecte també s'acostuma a explicar on estan, i en què consistirà el projecte i les diferents fases i objectius que es treballaran fins a arribar a l'espectacle final (EI11).

A la primera sessió, de benvinguda, s'acostuma a explicar la història i el projecte de l'Ateneu Popular 9 Barris, i en alguns casos s'utilitza per explicar l'equipament mentre es mostren les instal·lacions. Amb la imatge de l'entrada a l'Ateneu (una foto de quan l'Ateneu era els magatzems de la planta asfàltica), s'explica la realitat social, econòmica i cultural de l'època en què es va ocupar la planta asfàltica, les característiques del veïnat, la joventut, la mancança d'infraestructures, etc. A la resta d'espais (façana, vestíbul del teatre, teatre, bar, etc.) s'expliquen les activitats que es poden fer en aquell lloc determinat. Algun cop es visita també la carpa de l'escola Rogelio Rivel, que està situada enfront de l'Ateneu (EI5; FO, T.Roquetes, 04-04-2016; FO, P.Picasso, 13-01-2016).

Com que les fases no són estanques, aquesta es pot entrellçar amb la següent, amb el joc. Es poden rebre les participants directament al gimnàs o fer una dinàmica d'entrada. En el cas de la dinàmica d'entrada, l'espai de gimnàs de l'Ateneu té un passadís llarg, i la consigna consisteix a fer uns moviments determinats, seguir unes pautes, interpretar, etc. Pot tenir diversos objectius, treballar la cohesió si es tracta d'una consigna compartida, la creativitat, la inhibició, o d'escalfament. La primera sol ser proposada per l'equip de formadores per tenir-ne una d'exemple, mentre que la resta per l'alumnat o participants voluntàriament.

A l'última, es fa l'avaluació, de tipus qualitativa i participativa. Generalment es fa després de la mostra, encara que algun grup l'ha fet abans, per si la mostra acabava tard i l'alumnat tenia ganes de marxar. La primera i última sessió són de benvinguda i de tancament, mentre que la resta ja contempen una estructura més marcada, exposada des del començament del projecte (EI5; FO, T.Roquetes, 04-04-2016; FO, P.Picasso, 13-01-2016).

L'espai de reflexió pot ser des del més improvisat fins al premeditat o intencionat, o el contemplat o no en l'estructura de cadascuna de les sessions. A través de les dinàmiques i jocs simbòlics es pot treballar quelcom més organitzatiu, com ara explicar l'objectiu i el treball a realitzar, recordar normes d'ús i de convivència, o fins i tot, un espai relacional, preguntant com es troben o recorden de la sessió anterior, etc. En el cas de l'experiència amb alumnat adolescent, algunes persones manifestaven que els pareixia una "xorrada", que era poc motivador, però que en algunes ocasions ha fet que tots junts fessin el "tonto" i els ha fet riure (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016). En canvi, a les sessions de circ hem pogut observar com generalment resultava fàcil trobar candidates voluntàries d'una setmana per l'altra (FO, Dr.Puigvert, 20-01-2016; FO, P.Picasso, 8-04-2016).

Cal aquí destacar la metodologia circular utilitzada en les diferents fases de les sessions de circ. Aquesta permet treballar a partir de relacions homogènies, la trobada cara a cara generant benestar entre els diferents rols socials, cosa que permet el reconeixement i el respecte, i afavoreix un espai on el coneixement és compartit. El Circo del Mundo de Chile destaca diferents usos en el marc del cercle o rotllana i que com veurem a les següents fases és on es genera l'acció en les sessions (Área Social del Circo del Mundo, 2015):

- i. Rotllana de benvinguda
- ii. Rotllana del tema
- iii. Rotllana del joc
- iv. Rotllana de l'escalfament
- v. Rotllana de la tècnica
- vi. Rotllana d'autoavaluació
- vii. Rotllana de comiat

2. Fase d'activació

2.1. **Activació general.** Pot tenir diferents finalitats. En cas de ser el primer dia, el joc pot ser de benvinguda i presentació, o pot servir per escalfar. El joc s'adapta a les característiques del grup i els objectius, i segons si es vol treballar la cohesió, el contacte o l'activació dels i les participants. Pot ser de caràcter més físic, de clown i interpretativa, o inclús utilitzant algun element de circ, com els malabars.

2.2. **Activació específica.** Es tracta de l'escalfament, on generalment es treballa tot el cos. El grau d'especificitat pot variar segons l'objectiu de la sessió, pot ser general o més específic en relació amb la tècnica o disciplina circense a treballar. En general són moviments de cap a peus, començant pel moviment del cap/coll i baixant per les diferents parts del cos: espatlla, braços, escàpules, tronc, maluc, cames i peus i es va aprofundint amb variacions donant importància a les parts del cos que tindran un treball més intens durant la sessió.

3. **Nucli de la sessió.** La tècnica o tècniques de circ adaptades. Pot fer tothom la mateixa tècnica, o es poden fer subgrups si es vol treballar més d'una tècnica a la vegada i que sigui rotatiu, perquè tothom passi per tots els exercicis. De vegades, aquestes opcions es combinen, utilitzant el cercle per explicar una tècnica, i practicar-la per mitjà d'algun joc o individualment. En cas de dividir el grup, cada subgrup té una formadora, que porta a terme una tècnica determinada. Aquesta metodologia permet treballar amb un grup més reduït i fer un acompanyament més proper. També treballar dues tècniques en una sessió i que l'alumnat pugui canviar i provar ambdues. Les tècniques circenses estan recollides en l'apartat posterior.

A pesar de la planificació inicial, el contingut de cada sessió es va adaptant a les necessitats del grup. La tècnica circense es posa a l'abast del formador per treballar uns valors o altres. Com a exemple, s'acostuma a dividir el grup en dos, però en diverses ocasions s'utilitza l'acrobàcia per fer una classe conjunta, sense separar-se en grups petits, per així treballar la cohesió de grup i el treball en equip (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016). O per mitjà de les xanques, provant una tècnica totalment nova i poc utilitzada però on puguin treballar tots i totes juntes, donant-se suport i compartint en grup l'experiència. Aquesta pràctica, a més, està molt ben valorada pel professorat acompanyant (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016).

Un exemple de planificació és el que s'ha fet en el projecte *Circ Enginy*, els i les formadores explicaven que el projecte està bastant definit i és prou intens per a les sessions que contempla (10 sessions en total) (EG1). Per la part de les tècniques hi són totes. La família dels malabars, amb pilotes, diàbolos, masses, anelles, bitlles, plat xinès, etc. (EG1, EI5). Els equilibris, amb la bola, el monocicle, el cable. Les acrobàcies, de terra o aèries com el trapezi i les teles. I sempre tenint present que el que és important no és la tècnica en si, sinó enfocar-la a l'objectiu que es vulgui treballar individualment o en grup, vetllant perquè hi hagi un ambient saludable, cooperatiu, de superació personal i de cohesió de grup (EG1).

Durant les 10 sessions s'intenta anar canviant de disciplina de circ cada 3 sessions, amb opció de deixar les últimes 2 o 3 perquè escullin la disciplina que més els agrada i puguin preparar la mostra o representació final (EI5). Com a exemple, l'Institut Picasso, per al qual es van estructurar les tècniques en 3 blocs: les 3 primeres sessions malabars, les 3 següents equilibris i acrobàcies, i les 3 últimes trapezi i teles, deixant l'última sessió per a la mostra final (FO, P. Picasso, 01-04-2016).

Més enllà d'adquirir uns aprenentatges, l'experiència del circ fa èmfasi en el procés, en com s'arriben a assolir els objectius proposats. Les diferents fases d'una sessió s'estableixen com una rutina. Per arribar a dominar una tècnica s'ha d'escoltar l'explicació, provar-la i repetir-la fins a interioritzar-la, fins que l'alumnat mateix és capaç d'explicar els diferents exercicis. Tant l'escalfament com els diferents trucs circenses es converteixen en un exemple pràctic d'aquesta consigna (FO, Dr. Puigvert, 6-04-2016).

Generalment a l'última sessió es fa la mostra interna d'allò après i una avaluació oberta. En alguns casos, la preparació de la mostra es fa el mateix dia, i en d'altres, s'utilitza el nucli de diverses sessions abans per preparar-la. Encara que en tots els casos, sobretot a la penúltima classe, els i les formadores posen èmfasi a recordar l'objectiu de l'última sessió perquè l'alumnat pugui pensar quina tècnica vol fer (FO, P. Picasso, 20-05-2016) i que es puguin preparar també el que volen dir a l'avaluació al llarg de la setmana (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016).

4. Fase de tancament

- 4.1. Fase de repòs. Tornar a la calma, estiraments i/o relaxació. És similar a l'escalfament pel que fa a treball corporal, però amb moviments més lents i fixos. La diferència amb l'escalfament és que no es realitzen moviments repetitius, sinó de contenció. També es poden fer estiraments barrejats amb exercicis de relaxació per tal de provocar silenci, concentració i tornar a la calma. Tant per als estiraments com per a l'escalfament o els jocs, es pot fer ús del material de circ. També es pot aprofundir en alguna part segons la tècnica treballada.
- 4.2. Avaluació. Canvi d'impressions i reflexions. Dinàmica més breu que s'utilitza per tornar a la calma i/o fer una avaluació del que ha estat la sessió. Igual que a l'inici, es pot preveure i ser més estructurada o realitzar-la de manera espontània. És el moment quan l'alumnat pot dir o mostrar allò que s'emporta o com ha viscut la sessió. Es pot fer abans o després dels estiraments. Pot seure a terra, pot ser verbal, per mitjà d'una pregunta oberta, o representativa amb una mostra de

l'aprenentatge de la tècnica, buscant l'equilibri entre ser un espai reflexiu, amb participació lliure, protegint la potencialitat de l'espai com un entorn segur on poder expressar-se de formes diferents, però que la pregunta inciti a parlar i on es valori molt positivament l'acompanyament de les professionals per garantir el respecte i l'espai d'expressió.

- 4.3. Comiat. Acabar amb un ritual grupal o un comiat. A cada sessió es pot repetir el mateix ritual, amb el qual el grup s'identifica, o ser diferent, inclús proposat cada cop per una participant.

Com és propi del circ, té cabuda la improvisació. Les sessions sempre són flexibles i adaptables, fet que dota els projectes d'obertura al canvi, a la millora i a la riquesa d'aprendre amb la praxi. És un joc d'equilibris entre l'estructura i la improvisació. D'una banda dona rigor a la pràctica però alhora no ha de convertir-se en un limitador.

b) Variants i reflexions quant a l'estructura de les sessions de circ

Les entrevistes fetes a altres referents de projectes de circ social a escala de l'Estat espanyol i a escala internacional, permeten reflexionar al voltant de l'estructura dels projectes i les seves possibles variants. Alhora que també permeten enriquir i comparar el projecte que aquí es realitza, i donar pautes i recomanacions per a futurs projectes a desenvolupar. D'aquesta manera, aquest apartat recull un conjunt de reflexions sobre les variants que es poden introduir a l'entorn de l'edat de les participants, els objectius i el treball, i segons la durada, l'espai i el material:

Variants segons l'edat dels i les participants

Dintre de les variants se'n recullen algunes de vinculades a l'adaptació del circ segons l'edat de les participants. Des de Menorca es recull el treball amb nens i nenes de 4 o 5 anys a partir d'un conte, on es mimetitzen els objectius amb les diferents fases de la sessió, i com segons la franja d'edat, es poden augmentar o reduir les hores, i es poden donar espais lliures o semidirigits, on la presència dels i les formadores es redueix o perd protagonisme, però els i les infants poden escollir la tècnica a treballar potenciant la creació artística lliure. A partir d'aquesta experiència s'ha vist un aprenentatge més ràpid en les participants i on el rol dels i les formadores ha perdut protagonisme, convertint-se en un espai lúdic i relaxat, tal com explica la referent del projecte Acirkaos amb una experiència als campaments de circ (EI10).

Hem pujat la duració. [...] a partir dels 7 anys hi ha una duració de dues hores de classe perquè hem valorat que l'última mitja hora és espai lliure, és semidirigit. Nosaltres estem allà fent disciplines, no estem fent de formadors, sinó que estem allà vigilant i veient una mica el que estan fent o si et demanen [...] fa dos anys, el 2015 comencem a fer uns tallers circenses, els campaments circenses, sis dies i cinc nits de convivència i agafem una mica el concepte d'escola lliure que és aquesta educació més activa i lliure on ells gestionen el seu propi aprenentatge i veiem que això funciona [...] i durant el dia, als espais lliures, com que estem a l'aire lliure vam muntar tots els elements de circ, una caixa de malabars, tenen unes teles, i veiem que en una setmana havien après coses que amb totes les sessions de

l'any no les aprenen, és una manera d'autoregular-se, com a grup, i com a companys [...] I a partir d'això hem considerat doncs ficar-ho a les classes i tenim aquesta mitja hora de discerniment i també nosaltres passem a ser, tenim un altre rol, som els formadors perquè no ho deixem de ser, però jo puc estar allà fent diàbolo, com jugant. Es també permetre'ns aquest espai lúdic i més relaxat de jugar i intentar estar al mateix nivell, que també aprenem que no som unes bèsties, estem en continu aprenentatge i també de relació (EI10).

Aquests espais amb major llibertat serveixen perquè les participants puguin agafar el material que més les motiva i veure quina tècnica és la més inspiradora per fer del seu propi aprenentatge un procés més ric i personal. Alhora, les últimes sessions s'aprofiten per preparar i realitzar una mostra final, utilitzada perquè les participants pensin una o dues tècniques que vulguin mostrar i preparin un petit espectacle per mostrar-lo a un públic determinat, companys/es, familiars, etc. Poden afegir música o vestuari, on cada participant pot tenir un rol diferent, actuant o com a tècnic. Hi ha grups que dediquen unes quantes sessions a preparar-ho i d'altres que ho fan només en l'última. La mostra final permet que l'alumnat sigui actiu, responsable i protagonista, mostrant allò après, aprofundint en la tècnica que es vol ensenyar, de forma individual, en parella o en equip, treballant la constància, la memòria i la capacitat de reconèixer les habilitats de l'altre per tal de construir quelcom conjuntament (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016; FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016; FO, P.Picasso, 03-05-2016; FO, T.Roquetes, 16-06-2016).

Variants segons els objectius i el treball a les sessions

Quant als objectius, a partir de les entrevistes a projectes de circ social de l'àmbit estatal, un dels formadors de circ amb experiència en projectes de l'àmbit de la justícia juvenil destaca la incorporació o barreja de propostes complementàries on interaccionin l'àmbit més social i l'educatiu, i per això cal sortir a descobrir, buscant en l'exterior símbols del circ, assistint a una xerrada sobre el circ i el seu origen. Utilitzant imatges o vídeos relacionats amb el circ o la pel·lícula *Chaplin en el circo*, *Patch Adams*, *Chocolate*, un curt de Jame Thierry, reportatges de l'Ateneu Popular 9 Barris, i altres eines que convidin el grup a debatre sobre l'eina i on se sentin identificats per l'edat, característiques personals i socials, o pels condicionants històrics del barri amb allò que es dona al circ, o veient espectacles (EI11), tal com va succeir en una de les sessions del projecte Circ Enginy:

Abans de començar el taller, la companyia d'un dels formadors estava assajant al gimnàs i han dedicat 15 minuts a fer una mostra al grup d'alumnes, que han estat mirant atentament l'espectacle. Al final, l'altre formador ha comentat que si els volien fer alguna pregunta o dir alguna cosa, estaven oberts, encara que avui tenien una mica de pressa. També ha proposat, davant el silenci, que podien fer un retorn per mitjà d'un dibuix o una redacció. Un dels artistes ha dit que els aniria molt bé que ells els entreguessin alguna cosa per saber com els veuen des de fora i així poder millorar l'espectacle (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016).

Els i les formadores viuen les sessions com una oportunitat de formació continuada en les quals poden aprendre més a treballar amb la gent, adaptant-se i buscant estratègies per gestionar situacions que van apareixent en el grup, als espais, tempos o materials. En el cas del Circ Enginy, per exemple, la brevetat i intensitat del taller fa que l'organització estigui bastant marcada, de forma que puguin veure totes les tècniques de circ. Encara que, segons

el grup, es valora a cada sessió el camí a seguir, sent més o menys dinàmica, amb un tipus de jocs o altres, o unes tècniques de circ determinades (EG1, EI5).

A la metodologia del Circo del Mundo descriuen 5 etapes per les quals passen les persones participants al llarg de les sessions i que també ajuden a definir els objectius i el treball amb les tècniques. A continuació es recullen destacant el treball que la persona fa en cadascuna (Área Social del Circo del Mundo, 2015):

- *Etapa de cohesió grupal.* On s'identifica les persones amb qui es confia i es reconeix l'espai on poder desenvolupar-se sense riscos.
- *Etapa d'exploració tècnica.* Iniciativa per desenvolupar la capacitat d'aprendre i d'enfrontar-se als nous desafiaments.
- *Etapa d'especialització tècnica.* On la persona comença a decidir d'acord amb les preferències i gustos.
- *Etapa de composició i creació.* Es visualitza la seguretat en la persona pel que fa al seu esforç i seguretat en el que vulgui desenvolupar.
- *Etapa de mostra.* Capacitat de realitzar somnis i projectes. Malgrat que sempre es fa èmfasi en el procés, la mostra significa reconèixer el procés i potenciar tot el treball i aprenentatge vers l'autoestima, el treball en equip, la perseverança, etc.

Adaptacions segons la durada, l'espai i el material

Sobre la durada es va valorar si les sessions podien ser una mica més llargues. Però, des de la visió de l'equip de formadores els tempos estan bastant consensuats i, per altres experiències, una hora i mitja és l'ideal, sinó cal fer una pausa i és difícil després recuperar el fil de la sessió i el punt de motivació. Així, l'activitat de circ es converteix en un potenciador, una eina perquè, al Circ Enginy, es facin evidents competències que l'alumnat té i no ha manifestat a l'aula, però a la qual pot traslladar-les després d'aquesta experiència (GDP).

En un projecte a curt termini amb un mateix grup, per exemple, es pot donar que no s'arribi a guanyar la confiança per treballar de forma més acurada la realitat personal de cada participant. A l'inici es necessita sempre un temps per descobrir l'activitat, treballar la confiança i aconseguir generar un espai còmode per anar treballant i adquirint les habilitats necessàries per al domini d'una tècnica de circ. D'altra banda, un projecte curt però continu permet generar expectatives positives, i deixar marxar el grup motivat i amb interès elevat per l'experiència. Tal com passa al Circ Enginy, amb 10 sessions, una per setmana durant un trimestre, tothom marxa content, amb ganes de més, i aquesta actitud efusiva se l'emporta a l'aula on seguir treballant.

Amb l'experiència de l'Institut Doctor Puigvert, que han realitzat 20 sessions, les 10 primeres ordinàries i la resta amb el projecte de circ amb gent gran, semblen massa sessions, almenys per al perfil d'estudiants amb els quals s'ha fet la prova. Un alumnat inquiet i que perden l'entusiasme fàcilment ha suposat un esforç afegit per arrossegar-lo i que no perdessin motivació (GDP). Per tant, depenent del grup, el projecte tindrà una benvinguda o altra (GDA).

c) Tècniques de circ

Quant a les tècniques de circ utilitzades els i les formadores destaquen totes les famílies: els malabars, els equilibris, els aeris i les acrobàcies (EG1), alguns projectes contemplen també el clown (Área Social del Circo del Mundo, 2015). No obstant, altres artistes i formadores entrevistades destaquen el circ social com una branca del circ contemporani amb el qual s'estableix una obertura a la interacció i el diàleg amb altres disciplines artístiques. Es destaca la dansa, com ara el break dance, el teatre, la percussió, la capoeira o el parkour, una fusió de tècniques i disciplines que complementen els projectes (EI9, EI11), algunes d'elles es contemplen també en el llibre del projecte pedagògic de l'Ateneu Popular 9 Barris (Alcántara, 2016).

A continuació i a partir de l'observació de camp durant les sessions de circ, es fa un recull de totes les tècniques circenses ordenades segons les famílies. No obstant, hi ha elements no recollits a continuació, pel seu desconeixement o per la seva no utilització en els projectes del treball de camp de la present recerca, per això es deixa obert el reconeixement a la gran varietat de tècniques i elements amb què es pot treballar amb cadascuna:

Malabars

Les malabars es poden definir com una “técnica que consiste en manipular, en contacto permanente o no, objetos de diferentes formas, tamaños, pesos y cantidades” (Palominos, Díaz, Jaña, Carreño i Soto, 2018, p. 21).

A la família dels malabars hi ha gran varietat de materials per fer-ne ús, per la qual cosa resulta ser una tècnica que s'adapta a les característiques del grup participant. Hi destaquen: les boles de malabars, plat xinès, maces, mocadors, boles de rebot, pal del diable, diàbolo, bitlles i cercols o anelles, caixes, barrets, banderes i hula-hops, entre altres (EG1) (Alcántara, 2016; Palominos *et al.*, 2018).

El material pot estar a l'abast, és fàcil de manipular, intuïtiu i donant més llibertat perquè es practiqui sense perills greus. Es pot llançar i rebre, equilibrar, enganxar, desplaçar pel cos, fer tocs, balancejar i dissociar (Palominos *et al.*, 2018). La varietat de malabars permet que es tingui molta oferta perquè no s'avorreixin o desconcentrin. Permet també treballar de forma individual o en grup, amb grups diversos i heterogenis, per a totes les edats i/o capacitats físiques i psicològiques. Aquesta versatilitat i la diversitat de materials i nivells de manipulació i reptes fan que la tècnica sigui considerada la més ràpida d'aprendre, però amb un procés que ajuda a promoure la concentració i la disciplina, acompanyats d'altres factors que es destaquen amb posterioritat (Pérez, 2008).

En aquest sentit, pren importància el procés d'aprenentatge mentre s'observa l'evolució en la consecució dels exercicis, des de la manipulació fins al llançament d'una, dues o tres pilotes. O des d'elements més fàcils d'agafar per la seva volatilitat, com ho són els mocadors, fins a maces o pilotes de rebot, amb major complexitat. Des d'exercicis individuals, en parella o en grup.

Brian i Cristopher fan l'espectacle de la mostra final junts. Al llarg de les sessions s'ha vist que tenen molt bona relació. Unes quantes sessions enrere, Brian venia trist perquè semblava que Cristopher tenia la clavícula trencada i pensava que ja no podria fer circ. Els formadors ja van

dir que el circ es podia adaptar a les capacitats de la persona, que es trobaria algun exercici que pogués fer. Avui han presentat un espectacle de malabars, Christopher sols feia servir un braç, Brian també, aportant la mà i el braç que faltava. Eren dues persones fent malabars i trucs com si fossin només una de sola (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).

En el manual sobre la pedagogia dels malabars podem trobar la relació que s'estableix amb el desenvolupament d'intel·ligències múltiples, on els malabars permeten un desenvolupament motriu, cognitiu i social-afectiu (Palominos *et al.*, 2018). El treball dels malabars en el sistema educatiu potencia la coordinació oculomanejadora, la coordinació corporal vers el llançament i recepció de materials, la percepció espacial i temporal, la lateralitat i el control postural (Invernó, 2003). Els malabars són útils per treballar a nivell individual la motivació, l'autoestima, la tolerància a la frustració ajudant a superar les caigudes, i la perseverança amb la superació de les pròpies capacitats i habilitats. I en grup, el treball en equip, el respecte als companys i companyes, la complicitat (Área Social del Circo del Mundo, 2015). A més, es destaca que aquesta tècnica és fàcil de desenvolupar en espais comunitaris ja que són uns materials còmodes de transportar, alhora que ideals per manipular i descobrir per la comunitat, amb un component afegit d'humor i d'entreteniment (Pérez, 2008).

Equilibris

A la família dels equilibris es pot incloure la bola d'equilibris, el cable, el monocicle i les xanques.

Avui els formadors tenien pensat canviar la dinàmica de la classe i la tècnica de circ. En comptes de posar-se en dos grups, poder treballar tots i totes amb la mateixa eina i en grup. Tenen previst fer un joc de salts a la corda per escalfar i després fer xanques. [...] La sessió d'avui ha sigut una mica més destensada, visibilitzant que les sessions poden ser flexibles i poden adaptar-se al grup per experimentar i treballar altres objectius. Tots s'han ajudat a posar-se les xanques, a caminar amb elles donant-se consells per no caure. A pesar de creuar tothom per la mateixa corda tensada, hi havia respecte als diversos ritmes i a l'espai disponible, ja que aquesta generava seguretat, element que tothom volia/necessitava per no relliscar i caure (FO, Dr. Puigvert, 17-02-2016).

A través de les tècniques d'equilibri es destaca l'experimentació del perill i per tant, la promoció de la concentració, l'escolta i el respecte a les pautes de seguretat. Ajuda, així, a captar l'interès i la consciència del propi cos, la "propiocepció", i, per tant, la comprensió dels propis límits. Com els malabars, ajuda a ser perseverant, promoure la motivació i afavorir l'autoestima (Área Social del Circo del Mundo, 2015). Potencia l'equilibri dinàmic i estàtic, la percepció espacial i temporal i la conscienciació postural (Invernó, 2003). També es provoquen espais de suport entre companys i companyes vetllant per la seguretat entre el grup i la solidaritat. I alhora guanyar confiança i treballar la proximitat i el contacte físic.

Aeris

Amb els aeris, apareix el concepte de risc controlat, i una sèrie d'exercicis complexos amb major requeriment físic i tècnic. El risc és considerat un atractiu en tècniques com els aeris i l'acrobàcia (Pérez, 2008). Destaquen el trapezi, el cercol, les teles (Alcántara, 2016).

El trapezi i les teles són els utilitzats a les sessions de Circ Enginy, i són elements que ajuden a mostrar i afrontar pors, evidenciant les limitacions i sobretot les capacitats i habi-

litats, donant valor a l'esforç, i per això resulta una eina capaç d'augmentar l'autoestima i l'autoconcepte, i tal com recull el Circo del Mundo, la consciència de tenir cura del propi cos, ser perseverant i treballar la capacitat d'enfrontar reptes personals (Àrea Social del Circo del Mundo, 2015).

En aeris, com que és un grup reduït, la formadora ha pogut explicar cada exercici, així com la forma d'utilitzar el material. Els i les alumnes aturen els exercicis mentre la formadora explica per escoltar les indicacions. Això ha permès que després poguessin ser ells i elles qui descriuen els exercicis, quan la formadora els preguntava com s'havia de fer. Això ajudava a veure qui havia atès i entès l'explicació, així com provocar ajuda tant verbalment com físicament entre companyes. També s'han aplaudit quan algú feia bé un exercici, això mostra que es valoren entre elles i identifiquen reptes assolits (FO, P. Picasso, 13-05-2016).

A totes les tècniques es dedica temps a explicar i habilitar l'espai per treballar amb seguretat. Però, especialment als aeris i a les acrobàcies, l'espai es transforma i s'omple de matalassos i elements que permeten realitzar les consignes amb cura. A la família de les acrobàcies hi destaca la feina a través de jocs i figures humanes. És una oportunitat per treballar en parelles o en grup i consolidar el suport i el treball en equip. Es pot jugar a canviar rols i que tothom pugui ser cuidador/a i cuidat/da, alhora que intencionadament provocar situacions de contacte entre determinades persones del grup trencant l'imaginari del grup vers els rols de cada participant.

Acrobàcies

L'acrobàcia és important a l'hora de treballar la coordinació corporal, l'agilitat, l'equilibri, la flexibilitat i la força (Invernó, 2003), a més de l'autoestima i la consciència de cuidar el cos propi i el dels companys i companyes, generant espais de treball en equip i de respecte cap als processos d'aprenentatge de cadascú (Àrea Social del Circo del Mundo, 2015).

Les acrobàcies també es poden donar a nivell més individual, com ara fent salts o mortals, o figures acrobàtiques en parella o grup, com ara la piràmide.

Avui he estat tota l'estona amb un dels formadors observant com feien els dos grups d'alumnes les acrobàcies. Tothom ha participat. El formador ha procurat que tots i totes les alumnes fessin de portadors i d'àgils (els dos rols existents a les acrobàcies). Aquests exercicis van més enllà de la força, el que es promou és la concentració, l'equilibri, la concepció del propi cos... El formador trenca l'imaginari que té l'alumnat sobre la seva incapacitat en els exercicis, i els ajuda a fer totes les figures, i a més, valora positivament quan l'han aconseguit. Trenca l'estigma del pes, va més enllà d'estar bé amb el cos i la salut i no tant com a imatge estètica. Dona importància a saber com es fa la tècnica i treu valor al pes de la persona. Com a exemple, el formador, que és molt alt, fa algun exercici amb mi, que soc d'estatura baixa, així com amb els alumnes, per demostrar que el poden sostenir sense preocupar-se per la mida o el pes (FO, P. Picasso, 20-05-2016)

A nivell grupal, encara que també es dona en els aeris, les acrobàcies destaquen per treballar la solidaritat, ajuda al desenvolupament físic i psicològic generant disciplina des de la confiança per establir cohesió entre les participants, prevalent la cooperació per sobre de la competició (Pérez, 2008). A la vegada és una oportunitat per al professorat o formador/a per promoure la responsabilitat en l'alumnat vers la seva pròpia seguretat i la del

grup, i la importància de realitzar els exercicis de forma estructurada per poder experimentar d'una forma atractiva i segura (Invernó, 2003).

Clown

Tot i que aquesta tècnica no està contemplada explícitament en les utilitzades en el projecte Circ Enginy, s'ha pogut observar en diferents fases i activitats de les sessions, com ara als jocs i dinàmiques. També a les últimes sessions, i amb la preparació de la mostra, molts formadors i formadores utilitzaven tècniques de teatre per a la preparació de l'espectacle, afavorint en les participants la inquietud per preparar un número amb entrada, història i final.

El clown, en aquest cas, ajuda a estimular el sentit de l'humor, la capacitat de riure's d'un/a mateixa, ajudant a desenvolupar una mirada més optimista de la vida i afavorint la complicitat en el grup (Àrea Social del Circo del Mundo, 2015) (Pérez, 2008).

La complementarietat entre les diferents tècniques exposades ajuda a estimular la consciència corporal i espacial, l'expressió de sentiments, idees o emocions a partir del moviment o altres formes de comunicació, desenvolupant la creativitat i la capacitat de solucionar dificultats o conflictes (Àrea Social del Circo del Mundo, 2015).

6.1.5. Coordinació del projecte

Es dona a diferents nivells, des del més micro al més macro, tal i com la figura 6 intenta mostrar:



Figura 6: Nivells de coordinació

Font: Elaboració pròpia

a) Externa: nacional i internacional

A nivell extern, nacional i internacional cada entitat entrevistada ha tingut el seu propi procés de coordinació i col·laboració amb xarxes de diversa índole.

Tal com descriuen les referents de cada projecte, a l'Estat espanyol existeix la FEECSE (Federación Española de Escuelas de Circo Socioeducativo) que ha permès la connexió entre entitats de circ de diferents comunitats autònomes, d'on l'Ateneu forma part com a entitat i Acirkaos n'és una de les cofundadores (EI1, EI10).

A nivell internacional hi ha l'EYCO, on un dels membres d'Acirkaos és representant d'Espanya-EYCO a nivell internacional, fet que facilita formacions i intercanvis com el projecte amb Europa (EI10). I Caravan, xarxa europea de circ social, on l'Ateneu també forma part com a membre i amb la qual ha pogut realitzar intercanvis infantils i juvenils amb països que també hi formen part diversos anys (EI1).

Les xarxes permeten, com hem vist, realitzar intercanvis de diversa índole entre experiències que treballen a partir del circ, com ara la I Trobada de Circ Social a l'Ateneu Popular. Intercanvis infantils i juvenils com Stuttgart a l'Ateneu, o Circo Corsaro (Itàlia) i el programa Joventut en Acció, actual Erasmus+, en Acirkaos (EI10), o altres ONG com Amnistia Internacional, Associació de Pyfano, i experiències d'intercanvis amb escoles, com ara Nàpols, Il Tappeto d'Erasmus+ a l'Escola Santiago Uno (EI9).

b) Externa: local

A nivell extern a l'entitat, però local quant a territori es destaca el treball amb les administracions públiques, institucions i entitats del Tercer Sector. S'exposa com a exemple, la vinculació amb Serveis Socials i amb els consells o departaments territorials, relació que permet finançar l'activitat a nens i nenes amb famílies que no poden costejar-se'ls per manca de recursos (EI10), amb l'Ajuntament i amb els respectius departaments autonòmics que treballen amb família, afers socials, cultura i esport (EI9).

I quan el projecte i l'objectiu d'aquest ho requereix també amb diferents entitats del Tercer Sector, com ara associacions juvenils (EI10), organitzacions amb nens i nenes amb necessitats de salut, i xarxes de voluntariat (EI9), entre altres.

c) Interna

Els i les referents entrevistades dels projectes nacionals descriuen, en termes generals, algunes estratègies de coordinació vers l'entitat i entre professionals de projectes determinats. Entre altres, reunions formals i estructurades en qualitat de gestió de l'entitat, reunions tècniques i d'equip de caire més productiu i estratègic, i a nivell informal, trobades quotidianes i a través d'eines digitals (email, whatsapp, etc.) (EI9). El predomini d'aquestes estratègies informals, però, denota una manca quant a sistemes de registre compartits (EG2). En la consecució dels projectes es mostra interessant que hi hagi formadors/es referents de tot el curs o projecte per tal que aquesta figura tingui referència del que va succeint i pugui fer un seguiment acurat de l'evolució del mateix grup. Un bon traspàs entre formadors i formadores és la millor estratègia per saber quin treball s'ha fet i com continuar els objectius previstos (EG2).

Amb l'Ateneu Popular com a marc d'actuació de la present recerca es pot indagar més específicament en els diferents nivells de coordinació, fent referència, d'una banda, a l'estructura i organització de l'entitat, i d'altra, a la coordinació que es dona entre l'equip de professionals i agents implicats en un projecte o activitat concreta.

Respecte a l'entitat, existeixen diferents espais de decisió (Ateneu Popular 9 Barris, 2019):

- Assemblees
- La gestora
- Comissions i grups de treball
- Equip tècnic

En concret per a la consecució del projecte Circ Enginy, coexisteixen tres agents que interaccionen en diferents moments del projecte, possibilitant diferents espais de coordinació, tal com mostra la figura 7:

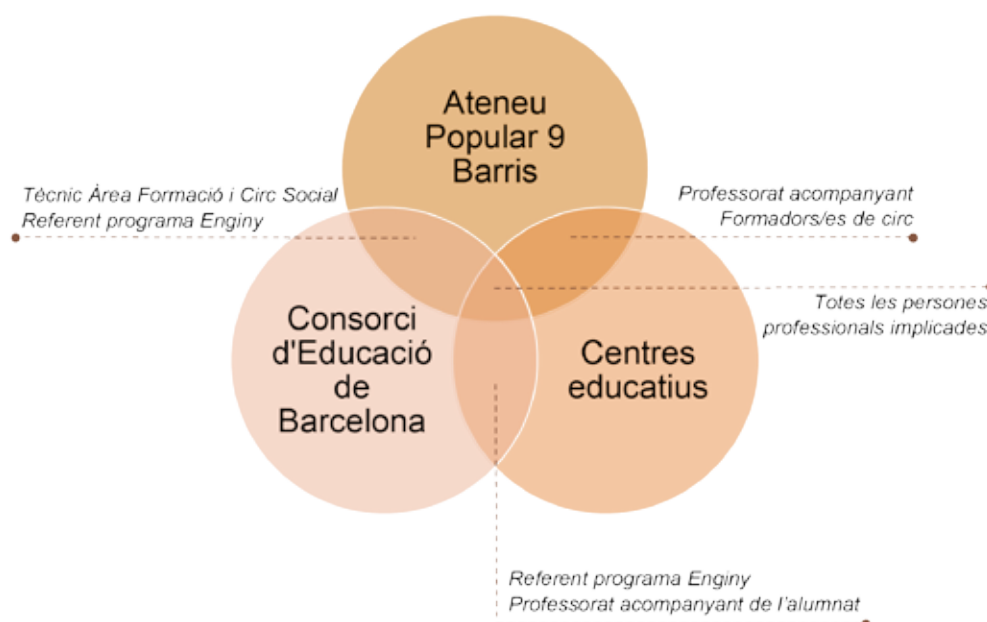


Figura 7: Espais de coordinació del projecte Circ Enginy

Font: Elaboració pròpia

D'aquesta il·lustració es volen destacar 3 espais de coordinació consolidats; la coordinació del projecte Circ Enginy, la coordinació durant les sessions i el claustre de projectes comunitaris de l'Ateneu.

Coordinació del projecte Circ Enginy

En aquest nivell, la coordinació es dona entre els i les referents dels instituts i els i les formadores de circ, la referent del Consorci d'Educació i el tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu. Temps enrere, a l'inici del projecte es reunien amb més periodicitat. La referent del Consorci recorda que fa un temps, aquesta coordinació era molt forta i

coincideix temporalment quan es va elaborar el material curricular. A mesura que l'Enginy es consolidava i el funcionament era més autònom la presència del Consorci es va anar reduint. Per la seva banda, com que és un projecte educatiu i amb objectius anuals, els instituts també es reuneixen sovint amb el Consorci per altres projectes dintre del marc del programa Enginy, com ara les estades en empreses, un seguiment simultani amb inspecció Nou Barris educativa i el Consorci d'Educació. Però no és específic del Circ Enginy, sinó que es donen per pertànyer al projecte de diversificació curricular (EI2).

El recorregut d'aquest projecte en el temps ha fet que funcioni molt autònomament, on cadascú ja té assignades unes tasques periòdiques establertes.

En primer lloc, el Consorci obre la convocatòria i fa la valoració dels projectes presentats. La coordinació s'inicia entre el tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu i la referent del programa Enginy al Consorci, per tal de quadrar el calendari de sessions per trimestres, veure disponibilitat d'espais, pactar número de grups que poden participar, número de sessions i pressupost. Un cop atorgat el taller als instituts, el Consorci transmet la informació i passa els contactes a l'Ateneu, el qual fa la repartició dels grups i en facilitem els contactes als i les referents de circ perquè contactin amb el professorat (EI1, EI5).

El que està establert, en principi, és una primera reunió entre Consorci, Ateneu i instituts per explicar els tallers, parlar dels grups i l'organització del calendari (EI2). No obstant, aquest curs (2015-2016), la primera trobada no s'ha fet i a l'avaluació, el Consorci ha deixat d'estar-hi i s'està fent més a nivell intern (EI2). Un dels instituts, per exemple, sols havia tingut l'entrevista de coordinació amb la referent del Consorci i es preguntava si calia fer alguna formació específica com va fer en el taller del primer trimestre, i fins i tot estava pendent de confirmar l'horari (EI3).

Durant el desenvolupament de les sessions, hi ha contacte amb els diferents instituts i una sessió formal entre institut i Ateneu per contrastar informació i fer seguiment del projecte. Però, com que cada dia, al taller, professorat i formadores de circ es veuen, s'estableix un altre nivell de coordinació, tal com s'explicarà *a posteriori*, i llavors aquesta reunió molts cops desapareix (EI2).

Aquest és el segon nivell de coordinació que es dona entre els i les referents del taller de circ i el professorat dels instituts. El tècnic de l'Àrea de formació de l'Ateneu explica com el Consorci li dona els contactes dels instituts i ell s'encarrega de facilitar-los als formadors de referència d'aquell institut, que són els que es posen en contacte amb els i les referents dels instituts per parlar del grup, les necessitats específiques, la realitat dels joves que hi participen i, a partir d'aquí, els formadors/es organitzen les sessions (EI1). La informació es dona a nivell de grup i, en cas de considerar-se rellevant, alguna qüestió individual, guardant l'anonimat de l'alumnat participant.

Durant les sessions el professorat destaca que hi ha contacte diari entre aquests dos perfils professionals i es comparteixen impressions, incidències i/o dubtes (EI7). Aquest tema vers la informació del grup d'alumnat que es traspasa als i les formadores és una reflexió present entre els i les formadores. Des de l'equip de formadors i formadores s'explica que sovint no és important tenir informació concreta i exacta de cada participant. Tenen interès a treballar amb tot l'alumnat per igual i adonar-se o no durant el procés d'aprenentat-

ge dels aspectes més personals. Els i les formadores demanen alguna indicació en general al professorat però aquesta informació mai pot condicionar la tasca:

Nosaltres treballarem amb tots per igual. I a vegades no és important saber exactament..., et pots *enterar* o no, però a lo millor el profe que els acompanya ens pot donar alguna indicació, però no és una cosa que t'ha de condicionar. [...] Has de treballar la consciència de grup, l'autoestima de cadascú, i tu ho veuràs, quan vagis a ensenyar veuràs com es comporten, i saber el que té al darrere..., ho pots saber, però, no t'ha d'influir per treballar (EI5).

Cada formador ha de veure com es comporten sense influències externes. Amb grups d'altres característiques, com ara persones amb algun tipus de discapacitat sí que es necessita un altre nivell d'informació, tant física com psíquica per adaptar les tècniques a les capacitats i habilitats dels i les participants (EI5).

A nivell intern, en els centres educatius també es porten a terme reunions de seguiment. Un exemple és exposat per les dues professores del Turó de Roquetes, les quals es reunien setmanalment per parlar de casos individuals, l'estat del grup i aquelles activitats a realitzar durant la setmana per a la consecució dels objectius plantejats:

Nosaltres a l'institut, les dues profes que veníem, tenim una reunió setmanal i parlem de tot el grup individualment i de cadascuna de les activitats que fan al llarg de la setmana. Després, a l'hora de la nostra de tutoria fem valoració de les coses i prèvia a venir al taller, "us recordeu l'altre dia què estàvem fent, que va passar no sé què..." perquè abans de venir entressin en context i recordessin les coses que havien passat i donar-los peu a fer que hi hagués una millora en algunes coses i que hi hagués continuïtat. Com que és una hora i mitja a la setmana, perquè tinguéssim més continuïtat (GDP).

L'espai de tutoria era aprofitat pel professorat per fer seguiment i valoració amb l'alumnat. Aquesta informació servia, prèviament al taller, per recordar aspectes que s'havien treballat en la sessió anterior, per tal que entressin en context en la següent sessió i donar continuïtat i pas a millores entre les sessions. Al final de la sessió es feien intercanvis informals, valoracions entorn de com havia anat la classe mitjançant converses contínues entre el professorat i l'alumnat (GDP).

A més, aquest any es va afegir una estratègia més a nivell de seguiment per part de la investigadora provocant una reunió intermèdia amb el professorat. Alguns no la recordaven com quelcom específic sinó integrat en el procés, com una mena de traspàs d'informació, útil per posar en comú percepcions i explicar més pausadament el que passa a dintre de l'institut. Es manifesta com una forma d'incorporar la investigadora en converses que ja s'estaven donant dintre de l'institut. Es valora important el diàleg continu mentre es duia a terme el projecte amb totes les persones que treballaven en el grup d'alumnes (GDP).

Coordinació durant les sessions de circ

Aquest és el tipus de coordinació que es dona amb major èmfasi pel que representa el contacte diari mitjançant converses informals abans i després de les sessions de circ (EG1). D'una banda es fa referència al contacte entre els propis formadors i formadores de circ i d'altra, el d'aquesta figura amb els i les referents dels instituts.

Entre els i les formadores de circ, es reuneixen abans de començar el projecte per mar-

car les línies genèriques, objectius i tècniques (EG1). Abans de cada sessió, també ho fan per acabar de concretar què es farà en aquella sessió, quin joc o dinàmica portar a terme d'acord amb els valors o l'objectiu de la sessió (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016); qui serà el responsable en cadascuna de les fases (escalfament, estiraments, tècniques circenses, etc.); preparar el material necessari (FO, J.M.Zafra, 3-03-2016; FO, Dr.Puigvert, 17-02-2016; 20-04-2016; FO, T.Roquetes, 30-05-2016); com organitzar els grups de treball (FO, Dr.Puigvert, 17-02-2016), si cal dividir-los; i qui controla el temps per fer el canvi (FO, Dr. Puigvert, 20-04-2016).

Com a investigadora, aquell espai també permetia fer consultes, avisar si acompanyava un formador o formadora en una tècnica o altra, si caldria fer més suport a algun alumne/a o grup; igual que els formadors i formadores podien comptar amb el suport en algun espai o fer indicacions sobre el meu rol a la sessió (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016; FO, T.Roquetes, 4-04-2016). La concreció en l'organització de les sessions fa que el treball sigui més fluid, que l'alumnat pugui conèixer i adaptar-se a la rutina i es pugui viure com un procés continu amb el treball de la sessió anterior. És per aquesta raó també important, que els formadors/es expliquen a l'alumnat com es durà a terme el projecte des del seu inici i van informant dels avanços, així com dels objectius de les sessions posteriors (FO, P.Picasso, 20-05-2016; EI5).

A nivell pràctic de les sessions de circ, pel que fa al seguiment, coordinació i avaluació, abans de començar les sessions, els i les formadores demanen una mena d'escrit breu sobre els grups o truquen als referents perquè puguin explicar situacions o característiques concretes del grup o d'un o una alumna (EG1). Des del professorat es comenta que és complicat escriure segons quins temes per tal que s'entengui bé i no es puguin penedir de l'escrit, manifestant que seria més fàcil poder expressar-ho verbalment i si quelcom no s'entén poder preguntar i explicar. Alguns ja ho han fet via telefònica, ja que escriure amb tanta precaució potser no resulta ser l'eina útil que es necessitaria. En el grup de discussió amb el referent de l'Ateneu, centres educatius i formadores de circ, es proposa establir una reunió d'inici i una al final entre professorat de tots els instituts i els diferents formadors i formadores que participen del projecte, almenys amb la d'inici els permetria, en acabar la reunió, parlar del grup i amb la del final, avaluar i compartir experiències entre instituts (GDP).

Aquesta preocupació a l'entorn dels canals de comunicació permet compartir una preocupació que també va sortir a la fase de diagnòstic per part dels i les formadores de circ. El debat al voltant de la protecció de la intimitat de l'alumnat que participa i també que hi hagi una comunicació adient i un bon traspàs entre professorat i formadors/es de circ per tal que la feina es pugui fer adequadament. Els formadors demanen la informació justa per al desenvolupament de l'activitat i en la mesura del possible que sigui informació general i de grup, per tal de donar l'oportunitat a l'alumnat de mostrar-se i presentar-se per si sol, amb la imatge que vulgui donar. Des del Cirque du Monde es marca una mica més aquesta part de poder tenir informació personalitzada, però d'altra banda, els professionals implicats, en particular els formadors, no volen que això condicioni el tracte al grup o a la persona, i aquesta qüestió l'ha de tenir molt present el formador/a de circ "detectar-ho a classe i trencar-ho". En algun cas més complex, els formadors i formadores de circ comparteixen, en el grup de discussió, una situació de bulling que no era visible de cara als adults referents, haver tingut la informació abans hagués sigut útil, i aquestes situacions fan que es

repensi i sigui un dilema present. A més, es valora que el contacte directe i el pont entre professorat i formadors és una manera eficaç per al seguiment, que la informació sigui dinàmica, que estigui quan sigui necessària (GDP).

Durant les sessions de circ es manté una comunicació fluida i constant entre professorat dels instituts i les persones formadores de circ. En diverses ocasions s'ha observat com les professores s'apropaven per preguntar com veien el grup o si necessitaven reunir-se per parlar d'algun alumne/a o del grup. De la mateixa manera, entre els formadors i formadores de circ es comenta la importància que té que cada institut pugui tenir un referent de circ, que pugui seguir l'evolució del grup i coordinar-se amb el professorat (FO, T.Roque-tes, 02-05-2016). En comparació amb altres projectes, com ara el Fem Salut, on no es té un referent present, quan crida l'atenció alguna situació complexa o que preocupa, el Circ Èxit permet tenir una comunicació directa amb el centre educatiu a partir del professor/a que l'acompanya. I sí són aspectes que ja s'estan treballant des de l'institut, treballar conjuntament en una mateixa direcció i des de la tranquil·litat que no és una tasca solitària sinó compartida (GDP).

Coordinació en el Claustre de Projectes Comunitaris de l'Ateneu

Tot i que aquest espai no estava formalitzat al començament de la recerca, sí que es donava un espai de caire més informal on estaven implicats formadors i formadores de circ i el tècnic de l'Àrea. Aquest nivell tenia per objectiu, sobretot, repartir el nombre d'instituts participants entre els diferents formadors i formadores. Alhora, el tècnic de l'Ateneu posava en contacte a cada formador/a amb el referent dels instituts perquè es pogués donar el següent nivell de coordinació.

A la Comissió de Formació i Circ Social ja existien dos claustres on participaven equips de formadors/es de circ dels respectius projectes; el Claustre de l'Escola Infantil i el Claustre de l'Escola Juvenil. La resta de projectes no tenien espais on treballar conjuntament, cada projecte tenia uns espais i unes formes de fer diferents. Des del 2016 s'ha creat un Claustre de Projectes Comunitaris. Els objectius d'aquest claustre van ser tenir una cultura de treball compartida des d'una lògica col·laboradora, millorar l'operativitat (reduint reunions, coordinant espais i material...), crear un espai on la gent es vincula a un projecte o a altre des d'una lògica de transparència i corresponsabilitat en la distribució i afavorint la prioritització d'un projecte o altre per la motivació i inquietud del qui es vol involucrar. És un espai que respecta els diferents graus de participació, on les persones es preocupen per conèixer el projecte i estar connectades, i alhora permet desenvolupar o definir els itineraris formatius, fer sinergies entre els projectes i tenir retorn de les activitats comunitàries (EI13).

6.1.6. Avaluació

En primer lloc, cal diferenciar entre seguiment i avaluació. El seguiment correspondria a l'examen periòdic que efectua l'administració o entitat vers l'execució del projecte, vetllant pel compliment dels objectius en el calendari preestablert. Un altre element diferenciador és que l'avaluació es preocupa pel com, en quina mesura i per què té efecte l'activitat en els i les participants (Cohen i Franco, 1988). És important recollir aquesta diferenciació per poder classificar les trobades realitzades i el seu objectiu entre els diferents professionals implicats. Formadors i formadores de circ de diferents projectes a nivell estatal desta-

quen les reunions de seguiment com les establertes durant l'any per valorar la planificació prevista i si cal algun canvi en l'estructura, objectius o calendari (EG2), mentre que les trobades setmanals entre formadors/es i professorat referent es recullen posteriorment com una eina d'avaluació continuada generalment després de les classes, sessions o tallers (EI10, EI11), a través d'una comunicació directa entre els i les formadores (EG2).

La evaluación forma parte del proceso de planificación de la política pública en el área social, donde juega un rol fundamental para producir un adecuado sistema de retroalimentación, que permita elegir entre diversos proyectos, de acuerdo a su potencial eficacia y, asimismo, facilite el posterior análisis de los logros que se obtengan con las acciones previstas por los mismos, creando la posibilidad de rectificar y reorientar las acciones para poder alcanzar el fin postulado (Cohen i Franco, 1988, p. 60)

Segons l'objecte d'estudi o la formació acadèmica de qui realitza l'avaluació, aquesta pot tenir diferents models (Cohen i Franco, 1988). Abans d'enumerar i explicar l'avaluació que es realitza en projectes de circ social i la que s'ha realitzat en el marc d'aquesta recerca, es recullen els tipus d'avaluació (figura 8) que poden existir quan s'avaluen programes i projectes socials (Perea, 2003).

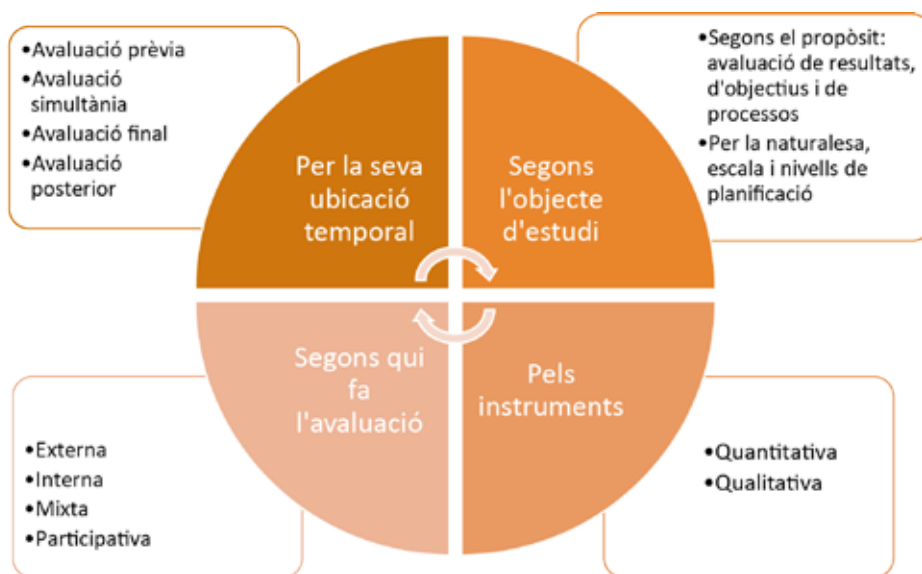


Figura 8: Tipus d'avaluació

Font: Elaboració pròpia

Totes les persones professionals entrevistades durant el procés de recerca (docents, formadores de circ i tècnics referents de l'Ateneu i el Consorci d'Educació) mostren l'avaluació en projectes de circ com quelcom a revisar i millorar, ja que es treballa de manera discontinua al llarg del projecte, però que alhora és prioritària i necessària (EG2, EI12, GDP). A partir del treball de camp, sobretot arran de les entrevistes realitzades a formadors i formadores de circ social, s'observa que existeixen diverses estratègies d'avaluació segons

Taula 12: Mètodes d'avaluació ordenats per tipologia

	Ubicació temporal				Objecte d'estudi		Qui investiga			Instruments		
	prèvia	simultània	final	posterior	propòsit	naturalesa	externa	interna	mixta	participativa	quantitativa	qualitativa
Mètodes utilitzats en projectes de circ social												
Fitxa de planificació inicial												
Fitxa avaluació final												
<i>Sábana evaluativa</i>												
Pauta d'avaluació de la tècnica circense												
Reunions entre professionals												
Programa individualitzat												
Valoració verbal i no verbal de les participants al final de les sessions												
Valoració verbal i no verbal de les participants al final del projecte												
Mostra final												
Altres materials de comunicació (ex.: revista)												
Mètodes utilitzats en la present recerca												
Entrevistes												
Grups de discussió												
Qüestionaris												
Vídeos												
Reunions i visites als centres educatius												
Observació participant												

Font: Elaboració pròpia a partir de fonts orals i bibliogràfiques i la classificació proposada per Perea (2003)

el projecte i el públic destinatari. En la següent taula s'han recollit els mètodes utilitzats, diferenciant aquells recollits des de la pràctica a diferents projectes de circ social, dels mètodes utilitzats com a part de la present recerca, vinculant-ho amb els tipus d'avaluació citats.

Cal esmentar que és difícil, en avaluacions similars a l'aquí realitzada, determinar quins aprenentatges i/o canvis s'han donat exclusivament per l'experiència del circ. Sovint són

poques les sessions i el projecte s'inclou en el marc d'altres accions que difícilment permeten discernir els avanços causats per cadascuna de les accions. En general la pràctica, des de la perspectiva de les formadores de circ, es viu com quelcom positiu, enriquidor i es viuen canvis en els grups però el circ no es mostra com una solució aïllada sinó permeable al context i al medi en què viuen les participants i on es desenvolupa el projecte (EG1, EI9).

Tal com es pot observar en la taula 12, totes les eines d'avaluació recullen algun element vers l'objecte d'estudi. Aquí s'explicaran els diferents matisos d'aquesta classificació per tenir-los com a elements a considerar en qualsevol procés d'avaluació. Així, amb posterioritat repassar els mètodes d'avaluació i explicar les especificitats de cadascuna.

Segons l'avaluació es pot realitzar una classificació vers l'objecte d'estudi i de les seves característiques, que es pot donar de manera combinada. D'una banda, segons el propòsit, es pot tractar d'avaluació de resultats (qualitat dels béns, serveis o el producte del projecte), d'objectius (en base a les hipòtesis inicials que orientaven l'acció) i de processos (accions, activitats que deriven del desenvolupament del projecte). De l'altra, cal tenir present a l'hora d'analitzar un procés d'avaluació la seva naturalesa (descriptiva o explicativa), escala (segons la magnitud del projecte) i els seus nivells de planificació, que poden ser normatius (quan afecta els principis i ideals polítics de la institució), estratègics (en relació amb els plans de desenvolupament), tàctics (les accions que es proposen per satisfer l'estratègica), i operatius (anàlisi de projecte que deriven de programes) (Perea, 2003).

A nivell internacional i nacional, respecte a la fitxa de planificació inicial i la final, l'únic element diferenciador és la temporalitat en què es porta a terme. Com a exemple, el projecte Acirkaos a Menorca, es valora aquest tipus d'avaluació, iniciada abans de començar el projecte, però amb un element important, el procés, fent especial èmfasi en la planificació prèvia de les sessions, que permet certa flexibilitat i adaptació a canvis, però amb una previsió dels continguts formatius i socials, que després serviran per avaluar-ne la consecució o no (EI10). Cada projecte contemplat en aquest procés de recerca a partir de les entrevistes a les respectives persones referents compta amb un tipus de fitxa o documents que serveix de suport inicial per a la planificació del curs amb objectius tècnics i socials, i el nombre de sessions desglossades amb informació, com ara què es treballarà, com, qui, la durada, els nivells d'acció (individual, grupal, per parelles), els materials necessaris, l'espai, i un apartat per a l'avaluació final, etc. (EI10, EI11).

En aquest sentit, la plataforma *online* de Cirque du Monde al Canadà i AltroCirco a Itàlia són recursos amb documents i eines adaptables a les necessitats del projecte i al procés d'aprenentatge dels i les participants (EI10). El Circo del Mundo també recull dues fitxes amb el seu sistema d'avaluació, on la "sábana evaluativa" contempla cinc categories (desenvolupament social, desenvolupament de l'autoconcepte, desenvolupament creatiu, desenvolupament de l'humor i la conducta en el taller), i els èxits tècnics en acrobàcia, equilibri, malabars, aeris i altres tècniques (Àrea Social del Circo del Mundo, 2015).

I en concret, a nivell local, el projecte objecte d'aquesta recerca, segons el tècnic de l'Àrea de Formació de l'Ateneu, compta amb una fitxa d'avaluació final (EI1), que serveix per a una valoració personal de cada formador/a aproximadament cada 3 sessions, intentant coincidir amb el canvi de tècnica, i després una de general del curs emplenada pel referent del centre educatiu, tal com explica un dels formadors (GDP). És un aspecte a millorar per-

què la seva utilitat no és constant en els projectes, ja que en el dia a dia dels tallers també es fa una mena de coordinació i seguiment continu i directe, parlant i establint un canvi d'impressions complementat amb l'avaluació final, on cada alumne/a comparteix què li ha semblat, què ha canviat, après, etc. (EI5).

Els dos formadors tenen diferents formes de treballar que es complementen força bé. Sobre fer avaluació del grup, un formador pensa que per poder quedar-se una estona més haurien d'acabar a l'hora, però que és un grup que ja funciona molt bé i que el seguiment pot ser més breu. En canvi, exposa que si l'altre formador necessita parlar de cada alumne, doncs es pot fer, però que no cal reunir-se tant perquè el grup respon molt bé. Al formador en qüestió sí que li agradaria recollir informació i fer memòria per poder millorar, igual que feia en altres projectes, la qual cosa li anava bé per treballar. Aquest tema em fa reflexionar, quantes reunions caldria fer de seguiment? Quin instrument podrien utilitzar per avaluar els alumnes de forma adequada però sense que ocupés gaire temps? (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016)

Dintre de la tipologia vers l'agent avaluador, ambdues fitxes són internes, és a dir, realitzades per les persones responsables de la gestió i execució del projecte (Perea, 2003), igual que les reunions entre professionals i el programa individualitzat.

Quant a les reunions, poden ser prèvies, simultànies i al final del projecte, per tal d'ajustar-se a les necessitats del grup. En el projecte Circ Enginy, a l'inici, els centres educatius fan un traspàs als formadors i formadores de les característiques del grup, quines necessitats tenen i què es treballarà. Aquesta informació és significativa en tant que serveix per realitzar les modificacions pertinents abans d'iniciar el projecte (Perea, 2003).

Com a avaluació simultània, els diferents formadors i formadores de circ destaquen les trobades informals abans i després de cada sessió, on es conversa i es comenta com ha funcionat la sessió i, en cas de ser necessari, es comenta també algun cas en particular i es valora si cal treballar alguna qüestió específicament en el proper taller (EG1, EI9, EI10, EG2).

Al final de cada classe des de gairebé sempre, ens quedem i parlem. Què és el que ha funcionat, què és el que no ha funcionat, anem canviant coses una mica sobre la marxa, a mesura que veiem una mica les necessitats del grup. Jo treballo per exemple una planificació general amb tots els monitors i sempre dues sessions per endavant [...] amb la idea que això és canviable. Ara, a nivell més, de suport a l'aprenentatge, jo estic treballant una mica com unes fitxes de valoració amb diferents sessions, [...] és una fitxa de valoració del procés d'ensenyament aprenentatge, és una fitxa de suport cap als formadors. I valoro si els continguts que diu a la seva fitxa els han aplicat, si els objectius que volien aconseguir, si els han aconseguit, és una mica de fer un feedback [...] si dono suport al grup, si verbalment els estimo, si crido molt, si està atabalat... (EI10)

Per a l'equip de professionals és un espai ben valorat, on tenir un espai de relació i on compartir la tasca, donar-se suport i revisar estímuls i coses a millorar (EI10). Depenent del grup de participants, es dedica més temps a parlar de la tècnica circense, les habilitats personals i socials, el comportament, l'actitud i les relacions que s'estableixen en el grup (EG2, EI12), o a parlar del grup, de l'assistència, el grau de motivació i evolució dels i les participants (EI9), d'allò que ha funcionat i què no, i si cal introduir possibles canvis per millorar la dinàmica del grup (EI10).

Com que el professorat acompanya i està present en les sessions, pot observar i fer seguiment *in situ* de l'alumnat, i rebre un feedback simultani dels formadors i formadores,

els quals tenen una altra visió derivada de la interacció realitzada amb adolescents, de la qual el professorat pot aprendre, recollir propostes i centrar els criteris d'avaluació dels mecanismes interns dels centres educatius (EI7). A més, el tècnic responsable de l'Ateneu indica que al final es realitza una reunió per veure si s'han complert els objectius amb les activitats proposades i recollir propostes per al curs següent (EI1).

Respecte al programa individualitzat, diversos professors i professores han fet esment que, als centres educatius es fan reunions internes tant a nivell d'equip com per mitjà de tutories on poder valorar com van les sessions, què han fet i après. El programa individualitzat és un recurs personal, de cada alumne, i que serveix per després fer una memòria interna, que es valora conjuntament amb la coordinadora pedagògica. Per a la realització d'aquests mètodes s'utilitzen metodologies d'anàlisi com el DAFO (EI3) o dinàmiques d'avaluació individual per relacionar els continguts de les sessions de circ amb els continguts acadèmics (EI6).

Com es pot observar, els instruments d'anàlisi principalment són de caire qualitatiu, derivats sovint d'actituds, percepcions, opinions, comportaments, etc., a diferència dels quantitius que solen recollir dades que consisteixen en xifres, variables, etc. (Perea Arias, 2003), com podria ser una nota numèrica a l'expedient acadèmic, mètode que des del circ s'ha explicitat com a condició, que no es portaria a terme, tal com indicava una de les professores acompanyants que ja havia participat en edicions anteriors en el Circ Enginy (EI7).

Pel que fa a les valoracions de les participants, n'hi ha de dos tipus: després de cada sessió i/o al final del projecte. Després de cada sessió és un espai on cada participant pot compartir voluntàriament allò après i on valorar conjuntament la sessió. Es valora positivament que les docents també hi participin, com una oportunitat on explicar com s'han sentit en el grup, fer explícit si han treballat de manera concentrada o no, com ha evolucionat la classe, si ho han passat bé, i els objectius i reptes personals que s'han aconseguit. Es pot donar de diferent forma, verbalitzada o representada, reconeixent la diversitat de formes comunicatives existents (EI11). El final del projecte és una forma d'avaluació compartida per tots els grups participants després de la mostra interna. Els i les formadores posen en context la valoració del taller, la importància que té per a ells i elles que puguin compartir la seva opinió, com ho han viscut, com ho han passat, si s'han complert les seves expectatives, què ha sigut el que més els ha motivat, què s'emporten i altres preguntes i qüestions que surten del mateix grup (GDP; FO, T.Roquetes, 16-06-2016).

Juntament amb aquests espais de diàleg, la mostra final o la difusió en eines comunicatives es converteixen en instruments de caire participatiu dintre de la tipologia de qui porta a terme l'avaluació, ja que aquesta s'entén com una modalitat d'avaluació interna però on la responsabilitat no recau tant en les persones que realitzen l'acció sinó en els i les participants, tant a la recollida de dades, a la interpretació com a les recomanacions de futur (Perea, 2003). Per als i les formadores de circ, la mostra final es sol realitzar a l'última sessió, on els i les participants fan un petit espectacle on mostren la tècnica que més els agrada o motiva (EG1). La representació és una oportunitat per mostrar allò après, que els altres ho vegin, ho comentin, i provocar un reconeixement social dels aprenentatges (EI11). I les estratègies comunicatives fan referència a productes que deriven de l'experiència, com ara una revista amb articles escrits pels i les mateixes participants on difondre la vivència en

primera persona, una eina compartida pel referent del projecte Santiago Uno a Salamanca (EI9).

Respecte als mètodes utilitzats en la present recerca, la seva justificació ja queda recollida en l'apartat de metodologia. Tot i això, s'han volgut incloure en aquest apartat pel seu impacte en el procés d'avaluació del curs 2015-2016 del projecte Circ Enginy, en especial els que fan referència al grup de discussió amb els i les professionals i amb l'alumnat.

Els models dels documents d'avaluació utilitzats en la present recerca es troben recollits a l'Annex III.

Capítol 6. Projecte de circ social: circ Enginy

A tall de resum

Aquest apartat descriu els diferents elements que contempnen els projectes d'intervenció social i cultural. El primer recull la contextualització del projecte Circ Enginy, des del seu vessant més estratègic, ubicant-lo en el programa i marc legal de referència en el sistema educatiu, fins a la descripció dels elements més operatius que definiran la pràctica, com ara els objectius, les tècniques o l'avaluació.

Projectes de circ social

Existeixen una gran varietat de projectes depenent de l'àmbit i la població participant i en general es porten a terme sota una lògica d'homogeneïtat amb relació a les característiques de les participants o de la franja d'edat en què es desenvolupen. No obstant, es fa palès que la diversitat, la barreja, l'heterogeneïtat o l'experiència intergeneracional té resultats molts positius a la pràctica.

En el cas del projecte Circ Enginy, aquest ha passat per diferents canvis al llarg del període de recerca, el més important lligat al nou Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. La seva finalitat ha estat dotar d'unes modalitats flexibles i adaptables a les necessitats dels centres educatius per mitjà de les quals l'alumnat pogués viure experiències des de la pràctica en primera persona i on el professorat acompanyant posa en valor l'oportunitat que aquests projectes generen en alumnat que, per diverses raons, rebutja l'ordre i sistema d'aprenentatge dels centres educatius.

En el marc del programa Enginy, el projecte de circ fou dels primers a portar-se a terme. Cada any hi han participat una mitjana de 4 o 5 instituts, tant centres més propers a barris dels voltants de l'Ateneu Popular 9 Barris, com altres centres de la ciutat de Barcelona. Durant el curs 2015-2016 hi han participat 4 instituts, amb un total de 48 alumnes de 3r i 4t d'ESO.

Dintre dels elements que caracteritzen la pràctica del circ social es destaquen algunes potencialitats i límits.

Potencialitats

- Individuals: multinivell, inclusiu, atractiu i afavoridor de l'autoconcepte, l'autoestima i el creixement personal.
- Grupals: reforça els espais de relació des de la col·laboració, la cura, el respecte i la solidaritat, enfortint la confiança intragrupal, la cohesió i el treball en equip.
- Comunitari: socialitzadora i provocadora d'experiències trencadores d'estigmes i estereotips.
- Crític i/o polític: permet incorporar una mirada de la vida i de les dificultats des de la creativitat i el qüestionament.

Límits

- Individuals, grupals i comunitaris: pors, inseguretats personals i prejudicis en relació amb l'imaginari que es té del circ o de l'art en general. La idiosincràsia del grup, i la realitat familiar, social, econòmica o geogràfica.
- Condicionants interns: material, espais, continuïtat, avaluació.
- Condicionants externs: manca de reconeixement i suport institucional, manca de formació i de legislació laboral i de sostenibilitat dels projectes.

Objectius

Aquest apartat ha servit, d'una banda, per poder recollir a tall d'exemple diferents objectius exposats des de la pràctica i ordenar-los segons àmbits d'acció, però sobretot ha estat una oportunitat per reflexionar i posar sobre la taula debats entorn de la construcció d'aquests. Entre les reflexions

es destaca tenir present per a la seva formulació el marc de referència (si són objectius de l'entitat o del projecte), la seva durada, les característiques del grup, el nivell d'acció (individual, grupal, comunitari...), el contingut (tècnic i/o social) i de quina manera a la pràctica es van fent implícits o explícits.

Metodologia

La metodologia contempla, d'una banda, l'estructura de les sessions de circ i d'altra les tècniques circenses.

L'estructura està formada per 4 fases: fase d'acollida, fase d'activació, nucli de la sessió i fase de tancament. Es destaca a totes les sessions la metodologia circular, la qual permet treballar des d'una perspectiva relacional homogènia en un espai obert, visual i compartit. Així com la flexibilitat i la improvisació que caracteritza unes fases modelades a les característiques i necessitats del grup.

Les tècniques de circ són les protagonistes en la consecució de les sessions. Malgrat que la pràctica tècnica es desenvolupa en especial al nucli de la sessió, aquestes es poden fer servir en cada fase com a complement del joc de presentació, als estiraments o a l'avaluació final. La diversitat de tècniques (malabars, equilibris, aeris, acrobàcies i clown) fan del circ una eina versàtil, on cadascuna o la complementarietat entre elles permeten treballar habilitats i capacitats individuals i grupals, com ara la tolerància a la frustració o la cohesió i cura entre el grup. I sobretot, on cada participant pot trobar la que li crea major interès i repte i amb la que poder manipular des del nivell més bàsic fins al més complex, on la persona marca el seu propi procés d'aprenentatge.

Coordinació i avaluació

La coordinació i avaluació es manifesten com els àmbits en què més necessitat hi ha de treballar, consolidar i sistematitzar.

Per a la descripció d'ambdós s'ha agafat de referència l'Ateneu Popular 9 Barris i les entitats i projectes entrevistats en la tercera fase de la IAP. Amb la intenció de no repetir informació ja descrita, es recullen a continuació:

- Coordinació: externa (nacional i internacional), externa (local i interna).
- Avaluació: per la ubicació temporal, segons l'objecte d'estudi, pels instruments, segons qui fa l'avaluació.

Capítol 7

*Context
personal,
educatiu
i social de
les persones
participants*

Després de l'explicació del projecte Enginy i tots els elements que es tenen en compte en els projectes de circ social, a continuació, es fa un recull de les dades contextuais, familiars i personals dels i les participants del Circ Enginy del curs 2015-2016, que van participar com a mostra d'aquesta IAP. Aquest projecte possibilita, en el marc de la recerca, endinsar-se en un grup de participants identificat, per poder extrapolar de la seva experiència l'impacte que pot tenir una eina com és el circ. Per tant, emmarcar un grup de població en els àmbits que afecten el seu desenvolupament personal, per poder identificar les potencialitats i els límits del circ social i reflexionar sobre el mateix concepte i la seva posada en pràctica.

Per a la consecució dels següents apartats cal tenir en compte un dels models assenyalats en el marc teòric i que és dels més utilitzats i coneguts per les professionals del treball social: el model sistèmic, segons la recerca publicada pel Grup de Recerca de Treball Social GRITS i el lligam d'aquest amb el model ecològic. Incorporar la mirada sistèmica sobre el grup d'adolescents participants no significa sols incloure la família, sinó també la relació amb l'entorn i com els canvis en aquest afecten la persona (Fernández *et al.*, 2016). Per aquesta raó es contemplan a continuació sistemes com l'econòmic, l'educatiu, la salut, etc., on cada component s'explica en relació amb el sistema global i des de les propietats d'aquest (Ander-Egg, 1997).

7.1. Dades sociodemogràfiques

A continuació es presenta una anàlisi del context sociodemogràfic on es troba territorialment cadascun dels instituts i es presentaran les dades del context familiar i social dels i les joves que han participat en el projecte Circ Enginy. Es recorda que les tècniques utilitzades per al diagnòstic han estat els qüestionaris previs als i les joves participants, entrevistes individuals i grupals a l'equip de professionals implicat, i l'observació participant de cada sessió, la qual també ha servit d'estratègia per recollir dades de caire qualitatiu per complementar les entrevistes i qüestionaris. Per altra banda, es compara i complementa aquesta informació recollida amb informes i documents públics estadístics i descriptius, com ara els Plans d'Educació per a l'Èxit Escolar dels respectius districtes on estan ubicats els centres educatius, i els informes de Salut a Barcelona de 2015, 2016 i 2017.

A grans trets, els instituts que acostumaven a participar en el Circ Enginy són de Nou Barris, no obstant això, en ser un programa de l'àmbit de la ciutat de Barcelona, la presentació de projectes a concurs i les baremacions han fet que hi participin instituts també d'altres districtes, tal com s'ha explicat anteriorment i com es pot observar en el mapa de la figura 4. Actualment provenen de barris de tot Barcelona, en major grau, tal com indiquen alguns

formadors i formadores de circ que han participat en edicions anteriors, barris situats a la perifèria de l'àrea metropolitana: Barceloneta, Baró de Viver, la Verneda, la Mina, etc. (EG1). Durant el curs 2015-2016, curs objecte d'aquesta recerca, hi han participat un total de 4 centres, de 3 districtes i 4 barris diferents:

- Institut Juan Manuel Zafra del Clot (districte de Sant Martí)
- Institut Dr. Puigvert de Sant Andreu (districte de Sant Andreu)
- Institut Picasso de Torre Baró (districte de Nou Barris)
- IE Turó de Roquetes de les Roquetes (districte de Nou Barris)

Tot i que algunes dades sociodemogràfiques recollides en documents bibliogràfics estan formulades en base a estadístiques de ciutat o de districte és important destacar on estan ubicats els centres educatius participants i de quins barris prové l'alumnat participant. La taula 13 recull el nombre d'alumnat per barris on viuen i institut al qual pertanyen (QD).

La informació recollida s'estructura en diferents apartats: població, economia, educació, habitatge, i salut i estils de vida.

7.1.1. Població

En ambdós sexes, l'esperança de vida a Barcelona el 2015 es considerava una tendència lleugerament creixent per sobre de Catalunya i l'Estat espanyol, amb diferències segons districtes. Entre 2005 i 2014 els districtes amb menor nivell socioeconòmic són on més s'ha incrementat l'esperança de vida, concretament a Nou Barris. El 2015 Ciutat Vella és

Taula 13: Instituts amb nombre d'alumnes segons el barri de procedència

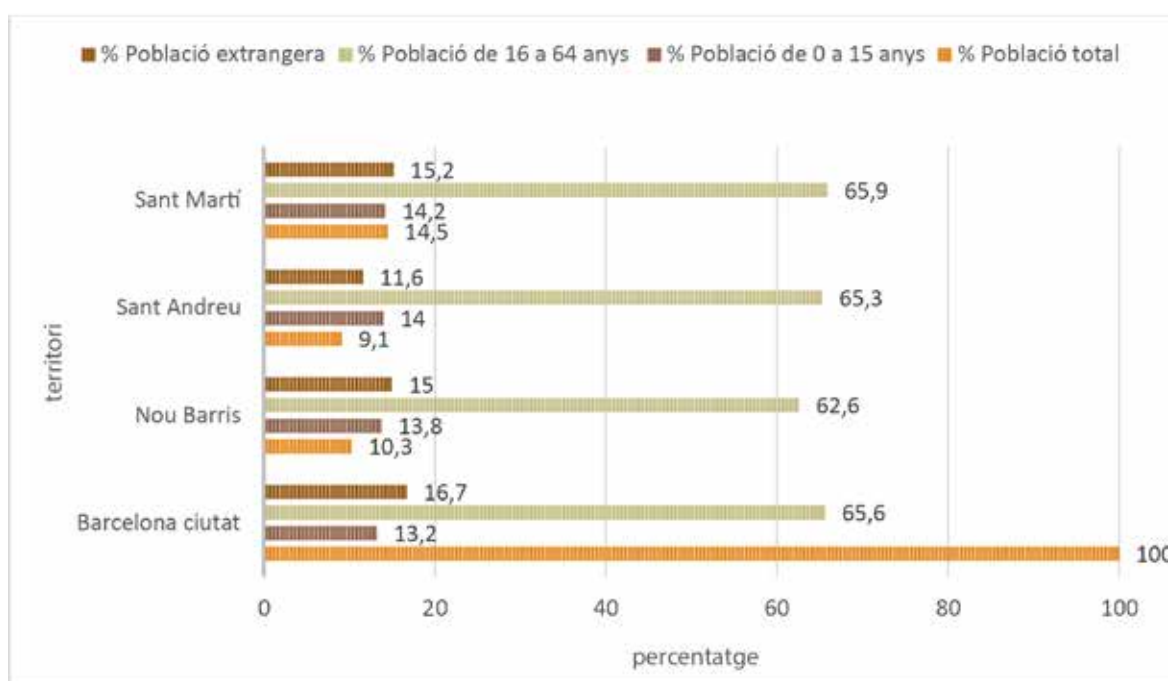
INSTITUT	Nre. ALUMNES	BARRI
Juan Manuel Zafra	8	El Clot
	3	Camp de l'Arpa
	1	Navas
Pablo Ruiz Picasso	10	Ciutat Meridiana
Doctor Puigvert	2	Baró de Viver
	1	Trinitat Nova
	1	Sant Andreu
	2	Trinitat Vella
	3	Bon Pastor
	1	Santa Coloma
Turó de Roquetes	1	Ciutat Meridiana
	9	Les Roquetes
	2	Canyelles
	1	Raval
Total alumnat	45	

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris de la fase de diagnòstic

el districte amb menor esperança de vida i les Corts la més alta (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). Encara que, tal com es recull als plans d'educació, l'esperança de vida per barris, Trinitat Nova té l'índex més baix de la ciutat, guardant similituds amb barris com Torre Baró, Ciutat Meridiana, Vallbona, Roquetes i Verdum (EI5) (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015).

En l'informe sobre la salut a Barcelona 2017, es destaca una diferència respecte de l'esperança de vida segons districte i sexe. En homes, els districtes amb menor esperança de vida coincideixen amb els que tenen una situació socioeconòmica també més baixa, sent per ordre de xifres més baixes Ciutat Vella (78,1), Horta-Guinardó (80,6) i Nou Barris (80,8). Mentre que en el cas de les dones, la relació amb la situació socioeconòmica no és clara, ja que es troben districtes classificats com a "desfavorits" amb una esperança de vida alta, com ara Nou Barris en primer lloc amb un 87,7 (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018).

Al següent gràfic es pot observar, d'una banda, el percentatge de població que representa cada districte respecte al total de Barcelona ciutat, i de l'altra, sobre el total de cada districte, el percentatge de població de 0 a 15 anys, de 16 a 64 anys i el percentatge de població estrangera. L'interès per recollir el percentatge de població migrada va lligat al fet que el nombre de nouvinguts/des és una de les variables que s'utilitzen en els Plans d'Educació per determinar el grau de complexitat d'un centre educatiu, indicador que es tracta en l'apartat d'educació.



Gràfic 3: Percentatge poblacional per districtes

Font: elaboració pròpia a partir dels Plans d'Educació per a l'Èxit Escolar dels districtes de Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015)

El J.M. Zafra es troba al districte de Sant Martí, un dels més poblats a Barcelona amb un pes equivalent pel que fa al nombre de llars. La taxa de natalitat és la més alta de Barcelona,

com a Sarrià-Sant Gervasi. La població infantil i juvenil té més pes que la mitjana, i l'esperança de vida és similar. El percentatge de població entre els 16 i els 64 anys és del 65,9% (a Barcelona, 65,6%) (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015).

El districte de Sant Andreu, on està situat l'Institut Dr. Puigvert del barri de Baró de Viver, també és un districte molt dens i el nombre de llars mostra un pes similar. L'estructura d'edats és similar a la mitjana barcelonina, amb un pes superior de la població infantil i taxes de natalitat i esperança de vida superiors. El percentatge de població entre els 16 i els 64 anys és del 65,30% (65,6% a Barcelona).

El districte de Nou Barris, on es troba l'Institut Turó de Roquetes i Pablo Picasso de Ciutat Meridiana, representa el 10,3% de la població de la ciutat, més dens amb relació al conjunt de la ciutat i en nombre de llars mostra un pes molt similar. El percentatge de població entre 16 i 64 anys és del 62,6%. En aquest cas, el pes de la gent gran és relativament més alt que la mitjana de Barcelona. La taxa de natalitat és lleugerament superior, però l'esperança de vida és més baixa. Els barris del voltant de l'Ateneu tenen els índexs d'esperança de vida més baixos de Barcelona (EI1), tal com s'ha recollit amb anterioritat amb dades estadístiques de barris limítrofs com Trinitat Vella, Torre Baró, Ciutat Meridiana, Roquetes o Verdum.

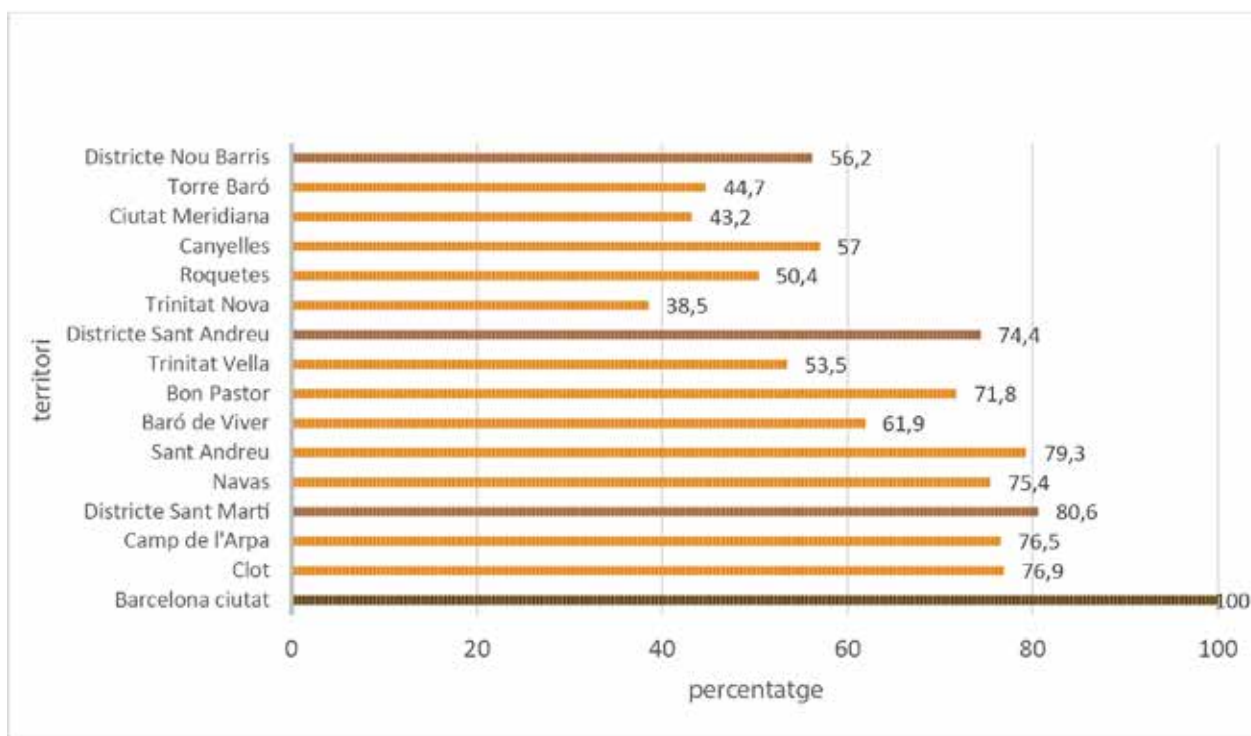
Les persones nascudes fora de l'Estat espanyol representaven, respecte a la població de Barcelona, en 2015 el 22,3%, en 2016 el 22,8% i 23,7% el 2017. La procedència tenia diferències significatives depenent del districte (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). A Sant Martí i Sant Andreu, el percentatge de població estrangera és més baix comparat amb la mitjana a Barcelona (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015). El percentatge d'alumnat migrant als centres ubicats en barris amb nivell socioeconòmic baix és major que en barris amb nivell socioeconòmic alt (Santamariña-Rubio, Serral Cano, Pérez, Ariza, i Grup col·laborador enquesta FRESC 2016, 2017).

A Sarrià-Sant Gervasi i Gràcia, per exemple, resideixen amb major percentatge, comparat amb la resta de districtes, persones procedents de la Unió Europea i altres països catalogats com a “desenvolupats”, a Ciutat Vella d'Àsia i Oceania, mentre que a Horta-Guinardó, Nou Barris i Sant Andreu provenen d'Amèrica Central i del Sud (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016), principalment de l'Equador, Bolívia i Hondures (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015). I a Sant Martí predomina població amb procedència pakistanesa, italiana i xinesa (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015).

7.1.2. Economia

Existeixen diferents factors que condicionen les dificultats econòmiques: la situació econòmica en relació amb el mercat laboral, la composició familiar, la procedència de les famílies, el nivell d'instrucció i el sistema de benestar i les polítiques familiars (Quiroga i Alonso, 2011). Tot i que en aquest apartat es faci major èmfasi en aspectes com la renda familiar o la situació laboral de les famílies, en els apartats posteriors es tenen en consideració els factors assenyalats i que afecten tant el nivell econòmic de les famílies, com el nivell d'instrucció i formació o la procedència d'aquestes. La classe social és una de les principals variables que afecten l'èxit educatiu dels i les joves (Tarabini, 2017) (Gràfic 4).

El nivell de renda familiar al districte de Sant Martí és mitjà-baix i el d'estudis universitaris es troba per sota de la mitjana. L'índex de renda familiar disponible per capita al districte és del 80,6 (100 a Barcelona). No obstant això, hi ha barris com el Besòs i el Maresme amb un 53, i la Vila Olímpica del Poblenou amb 151,6. El Clot, barri on s'ubica l'institut, és de 76,9. Aquestes dades descriuen un districte força heterogeni, on, entre els seus barris, n'hi ha dos amb la renda familiar més alta de Barcelona, i dos entre els que la tenen més baixa (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).



Gràfic 4: Índex de renda familiar (per càpita)

Font: elaboració pròpia a partir dels Plans d'Educació per a l'Èxit Escolar dels districtes de Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015)

Segons exposa la referent del Consorti d'Educació de Barcelona, l'institut que pertany a Sant Andreu es trobaria situat entremig dels altres dos districtes, amb un nivell de renda mitjà-baix (EI2). No obstant, és important tenir en compte que és un districte que compta amb diferents realitats, on les dades són diferents segons el territori i per tant, també diferents de la mitjana del districte. Com a exemple, es pot analitzar el cas de l'institut Dr. Puigvert, que a malgrat que es trobi ubicat en un barri determinat, assisteix alumnat de barris limítrofs, com ara Baró de Viver, tal com indica la referent del Consorti i com es pot extreure dels qüestionaris de diagnòstic passats a l'alumnat (recollit a la taula 3: instituts amb nombre d'alumnes segons el barri de procedència) (EI2, QD). Per aquesta raó, cal tenir en compte també les dades sociodemogràfiques dels diferents barris, tractant-se d'un districte amb el 74,4 de renda familiar per capita, però amb índexs força diferents, com a Sant Andreu, 79,3; Baró de Viver, 61,9, i Trinitat Vella, 53,5 (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).

Quant al nivell econòmic de les famílies dels territoris pròxims a l'Ateneu és dels més baixos, segons el tècnic responsable de l'Ateneu (EI1), i tal com afirmen les xifres. Nou Barris és el districte amb el nivell de renda més baix, amb un índex de renda familiar disponible per capita de 56,2 (100 a Barcelona), on Torre Baró (44,7) i Roquetes (50,4) es troben per sota, i on els barris amb major índex són Vilapicina i la Torre Llobeta amb un 71,1 (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).

Més enllà de la renda hi ha altres categories lligades al nivell socioeconòmic de les famílies, com ara el nivell de pobresa material severa i la pobresa energètica, recollides als informes de salut de l'ASPB (Agència de Salut Pública de Barcelona). Respecte a la pobresa material severa, es troba classificada així tota població que no pot disposar de com a mínim quatre dels següents nou ítems:

- Pagar les factures de lloguer, hipoteca o servis públics
- Mantenir la llar adequadament calenta
- Assumir despeses inesperades
- Menjar carn o proteïnes de manera regular
- Anar de vacances
- Disposar de cotxe
- Disposar de rentadora
- Disposar de televisió en color
- Disposar de telèfon

Respecte als nivells educatius i la situació laboral, la pobresa material severa es concentra en llars de classe treballadora manual, amb un 27,4% en la classe treballadora no qualificada. Per districtes, Ciutat Vella, Nou Barris i Horta-Guinardó concentren el major percentatge, amb un 24,4%, 15,1% i 10%, respectivament (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2017).

Amb relació a les dades de caire més qualitatiu, algunes persones entrevistades indiquen que les activitats econòmiques han anat canviant al llarg del temps. Un dels formadors explica que temps enrere, sobretot eren treballadors de la construcció, de fàbriques. Potser ara també es troba feines en economia submergida, precarietat laboral, feines temporals, amb un índex d'atur bastant alt, molta pobresa i altres problemes lligats a necessitats bàsiques, com ara un alt nivell de desnonaments (EI5). La professora acompanyant de l'Institut Turó de Roquetes destaca de les famílies de l'alumnat les feines més comunes:

Jo conec sobretot les famílies que porten els nens a aquesta escola, hi ha molta gent que es dedica a botigues, o al mercat, també moltes dones que es dediquen a la neteja, gent que es dedica a la construcció o a feines més tècniques, electricitat... aquest tipus de feines. Després també hi ha gent que es dedica a l'administració. Però alhora, hi ha molta gent a l'atur, que realment no sabria dir quines professions tenien abans... però que n'hi ha bastant que ara no té feina. [...] En el grup d'aquest any, hi ha un índex d'atur molt gran, treballa molt poqueta gent, el pare o la mare en una unitat familiar. Em poso a pensar i només hi ha un cas que treballin tots dos, mare i pare (EI7).

A pesar de la manca d'algunes respostes en aquest apartat, del recollit en els qüestionaris previs, entre l'alumnat del curs mostra d'estudi, en un total de 7 unitats familiars cap membre de la família treballa, destacant que 4 són de l'Institut situat a Ciutat Meridiana, enfront de 19 unitats on una persona (mare o pare) treballa, i 17 on no ho fan dos o més membres. Es destaca que el sector on les famílies, majoritàriament, desenvolupen l'exercici laboral és el tercer sector o sector de serveis, com ara hostaleria, fruiteries, perruqueries, neteja, guarderia, l'àmbit de la construcció i altres empreses (QD).

Tal com indiquen diferents professors i professores acompanyants, la inestabilitat laboral sovint va lligada a la manca de formació acadèmica (EI4), atur o desocupació (EI6). Encara que hi ha desconeixença generalitzada del nivell acadèmic o formatiu de les famílies, i en alguns casos potser no coincideix amb la seva feina actual. Generalment realitzen feines precàries, amb flexibilitat horària i que per tant dificulta tenir un acompanyament dels fills i filles, perquè han de fer hores per poder cobrir les necessitats bàsiques, com ara habitatge i menjar (EI3).

I en segon lloc, la pobresa energètica que es defineix per mitjà d'un indicador que contempla no poder mantenir la llar a una temperatura adequada durant els mesos de fred, endarreriment en factures de serveis i tenir goteres o humitats a la llar. En aquest indicador també estan al capdavant Ciutat Vella (21,2%), Nou Barris (15,6%) i Horta-Guinardó (13,6%) (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2017).

Pel que fa als instituts participants, segons el recollit a través de les entrevistes a la referent del Consorci i el professorat acompanyant, aquest curs són tres grups molt diferenciats. A l'Institut Pablo Picasso de Ciutat Meridiana, hi ha molta població migrada, amb unes expectatives "d'anar fent, per dir-ho d'alguna manera. I malgrat que aquí estiguin malament estaven pitjor als seus països" (EI2). Ciutat Meridiana és un barri amb moltes mancances, necessitats específiques i desafavorit, a més d'un barri allunyat del centre metropolità, amb poc comerç (EI6) i una de les zones amb més baix nivell socioeconòmic, i per tant, amb poca vida econòmica. Mentre que l'Institut Doctor Puigvert, de Sant Andreu, és un tipus de població amb més dificultats al llarg de la vida, que ha empitjorat arran de la crisi, que "han passat d'estar bé a estar malament", amb també un tema de drogues al voltant. I l'Institut Juan Manuel Zafra, del districte de Sant Martí, són famílies amb un nivell econòmic mitjà (EI2).

Es concentra un nombre molt elevat d'alumnes que tenen unes circumstàncies socioeconòmiques molt desfavorables, que a vegades té a veure també amb el seu context cultural, però no sempre. Sobretot són les circumstàncies socioeconòmiques les que juguen molt en contra d'aquestes nenes i nens i no troben els recursos per poder-hi donar la volta, perquè tot i que, en molts casos, estan els serveis socials al darrere o tenen famílies que els hi donen un cop de mà, membres de la seva família que els hi donen un cop de mà, però viuen situacions de conflictes greus o situacions econòmiques greus (EI7).

En general, tot i que hi ha excepcions, la situació econòmica és precària o molt complexa. Tal com explica el professor acompanyant de l'Institut Dr. Puigvert "Fa cinc anys, el 25% de l'alumnat d'aquest l'institut estaven en famílies que eren oficialment pobres, això no ho podem obviar, no? No podem dir, és igual. Llavors hi ha un problema socioeconòmic important" (EI4). I és que en algunes situacions s'ha forçat a parlar sols del nivell acadèmic de l'alumnat sense tenir present els condicionants externs que l'afecten, com les dificultats

econòmiques (EI6) i la complexitat laboral i educativa a les famílies (FO, Dr. Puigvert, 20-04-2016).

Relacionant l'àmbit econòmic amb l'educatiu, existeix també un percentatge de famílies que busquen centres educatius fora del barri perquè econòmicament s'ho poden permetre i volen allunyar els fills i filles de certes problemàtiques. En el cas de l'Institut Turó, la referent acompanyant exposa que això provoca que les famílies més afectades a nivell econòmic es quedin a Roquetes, un barri on les davallades en polítiques públiques i la crisi ha tingut un impacte directe i fa que es concentri un nombre elevat d'alumnat amb unes circumstàncies socioeconòmiques desfavorables. La segregació social dels centres és un indicador per mesurar els criteris d'equitat i es produeix quan hi ha una concentració determinada d'un perfil d'alumnat (estranger, amb estatus social alt o baix, o per aptituds acadèmiques) en els mateixos centres educatius. Aquesta distribució desigual pot tenir efectes negatius vers la igualtat d'oportunitats educatives (Albaigés i Pedró, 2017).

Sobretot són les circumstàncies socioeconòmiques les que juguen molt en contra d'aquests nens i nenes, i que no troben els recursos per poder-hi donar la volta. Perquè tot i que, en molts casos, estan els serveis socials al darrere o tenen famílies que els hi donen un cop de mà, viuen situacions de conflictes greus o situacions econòmiques greus (EI7).

Situacions que tenen un impacte en altres àmbits de la vida, com ara l'alimentació, on diverses famílies acudeixen al banc d'aliments, problemes d'higiene potser per manca de calefacció a casa, dutxes no condicionades, o manca d'aigua calenta (EI7).

A Ciutat Meridiana és de les zones on, estadísticament, el nivell socioeconòmic és dels més baixos de Barcelona, juntament amb Trinitat Nova de Nou Barris i la Marina de Sants. A més, a Ciutat Meridiana hi ha poc teixit comercial i industrial. Famílies desestructurades, dificultats a nivell econòmic, algunes amb unes situacions ja establertes al llarg del temps (tradició o pobresa crònica), i d'altres que s'han quedat sense feina i aquesta situació ha fet que els diferents àmbits de la vida es vegin afectats (EI2).

7.1.3. Educació

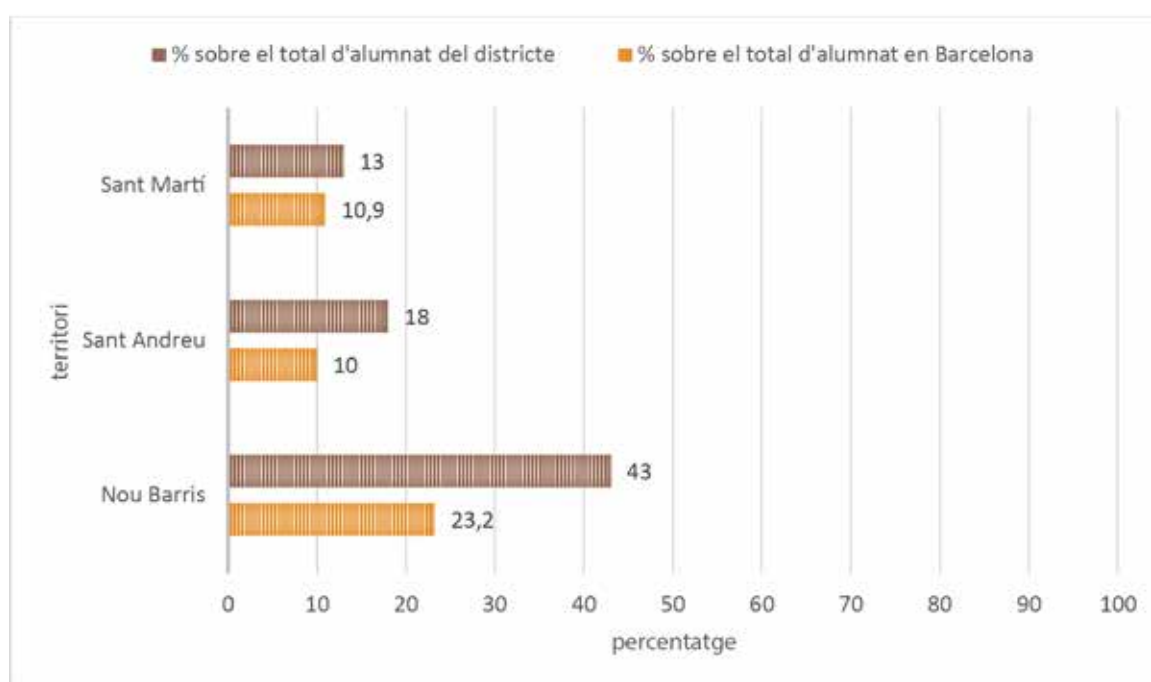
Tal com indica l'actual referent del programa Enginy al Consorci d'Educació de Barcelona (any de referència 2019) hi poden participar tots els centres escolars públics. Que els centres educatius siguin o no catalogats com a centres de complexitat alta o màxima no determina el seu accés o exclusió del programa, però sí que és un barem en la convocatòria, tenint present que són centres amb majors necessitats de suport educatiu. Per tant, aquest no és un determinant però sí un facilitador per a l'adjudicació dels projectes (EI14), per aquesta raó es tindrà en compte en l'anàlisi següent, així com alguns dels indicadors que el defineixen i que estan relacionats amb l'àmbit econòmic, educatiu i migratori.

Respecte a l'índex que determina el grau de complexitat dels centres educatius, aquest es defineix pels següents paràmetres: mínim, baix, normal, alt i màxim, i està determinat en funció dels següents indicadors (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015):

- Nivell d'instrucció dels pares, mares o tutors/es

- Qualificació professional dels llocs de treball dels pares, mares o tutors/es
- Nombre de pares, mares o tutors/es d'alumnes perceptors de la renda mínima d'inserció
- Percentatge de pares, mares o tutors/es en situació d'atur
- Percentatge d'alumnes amb necessitats educatives específiques
- Percentatge d'alumnes nouvinguts.

Respecte als districtes on estan ubicats els instituts participants en el treball de camp de la present recerca:



Gràfic 5: Percentatge d'alumnat en centres amb complexitat alta o màxima

Font: elaboració pròpia a partir dels Plans d'Educació per a l'Èxit Escolar dels districtes de Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015)

A la gràfica es pot veure que el percentatge sobre el total d'alumnat del districte en centres amb complexitat alta o màxima és sempre superior al total de Barcelona, i que Nou Barris és dels districtes amb major percentatge de centres amb complexitat alta. Per poder fer una comparativa a nivell de distribució i diferències amb altres districtes de la ciutat, Sarrià-Sant Gervasi no té cap centre públic amb un índex de complexitat alta o màxima (Consorci d'Educació de Barcelona, 2016).

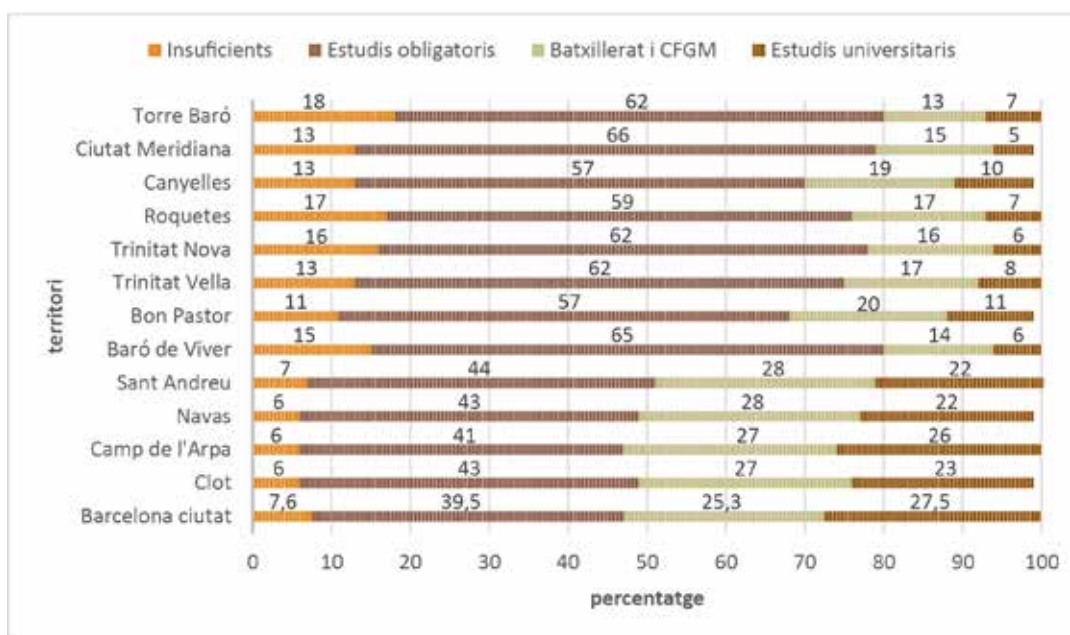
Tal com s'ha dit, durant el curs 2015-2016 participaven en grups de diversificació curricular, ja que el programa, durant aquest període, estava dirigit a aquests grups. Per mitjà d'aquests s'avalua l'alumnat pels àmbits científic, social i pràctic, i en cas de tenir els tres àmbits aprovats es pot graduar. Com explica l'actual referent del Consorci, tenir o no a l'institut grups de diversificació curricular tampoc depèn directament de ser en un centre catalogat de complexitat alta o màxima (EI14), però segurament hi ha perfils d'alumnat que coincideixen amb aquestes característiques a tota la ciutat de Barcelona, encara que

s'ha de dir que els grups de diversificació abunden més allà on la família no afavoreix l'estudi i on viuen amb majors situacions de vulnerabilitat. I també que coincideix un nombre de grups de diversificació curricular més gran en territoris amb més centres catalogats de complexitat màxima o alta.

Casualitat que a Sarrià no hi hagi centres que facin diversificació curricular, perquè va en funció del perfil de l'alumnat. La diversificació curricular és quan aquell perfil de l'alumnat no és acadèmic i té moltes dificultats per graduar-se a l'ESO, llavors, no ha de tenir una etiqueta de discapacitat o necessitats educatives, simplement pot ser per desmotivació, o que la seva capacitat no afavoreixi que sigui acadèmic, perquè porten moltes assignatures acumulades (EI14).

A continuació es recullen algunes de les dades que es fan servir com a indicador per determinar el grau de complexitat dels centres.

Al districte de Sant Martí, el percentatge de població amb un nivell insuficient d'instrucció és del 8,8%. El major percentatge, amb un 44,2%, l'ocupa la població amb estudis obligatoris. El percentatge de població al districte de Sant Andreu amb un nivell d'instrucció insuficient és del 8,3%. I el percentatge més gran correspon a la població amb estudis obligatoris, amb un 46,6%. El districte de Nou Barris té un 13,5% de nivell insuficient d'instrucció i el 53,8% tenen estudis obligatoris (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015). L'abandonament del sistema educatiu després de l'ESO es dona sobretot en alumnes on la família té nivells d'estudi inferiors (Tarabini, 2017). A la següent taula es poden observar les xifres per barris:



Gràfic 6: Nivell d'instrucció per barris

Font: elaboració pròpia a partir dels Plans d'Educació per a l'Èxit Escolar dels districtes de Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015)

En termes generals, s'ha reduït el percentatge de persones sense estudis o amb estudis primaris, mentre que ha augmentat el nombre de persones amb estudis universitaris, segons dades recollides del padró municipal (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). A la ciutat de Barcelona, el percentatge de persones sense estudis s'ha reduït, arribant el 2017

al 3,6% en dones i l'1,6% en homes (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018). Per districtes, els nivells més baixos de població universitària es donen a Nou Barris amb un 13,3%, seguit de Sant Andreu (21,1%), Horta-Guinardó (22,8%), Sants-Montjuïc (24,1%) i Sant Martí (24,8%), 3 dels 5 districtes on estan ubicats els instituts participants del projecte Circ Enginy durant el curs 2015-2016, en què es desenvolupava la recerca (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2017).

A grans trets, el nivell formatiu i acadèmic de les famílies seria mitjà, normalment amb una primària i/o secundària o postobligatori. Tal com indica la referent del Consorci durant el curs 2015-2016:

A nivell de famílies, normalment del barri del Clot, són famílies de nivell econòmic d'una classe mitjana, si és que això encara existeix, i normalment solen tenir un nivell de formació, també mitjà, normalment tenen una primària, tenen una secundària, i sí que tenen un postobligatori normalment fet. [...] A Ciutat Meridiana té importància la procedència de les famílies, és un grup que específicament és d'origen immigrat, del Magreb, d'Àsia, d'Àfrica també, i també doncs són famílies que a nivell socioeducatiu, en el seu país, tampoc han pogut fer molts estudis. [...] En el cas del Puigvert, estem parlant de Sant Andreu, són famílies, la majoria bastant desestructurades, i que a nivell econòmic ho han passat malament. [...] Els alumnes..., per aquesta desestructuració, sí que són més durs, jo els veig més perduts a nivell conductual i a nivell d'hàbits, i a nivell de ganes de continuar estudiant, o d'expectatives de futur (EI2).

Les referents dels instituts destaquen que, en alguns casos, hi ha problemes d'analfabetisme funcional important, també en certs casos, lligats a la procedència del país d'origen i el nivell cultural de les famílies (EI4). En general, hi ha pocs familiars amb estudis superiors però sí amb el graduat escolar i estudis mitjans. Quant al recorregut acadèmic o de contacte amb institucions escolars ha estat també poc o mínim (EI7). Dades que es corresponen amb les recollides en els qüestionaris a l'alumnat, on el nivell d'estudis de les famílies és generalment bàsic, amb estudis de primària i secundària obligatoris, i en algun cas un grau mitjà (QD).

Quant a la taxa de graduació de 4t d'ESO per districtes recull que el curs 2013-2014, a Catalunya fou del 86% i a Barcelona del 89,6%, mentre que als districtes que formen part d'aquesta recerca fou del 85% a Nou Barris, del 87,7% a Sant Andreu i del 87,1% a Sant Martí. En aquest sentit, el Pla a favor de l'èxit escolar del Departament d'Ensenyament estableix que, per al 2018 s'ha d'aconseguir com a mínim el 85%, percentatge que, encara que al límit, tots els districtes dels instituts participants compleixen (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015). Respecte del percentatge dels resultats de les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO, el Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya marca com a objectiu a assolir el 2018, que el percentatge d'alumnes amb baix rendiment sigui menor del 15% en els resultats de les proves de 4t d'ESO, i que un mínim del 30% dels alumnes obtinguin un alt rendiment (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015).

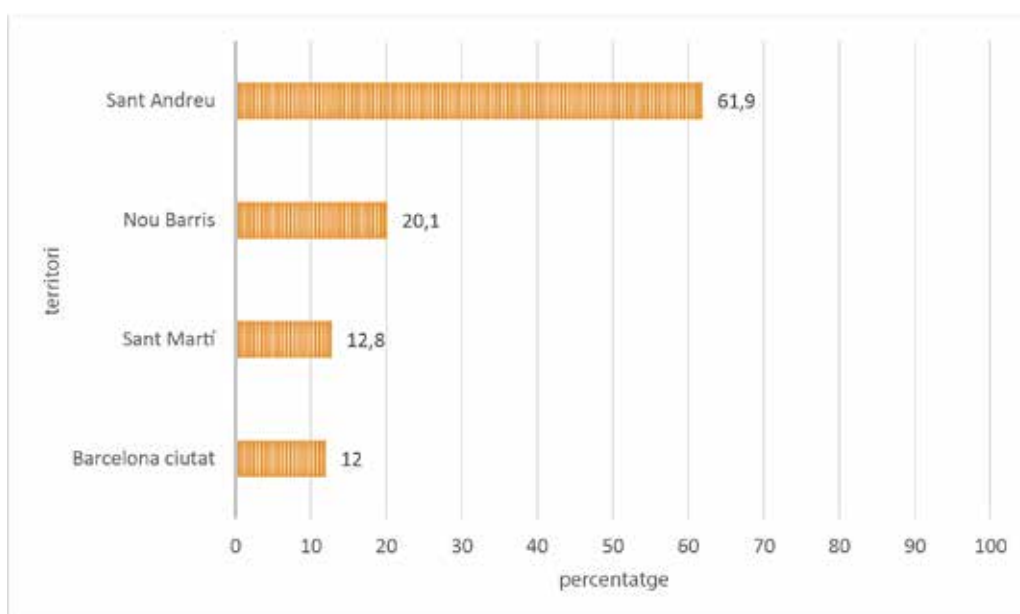
En relació amb els resultats de les proves de competències i, d'acord amb l'objectiu per al 2018, on el percentatge d'alumnes amb baix rendiment no superi el 15%, al districte de Sant Martí, aquest objectiu s'aconsegueix en llengua catalana i llengua castellana, però en matemàtiques i en llengua anglesa es troben amb un 19,4% i 19,8%, respectivament. Quant a l'objectiu que un mínim del 30% obtingui un alt rendiment, al districte arriba amb totes les matèries excepte en matemàtiques, però està proper, amb un 28,9%. No obstant, el pla

indica que el districte ha produït una millora en els resultats en comparació amb els últims cursos (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).

El districte de Sant Andreu aconsegueix que el percentatge amb baix rendiment sigui menor del 15% en totes les matèries, excepte en llengua anglesa, amb un 16,6%. Només s'arriba a un percentatge superior al 30% en alt rendiment en la matèria de llengua catalana. No obstant això, el pla indica que s'ha mostrat una millora considerable en els resultats de totes les matèries, excepte de llengua castellana, on els resultats es mantenen (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).

Pel que fa al districte de Nou Barris, en llengua castellana i en llengua catalana assoleix l'objectiu d'estar per sota del 15% en alumnat amb baix rendiment, però queda lluny del percentatge amb matemàtiques i llengua anglesa, amb un 24,9% i 25,8%, respectivament. Quant a l'objectiu que el 30% d'alumnes obtinguin un alt rendiment, al districte de Nou Barris no s'hi arriba en cap de les matèries avaluable. No obstant això, el pla considera que Nou Barris ha experimentat un increment considerable (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).

Pel que fa a les dades sobre l'entorn escolar, al districte de Sant Martí, el nombre d'ajudes de menjador concedides en el curs 2014-2015 va ser de 3.023, i al de Barcelona, 19.703. Amb un 15,3% del total d'ajuts, és el segon districte amb més ajudes. A Sant Andreu, van concedir al districte un total de 2.096 ajuts de menjador, el 10,6% del total de la ciutat. I a Nou Barris, va ser de 3.749, sent el districte amb major nombre d'ajudes concedides, representant el 19,02% del total d'ajuts de la ciutat. Tal com s'ha recollit amb altres indicadors, aquestes dades visibilitzen diferències quant a territoris. Com a exemple, Sarrià-Sant Gervasi és un dels dos districtes amb menys ajuts de menjador, un 3,7% del total de la ciutat (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).



Gràfic 7: Percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnat

Font: elaboració pròpia a partir dels Plans d'Educació per a l'Èxit Escolar dels districtes de Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015)

Respecte a la població nouvinguda, les aules d'acollida van ser una de les mesures per donar resposta a l'alumnat nouvingut, amb l'objectiu de facilitar-los processos d'adaptació i d'inserció social (ConSORCI d'Educació de Barcelona, 2017). Al districte de Sant Martí hi ha 13 escoles públiques i 10 instituts que compten amb aula d'acollida. Al de Sant Andreu, 9 escoles públiques i 5 instituts tenen aules d'acollida. I al districte de Nou Barris hi ha un total de 18 escoles públiques, 8 instituts i 1 centre concertat amb aules d'acollida (ConSORCI d'Educació de Barcelona, 2015).

7.1.4. Habitatge

El districte de Nou Barris, geogràficament està ubicat a la perifèria, tocant a la serra de Collserola. El conformen un total de 13 barris, dels quals alguns corresponen al districte però es troben situats a l'altra part de la muntanya, i aquest element, el tècnic responsable de l'Ateneu l'identifica com una barrera geogràfica que separa una part dels barris de la resta de la ciutat (EI1).

On està ubicat l'Ateneu és un barri que es comença a formar a finals dels anys 50, principis dels 60. Barris de camps i poques casetes. On va començar l'especulació salvatge, van començar a fer edificis i va coincidir amb una immigració interna, de diferents parts de l'Estat van venir a viure aquí i es van dedicar a això. Van començar a especular i a omplir tot el barri de vivendes, però el que interessava era que la gent es fiqués a treballar i vingués a dormir, a treballar, a dormir, i van oblidar totalment tot el tema d'equipaments, de serveis... Menos mal que, als anys 70, a través d'un moviment veïnal, van salvar els pocs espais que tenim, de places, d'escoles, i gràcies a això, en certa manera, lo poc que tenim és per la lluita veïnal d'aquell temps (EI5).

Segons els informes de Salut a Barcelona existeix una situació d'emergència habitacional amb un alt nombre de famílies amb dificultats per afrontar la despesa de lloguer o hipoteca (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). Les condicions de l'habitatge, la inseguretat residencial i les característiques socials i físiques del barri afecten la salut de les persones, tant física com mental (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2017).

Les memòries del Consorci de l'Habitatge de Barcelona indiquen que el major nombre d'atencions realitzades durant l'any 2015, 2016 i 2017 han estat a Nou Barris, seguit de Sant Martí i Ciutat Vella (ConSORCI de l'Habitatge de Barcelona, 2015, 2016 i 2017).

Tenim moltes famílies mononuclears, tenim diversos casos de dones que han patit maltractaments, diferents casos de nens que han patit desnonaments, de famílies, que han patit desnonaments, algunes situacions d'aquestes tan extremes s'estan donant ara mateix, jo diria que en la seva totalitat viuen situacions socioeconòmiques molt precàries (EI7).

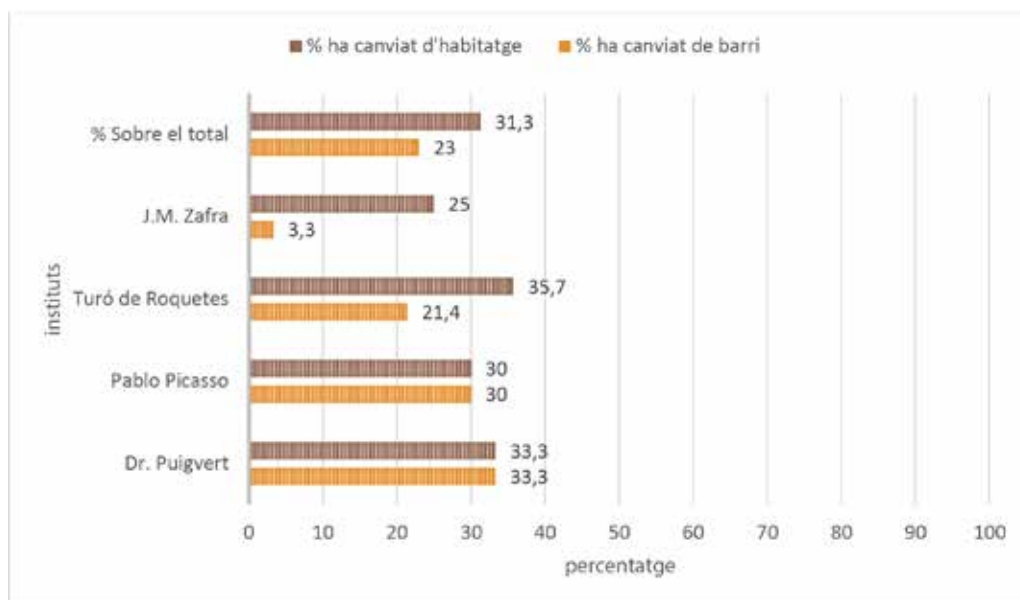
“La precarietat laboral, els baixos salaris i els preus creixents de l'habitatge han ocasionat que hagi augmentat el nombre de persones amb dificultats per fer front a les despeses de l'habitatge” (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018, pág. 30), on un 40,8% de la població utilitza més del 40% dels ingressos a les despeses de la llar, percentatge superior a la mitjana europea que es situa en un 27,9%. Aquesta dificultat per poder liquidar les despeses deriva en impagaments, judicialització i fins i tot desnonaments (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018). L'execució de desnonaments a la ciutat de Barcelona es distribueix de forma desigual segons els districtes, sent Nou Barris el més afectat, amb un 22% el 2015 i un 19,5% el 2016, sobre el total de la ciutat, de casos gestionats per les Oficines d'Habitatge (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016) (Agència de Salut Pública de

Barcelona, 2017). El nombre d'intervencions de l'equip de prevenció, intervenció i mediació en habitatges públics ha augmentat al llarg del 2015, 2016 i 2017 en les diferents tipologies ateses, incloent-hi acollida, morositat, desnonaments o regularització, entre altres (ConSORCI de l'Habitatge de Barcelona, 2017).

Ciutat Meridiana es coneix com un dels barris més empobrits de la ciutat amb un alt índex de desnonaments, concretament es destaca el carrer Perafita, com un dels carrers amb més desnonaments en l'àmbit de Barcelona, Catalunya i de l'Estat espanyol (Pauné, 2012). A partir del relat dels referents dels instituts i de les observacions participants es recull que hi ha hagut casos on les famílies han hagut d'abandonar el pis, per diferents raons, entre elles dificultat per pagar-lo (EI4), perill de desnonament (FO, T.Roquetes, 11-04-2016), i desnonaments aturats per tenir un menor d'edat a casa (FO, T.Roquetes, 04-04-2016). O d'altres on viuen moltes persones en un mateix pis, sobreocupació o massificació (EI4). A Ciutat Meridiana potser els habitatges són més econòmics o assequibles i, per tant, és on es concentra població amb un poder adquisitiu més baix (EI6).

Tal com s'ha recollit, la inestabilitat habitacional és un determinant per a la salut de les persones. A Barcelona, un total de 85.898 persones van canviar de domicili dintre de la ciutat l'any 2017. Com a exemple destacat, a Gràcia, un 64,2% va canviar de districte, per ordre, Horta, Eixample i Sarrià. Sant Martí i Nou Barris són on, davant el canvi, més persones es van quedar al mateix districte, un 56,8% i un 63,9%, respectivament (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018).

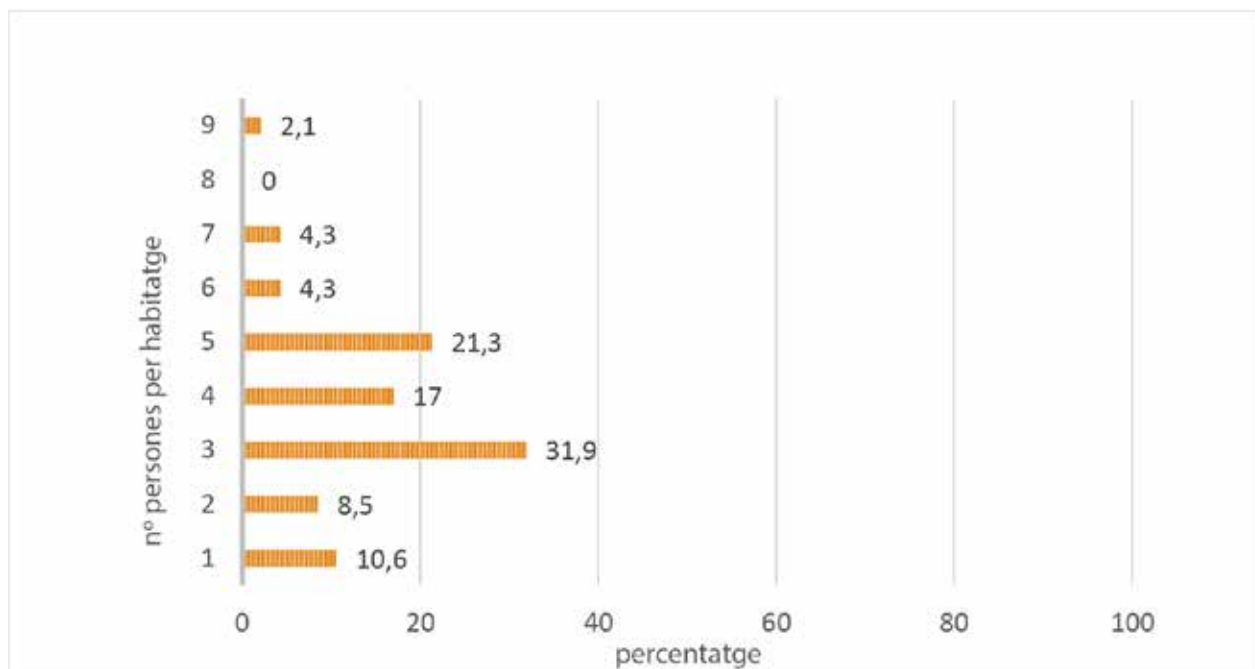
Amb les dades estretes dels qüestionaris als participants en el projecte Circ Enginy, es veu que aquesta situació és viscuda per diversos/es alumnes. La gràfica següent recull els percentatges d'alumnat que han canviat de barri o d'habitatge en els anteriors dos anys:



Gràfic 8: Percentatge d'alumnat que ha canviat de barri i/o habitatge en els últims dos anys

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

Un total de 12 alumnes han canviat de barri en els darrers dos anys, i dels que no havien canviat de barri, 6 havien canviat d'habitatge en els darrers dos anys (QD). Pel que fa a la composició familiar, les llars de l'alumnat participant estan formades per 4, 5 o 6 membres majoritàriament.



Gràfic 9: Percentatge segons el nº de persones que conviuen en un mateix habitatge

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

“El nombre de persones per domicili és un reflex dels canvis profunds que ha viscut la societat barcelonina pel que fa a l'estructura familiar” (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2017, p.29). A partir de dades del cens s'extreu que s'han incrementat les llars unipersonals i amb dues persones, mentre que descendeixen lentament les llars amb tres, quatre o cinc persones (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2017).

7.1.5. Salut i estils de vida

Aquest apartat compta amb menys informació recollida per les entrevistes i qüestionaris. No obstant, a través de les sessions de circ, amb el contacte amb l'alumnat participant sorgeixen alguns dels aspectes que aquí es recullen i que afecten els seus estils de vida, els quals també queden descrits al capítol quart sobre el treball per mitjà del grup.

Així doncs, les dades que a continuació es recullen són, en la seva majoria, estretes de l'informe sobre la salut i els seus determinants en l'alumnat adolescent realitzat per l'Agència de Salut Pública, a partir de la població d'estudi de segon i quart d'ESO, segon de Batxillerat i segon de Cicles Formatius de Grau Mitjà, entenent que la població adolescent definida per l'OMS comprèn el període posterior a la infància i previ a l'edat adulta, entre els 10 i els 19 anys (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017).

Respecte a la salut mental de la població, els districtes amb menor renda tenen un percentatge més alt de persones ansioses i deprimides (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). El 10,4% de les noies tenen probabilitat de patir problemes de salut mental i un 20,9% està al límit, mentre que en nois, els percentatges són menors (7,9% i 15,4%, respectivament). En ambdós sexes, les xifres són pitjors en centres de barris més desfavorits (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017).

Dormir entre 7 i 9 hores és el recomanat per poder recuperar-se físicament i emocionalment. Segons el nivell de renda, els barris amb renda més baixa, el 29% de les dones i el 26,6% dels homes dormen 6 hores o menys (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018). En població adolescent, el 56,7% de nois i el 60,2% de les noies dormen un temps insuficient, menys de 8 hores al dia en dies de classe (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017).

Respecte al temps lliure, es va recollir a partir d'una enquesta l'any 2016 a joves d'entre 13 i 18 anys una exposició a pantalles de dues hores o més al dia (temps excessiu segons l'Associació Americana de Pediatria). En ambdós sexes, el visionament de televisió, ordinadors o tauleta era similar, mentre que el de videoconsol·les era superior en nois. Les xifres augmentaven en caps de setmana (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018). Mirar la televisió, jugar a videojocs o utilitzar la tauleta es redueix a mesura que augmenta l'edat, mentre que l'ús d'ordinador i mòbil augmenta (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017).

Durant el treball per mitjà de les tècniques de circ, arriba Hèctor, arriba tard. [...] Els formadors expliquen la tècnica. Hèctor puja al cable i el formador li fa indicacions. L'alumne marxa a fer rul·lo, no respecta els torns de canvi d'equip. [...] Hèctor intenta menjar al gimnàs. Marxa fora a menjar i beure. Després torna a intentar el cable, encara que no estigui al seu grup natural. Un dels formadors comenta que aquest alumne té carències emocionals i una situació familiar difícil. [...] Pel que comenten els formadors, Hèctor no té uns referents positius a casa, manca d'afecte emocional i de gestió de límits i rutines. Per exemple, l'alimentació també sembla poc adient, quan marxa fora beu un Redbull o una beguda energètica al voltant de les 9.30 h. (FO, T.Roquetes, 11-04-2016).

Respecte als estils de vida alimentaris, infants i joves d'entre 3 i 14 anys mostren un baix compliment de l'hàbit nutricional on sols un 6,6% de noies i un 8,9% dels nois (6,6% i 8,2% el 2016) compleixen la recomanació de prendre 5 o més racions de fruita i verdura diària. Les dades no augmenten significativament amb la població major de 15 anys, que incorpora persones adultes i que són el referent per a infants i adolescents, sent el 14,3% en dones i el 8,2% en homes (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). Entre l'alumnat de 2n d'ESO, el 23% dels nois i el 20,3% de les noies presenten sobrepès, i el 10,1% dels nois i el 6,4% de les noies obesitat. No obstant, són les noies les que tenen una insatisfacció més alta vers la seva imatge corporal, un 52% enfront del 36,3% dels nois (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017).

Pel que fa a les conductes de risc s'han recollit algunes de les estadístiques més significatives en tant que han sortit com a punt d'interès en algunes de les entrevistes amb el professorat i els i les formadores de circ, com ara el consum de substàncies tòxiques, els embarassos i avortaments en població adolescents i els accidents de moto.

A Barcelona, els barris que presenten una major problemàtica del consum de drogues són els de la Marina del Prat Vermell, el Poble-sec, el Raval, el Barri Gòtic, Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera, la Barceloneta, el Besòs i el Maresme, Baró de Viver, la Trinitat Vella

i Nova, Vallbona, Ciutat Meridiana, Torre Baró, Canyelles, Verdum, Can Peguera, Montbau i el Carmel. Aquest índex de consum problemàtic es mesura a partir d'informació com la taxa d'inici de tractament, d'urgències hospitalàries, mortalitat per sobredosi i de xeringues abandonades al carrer (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). Dos dels instituts, Dr. Puigvert i Pablo Picasso, es troben en aquests barris, Baró de Viver i Ciutat Meridiana, mentre que altres barris, com Trinitat Nova o Verdum són barris veïns amb l'Ateneu Popular 9 Barris.

En població juvenil, el consum de tabac diari i regular a 2n i 4t d'ESO és similar en ambdós sexes, mentre que augmenta en noies al Batxillerat i CFGM (Cicles Formatius de Grau Mitjà). Respecte al consum d'alcohol l'han provat el 41,8% de l'alumnat de 2n d'ESO, el 79,8% de 4t i el 92,6% de 2n de Batxillerat i CFGM en noies i el 43,8%, 70,6%, 87,8%, respectivament, en nois. El consum diari de tabac i el percentatge que ha provat l'alcohol és major en centres de barris amb un nivell econòmic afavorit (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017). El consum de cànnabis durant els últims 30 dies, per tant considerat habitual i de risc, descendeix clarament en el cas de les noies, i en els nois augmenta en els cursos de 4t d'ESO, 2n de batxillerat i cicles formatius (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018). Respecte a l'alumnat que participa i coincideix en aquesta franja d'edat es reconeix que sempre hi ha algun cas de consum (EI4), i en alguns casos com a estratègia per sostenir l'horari intensiu (EI3):

Tenim nois que consumeixen perquè no estan medicats. Fem horari intensiu, i tenim xavals amb TDH, amb H diagnosticats i els tenim aquí asseguts 6 hores. Hi ha un punt que dius *bueno...*, doncs et mediques o et prens un Redbull o et fumes un porro o jo què sé per aguantar. Els adolescents busquen els seus recursos per aguantar-se, al final és una mica estrany (EI3).

És important destacar les dades quant a la salut sexual i reproductiva, en tant que suposen una prevenció d'embarassos no previstos en població adolescent que permet que acabin la trajectòria educativa amb el corresponent creixement personal, ja que tenir un fill o filla en aquestes edats limita les oportunitats laborals (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016). El 22,7% de noies i el 25,1% de nois de 4t d'ESO han tingut alguna relació sexual amb penetració, xifres que augmenten a 2n de batxillerat i CFGM, amb un 52,8% en noies i el 53,7% en nois. El percentatge és major en centres ubicats en barris desafavorits i són barris on s'utilitzen amb major freqüència mètodes anticonceptius no efectius, com la marxa enrere, el càlcul de la data, o cap mètode (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017). Els i les formadores expliquen que en diversos grups d'adolescents i joves han participat noies embarassades o que pensaven que ho podien estar (EG1).

Està embarassada. Seu en dues o tres ocasions a terra durant el taller. Està de poc més de 4 mesos aproximadament (FSI, Marta, 4-04-2016). La professora acompanyant em comenta que tindrà el bebè a l'agost. Que tenir-lo ha sigut elecció d'ella. Em comenta que no seguirà el curs que ve els estudis, ella farà 16 anys aviat. També em comenta que compta amb el suport de la família i de la seva parella, i que això ho valoren molt en aquest sentit (FSI, Marta, 25-04-2016). És l'última sessió, on es farà la mostra final. Sovint descansa, no es trobava bé. La formadora li diu que s'estiri als matalassos. Al final, pot fer l'exercici que havia preparat amb una companya (FSI, Marta, 16-06-2016).

A pesar que a partir de 2008 la fecunditat es redueix en dones entre els 15 i els 24 anys, el 2015 la distribució per districtes continua sent desigual, on Nou Barris i Ciutat Vella són els

districtes amb major nombre d'embarassos en dones adolescents, mentre que les dades més baixes són a Sarrià-Sant Gervasi, les Corts i l'Eixample. El mateix ocorre amb la distribució dels resultats adversos a l'embaràs, com ara el baix pes en néixer per l'edat gestacional, sent a Ciutat Vella, Sants-Montjuïc, Gràcia i Nou Barris el total més alt de casos per sobre de la ciutat i de districtes com Sarrià-Sant Gervasi (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2016).

Encara que la fecunditat en dones entre 15 i 49 anys presenta xifres similars, entre les dones nascudes en països amb rendes baixes i les nascudes a l'Estat espanyol, els avortaments són més freqüents en el cas de les primeres. Respecte a la població adolescent (fins als 19 anys), les dones procedents de països amb baixa renda presenten més freqüència d'embarassos, fecunditat i avortaments (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2017).

Per últim, un dels professors acompanyant descriu que algun cop han explicat a l'aula situacions amb els mossos, abusos o casos de menors d'edat amb una condemna, alguna situació familiar violenta o intervencions per part de serveis socials, encara que com a casos puntuals i/o aïllats (EI4).

No és infreqüent que m'expliquin alguna història dels mossos que "ens estaven corrent al darrere". I en realitat, potser no havien fet res, però hi havia 30 xavals allà amb pinta de... bueno, de pintes (riu). I llavors, veuen els mossos i de cop i volta s'escapen i d'acord, els mossos doncs van darrere d'ells. Mmm..., abusos, hem tingut un cas d'un nano que tenia una condemna, però això ha sigut una cosa aïllada. Com a víctimes d'abusos, hi havia alguna situació familiar tirant a violenta, per dir-ho així. Però ja eren situacions on serveis socials estaven intervenint (EI4).

Es comenten també casos d'accident per cotxe o moto. Segons les xifres, les col·lisions de moto en nois augmenten amb l'edat. En barris més desfavorits, són més freqüents, en ambdós sexes, les col·lisions de trànsit en bicicleta i els atropellaments, mentre que les col·lisions de moto són més freqüents en alumnat de centres en barris afavorits. La utilització de casc en circular amb motocicleta o ciclomotor no varia entre sexes i augmenta amb l'edat, encara que és superior en alumnat de centres en barris afavorits (Santamariña-Rubio *et al.*, 2017).

7.2. Coneixement dels i les joves participants

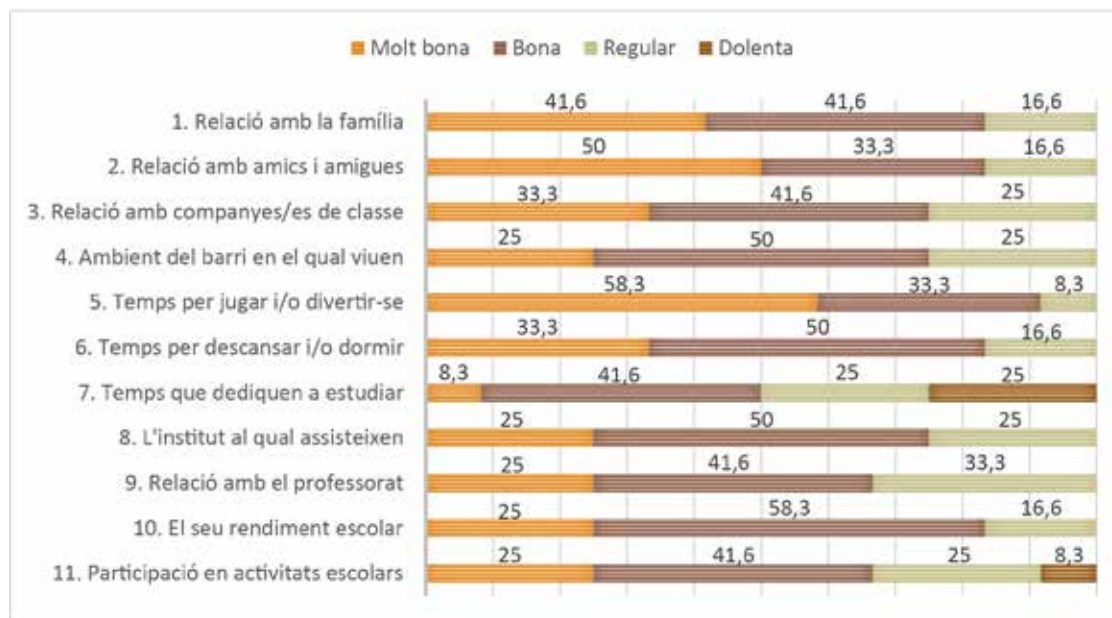
En el circ molts són els personatges que interactuen per portar a terme el projecte, però són dues les protagonistes, en les quals es basa la narració i per tant se'ls presta major atenció, les participants i les professionals que acompanyen.

Després de descriure el context dels instituts i els respectius districtes, a continuació es descriuen dades directament relacionades amb els grups de joves participants del projecte Circ Enginy durant el curs en què s'ha desenvolupat la recerca, 2015-2016.

En general, per part dels instituts es descriuen característiques sociodemogràfiques poc concretes dels participants a nivell individual. No obstant, aquesta descripció de caire més grupal, sumada a les dades recollides amb el qüestionari previ i l'observació participant, ha servit per construir un perfil sobre el tipus d'alumnat participant en els grups de diversificació curricular del projecte Circ Enginy a partir de cinc àmbits: personal, educatiu, familiar, migratori i d'oci i expectatives de futur.

7.2.1. Àmbit personal

A pesar d'entendre que l'individu viu en societat, que la seva identitat es crea i que es comporta segons la relació que estableix amb altres, es dedica aquest primer apartat a recollir la percepció que té de si mateix el jove participant en relació amb l'entorn més proper, com ara el centre educatiu, la família o amitats, àmbits que es tractaran en apartats posteriors.



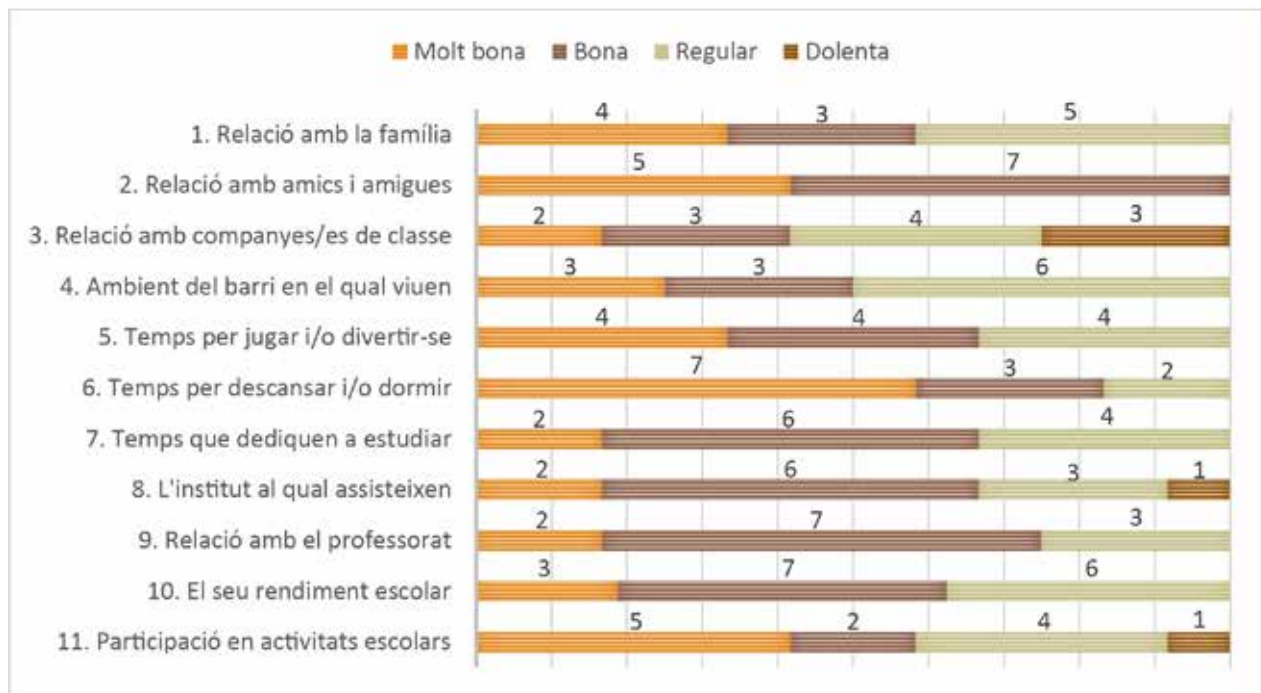
Gràfic 10: Benestar i relació amb l'entorn (total alumnat)

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

La gràfica anterior tracta de percebre el seu benestar amb relació a l'entorn més immediat. De les dues variables amb alguna puntuació "dolenta" s'assenyala el temps que dediquen a estudiar i la participació en les activitats escolars. Mentre que el temps per jugar i/o divertir-se, la relació amb les amistats i la relació amb la família són les valorades més positivament amb un 58,3%, 50% i 41,6%, respectivament, sobre el total.

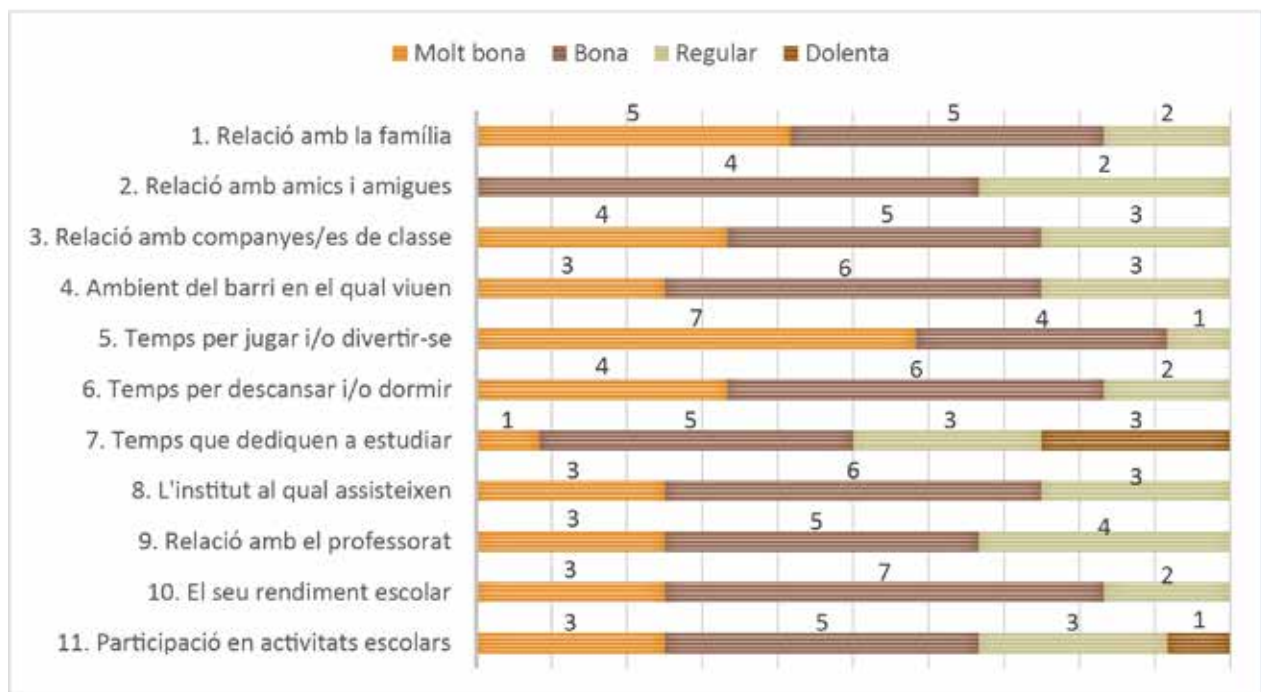
Per instituts i per nombre d'alumnes que han elegit cada opció, les opcions amb valoracions més dolentes són la relació amb els i les companyes, seguit de la participació en activitats escolars i l'institut al qual assisteixen. A l'Institut Dr. Puigvert, en primer lloc, fer els deures i estudiar, seguit també de la participació en el centre educatiu. Respecte al Pablo Picasso i el Turó de Roquetes, la participació està en primer lloc seguit, en el cas del Picasso, del temps que dediquen a dormir i/o descansar i la percepció de l'institut i per al Turó, el temps que dediquen a estudiar o fer els deures. Les que més puntuació tenen com a "molt bona" són, per a l'institut J.M. Zafra, el temps per descansar i/o dormir, per al Dr. Puigvert el temps per jugar i/o divertir-se, per al Picasso la relació amb les amistats i per al Turó de Roquetes la relació amb la família. Tal en com s'observa a les gràfiques 11 a 14,

Tal com es veurà amb les dades recollides, els àmbits analitzats estan relacionats entre si. La motivació per a l'estudi o per a activitats d'oci saludable respon a una conducta generalitzada en unes adolescents que, segons indica l'equip de formadores de circ, busquen els seus propis interessos i motivacions, per la qual cosa i en relació amb l'etapa evolutiva en què es troben,



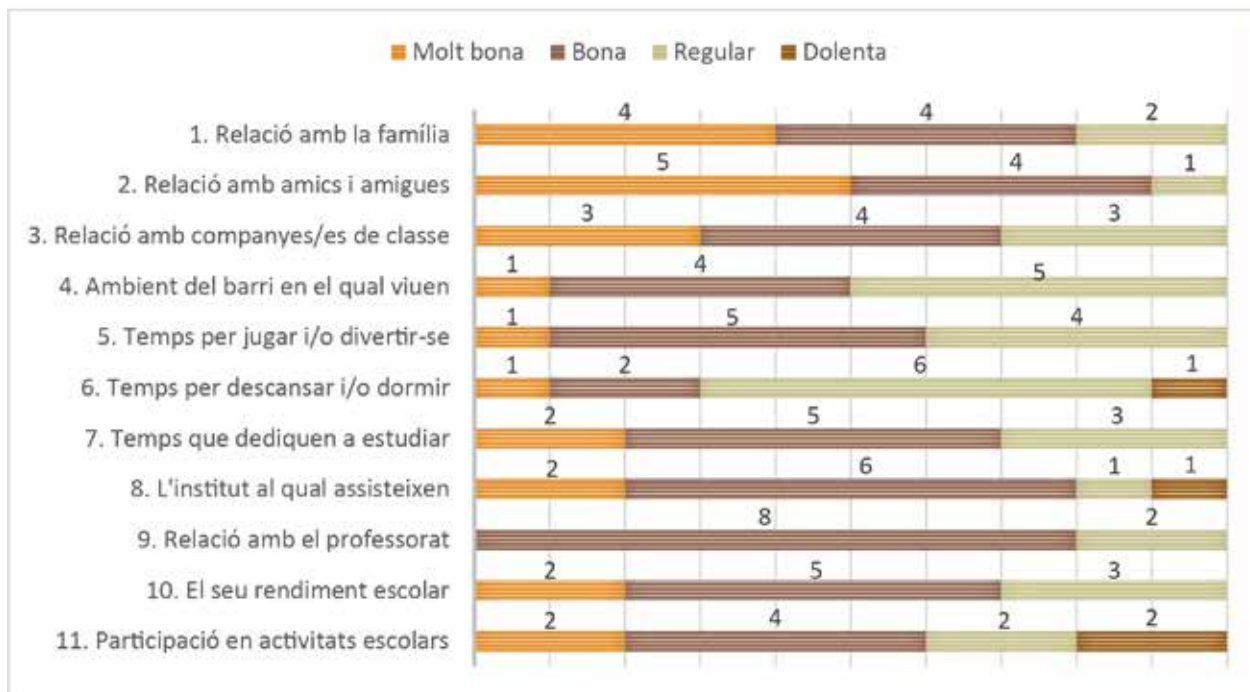
Gràfic 11: Benestar i relació amb l'entorn (institut J.M. Zafra)

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi



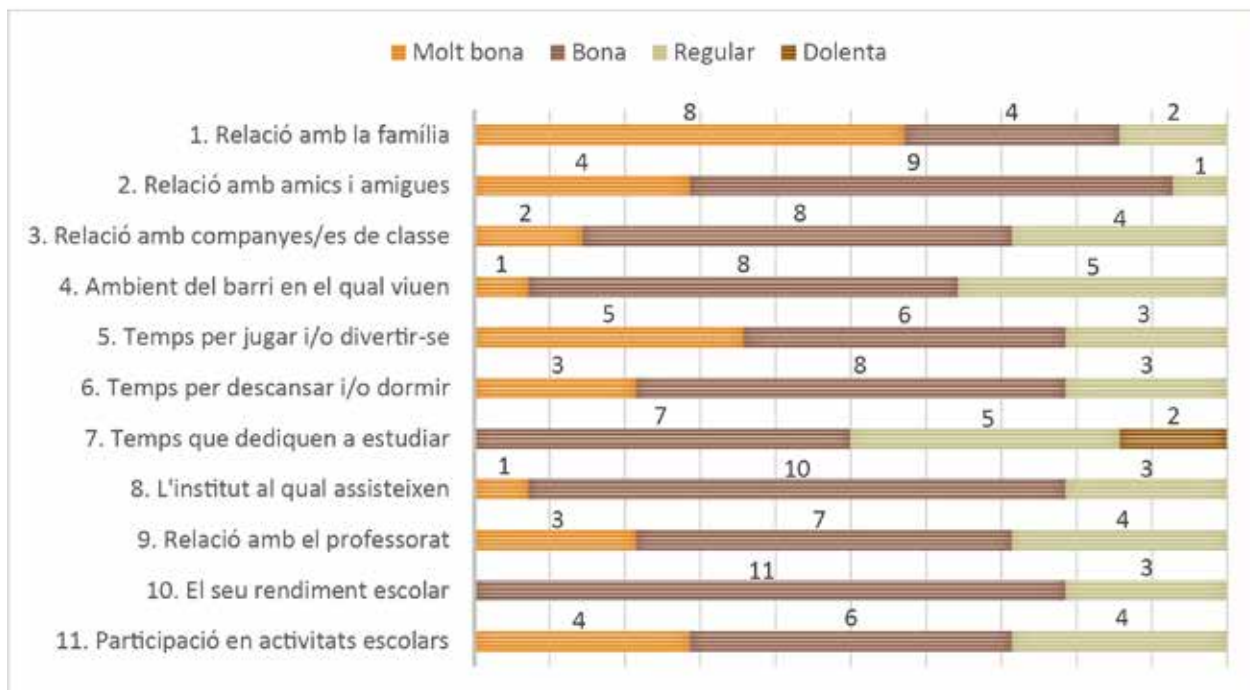
Gràfic 12: Benestar i relació amb l'entorn (institut Dr. Puigvert)

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi



Gràfic 13: Benestar i relació amb l'entorn (institut P. Picasso)

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi



Gràfic 14: Benestar i relació amb l'entorn (institut turó de Roquetes)

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

algunes de les persones participants responen amb actituds desmotivades, amb poca constància i manca de ganes per esforçar-se en activitats que iniciïn, com ara amb els estudis (EG1).

Amb adolescents passa molt, que és una etapa que hi ha molta gent desganada, poc motivada i poc constant en res, ni en els estudis ni en res del que facis. "Què t'agrada fer?" "Buff nada."

"Què fas quan... res estic allà al carrer". I és gent que té molt poca constància fent el que sigui i dura cinc minuts, i quan una cosa li agrada, potser li agrada cinc minuts i ja està, no té cap interès a esforçar-se, ni en el que nosaltres li ensenyem ni en altra cosa (EG1).

Afegeixen, a més, que les actituds són producte de l'educació que reben en una societat tancada a nivell emotiu, llavors difícilment expressen obertament sentiments, o solen mostrar-se d'una determinada manera segons amb qui es relacionen (EG1). El professorat descriu l'alumnat com a persones mogudes, actives, disperses, amb manca de disciplina, esforç i/o amb problemes d'atenció a l'hora de desenvolupar tasques més intel·lectuals (EI5, EI7).

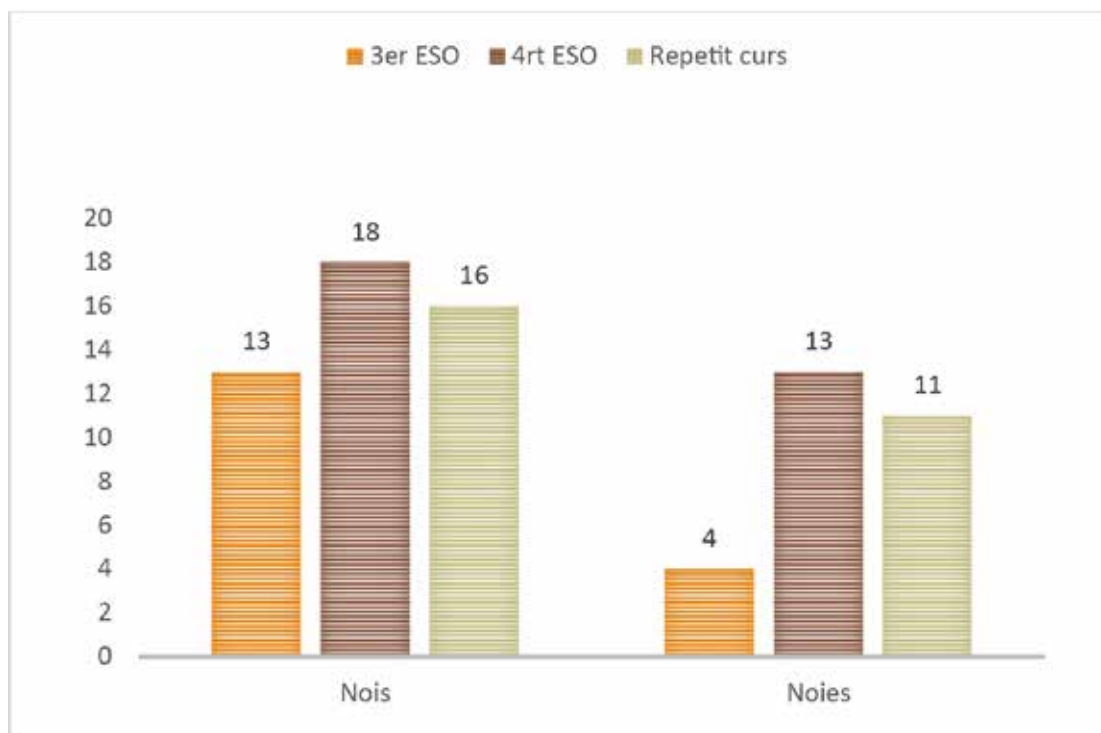
Encara que també són grups molt heterogenis, amb interessos i personalitats diverses, algunes amb interès per activitats esportives i/o curiositat artística, tal com indica un dels formadors: "alumnat amb el vessant artístic més despert". Professorat i formadores de circ comparteixen que la diversitat entre l'alumnat és rebuda com quelcom positiu per al projecte, que hi hagi barreja i persones en diferents circumstàncies socials és una oportunitat per als formadors i formadores, per fer èmfasi en la potenciació de les seves capacitats i habilitats en la descoberta de nous talents (EI7, EG1).

Es veuen actituds bones, receptives, on la relació de grup es va enfortint, el petit grup permet treballar la cohesió, generant sentiment de família. Alguns tenen experiències prèvies de participar en activitats esportives i els funciona, els èxits en aquestes activitats deixa una empremta positiva, que fa agafar il·lusió pel que realitzen (EI7). Segons passen les sessions i s'observen les conductes que tenen i com es relacionen, es manifesten actituds, com ara nerviosisme, inseguretats i en algun cas, s'activen alarmes quan arriben a donar-se situacions més preocupants o d'emergència social. En tots els casos, la confiança perquè s'expressin obertament es guanya amb el temps (EG1).

Diferents docents destaquen com a les sessions de circ es pot observar com tenen ganes de fer, si troben allò que els motiva, sobretot tallers pràctics on s'observa que la seva implicació canvia, on guanyen protagonisme (EI4). Hi ha interès a participar, anar a classe i complir els horaris. Generalment no surten conductes conflictives ni complexes, tenen bona actitud i s'impliquen. No els agrada estudiar, per això tot el que sigui diferent ho fan amb il·lusió i esforç (EI6).

7.2.2. Àmbit educatiu

En relació amb l'edat i el sexe, la següent taula exposa la quantitat de nois i noies participants del curs 2015-2016, en el qual es porta a terme el treball de camp de la recerca. Es presenten dividits en 3r i 4t, i el percentatge sobre el total, si han repetit algun curs (gràfic 15).



Gràfic 15: Relació d'alumnat per sexe i curs, i total que han repetit algun curs

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

Una de les professores destaca sobre la participació del perfil d'alumnat que hi pot haver variacions depenent dels cursos i les generacions que hi participen, hi pot haver anys en què la població de noies sigui més alta (EI7). Tal com s'observa en el gràfic, el total de participants per sexe i cursos, i el total de persones que han repetit algun curs també per sexe, han estat un total de 48 participants, 31 nois (el 64,6% sobre el total) i 17 noies (35,4% sobre el total), i 27 (56,25% del total d'alumnat participant) havien repetit algun

curs. El fracàs i l'abandonament escolar són fenòmens masculinitzats, els nois suspensen, repeteixen i abandonen més els estudis que les noies (Tarabini, 2017).

Respecte a les dades per instituts participants, les més destacades són:

- De l'Institut Picasso de Ciutat Meridiana tots i totes estan cursant 4t d'ESO
- Del J.M. Zafra del Clot són de 3r d'ESO menys una alumna
- Del Turó de Roquetes la majoria són de 4t d'ESO, no obstant, i per cobrir les 15 places disponibles, hi ha 2 alumnes de 3r
- Tot l'alumnat del Dr. Puigvert ha repetit algun curs
- Del total de 27 alumnes que han repetit algun curs, 11 són noies (el 40%) i 16 nois (60%)

Respecte a les competències educatives, el nombre de persones que han repetit algun curs té sentit en tant que el programa està destinat, tal com assenyala el professor acompanyant de l'Institut Dr. Puigvert, a treballar amb alumnat amb un endarreriment acadèmic important i generalment amb necessitat d'un vincle personal fort i acompanyament proper per reenganxar-se als estudis (EI4). Es destaquen diferents elements que tenen un impacte en el rendiment acadèmic del tipus d'alumnat que participa en el programa Enginy:

- Dificultats d'aprenentatge
- Relació amb l'institut
- Situació familiar
- Malestar emocional

Existeixen 5 camps que expliquen les dificultats en l'aprenentatge: discapacitat enfront de la disfunció, inadequació pedagògica, deficiències socioemocionals, desordres cognitius enfront de la motivació i immaduresa evolutiva (Alfaro, 1986). Totes elles es poden identificar en el perfil descrit per formadors, formadores i professorat.

Tal com expliquen diferents professors i professores referents dels centres educatius, un dels criteris per formar part del grup de diversificació curricular és alumnat que, per diverses raons, té dificultats per finalitzar i aprovar l'ESO, amb baix rendiment o alt nombre de suspensos, persones que tenen interès però no tenen les competències acadèmiques (EI3, EI6). Alguns alumnes, des de l'EAP (equips d'assessorament i orientació psicopedagògica) ja estan diagnosticats amb un nivell just cap a una discapacitat a nivell cognitiu (EI3).

Generalment, són alumnes amb dificultats per centrar-se en exercicis de lectoescriptura, matemàtiques o càlcul (EI7), amb un ritme d'aprenentatge més lent potser lligat a dificultats conductuals (EI2), que tot sumat deriva en el que "s'anomena malament fracàs escolar", segons el tècnic de l'Ateneu (EI1), o situacions d'absentisme associades a diferents situacions. D'una banda, és alumnat amb baixes qualificacions, sumat en molts casos a dificultats o manca de cura emocional i suport familiar i manca d'estratègies d'autoregulació i autodisciplina (EI1, EI5).

Les diferents persones entrevistades de l'àmbit educatiu (ConSORCI d'Educació i centres educatius), expliquen que respecte a l'endarreriment acadèmic, en algun cas està lligat a una limitació cognitiva, però més aviat es vincula amb una dificultat per gestionar emocions, sovint lligada a l'entorn familiar complex (EI4). També hi ha algun cas d'alguna petita discapacitat o malaltia mental diagnosticada que pot fer que sigui objecte de burles (EI7). Quant al rendiment escolar, s'identifiquen dificultats en l'idioma i per tant, juntament amb altres elements, compleixen el perfil per anar a un grup reduït i de treball per projectes (EI2).

A més, el mateix professorat subratlla que tenen en comú una relació amb l'institut que no ha estat fluida i que dedicar molt de temps a estudiar no els agrada (EI4). "Surt una desmotivació alta pel que és la vida escolar, per participar o pel que són els seus estudis." Costa que estableixin vincle amb el que són les matèries ordinàries o que segueixin dinàmiques escolars, no els preocupa suspendre, i el seu autoconcepte davant els estudis és que no valen per a això (EI7).

D'altres, la relació amb l'institut és conflictiva o de renúncia, de por a no poder fer o arribar a l'exigut (EI4), o tenen establerta una relació amb l'equip docent i directiu a partir de càstigs, sancions o expulsions (EI3). Estan més perduts a nivell d'hàbits i de ganes de continuar estudiant, o amb expectatives de futur poc clares i confuses. En alguns casos el que s'expressa al centre educatiu en format de mala conducta pot ser una manera de cridar l'atenció perquè no saben com demanar suport i la comunicació i reacció surt manifestada

en l'actitud i el comportament (EI2), en conseqüència també, en alguns casos, com a intent per mostrar la vida complexa que tenen al darrere (EI5).

En alguns grups, tal com assenyala la psicopedagoga de l'Institut J.M. Zafra, es produeixen amb més o menys freqüència conductes disruptives, on el patiment surt a l'aula en forma de malestar, en agressivitat. Dintre del grup hi pot haver una mala relació prèvia, segurament per un mal autoconcepte individual. Estan ferits, dolguts, pateixen, i aquesta situació està unida a un canvi físic i emocional propi de l'etapa de l'adolescència i ha de sortir per algun lloc (EI3).

També depèn de les relacions que tenien establertes abans de formar part del grup de diversificació curricular. “En el pati els veus barrejar-se amb els altres, altres anys no” (EI4). En sortir de l'institut, l'alumne o alumna té la possibilitat de viure amb adults diferents dels de l'institut. A les estades en empreses en tenen l'oportunitat i es mostren d'una altra manera, no tenen certes conductes conflictives que sí que es donen a dintre de l'institut. Surten del grup d'iguals on tenen públic i han de ser de certa manera, mentre que quan passen a estar en un entorn laboral, o tallers diferents, el seu rol canvia i l'actitud també. Tenen sovint una visió de treure beneficis individuals en certes activitats, tal com explica el professor de l'Institut Dr. Puigvert amb l'experiència de la cantina, on amb els beneficis prefereixen fer un sopar de grup en comptes d'alguna cosa per a tot l'institut, on la seva reacció és que segur que es trenca com ha passat en altres ocasions. “No perquè no ho vulguin fer per als altres, sinó perquè creuen que els altres no ho valoraran. De vegades és per falta d'autoconfiança, perquè no són capaços de fer una cosa que els altres puguin valorar”. Apareix una doble por: por de l'èxit i del fracàs. Però alhora, quan es surt de l'aula i de les rutines ordinàries dels centres educatius, es donen situacions que propicien un canvi de rol, que fan sortir altres característiques (EI4).

Dic: “nois totes les cadires a fora”, torno a entrar i encara estan allà i estava a punt de perdre la paciència i me'ls veig, “que aquesta és per la Felipa”. Tots havien pensat en *la abuela* que venia i jo casi els pego bronca i dius ostres!, *¡qué bien!*. Llavors de vegades es tracta de crear la situació. (EI4)

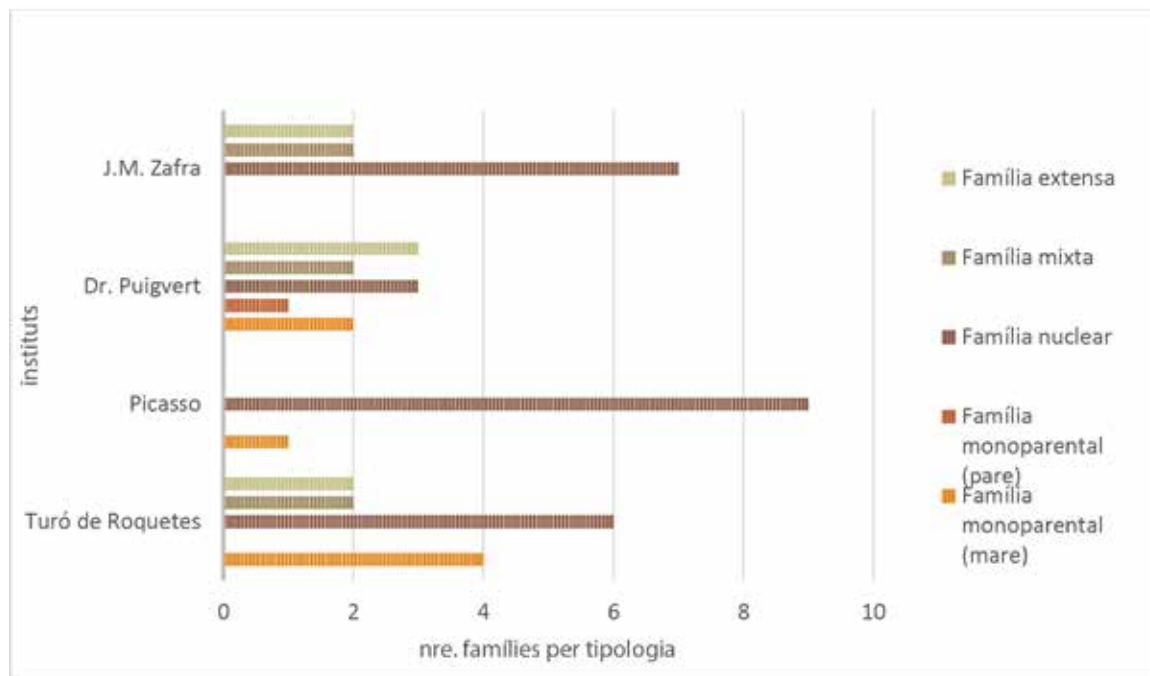
7.2.3. Àmbit familiar

Tal com assenyala el professorat acompanyant, l'estructura familiar de l'alumnat participant és de composició diversa i estructures particulars (EI3), aspecte que es pot observar a partir de la identificació de famílies de tipus nuclear, família extensa, família monoparental i famílies mixtes o reconstruïdes en l'alumnat participant (QD), com es mostra en el gràfic 16.

Ja s'ha comentat a l'apartat anterior sobre l'habitatge, el nombre de persones que viuen per unitat familiar, així com l'augment de les llars unipersonals i amb dues persones segons l'informe de salut a Barcelona de l'ASPB. No obstant, en el gràfic anterior es recull amb més detall la composició de la família on s'observa que la tipologia més comuna és la nuclear formada per pare, mare i germans o germanes. De les famílies monoparentals destaca la mare com a referent i on en dos casos de família extensa, també la convivència és amb la mare i els avis i àvies (QD).

Hi ha un alt percentatge de famílies monoparentals, bastant absència de la figura paterna i per tant un augment de la càrrega familiar en la figura materna, sent aquesta la progenitora

principal (EI7, EI6). Entre els grups que han participat del Circ Enginy, la realitat familiar sovint es caracteritza per la diversitat i la complexitat, amb carències afectives i emocionals, estils de vida connectats amb la vida al carrer, sense referents positius, alcoholisme, drogues, manca de feina, desnonaments, manca de recursos i/o situació de pobresa (EG1;



Gràfic 16: Nre. tipologies familiars per institut

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

EI7; FO, T.Roquetes, 11-04-2016). I en algun cas, dificultats de convivència per temes de custòdia, i situacions d'alt risc, com ara antecedents per maltractament i diversos casos de dones que han patit violència masclista (EI7; FO, T.Roquetes, 04-04-2016), tal com es mostra a la següent observació de la primera sessió d'un dels instituts:

Mentre els alumnes van a canviar-se i van sortint del gimnàs, els formadors comenten que alguns alumnes havien participat i altres participen actualment en altres tallers de circ a l'Ateneu (com ara el FemSalut). [...] Un dels formadors comenta que ja havia vist com podia ser l'actitud de l'Hèctor, que el veia desmotivats i disruptiu, i per això ja li ha prestat més atenció per reconduir-lo, a pesar que al final ha estat fent plat xinès i ha entrat a la classe. La professora acompanyant comenta diverses situacions complexes de l'alumnat del seu grup [...] explica que Cèsar té una situació difícil perquè va venir a viure aquí fa un any aproximadament. La seva mare tenia nova parella i dues filles i també hi havia al darrere temes de maltractaments. En relació amb Jonhatan, explica que té al voltant d'un 40% de discapacitat.

La psicopedagoga referent que acompanya l'alumnat de l'Institut J.M. Zafra descriu la relació que té la família amb el desenvolupament del i la jove i l'aprenentatge, posant com a exemple la situació d'alguns alumnes que estan passant per un procés de reagrupació familiar. Amb les dificultats per a l'aprenentatge i les complexitats familiars acaben perdent la paciència, abandonant els estudis o traient la importància que tenia en la seva vida (EI3).

Els nois amb més dificultat per aprovar, sense capacitat cognitiva o capacitat cognitiva justa, sí que responen a famílies reagrupades. Són nois que estan fent un procés de dol de la seva figura

materna. Tenim un noi que el van col·locar aquí, en una habitació *todo de diseño, chulo*, la roba, Nike, Levis, no sé què..., i aquesta és la teva mare. Però clar el noi té 13 anys i la seva mare és la seva àvia, que l'ha cuidat al país d'origen. Entenem que aquest noi està fent un dol i aquí no és compartit una vegada més. La mare no entén què li passa, “*no valora nada, no me agradece lo que hago por él*”, el noi l'únic que vol es deixar de patir per si es mor la seva àvia i no la veu mai més. [...] Els estem trobant a segon i tercer, perquè és quan poden començar a endreçar el seu cap i fer aquest procés de dol, del trencament amb la seva família, que l'ha estimat o la seva mare que l'ha criat, però que la mare biològica està aquí i aquella era la iaia (EI3).

La mateixa entrevistada destaca que sovint tenen dificultat per concentrar-se per la situació personal i familiar que viuen i aquesta no genera una condició adequada per a l'aprenentatge, per la qual cosa difícilment podran aprovar, si no posen ordre primer en aquests aspectes de la seva vida, i si des dels instituts no se'ls dona suport per alliberar-los de les problemàtiques familiars i socials que tenen. També es donen situacions on les famílies estan poc implicades, o són poc participatives, fent poc de seguiment del que fan, si tenen el material i llibres necessaris per estudiar, etc. I altres ocasions més greus on l'alumnat ha fet el pas de denunciar el pare per maltractaments i això reverteix en l'institut (EI3). La psicopedagoga de l'institut J.Z. Zafra fa un símil d'aquestes situacions amb un iceberg, explicant que la punta visible té al darrere un gran bloc de gel que engloba diferents factors de la vida de l'alumnat i que afecten directament el rendiment escolar:

O a l'institut és on surt la punta de l'iceberg que, amb un nombre de suspesos que dius, alguna cosa passa i comencem a desfer una mica el gel i veiem que a sota tenim un iceberg que no ens l'acabem i aleshores fem una gestió cap a serveis socials, cap a DGIA, cap a EAIA. (EI3)

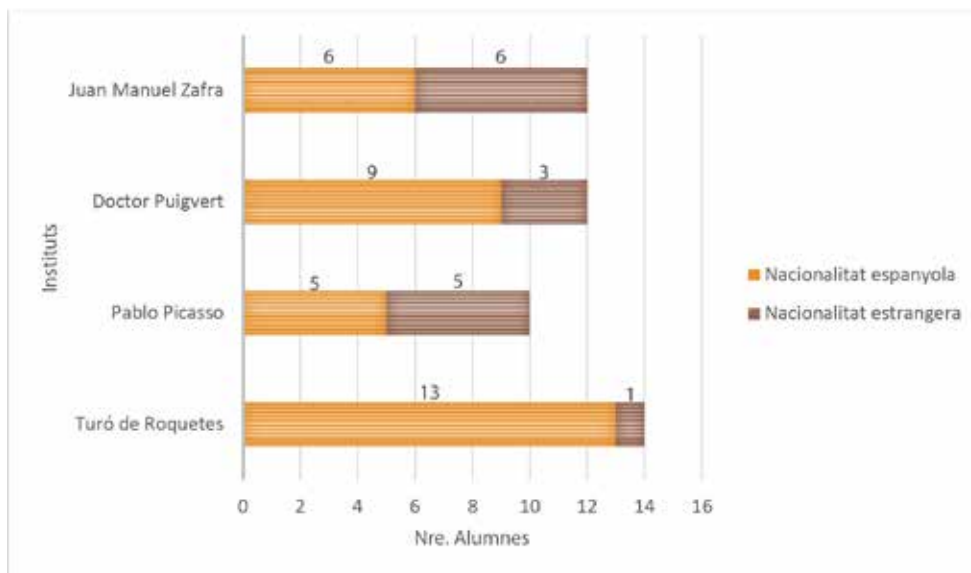
7.2.4. Àmbit de la migració

Respecte a la nacionalitat, la gràfica 17 recull el percentatge per instituts, d'acord amb el nombre d'alumnat amb nacionalitat estrangera o espanyola. Que tinguessin o no la nacionalitat espanyola en el moment de realitzar el qüestionari, no significa que hagin nascut a l'Estat espanyol, per això també es recull el seu país de procedència.

No obstant, durant el procés d'anàlisi de resultats d'aquesta recerca, s'observa que les preguntes podien no estar clares per a l'alumnat creant confusió en les respostes, ja que s'han trobat casos on fan constar que tenen nacionalitat estrangera però no sabem on van néixer, i altres on tenen nacionalitat espanyola però han fet constar que el seu país de naixement és un altre i no l'Estat espanyol. D'aquesta manera, la taula recull en xifres les respostes sobre la nacionalitat, mentre que a continuació es recullen les anotacions dels i les joves a les preguntes obertes respecte d'aquest àmbit:

Del total d'alumnat, 4 de l'Institut Turó de Roquetes, 6 del Picasso, 3 del Dr. Puigvert i 6 de Juan Manuel Zafra no havien nascut a Espanya, arribant en edats diverses, des dels 3 fins als 15 anys (QD). Respecte a l'Institut de Baró de Viver, hi ha dos alumnes que van arribar a Espanya des de l'Equador al voltant dels 8 anys i un d'Hondures, que va arribar als 12 anys. De l'Institut del Clot, tenen nacionalitats diverses, com romanesa, boliviana, hondurenya, anglesa i peruana, i les edats en què van arribar varien entre els 4, 9, 11 i 14 anys. A l'Institut de Roquetes hi ha una noia amb nacionalitat pakistanesa, però hi ha més

alumnes que van arribar a Espanya en les edats de 3 i 15 anys, encara que no sabem la procedència perquè no ho van fer constar al qüestionari. I un alumne que va realitzar un procés migratori intern, és a dir, dintre de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol. A l'Institut de Ciutat Meridiana hi ha un total de 5 alumnes amb nacionalitat estrangera (amb procedència del Pakistan, Guinea Bissau, Equador i Hondures), però són un total de 6 que no han nascut aquí, arribant a Espanya a les edats de 4, 6, 12, 13 i 15 anys.



Gràfic 17: Nre. alumnat per institut i per nacionalitat

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

Hi ha una part de l'alumnat que venen de famílies immigrants, llavors sovint han passat per procés de reagrupació familiar. La mare, sobretot en els casos dels nanos que venen d'Amèrica Llatina, és la mare la que ha marxat abans, deixant el nano darrere quan tenia pocs anys, amb els avis normalment, i quan el nano igual tenia 10 anys, 12 anys ha vingut aquí, perquè és el temps que necessitaven per arribar a un mínim d'estabilitat econòmica, o perquè la situació del país ha empitjorat [...] en aquests casos és més dramàtic encara, perquè de vegades, la decisió ha sigut la mort d'un familiar i la setmana següent el nano se'n va, sense haver-ho parlat abans. Llavors, hi ha canvis de vegades que són brutals. El fet és que hi ha alumnes que han vist, en molts anys, dues o tres vegades la mare. De cop i volta es troben en una societat diferent, amb una mare que tenen un vincle més teòric que real. Sovint, el pare ja no hi és, o no ha estat en principi, o pot haver aparegut una parella nova (EI4).

Com es pot veure, i tal com expliquen diversos professors i professores, hi ha un alt percentatge d'alumnat que ha passat per un procés de reagrupació familiar (EI4, EI3) i d'altres que, a pesar de tenir la nacionalitat, l'origen familiar és un altre (EI7). La reagrupació familiar es mostra com un factor de risc en el desenvolupament personal, educatiu i social dels i les adolescents (EI4, EI3), etapa en què Violeta Quiroga i Ariadna Alonso destaquen que es poden donar en major percentatge ansietats acompanyades de la manca de suport emocional (Quiroga i Alonso, 2011). La procedència de les famílies és diversa, amb un alt percentatge als instituts participants de població migrada i d'origen variat (EG1), del Magreb, Àsia, Àfrica i Sud-amèrica (EI2). Com assenyalava la gràfica 7 amb el percentatge d'alumnat estranger sobre el total d'alumnat, els 3 districtes d'on provenien els instituts participants, sobretot Sant Andreu, tenia unes xifres superiors a la mitjana de Barcelona.

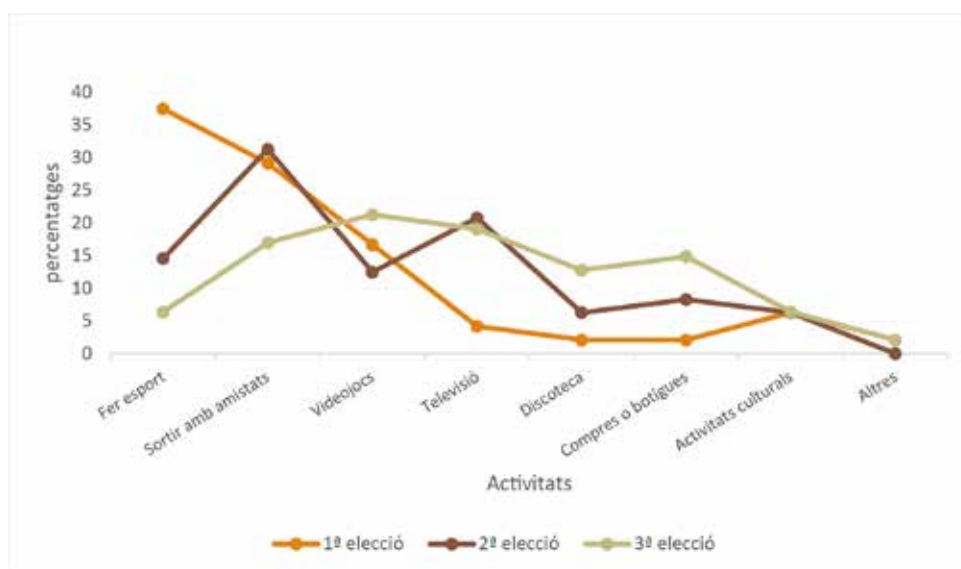
Tota situació d'irregularitat, tant de l'alumnat com dels seus familiars, és un factor que augmenta la probabilitat de trobar-se en situació de risc social i això afecta el desenvolupament del menor d'edat (Quiroga i Alonso, 2011). En relació amb l'àmbit educatiu, en el cas d'alumnat d'origen estranger potser la seva trajectòria educativa ha estat més buida perquè no han fet tota l'escolarització aquí i el nivell era diferent en el seu país d'origen (EI2), o perquè han estat ja incorporats al mercat laboral seguint un model de vida adulta des dels 12 o 13 anys i en arribar a Espanya s'han hagut de reincorporar al sistema educatiu (FO, Dr. Puigvert, 02-03-2016). L'abandonament prematur dels estudis és més elevat en alumnat d'origen estranger (Tarabini, 2017). La bibliografia ens indica que l'alumnat de famílies immigrades a Espanya té resultats inferiors (segons l'informe PISA), i s'assenyalen factors relacionats amb la classe social, les diferències quant als processos i el model educatiu del país d'origen, i les polítiques i exigències del sistema educatiu d'aquí (Quiroga i Alonso, 2012).

7.2.5. Oci i expectatives de futur

Els estils d'oci influeixen en les condicions educatives i en el desenvolupament de l'alumnat i per tant en el seu rendiment i procés d'aprenentatge en el sistema educatiu (Albaigés i Pedró, 2017).

Els qüestionaris previs van ser una oportunitat per preguntar als i les joves participants a què dedicaven el seu temps lliure, si participaven en activitats organitzades per l'institut o per alguna entitat externa, i quines expectatives tenien vers el seu futur acadèmic i laboral.

A la següent gràfica es recullen les activitats a les quals dediquen el seu temps lliure a partir d'un exercici on havien d'ordenar-les de primer a tercer lloc per ordre de prioritats:



Gràfic 18: Activitats a les quals l'alumnat dedica més temps

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

Entre el llistat d'activitats a les quals dediquen més temps lliure, com a primera opció, van destacar fer esport (37,5%), sortir amb els amics i amigues (29,2%), i jugar a videojocs (16,7%). Com a segona opció també destaquen les mateixes opcions: sortir amb amics/gues (31,3%),

veure la televisió (20,8%) i fer esport i jugar a videojocs (14,6% i 12,5%, respectivament). Les opcions amb menys percentatge han estat, ordenades de més a menys: sortir a veure botigues, anar a la discoteca i realitzar activitats culturals. Amb l'augment de l'edat en la població adolescent hi ha una disminució significativa en la implementació de rutines i activitats que conformen estils de vida saludables. A més d'haver-hi diferències segons el sexe, on en els nois hi ha major disminució del rendiment acadèmic i augment del temps amb els i les amigues, i entre les noies, es redueix la pràctica esportiva i es disminueixen les hores de son (Hernando, Oliva, i Pertegal, 2013).

A nivell esportiu crec que hi ha força coses, ara, que els nanos se n'aprofiten és una altra història. Pràcticament si tots volguessin podrien practicar algun esport sense gastar un duro, o gastant molt poc. I n'hi ha molts que no, o “sí, sí, voy a empezar”, i quan “voy a empezar” no els ve de gust. N'Hi ha pocs que aprofiten els centres de joves o projectes així. Algun sí (EI4).

Segons el sexe, l'opció més escollida pels nois fou “fer esport” (14 vots), seguit en empat per “sortir amb amics i amigues” i “jugar a videojocs” (8 vots), mentre que a les noies ha estat el contrari, on les opcions han estat més repartides, sent la més votada “sortir amb els i les amigues” (6 vots), seguit de “fer esport” (4 vots) i “realitzar activitats culturals” (2 vots) (QD). Segons un estudi sobre la utilització de les TIC segons el sexe, les noies utilitzen més el mòbil, mentre que els nois fan un major ús dels videojocs. A més es destaca que l'ús d'internet o el mòbil en les noies estava vinculat a la relació amb amics i amigues íntimes (Jiménez-Albiar, *et al*, 2012).

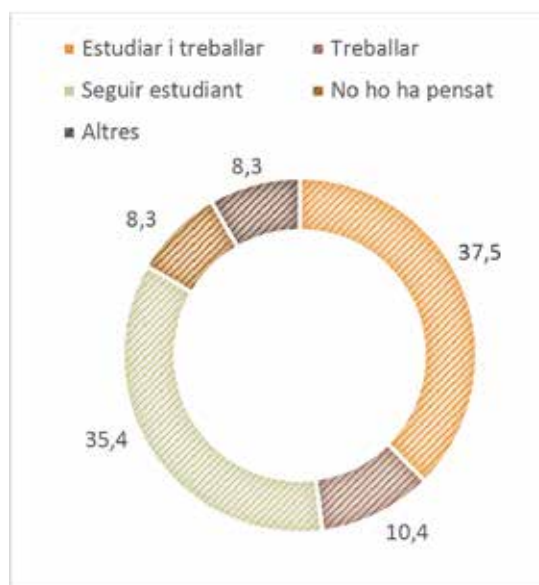
El 20,8% participa d'activitats que organitza l'institut, 6 nois i 4 noies i el 36,2% participa en alguna activitat, projecte, entitat o associació fora de l'àmbit del centre escolar, 11 nois i 6 noies. Un total de 3 nois i 3 noies, el 12,5% del total d'alumnat, coincideixen quant a participació en ambdós espais. De les activitats descrites on participen es recullen activitats com: casals de joves, activitats esportives com futbol o el gimnàs, culturals com classes de guitarra, classes d'anglès i àrab, i altres implicacions com ara l'autoescola i ser promotora d'una discoteca (QD).

L'ús del temps lliure és l'espai on adolescents i joves desenvolupen la seva identitat, on projectar estils, tipus de relacions i formes de vida amb el grup d'iguals. L'ús d'aquest també descriu les desigualtats socials, on els i les joves amb menys ingressos no tenen les mateixes possibilitats d'accés als espais d'oci dominants, actualment dominat pel mercat i el consumisme. El mateix ocorre amb l'accés als itineraris formatius, com ara una formació professional o una carrera universitària, i amb la necessitat d'incorporar-se aviat al mercat laboral (Quiroga i Alonso, 2011).

La major part d'aquests alumnes quan van entrar en el grup de diversificació, abans de fer els tallers Èxit i participar de tot el programa, tenien pensat abandonar els seus estudis en algun moment proper, no sabem si haguessin acabat l'ESO, si haguessin deixat els estudis quan haguessin complert 16 anys, però no tenien perspectives d'estudiar cicles formatius, ni batxillerat, la majoria d'ells. I ara, que ja estem en una època en què han de començar a decidir-se perquè comença la preinscripció, comencen a mostrar interès i a mostrar il·lusió per poder continuar. Sí que estem veient com uns fruits de la tasca que hem anat fent aquests mesos. Penso que la majoria intentarà continuar els seus estudis. Diria, si són 15 alumnes, que un o dos tenen molt clar que no continuaran estudiant però la resta sí que ho intentaran, es matricularan en algun cicle formatiu l'any que ve (EI7).

Amb relació a l'objectiu d'aquest programa entorn de la consecució del graduat i la prevenció

de l'abandonament escolar, una de les professores acompanyants, explica com abans d'entrar en el programa Enginy alguns tenen previst deixar els estudis en complir els 16 anys, i no es viu com una prioritat acabar l'ESO, amb poques expectatives per estudiar un cicle formatiu, però a final de curs, quan s'apropa la preinscripció hi ha qui es preocupa, s'ho qüestiona i possiblement ho intenta (EI7). Pel que fa a les respostes de l'alumnat, quan se'ls preguntava què els agradaria fer quan acabessin l'ESO un 37,5% i un 35,4% voldrien estudiar i treballar o sols seguir estudiant, respectivament. Un 10,4% treballar i un total de 16,6% no ho havia pensat o triaria altres opcions. Mentre que a la pregunta de si creuen que el que estan fent els ajudarà per al que volen fer quan acabin l'institut, un 77,1% pensa que sí, el 4,2% no i un 18,8% no sap o no contesta (QD).



Gràfic 19: Què t'agradaria fer quan acabis l'ESO?

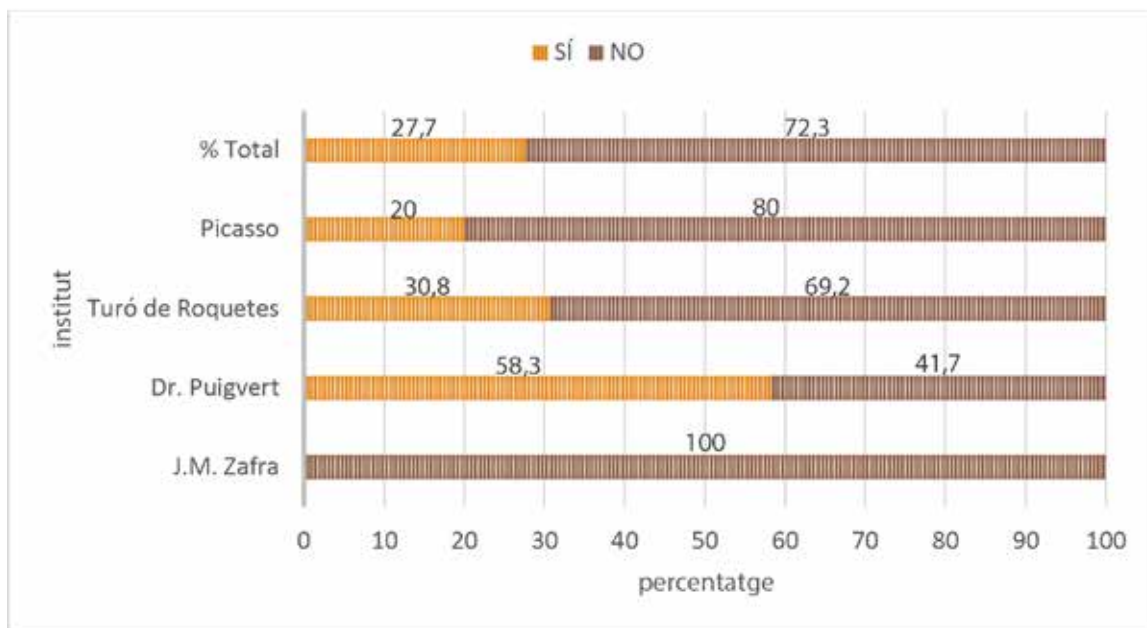
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

Respecte a la proposta de realitzar una activitat de circ o altra disciplina artística, normalment són alumnes que, tal com indica la professora de l'Institut Turó de Roquetes, no havien tingut contacte tot i la proximitat de l'Ateneu en el territori. A pesar de conèixer l'espai podien tenir una idea distorsionada o estigmatitzada del que s'hi fa (EI7).

Alguns havien tingut contacte perquè havien participat en aquests cursos i els que no havien participat no tenien idea del que hi farien, ni coneixien l'Ateneu, o sabien que existia però no sabien ben bé que s'hi feia. I els alumnes que han fet aquest taller, normalment, com que són els que participen en el projecte de diversificació curricular, són alumnes que presenten una desmotivació alta per al que és la vida escolar, per participar o per al que són els seus estudis. Però després hi ha molta diversitat, de nens i nenes que els agrada l'esport i altres que no, que tenen curiositat artística o que no, no sé..., amb interessos molt diversos i caràcters també molt diversos (EI7).

Del total d'alumnat, un 27,7% havia participat en alguna activitat o projecte de circ, la majoria en cursos anteriors dintre del mateix programa. Sols en un dels instituts, el J.M. Zafra,

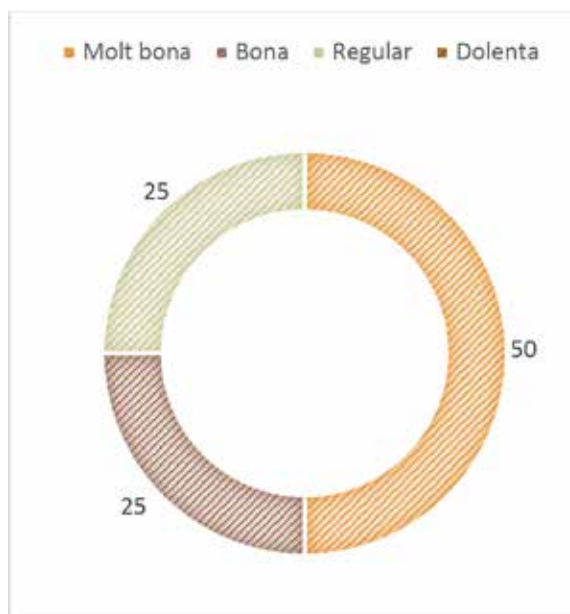
cap alumne o alumna havia realitzat una activitat de circ, encara que, com s'observa en la gràfica 23 tenen un alt percentatge de motivació per participar-hi.



Gràfic 20: Percentatge d'alumnat que ha participat en algun taller de circ

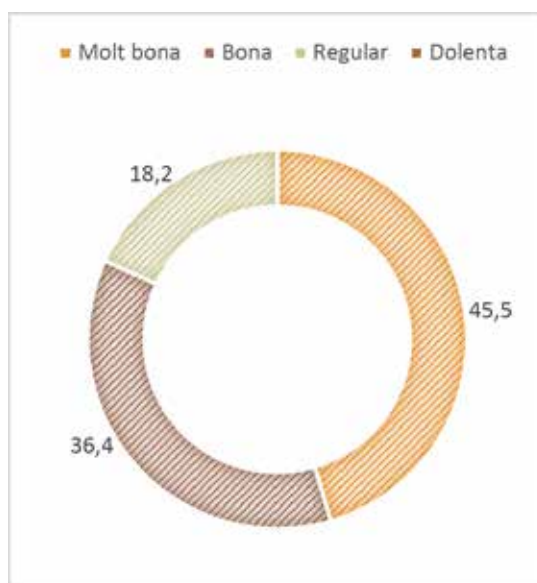
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

De les persones que havien participat anteriorment, les valoracions quant al funcionament i organització, i l'avaluació de l'experiència viscuda són altes, destacant que no hi ha cap valoració "dolenta".



Gràfic 21: Avaluació del funcionament i organització

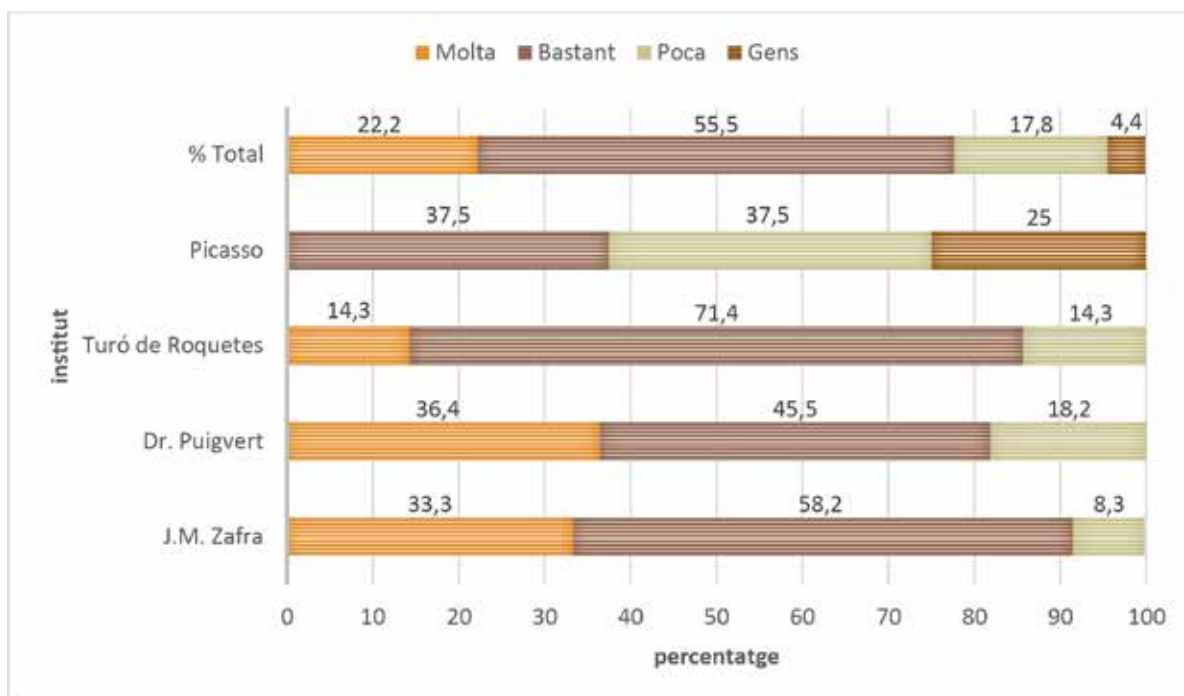
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi



Gràfic 22: Avaluació de l'experiència viscuda

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

El grau de motivació a participar en el Circ Enginy també és bastant alt. L'Institut Picasso de Ciutat Meridiana dona les puntuacions més baixes, inclús amb un 25% de participants (2,5 dels 10 alumnes), manifesten “gens” de motivació. Tal com veurem en l'anàlisi del procés per mitjà del grup i a les valoracions finals, la percepció d'aquest grup en concret, canvia satisfactòriament.



Gràfic 23: Grau de motivació a participar en el Circ Enginy (total alumnat)

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase de diagnosi

Capítol 7. Context personal, educatiu i social de les persones participants

A tall de resum

Durant el curs 2015-2016 van participar un total de 4 grups de 4 instituts diferents ubicats en barris diferents de la ciutat de Barcelona:

- Institut Juan Manuel Zafra del Clot (districte de Sant Martí)
- Institut Dr. Puigvert de Sant Andreu (districte de Sant Andreu)
- Institut Picasso de Torre Baró (districte de Nou Barris)
- IE Turó de Roquetes de les Roquetes (districte de Nou Barris)

Les dades entorn del context també comprenen informació dels barris on l'alumnat viu. Les dades destacades es recullen en els següents punts a tall de resum:

- Els districtes de Ciutat Vella i Nou Barris tenen els barris amb menor esperança de vida
- Els districtes d'on provenen els centres educatius són dels més poblats de Barcelona
- El percentatge d'alumnat migrant en els centres ubicats en barris amb nivell socioeconòmic baix és major que en barris amb nivell socioeconòmic alt
- Nou Barris és el districte amb el nivell de renda més baix
- Nou Barris és el segon barri de la ciutat on es concentra major percentatge de pobresa material severa, per darrere de Ciutat Vella
- Formadors, formadores i professorat manifesten una relació directa entre la situació econòmica, familiars i social en el rendiment escolar i el desenvolupament personal de l'alumnat participant
- Per districtes, els nivells més baixos de població universitària es donen a Nou Barris, seguit de Sant Andreu, Horta-Guinardó, Sants-Montjuïc i Sant Martí, 3 dels 5 districtes on estan ubicats els instituts participants
- A la ciutat de Barcelona existeix una situació d'emergència habitacional que afecta les famílies amb més dificultats econòmiques
- S'identifiquen també diferents factors de risc entre les adolescents participants que estan també contemplats als informes de salut, com ara embarassos no desitjats, consum de substàncies tòxiques i/o de salut alimentària

A pesar que aquest resum no reflecteix tota la diagnosi recollida a l'anàlisi de resultats, cal destacar que, des de la mirada del treball social és important contemplar els diferents àmbits que afecten la persona: familiar, educatiu, econòmic, de salut, etc. Una mirada sistèmica que ajuda a entendre les conductes i patrons relacionals dels i les adolescents des de tots els sistemes en què està en relació.

El procés de recerca, a més, va possibilitar la recollida de dades i percepcions personals de l'alumnat participant, com ara el benestar i la relació amb l'entorn proper, rutines i pràctiques a les quals dediquen el seu temps d'oci i les expectatives de futur.

Capítol 8

*Les persones
professionals
implicades*

Tal com ocorre en la totalitat d'aquest treball de recerca, és important recordar que el projecte Circ Enginy ha estat un suport per poder explicar el circ social i el seu impacte des de la pràctica. Per aquesta raó, els següents apartats recullen els perfils professionals implicats en el projecte Circ Enginy, que com es veurà destaca per una barreja entre el sector del circ, l'àmbit social i l'educatiu. Pel caràcter del projecte, el qual es dona en el marc dels centres educatius de secundària, apareixen en primer lloc aquelles persones que tenen més relació amb el món educatiu, com ara la tècnica referent del Consorci d'Educació de Barcelona i els i les tutores acompanyants dels centres. Quant al sector del circ, s'intenta recollir des d'una mirada àmplia i tenint present tots els perfils professionals implicats en projectes de circ social, amb la seva complexitat i diversitat quant a la formació, definició i consolidació. Fins a concretar el perfil amb les persones vinculades a l'Ateneu Popular com a formadores de circ, en aquest cas, del projecte Circ Enginy. Per finalitzar amb una reflexió entorn del paper del tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social i de la investigadora en la present investigació-acció, ambdós professionals del treball social.

A la taula 14 es recull a tall de resum els diferents perfils professionals ordenats per àmbit, i en cadascun un recull de la formació, el rol i les funcions. A continuació de la taula es descriuen, seguint l'índex d'aquesta, les funcions esmentades, el nivell de participació i les valoracions realitzades en la present recerca sobre el paper de cada professional participant.

Cal aquí destacar que hi ha algunes fronteres entre àmbits professionals més clares, mentre que d'altres són més diluïdes, entre altres raons, perquè aquí es dibuixen uns perfils que barregen formació acadèmica, experiència pràctica i coneixement popular. El primer àmbit que veurem, l'educatiu, contempla dues figures, la referent del programa Enginy del Consorci d'Educació i els i les professores acompanyants de cada institut. Mentre que de l'àmbit del circ i de l'àmbit social es barregen dos perfils complementaris, els i les formadores de circ, el treballador social i el tècnic referent de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu i la investigadora, també treballadora social. La distinció entre àmbit del circ i l'àmbit del treball social ha estat una fórmula adoptada per facilitar l'anàlisi. En aquest cas ens situem des del treball social per la formació acadèmica de la investigadora, però no es mostra com a excloent d'altres disciplines de l'àmbit social.

8.1. Àmbit educatiu

El perfil professional de la tècnica i referent del Consorci d'Educació de Barcelona, i per tant del projecte Circ Enginy (curs 2015-2016), des de fa 8 anys, és de formació, psicopedagoga. El seu rol és tenir una visió integral de tot el programa i dels projectes oferts, sent el contacte directe per als centres educatius i les entitats o serveis anomenats "experts".

Taula 14: Perfils professionals implicats en el projecte Circ Enginy

ÀMBIT	EDUCATIU		CIRC SOCIAL
UBICACIÓ	Consorti Educació de Barcelona	Centres educatius	
PERFIL	Tècnica referent Àrea d'Orientació i Educació Inclusiva	Tutors i tutores i/o orientadores del grup d'alumnes participant	Formadors/es de circ
FORMACIÓ	Pedagogia	Magisteri i/o Psicopedagogia	Artistes Formació de formadores en CS Formacions específiques en tècniques de circ
ROL	Referent Programa Enginy Consorci d'Educació	Acompanyants dels centres educatius	Formadors i formadores de circ social
FUNCIONS	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinació i seguiment de l'inici, execució i avaluació del projecte amb l'Ateneu • Acompanyament i suport als centres educatius i establiment de pont amb els projectes "experts" 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacció projecte i sol·licitud dels tallers • Selecció d'alumnat per formar el grup • Coneixement del grup • Acompanyament al grup i participar de les sessions • Relació i vinculació de l'espai del circ amb el qual passa a l'aula potenciant els aprenentatges adquirits en l'experiència • Reforç de l'acció dels i les formadores de circ i intervenir en cas necessari 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació i execució de les sessions en base als objectius • Acompanyament i treball directe amb participants • Transmissió de l'aprenentatge de circ amb passió • Gestió de conflictes • Potenciar el vincle de les participants amb altres espais o projectes de l'Ateneu

Ahora és el pont entre els centres educatius i l'Ateneu Popular 9 Barris en la posada en acció del projecte Circ Enginy (EI14). En un inici, el contacte amb la referent durant el curs 2015-2016 fou, a més, facilitar la realització de la recerca i el contacte amb els instituts participants.

Aquesta professional explica que les persones professionals que solen acompanyar l'alumnat són tutors o tutores del grup, orientadors/es del centre, i algun cop ha estat un/a integradora social, però destacant sobretot el protagonisme i importància d'aquesta figura en els centres educatius, ja que són els que estan en el dia a dia amb el grup d'alumnes i els qui

TREBALL SOCIAL	
Ateneu Popular 9 Barris	
Tècnic Àrea Formació i Circ Social	Investigadora de la recerca
Treball social (no exclou altres formacions d'àmbit social)	Treball social
Coordinador Àrea Formació i Circ Social	Investigadora de la recerca
<ul style="list-style-type: none"> • Visió global de l'Àrea de Formació i del projecte Ateneu • Gestió del projecte • Proporcionar i dinamitzar els espais de treball en xarxa i coordinació entre els diferents agents • Coordinació del projecte: inici, seguiment i avaluació amb les administracions • Organització de l'equip de formadors/es conjuntament amb elles • Suport als formadors/es en cas que sigui necessari • Treball comunitari amb serveis i equipaments del territori (com ara, amb relació a Circ Enginy i centres educatius) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participació en diversos espais de l'Àrea de Formació i Circ Social • Potenciar la mirada integral del projecte i contacte amb els agents • Realització de la recerca (sistematització, coordinació, participació activa a les sessions, etc.) • Intervenció directa (treball social grupal i comunitari) • Seguiment i avaluació de les propostes i acompanyament en la realització

Font: elaboració pròpia

continuaran el treball de les experiències a l'aula (EI2). Des dels instituts han participat, al llarg d'aquests cursos, professorat molt divers, sobretot en el grau d'implicació. En relació amb això, un dels formadors destaca que seria idoni que poguessin tenir un paper actiu, a pesar que la càrrega de dinamitzar la sessió és dels i les formadores de circ (EI5).

De cara al grup, l'educador social és l'autoritat dintre d'aquell grup, són els profes, que els porten, és el que una mica ha de tenir la capacitat per gestionar conflictes i ha de treballar amb ells una mica abans i després de sortir del circ, seria l'ideal. Nosaltres fem la funció de formador i veiem les mancances i tot això, ens ho treballem i volem que ens deixin un marge.

L'ideal és que ens complementem. [...] com a exemple una profe de la Guineueta que feia el paper exacte. Tornaven a classe i parlaven del que havien fet aquell dia al circ. Si ella havia vist un comportament fora de lloc ho parlaven entre ells i després veies que deia, “*què hem parlat a classe?*”. Després l'ideal és que estiguin allà presents i que participin. També és una manera que els vegin diferents, els alumnes (EI5).

Tal com s'ha esmentat, quatre han estat els instituts participants durant el curs on s'emmarca la recerca. I ha estat una oportunitat per a la mateixa recerca que cadascuna de les persones referents tinguessin una trajectòria diferent pel que fa al programa i el projecte de circ. Les professores del Turó de Roquetes i el professor del Dr. Puigvert ja havien participat en edicions passades, la psicopedagoga del J. M. Zafra tenia l'experiència d'un projecte de circ però des d'un altre àmbit i col·lectiu diferent, i per al professor del Picasso era el primer any que participava com a referent (EI3, EI4, EI6, EI7).

Durant el curs 2015-2016 han participat docents amb diversitat de formació. Hi havia professorat amb formació en matèries científiques, com ara el tutor de l'aula de projectes de l'Institut Doctor Puigvert de Sant Andreu, que ocupa una plaça de matemàtic i diversitat, especialitzant-se en el treball amb nens i nenes en risc d'abandonament escolar, alt grau de desmotivació i/o cert nivell de conflictivitat, com ha explicat a l'entrevista (EI4). De l'àmbit artístic i tècnic hi participa com a referent el professor de visual i plàstica de l'Institut Pablo Picasso de Ciutat Meridiana (EI6). I de matèries més socials i humanistes participen, de l'Institut Turó de Roquetes dues professores, una com a coordinadora del projecte de diversificació curricular amb el suport d'una segona professora (EI7). I a l'Institut Juan Manuel Zafra del Clot, la psicopedagoga de l'institut i referent del grup de diversificació curricular de tercer curs, amb experiència professional anterior vinculada a l'educació especial en centres municipals i amb adolescents amb problemes de conducta i adaptació social, sigui per patologia límit, malaltia mental i inadaptació social, i/o escolar (EI3).

8.1.1. Perfil i rol professional

A partir del grup de discussió final amb professorat i formadores de circ i les observacions participants realitzades, s'extreu que, dintre del taller, els formadors i formadores són qui porten les sessions, per això el professorat es manté en un segon plànol, de suport, d'acompanyament, observant (GDP) com una figura invisible, on no és necessària la seva intervenció constant i on, generalment participen com un o una més del grup fent els exercicis i tècniques proposades (FO, Dr. Puigvert, 13-01-2016). Cal remarcar que no es pot confondre un rol invisible o poc protagonista quant a dinamització, amb un nivell baix de participació. Ja que, malgrat que el lideratge en la conducció de les sessions ha anat a càrrec dels i les formadores, el paper dels referents, en aquest segon pla, és igual d'important. D'aquesta manera, i en termes generals, el rol del professorat acompanyant ha sigut participatiu, interactuant amb l'alumnat, animant en la consecució dels seus objectius, i de vegades, prestant especial atenció a algun o alguna participant amb necessitat d'acompanyament per les seves característiques personals i relacionals. Sumat a un diàleg i complement continu al treball realitzat pels i les formadores de circ (EI4; FO, J.M.Zafra, 14-01-2016).

Professor: Jo la meva funció ha sigut simplement acompanyar-los en principi, aprofitar totes les coses que van sortint i aprofitar-les en el dia a dia en la teva aula. [...] perquè... els que fan la feina són els formadors de circ.

Formador: Sí, però quan acompanyeu vosaltres és important que tinguem complicitat. Per això també, parlem entre nosaltres, participen els profes en els estiraments o aprenent alguna tèc-

nica o coses així, i això és molt important. Ara, la nostra funció evidentment és, a través de la formació de les tècniques de circ i les dinàmiques i jocs, treballar una sèrie de valors. Això és la nostra funció primordial. *Poner un granito de arena* per intentar que canviïn algunes coses i algunes actituds, però amb la complicitat de les profes i amb els acompanyants. (GDP)

L'equip de formadores posen especial èmfasi en el fet que la presència a l'espai de circ no determinarà per si sola l'impacte en les participants, sinó que segons com es desenvolupi aquesta presència, sent necessari que esdevingui una oportunitat i no una amenaça o dificultat per potenciar canvis en les participants, com ara l'oportunitat d'un canvi de rol de l'alumne en un entorn diferent de l'aula (EG1).

8.1.2. Funcions i competències

Respecte a la referent del Consorci d'Educació en el programa Enginy i concretament en el projecte Circ Enginy, les principals funcions estan dirigides a tenir un coneixement ampli, d'una banda, de les polítiques en matèria educativa i en concret, coneixença dels centres educatius que hi participen per veure complementarietat i reforç dels projectes en resposta a necessitats que puguin sorgir. A la pràctica destaca el disseny i fonamentació del programa, la coordinació de les entitats que participen, anomenats "experts", adjudicació de projectes i la coordinació de cadascun, amb la triangulació alumnat, centre educatiu i experts (EI14).

A continuació s'ordenen les funcions del perfil corresponent al professorat o acompanyants dels centres educatius en: aquelles que corresponen al programa Enginy, seguit de les que es desenvolupen en el marc del projecte i/o activitat de circ, d'una banda allò més relacionat amb l'alumnat i després amb relació al grup de formadors i formadores de circ.

Respecte a les funcions del professorat, abans del taller i a nivell intern, a l'institut es fa una mena de selecció, es tria aquells i aquelles alumnes que són potencialment receptores per formar part del grup de diversificació curricular i d'aquesta modalitat de treball per projectes. Malgrat que ja s'havia destacat en el grup de discussió amb els diferents professionals implicats en el projecte de circ, que seria una activitat que aniria bé per a la totalitat dels i les estudiants de l'institut (GDP), i que ara es podia fer, gràcies al canvi de normativa i d'organització del programa per part del Consorci d'Educació, tal com ja s'ha recollit en l'apartat 2.1.1. de contextualització.

A la pràctica, el professorat referent és l'encarregat o encarregada d'acompanyar el grup fins a l'activitat, encara que algun cop ha estat reforçat per un educador/a o integrador/a social, sobretot en projectes fora de l'horari escolar (EG1). Acompanyar-los en el trajecte permet treballar conversant en un espai informal, com ara al metro. Aprofitar les anades i tornades es converteix en una excusa per dialogar i entendre les dificultats per aprovar i les dificultats en la seva història familiar, tal com explica una de les referents acompanyants:

Jo si m'assec al despatx i començo, "*a ver qué te pasa, por qué no apruebas [...]*", però no és la mateixa conversa que quan jo els miro directament a la cara, clar, anem caminant, caminem amb la mateixa direcció, mirem endavant i el desplaçament per mi és una excusa ideal per treballar amb aquests nois i entendre per què no poden aprovar, que en definitiva és del que es tracta (EI3).

Alguns/es formadores destaquen com a tasques del professorat ser coneixedores de la

realitat dels i les joves participants i que aquesta informació serveixi de pont entre els formadors i formadores i l'alumnat per tal que la sessió de circ sigui el més adaptada possible a les necessitats i inquietuds del grup. Que traspassi informació, que pregunti, que sàpiga què ha passat, com ha anat la sessió i s'ho emporti per treballar-ho durant la setmana. Que tingui implicació i connexió amb el projecte i generi vincles amb l'alumnat (EG1).

Com assenyala un dels formadors de circ, el professorat té l'oportunitat de treballar el “abans” (que succeirà) i el “després” (l'avaluació, com ha anat i què s'emporten). Per la qual cosa és molt important el contacte directe amb els i les formadores, i la complicitat a l'hora de treballar (EI5). Per part de la referent del Consorci d'Educació, destaca com a funcions potenciar l'aprenentatge i l'experiència de l'activitat combinant la tasca del formador o formadora de circ i el professorat que acompanya (EI2):

Ajuda a fer que els alumnes no es quedin en una part individual mínima, que és la que ells poden fer amb el professional de circ, sinó que es potenciï més encara, llavors aquí entra el profe. Depèn del rol del profe, tot el que s'aconsegueixi en el taller de circ pot ser, potencialment, molt més gran. Llavors si el profe sap incorporar tot el que veu, [...] com a rutines, com a resolució de conflictes, que moltes vegades es dona, com a dinàmiques que es donen. Si és capaç de tot el que veu portar-ho també a l'aula, el guany és doble (EI2).

A les sessions, el professorat ajuda a fer que l'alumnat es senti protagonista, anima a fer que mostrin el millor de cadascun, i a enfortir els aprenentatges assolits (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Mantenir i vetllar per la cohesió de grup des del punt de vista de la disciplina, el treball, i la cerca del seu interès (EI6). Treballant des del vincle i la confiança, que permeti educar i ensenyar, tal com destaca una de les acompanyants, “ell per aprendre m'ha d'autoritzar que jo l'ensenyi” (EI3). Reconèixer els esforços i felicitar els èxits (EI4), treballar per crear situacions de reflexió entorn de les seves potencialitats, com ara, gestionar pors i límits personals i socials (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), escoltar-los i acompanyar-los en el projecte, en els dubtes i suggeriments, i en tot allò que pugui afectar la dinàmica de l'institut (FO, T.Roquetes, 14-06-2016), traslladant la vivència de circ al dia a dia de l'aula (GDP) i a altres àmbits de la vida personal i social (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016).

I, en cas de ser necessari, i per l'autoritat que tenen en el grup (EI5), gestionar conflictes entre l'alumnat per promoure el respecte, la bona convivència (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016), l'escolta i l'atenció (FO, T.Roquetes, 11-04-2016). Per l'autoritat que tenen en el grup, donar suport i intervenir en els casos que sigui necessari, per exemple si algú es despista, o si apareixen actituds d'angoixa o d'altres de disruptives entre el grup (EI4).

8.1.3. Valoracions

El mateix professorat valora positivament el rol participatiu destacat anteriorment, per tal de viure l'experiència i saber quin és l'esforç que fa l'alumnat en enfrontar-se i superar-se en les diferents tècniques circenses, sent el trapezi i les acrobàcies les tècniques que desporten majors reticències a provar i practicar (FO, Dr. Puigvert, 20-04-2016). En aquest sentit, malgrat que és la minoria, un dels referents acompanyants tenia una actitud més passiva, observant des de la distància, esperant al passadís o en alguna ocasió esperant al bar de l'Ateneu el final de l'activitat. En aquest cas, l'equip de formadores reconeix que seria interessant que el professorat estigués sempre present al taller, observant l'evolució del

grup i que s'animesin a provar els exercicis, tot i que sempre hi ha qui sols fa una observació semiparticipativa o no participativa (GDP; FO, P. Picasso, 08-04-2016; 15-04-2016).

Quant a l'activitat de circ, el professorat la valora com una oportunitat per tenir més empatia com a docent perquè permet viure en primera persona inquietuds i dificultats que també pot viure l'alumnat en el procés d'aprenentatge (EI4). Alhora que aquesta experiència permet tenir més confiança en l'alumnat i una relació diferent de la que s'estableix a l'institut, i això té un impacte en el dia a dia facilitant l'atenció i el treball en grup (FO, Dr. Puigvert, 16-03-2016).

Per part dels formadors i formadores de circ, reconeixen que hi ha una gran diversitat de professors/es i també hi ha diversitat quant a estils educatius. Però entenen que aquesta és una oportunitat per estar presents i participar de manera que l'alumnat els vegi amb un rol diferent (EI5). En termes generals, i arran de l'experiència d'aquests anys en el projecte Circ Enginy, es valora que aquells grups on la persona acompanyant dels centres educatius ha estat present en les sessions i amb una actitud activa, preocupada per les necessitats de l'alumnat, comunicativa i pròxima, han estat experiències que han funcionat de forma més adequada i l'impacte ha estat major. Tal com expliquen alguns formadors i formadores de circ, "la majoria són així, la majoria són gent que s'ho creu i que creu en el projecte", professorat vocacional, que vol un canvi en el model educatiu i que s'esforcen per aconseguir-ho, reconeixent que requereix més temps i dedicació i que es tracta d'un procés complex (EG1).

Entrevistadora: ¿Y cómo lo harías si fuereis profesores vosotros? Faríeu circ com els alumnes?

Alumne 6: Los dejaría ahí para que espabilen, yo qué sé...

Entrevistadora: ¿Y adónde te irías?

Alumne 2: A hacerse un café.

[...]

Alumne 9: Hombre digo yo que los profesores tendrían que estar en el taller para saber lo que lo hacen los chavales...

Alumne 1: O cierras con llave....

Alumne 9: Aunque estén sentados o así, pero si hacen algo mal que se lo puedan decir... luego si están cansados que se tomen 5 o 10 minutos de descanso para descansar.

Alumne 2: El primer día, si quisieran probar que si... en plan un poco de trapecio, que lo intentarían, algo sí, si después ya no quieren... pero que lo probarán un poco al menos para ver qué hacemos los alumnos.

[...]

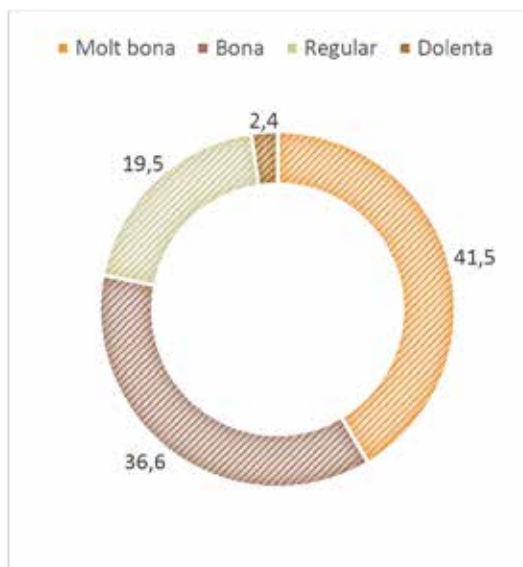
Entrevistadora: ¿Creéis que cambia algo con el instituto aquí?

Alumne 2: Hombre pillabas un buen rollo con el profe...

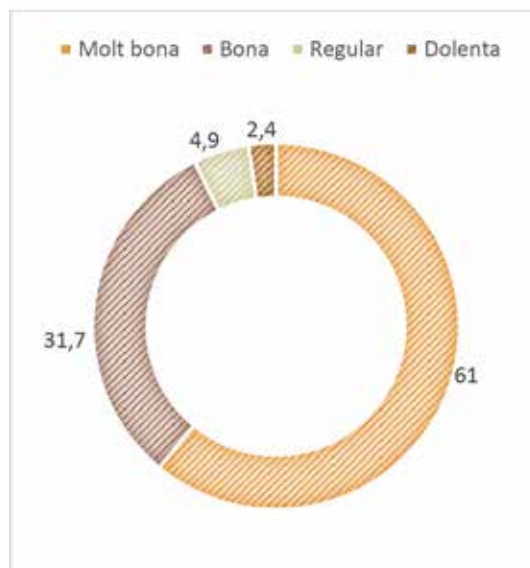
Entrevistadora: ¿Pillas un poco de buen rollo?

Alumne 2: Sí, lo ves más... no como en el colegio, cuando vas viniendo para aquí ves más buen rollo, más sin ser tan estricto ni nada (GDA).

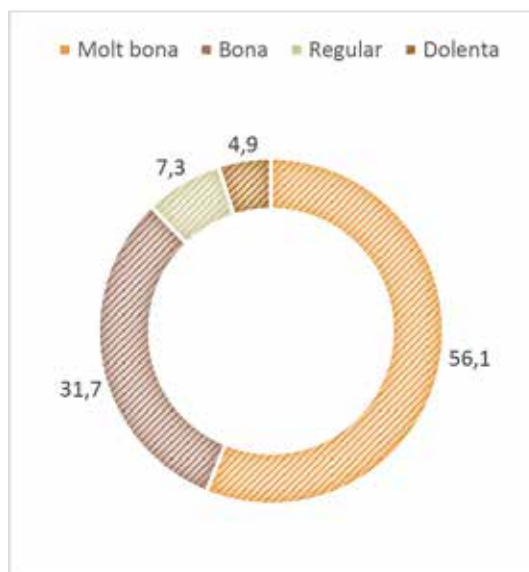
Per part de l'alumnat, amb l'experiència d'aquest curs i amb la proposta d'avaluació en el marc de la recerca, tal com observem també en el relat anterior, és capaç d'identificar i valorar positivament aquells moments que han compartit amb el professorat i on aquests han estat presents (VA1, 7-06-2016), així com la implicació i motivació en la participació per part del professorat (FO, P. Picasso, 08-04-2016), tal com s'observa també a les gràfiques següents recollides a partir dels qüestionaris posteriors a les sessions de circ:



Gràfic 24: Valoració sobre la participació dels professorat i que s'estableixi una relació propera
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 25: Valoració vers que el professorat ajudi a reconèixer els esforços i aprenentatges
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 26: Valoració vers que el professorat motivi en els reptes

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

En general, les valoracions “dolentes” pel que fa a aquestes variables associades a la relació professorat-alumnat són molt baixes, entre el 2,4 i el 4,9%, sobretot en comparació amb els percentatges “molt bona” (del 41,5 al 61%) i “bona” (del 31,7 al 36,6%). L'element més valorat ha estat aquell que té un impacte en la identitat de l'alumnat, en la capacitat d'acompanyar, en el reconeixement de l'esforç, i en l'ajuda a fer que l'alumnat reconegui el seu propi esforç.

L'alumnat, tant a l'entrevista individual com al grup de discussió, destacava l'amabilitat i l'esforç per adaptar-se a maneres d'ensenyar diferents i l'acompanyament fins a l'Ateneu (E18), destacant que ha estat un espai on ho han passat bé amb la seva presència, que són persones properes, que donen suport en diferents aspectes que l'alumnat exposava:

Entrevistadora: Hemos hablado un poco de los profesores de circo, ¿qué os lleváis de los profesores de vuestro instituto que vienen aquí a hacer las actividades?

Alumne 2: Que se regalaban, se regalaban con nosotros.

Entrevistadora: ¿Qué quieres decir?

Alumne 1: Te lo pasabas bien...

Alumne 2: Sí, te lo pasabas bien y a lo mejor si uno no tenía pasta ni nada y se había olvidado la merienda a lo mejor te lo compraban ellos y todo. Siempre nos han apoyado mucho, más a nosotros que somos culos inquietos, que dicen ellos. Que no nos ha gustado mucho estudiar y nos han entendido. En los otros colegios la mayoría pasan de ti y te ponen en el pasillo. (GDA)

L'alumnat reconeix que fer tallers i activitats fora de l'institut és un esforç. Algun cop els fa gràcia que el o la professora no sàpiga fer una tècnica. D'altres, valoren positivament que es quedin, i que siguin responsables, que estan presents al taller per veure què fan i que provin les tècniques. A partir de la pregunta si ells farien el mateix, diuen que no, que potser ho provarien un cop, però que segurament ells i elles marxarien a fer un cafè. Alhora expliquen que en situacions específiques, també són estrictes i estableixen límits. I a la

vegada, hi ha situacions en què els identifiquen com a “innocents”, amb relació al fet que, segons l'alumnat, fan coses que el professorat no s'adona. Però en general, es produeix, així, un canvi en la mirada que es té del professor o professora, i s'estableix una altra relació menys formal i estricta (GDA).

8.2. Formadors i formadores de circ social

El perfil dels formadors i formadores de circ de l'Ateneu Popular 9 Barris són una fotografia que esdevé un símil amb la varietat de perfils implicats en projectes de circ. Per aquesta raó, aquest apartat comença recollint una visió més àmplia del que es defineix per formador/a de circ, per a, de mica en mica, concretar el perfil agafant de referència el projecte de Circ Enginy.

8.2.1. Perfil i rol professional

A partir de les entrevistes, dintre del perfil categoritzat com a formador o formadora de circ social conflueixen formacions oficials, altres de caire informal, i autodidactes provinents de l'àmbit artístic, educatiu i/o social. Són artistes de circ, actors i actrius (EI11), amb formació en escoles professionals de circ, formacions universitàries socials i educatives (EG2) i/o formacions continuades que enriqueixen la seva tasca, de base autodidacta, amb la facilitació de grups a partir del circ (EI10). “Ha de trencar la frontera de l'art i la social per actuar en l'espai on ha de realitzar la seva acció educativa” (Alcántara, 2016, p. 50).

Veig que pot estar des de venir de dos camps molt diferents. Un, des del circ i adaptant-te a nivell pedagògic al tracte amb les persones i amb la manera de construir un coneixement amb ells. I l'altra, és tot el contrari, és venir del camp de l'educació social, i adquirir unes eines de circ per poder intervenir amb aquestes persones. A uns els hi falta una cosa i als altres els falta l'altra, i entremig, és on ens trobem (EG1).

L'obertura del circ cap a la pluralitat de col·lectius destacada en l'apartat de contextualització, té una clara concomitància vers la pluralitat de professionals que estan implicades en els espais de circ, i que es podrien identificar en tres blocs diferenciats, segons la seva trajectòria formativa i laboral: formacions i/o experiència en tècniques artístiques o circenses, en l'àmbit social i educatiu, o un equilibri d'ambdós camps.

a) Formacions i/o experiència en tècniques artístiques o circenses

Les persones entrevistades amb un perfil més proper al món artístic s'identifiquen com a artistes i formadores de circ amb un interès per formar-se en diferents aspectes, més enllà de tècniques circenses, que millorin la tasca educativa a realitzar, amb pautes i coneixements que ajudin a ordenar i reforçar el treball del dia a dia. Es vincula a una tasca vocacional, motivada per millorar els aprenentatges de circ amb elements d'interacció amb les persones, sumat, en alguns casos, a vivències personals, o “intuïció i experiència”, elements destacats per un dels formadors i artista de circ (EI5).

Quan un educador, un formador de circ, vol ensenyar més enllà de transmetre uns coneixements... Tu vols ensenyar però preocupant-te de la persona que tens al davant. Una de les mes-

tres que va venir una vegada, ens va escriure una nota molt afalagadora que deia que els nens se sentien a gust perquè trobaven gent que li donaven el que ells eren, vull dir que troben el que nosaltres hem decidit fer per pròpia voluntat. Nosaltres hem decidit fer circ i ara ho donem a aquests xavals, llavors en això hi posem moltes ganes, és allà on està... (EG1)

Altres formadores amb aquest perfil expliquen que el circ ha estat el seu projecte de vida, com una sortida laboral o com a benefactors de les pròpies potencialitats que engloba el circ (EG2). Amb l'Ateneu com a exemple, molts dels formadors i les formadores són propers als barris del voltant, barris obrers, de la perifèria metropolitana, amb molta lluita i reivindicació davant situacions de desigualtat, que han motivat la utilització dels coneixements del circ per treballar objectius vinculats a la transformació social (EG1, EI5). Artistes de circ que han enfocat la seva activitat artística per treballar valors socials, que han adquirit aprenentatges arran de l'experiència i el contacte amb les persones i la comunitat; "gent dedicada al circ com a artista amb certa sensibilitat també per educar" (EI11). El tècnic responsable de l'Àrea de Formació i Circ Social argumenta que són persones presents a l'Ateneu des dels seus inicis, preocupats pel barri, inicialment per abordar situacions de conflictivitat i consum de drogues entre la població més jove i on, de mica en mica, han anat identificant aquells elements que els servien per treballar el nivell més individual o el grupal, que han ordenat els seus coneixements des de la pràctica per tal de facilitar el seu ús i aplicar-los en el moment correcte (EI1). A més de ser persones vinculades, en el passat o en el present, a espais de participació i de decisió de l'Ateneu, com ara la Gestora o la Comissió de Formació i Circ Social.

Quant al projecte Circ Enginy, el perfil de formadors i formadores està compost per un conjunt d'artistes amb molta experiència en l'àmbit de l'ensenyança de circ que, juntament amb formacions i intercanvis amb altres escoles de circ, ha possibilitat elaborar un cos pedagògic amb eines per planificar, conduir i avaluar els diferents projectes.

Durant el Circ Enginy del curs 2015-2016 han estat implicades com a referents formadors/es vinculats al projecte Ateneu més de 15 anys en diferents projectes, com ara l'Escola Infantil, el Fem Salut o projectes amb persones amb discapacitat. Alguns fins i tot, fent tallers abans que s'establissin a l'Ateneu de forma oficial (EG1). Són un perfil que barreja l'àmbit artístic amb la formació, tal com s'ha dit abans, autodidacta, amb múltiples experiències, cursos i aprenentatges a nivell de tècniques de circ i dinàmiques, jocs i estratègies de dinamització de grups (EI5). A més a més, aquest any han participat altres formadores especialitzades en tècniques de circ concretes. Aquestes figures solen entrar a l'aula per fer suport en alguna tècnica específica (acrobàcia, aeris, equilibris...), per disponibilitat i també per la seva vinculació amb altres projectes de circ (FO, Dr. Puigvert, 20-04-2016; FO, Dr. Puigvert, 04-05-2016; FO, P. Picasso, 01-04-2016; 06-05-2016).

b) Formacions i/o experiència acadèmiques en l'àmbit social i educatiu

Segons el que s'ha recollit al treball de camp, el perfil està canviant, obrint-se i nodrint-se d'altres disciplines acadèmiques que han estat en contacte amb les tècniques circenses (EI1), com ara treball social, educació social, antropologia, psicologia o pedagogia, monitores de lleure (EI1, EI9, EI10), animació sociocultural (EI11), terapeuta ocupacional (EI12), de la gestió cultural, tècniques audiovisuals, informàtica (EI10), professorat de percussió, cant, dansa, musicoteràpia (EI9). En aquest cas, el circ ha estat la descoberta d'un recurs que ha enriquit el treball en les disciplines citades.

En definitiva, són persones amb estudis i experiència en l'àmbit social i educatiu amb formacions complementàries al voltant de la didàctica de tècniques circenses o formacions adaptades, com ara la formació de formadors i formadores en circ social realitzada a l'Ateneu Popular 9 Barris (EG2).

c) Barreja d'ambdós camps formatius en nivells equilibrats

Sovint en els projectes, es produeix un binomi entre dos professionals, un de caràcter més artístic i l'altre més social, tal com s'assenyalava en el marc teòric (Lafortune i Bouchard, 2011), on es destacava dos perfils professionals, les treballadores comunitàries coneixedores del context i del col·lectiu, i les instructores de circ, expertes de les tècniques circenses. D'aquesta manera, s'expressa que "el millor en aquests projectes és que conflueixen persones que vinguin dels dos terrenys i creïn un llenguatge, on un s'alimenti de l'altre" (EG1). Alhora que existeixen persones amb una barreja formativa i laboral que mesclen les dues classificacions descrites amb anterioritat.

Els formadors i formadores de circ, més enllà del perfil, exposen el circ social com un circ vocacional on la importància de la persona que té el rol de formador o formadora té interès a anar més enllà de transmetre uns coneixements tècnics, és a dir, preocupar-se per les persones que té al davant i del procés de superació que siguin capaces de realitzar. Més enllà d'ensenyar una tècnica de circ, és donar una empremta per a la vida, reconeixent la seva capacitat per esforçar-se (EG1).

Ser formadora de circ va més enllà d'una titulació, passa pel propi desenvolupament professional, l'actitud i l'habilitat vers el projecte (EI9). Es pot donar per mitjà d'un treball híbrid, artistes acompanyats d'un/a professional amb un perfil social i/o educatiu (EG2). És necessari comptar amb bones artistes professionals i entenedores del que fan i com ho fan, sabent transmetre la tècnica i vetllant per la seguretat de la classe, i una persona professional de l'àmbit social i educatiu que vetlli per la seguretat emocional de la persona, el grup i la comunitat (EI12). Amb l'experiència del Circ Enginey, el professorat és el principal interessat en aquests projectes, ja que proporciona nous recursos externs extrapolables a l'aula (EG1).

Que el circ tingui un efecte compartit entre el social i l'educatiu permet portar a terme diversitat de projectes i treballar amb col·lectius amb característiques molt diferents (EI10). Dintre dels tallers de circ social sol existir una figura en binomi entre formador/a de circ i educador/a. Més enllà de la formació acadèmica, la segona figura fa un rol d'acompanyant i coneixedora del grup (EI5).

Sigui quin sigui el perfil o composició dels formadors o professionals que interactuen en els projectes de circ social, hi ha elements compartits en el rol que aquestes persones han de desenvolupar. Marcelo Pérez (2019) descriu, a partir de 7 metàfores, les característiques de la persona que actua com a formadora de circ social:

- Una persona que guïi i vetlli pel compliment dels objectius, donant valor a les fortaleeses dels i les participants i minimitzant els errors, tot i que els reconeix com a part del procés d'aprenentatge.
- Una persona creadora de jocs que permetin la interacció des del seu rol de guia, el qual permet la generació de vincles.

- Una persona que tingui cura i vetllí per generar espais segurs tant físicament com emocionalment
- Una persona que generi motivació vers la pràctica de circ contagiant energia i deixant-se contagiar pel grup, provocant espais de diàleg i de convivència.
- Una persona que generi un clima afavoridor, capaç de reconèixer estats anímics dels i les participants, el clima grupal i l'existència de conflictes o situacions de malestar.
- Una persona que es forma i recull bones pràctiques, amb recursos reflexionats i validats amb la pràctica i amb la capacitat de saber quan, com i per què utilitzar cada joc o dinàmica.
- Una persona que acompanyi en altres aspectes de la vida generant vincles amb les participants.

8.2.2. Funcions i competències

Amb relació a la reflexió recollida en el final de l'apartat anterior, en la didàctica del circ social (Pérez, 2019), la importància no recau en la realització o no de les funcions que corresponen als formadors i formadores, sinó en com es desenvolupen aquestes funcions per tal que siguin afavoridores d'un espai segur on promoure el canvi i la consecució de beneficis positius en els i les participants. Per aquesta raó, a continuació es descriuen les funcions, ordenades en tres blocs, tenint present de manera transversal aquests principis: aquelles que atenen a l'organització, a la conducció de les sessions i a la relació amb els i les participants. Cal aquí destacar que Antonio Alcántara (2016) divideix les tasques en tres blocs: amb relació als i les alumnes, a l'equip educatiu i a la comunitat. Les dues primeres tenen elements en comú recollits en l'observació participant, però es creu adient descriure aquí la importància de la comunitat en la continuïtat del treball educatiu amb l'alumnat i com aquests projectes poden donar suport al canvi de mirada de la comunitat respecte de les persones participants.

a) Funcions en relació amb l'organització

L'equip de formadors i formadores està format per diversos professionals amb experiència en circ social i implicats en el projecte de l'Ateneu. En el programa Enginy, cada grup d'institut té assignada, almenys, una persona de l'equip de formadores, que serà la referent del grup (EI5; EG1; FO, P. Picasso, 01-04-2016). Una de les característiques dels referents és que estan presents en cadascuna de les sessions, des de l'inici del projecte fins al final. L'altre formador o formadora pot o no estar també a totes les sessions, o canviar, segons els objectius, la disponibilitat i les tècniques circenses que es vulguin treballar (FO, Dr. Puigvert, 20-04-2016, FO, J.M.Zafra, 14-01-2016; FO, P. Picasso, 01-04-2016), o, en alguns casos, com a oportunitat perquè formadors i formadores nous adquireixin experiència en projectes de circ social a partir d'unes sessions puntuals acompanyades per formadores amb un recorregut més ampli (EI1).

Un tipus de distribució o altra té els seus aspectes positius i negatius. Per aquesta raó, l'organització de l'equip de formadores s'intenta adequar a la necessitat de cada grup. D'una banda, els canvis de professional aporten nous elements i dinàmiques, mentre que la continuïtat de les formadores afavoreix la constància i la confiança en les participants (FO,

Dr. Puigvert, 16-03-2016). Tot i així, en ambdues modalitats, els i les formadores mostren interès a conèixer el programa o projecte, els objectius, el grup que participa, les seves característiques, la situació personal i familiar, habilitats, dificultats, etc. (FO, Dr. Puigvert, 20-04-2016) per tal que el canvi tingui un efecte positiu.

En totes les casuístiques, sempre hi haurà almenys dues formadores de circ per sessió. Que siguin dues persones permet que les persones participants tinguin un seguiment més proper. Així, per exemple, mentre una persona explica, l'altra pot moure's entre les participants comprovant, individualment, que fan adequadament els exercicis (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016), dividir el grup en dos per treballar amb un grup més reduït i, per tant, més fàcil de supervisar i acompanyar (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), i/o distribuir la responsabilitat vers la conducció de la sessió i les dinàmiques, jocs o tècniques d'acord amb allò que estan especialitzats (EG1).

b) Funcions en la conducció de les sessions

En aquest apartat cal tenir dos elements presents: la possibilitat de compartir l'espai amb una altra figura professional, com és el cas del Circ Enginy, i el reconeixement de la diversitat en la forma de treballar de cada formador i formadora.

Tal com ja s'ha assenyalat anteriorment, la conducció del taller és a càrrec dels i les formadores, tot i que en el projecte Circ Enginy es compta amb el suport del professorat, per tant, és molt important reconèixer una tasca compartida on el que s'ha viscut a l'espai de circ es pot portar a l'aula (EI1). Els i les formadores busquen generar complicitats amb el professorat, o persona acompanyant, per tal de treballar en una mateixa direcció, motivant que participin en totes les fases del taller i provocar així un espai on compartir i relacionar-se amb l'alumnat d'una altra forma, a través de les mateixes tècniques de circ, dinàmiques i jocs. En el grup de discussió amb totes les professionals del projecte Enginy, una de les formadores ho descrivia així: "*Poner un granito de arena per intentar que canviïn algunes coses i algunes actituds en complicitat amb les profes i amb els acompanyants, això és*" (GDP).

De l'altra, la forma de treballar de cadascun dels i les formadores és diferent, poden ser més espontanis, més estructurats, amb uns coneixements previs diferents, el domini d'unes tècniques de circ o d'uns jocs i dinàmiques. Per aquesta raó és important, i així ho posen en valor els i les formadores, treballar des del respecte, l'obertura al dinamisme, la confiança, i la comunicació fluida i contínua (FO, Dr. Puigvert, 24-02-2016; FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).

D'una banda, la funció més tècnica és ensenyar circ, d'altra, destaquen tot un conjunt de funcions que fan de l'experiència d'ensenyar circ una vivència d'apoderament i transformació personal i social. Dintre de les responsabilitats del o la formadora de circ es destaca la planificació del taller, l'adaptació als nivells de les participants i l'avaluació (Alcántara, 2016). A partir de l'observació participant i les entrevistes amb els i les formadores de circ s'han recollit les següents funcions respecte a la conducció de les sessions:

- Organitzar i distribuir l'alumnat en les tècniques.
- Proposar els exercicis i reptes, sempre que puguin ser assolibles i adaptats a l'evolució i les capacitats de cada participant.

- Supervisar els diferents grups, acompanyar, recomanar i escoltar les propostes i reptes que el grup vol aconseguir, tant “el què” com “el com”.
- Vetllar pel bon funcionament de la sessió.
- Mantenir un espai de seguretat física, relacional i emocional.
- Explicar de manera comprensiva les dinàmiques i els exercicis pendents de les capacitats del grup i de cada participant.
- No discriminar entre participants.
- Promoure l’ajuda entre iguals.
- Escoltar, ser flexibles i estar oberts a fer canvis en la dinàmica de les sessions d’acord amb les propostes de les participants.
- Afavorir l’autonomia del grup, ser conscient de quan es requereix un rol més actiu o passiu segons la necessitat de suport vers l’activitat.
- Fer l’activitat atractiva per tal que l’alumnat pugui venir content i amb ganes.
- Transmetre el que els agrada i tot allò que saben amb passió.
- Venir amb actitud positiva, amb energia i amb veritat, fer entendre que els que importen són ells, que no els és igual quin grup va als tallers, forjar un tipus de relació que sigui retornat. Ser sincers i donar-ho tot perquè després els alumnes també ho facin.
- Tenir habilitat per gestionar l’energia de les participants.
- Tenir un ventall de recursos, quant a tècniques de circ i dinàmiques i jocs que s’adaptin a les necessitats del jovent.
- Ser comunicatius, amb actitud de respecte cap a totes les persones del grup, amb humor i proximitat, to de paraula i tocs d’atenció breus i clars. Utilitzen preguntes obertes que afavoreixen respostes complexes i altres preguntes en format proposta, indirectament formulada, donen possibilitat a diverses opcions o a la proposta d’alternatives, i a l’opció a decidir.
- Ser resolutius amb estils de direcció propers però amb disciplina i rutines clares i assumibles.
- Afavorir la participació, el diàleg i el consens.

Tanmateix, a partir de l’observació participant es visualitzaven situacions que requerien establir límits, on equilibrar la confiança amb el respecte. S’observa, per exemple, quan una classe surt més descontrolada, quan l’alumnat comença a tenir més seguretat amb l’espai i amb les tècniques i comença a descuidar l’escolta, la seguretat física i la cura del material. D’una banda, la confiança afavoreix que es donin moments on les participants proposen canvis, fan demandes i manifesten opinions, però d’altra, poden sortir reaccions dolentes i impositives quan no poden fer el que volen o el que han proposat, sent molt fina i complexa d’equilibrar la línia entre una part i l’altra. En aquests casos, és quan es comparteix entre els formadors/es el grau en què han de ser estrictes o permissius (FO, Dr. Puigvert, 9-03-2016), inclús, a voltes han de contenir-se per no cridar l’atenció i ser pacients (FO, T.Roquetes, 14-06-2016) fins que la situació requereix aturar la persona o el grup i recordar les normes d’ús de l’espai i de convivència, bé durant la sessió o al final, en el moment de tornada a la calma.

També en altres ocasions, s'han donat tocs d'atenció, com ara per manca de silenci i atenció (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016) o actituds disruptives (FO, T.Roquetes, 30-05-2016). El formador/a manifesta amb la seva actitud molt d'interès per ensenyar i estar per l'alumnat, però alhora demana atenció i respecte (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). En aquests casos, a nivell estratègic, el formador o la formadora es situa al davant, busca la mirada de l'alumne, el contacte visual, estar proper físicament, buscant la mateixa alçada i assegurant-se que l'alumne o alumna sap que es dirigeix a ell/a (FO, T.Roquetes, 11-04-2016). Utilitzen un vocabulari directe, posant nom al que ha passat i què ha provocat, explicant les situacions que no agraden i en alguns casos fent explícits als i les alumnes implicats. Són clars amb les possibilitats i flexibilitats de les sessions de circ, però amb rigidesa d'acord amb el respecte i actitud davant la classe i amb els companys i companyes (FO, T.Roquetes, 11-04-2016). La reflexió en grup és l'estratègia més utilitzada, un temps per fer sensibilització respecte a com els agrada que els tractin i per tant com s'han de tractar entre ells i elles, fer explícita la diversitat d'alumnat i la tolerància, com explicava un dels formadors; "tothom és diferent i hem d'utilitzar les habilitats i rareses en el circ per fer alguna cosa diferent" (FO, T.Roquetes, 11-04-2016).

A la pràctica, aquestes funcions són eficaces sempre que es treballi amb unes pautes i estratègies respectuoses amb el grup i amb l'activitat. A nivell d'estructura i dinamització de casa sessió, els i les formadores posen especial interès en el fet que l'alumnat sàpiga en tot moment què s'està a punt de fer, com i per què. En la pràctica, s'informa constantment de com avança la sessió, inclús de com s'estructurarà, fins i tot es va explicant què es farà la setmana següent per tal que vagin interioritzant rutines (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016). Si cal, la metodologia d'aprenentatge s'adapta als ritmes de cada grup, s'aturen en els exercicis, ho repeteixen per veure si surt bé, donen quasi oportunitats infinites, s'adapten al ritme de l'alumnat equilibrant l'individual i el grupal, proposen canvis, o es mantenen en l'inici si veuen un intent de concentració i interès per part de l'alumnat (FO, Dr.Puigvert, 30-03-2016). Els pregunten si els agrada o no, si volen repetir els exercicis, si volen intentar-ho o provar quelcom nou (FO, Dr. Puigvert, 20-04-2016; 27-04-2016). Estan oberts a canviar d'espai, com ara sortir fora si fa bon temps o per practicar exercicis que poden requerir major espai, com ara llançar el diàbolo més alt (FO, P. Picasso, 15-04-2016). Donen responsabilitats en la conducció de jocs, dinàmiques i tècniques (FO, Dr. Puigvert, 4-05-2016). Utilitzen l'exemple com a estratègia per a l'aprenentatge, on fer una petita mostra de la seva habilitat amb la tècnica circense que provoca sorpresa i interès entre l'alumnat. Aquesta estratègia s'ha d'utilitzar de manera adequada per equilibrar l'interès, la provocació de petits reptes, però tenint cura de no desmotivar i que cal plantejar sempre objectius assolibles que ells i elles, amb esforç i constància, puguin aconseguir fer (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

Una de les formadores explica que el material més adient per treballar amb gent gran són mocadors i anelles [...]. Es proposen alguns jocs. [...] Un joc s'inicia diverses vegades, manifesten dificultat per entendre les consignes. Fernando i Toni no presten atenció, parlen entre ells i no escolten la formadora. Pedro i Andreu i Julio miren atentament. La formadora ha repetit el joc diverses ocasions per veure si ho aconseguen però hi ha hagut un moment que no es veia interès per part de l'alumnat, i després de diversos intents ha proposat canviar de joc. Julio li ha demanat una altra oportunitat i la formadora accedeix. Demana concentració. Però Toni ho ha tornat a fer malament. El grup comença a mirar-lo malament i a queixar-se (FO, Dr. Puigvert, 30-03-2016).

Quant a les dinàmiques de grup, els i les formadores influeixen conscientment, buscant la interacció entre les diferents persones del grup, trencant fins i tot, i si cal, petits grups afins (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016). Fan especial èmfasi en els moments de reflexió conjunta, donant especial valor a treballar concentrats i a poder escoltar-se i aplicar aprenentatges (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016). Els i les formadores són capaces d'adaptar-se al grup atenent a les peculiaritats que els caracteritza. En aquest cas, són coneixedors/es de l'edat amb la qual treballen, per això tenen actituds properes i simpàtiques, s'avancen a possibles reaccions pròpies d'aquesta franja d'edat, com ara rialles per vergonya o burla, on els acompanyen, o inclús les prediuen i busquen formes per minvar les reaccions (FO, P.Picasso, 8-04-2016). Estan atents al que els agrada per treure temes de conversa, buscar afinitats, complaure, etc. (FO, P.Picasso, 29-04-2016). Faciliten que l'alumnat trenqui pors de mica en mica, respectant tempos i donant opcions flexibles (FO, P.Picasso, 13-05-2016). Actitud pedagògica en positiu, des del reforç, fent-los sentir capaços de millorar, la qual cosa promou la millora de l'autoestima i la superació personal (FO, P.Picasso, 13-05-2016; FO, T.Roquetes, 9-05-2016).

c) Funcions respecte a les participants

Malgrat que les funcions es donen en el si del treball per mitjà del grup, es recullen funcions directament relacionades amb la persona a nivell individual, separada, encara que vinculada a les funcions en el marc del grup (FO; EG1; EI1).

Individuals:

- Escoltar i prestar atenció als seus interessos, inquietuds i dificultats tant a la sessió com a la seva vida personal i social.
- Animar a participar sense imposar ni obligar.
- Treballar des de l'horitzontalitat i la igualtat.
- Felicitar quan fan quelcom de forma adequada o quan assoleixen un repte i animar a seguir treballant per millorar i perfeccionar la tècnica o exercici.
- Fer-los passar-ho bé.
- Trencar barreres i aconseguir l'apropament entre alumnat i formadores-alumnat.
- Treballar la responsabilitat.
- Prestar atenció a l'habilitat amb les tècniques, però sobretot al comportament i actitud per desenvolupar-les.

Grupals:

- Facilitar les relacions entre companys/es.
- Aconseguir que treballin en equip.
- Promoure l'escolta activa.
- En cas de ser necessari, gestionar conflictes i mantenir el respecte entre les participants.
- Preocupar-se per donar veu a tot l'alumnat, tant aquell que participa més com els que menys.

La seva actitud amb l'alumnat facilita que es donin relacions de confiança, emfatitzant l'interès i la motivació de l'alumnat per tal que aquest suport transcendeixi de la classe de circ a altres aspectes de la seva vida diària. Un exemple fou amb dos alumnes interessats a perfeccionar els malabars i a formar-se com a tècnics de llum i so. El formador, en aquest cas, es converteix en un referent masculí positiu per als nois, que a més, estava relacionat amb els objectius de la professora que els acompanyava temps enrere, al voltant de mancances de figures de referències positives d'aquests mateixos alumnes (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).

L'estil de direcció és una part molt important en la consecució d'aquestes funcions en les diferents fases del taller. Els i les formadores supervisen de manera individualitzada cada participant per veure com porten a terme les activitats proposades i fer indicacions en cas que sigui necessari (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), prestant així atenció als avanços individuals per tal de proposar nous objectius i motivar cada alumne o alumna en les seves capacitats i habilitats (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016). Expliquen moltes vivències personals, buscant la complicitat des d'experiències viscudes, posant-se com a exemple d'esforç i de treball constant, des d'una actitud propera i dialogant (FO, Dr.Puigvert, 11-05-2016). Porten a terme trucs amb l'alumnat, la qual cosa fa que sentin que algú els acompanya en el repte, a més de donar majors probabilitats que el repte surti bé i es sentin reconfortats amb l'èxit (FO, P.Picasso, 15-03-2016).

Crec que tècnicament té un nom, és el vincle afectiu. Tu pots ensenyar i anar més enllà amb un alumne quan ell et respecta, quan té un respecte cap a tu. [...] això és molt lent. Però quan tu has aconseguit guanyar-te aquella persona [...] et té un *carinyo*, un afecte, i tu l'hi tens a ell, o vol alguna cosa de tu, perquè tu saps fer monocicle i ell vol aprendre a fer monocicle (EG1).

Aquesta proximitat i guany de confiança permet donar consells i animar a fer que quan trobin obstacles, que intentin sortir-ne, que hi posin ganes i puguin decidir en diferents àmbits de la seva vida (FO, T.Roquetes, 16-06-2016). Assessoren i donen suport en el moment que es necessita, sempre deixant suficient espai i temps perquè siguin per ells i elles mateixes qui ho aconsegueixin (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016). En alguns moments, fins i tot, estan presents però no entren en contacte, esperen que sigui l'alumne qui els busqui, preguntant, treballant, i demanant cap a on vol evolucionar (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016). I amb aquells alumnes menys arriscats, més passius, poc protagonistes provocar els espais perquè surtin i siguin visibles al grup (FO, J.M.Zafra, 25-02-2016). Empatitzen, es mostren expectants del que ha de dir l'alumnat, mostra que entenen el que diu, el que fa i el que sent (FO, Dr. Puigvert, 3-02-2016).

8.2.3. Valoracions

Es manifesten diferents valoracions positives entorn de la figura de les formadores de circ, valorades com a persones molt bones i amb interès per la tasca que realitzen (FO, Dr. Puigvert, 16-03-2016; FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).

Per part del professorat es destaca la seva manera d'ensenyar basada en l'atenció i en la motivació de cada participant en el seu procés d'aprenentatge de tècniques de circ. Des del respecte i l'amabilitat animen a seguir intentant-ho i seguir aprenent, a esforçar-se, donant suport i proposant reptes engrescadors però assolibles (EI8; GDA; FO, Dr. Puigvert, 22-06-

2016). Ahora que són persones descrites, per part del professorat, com a professionals i especialistes de la tècnica que estan ensenyant, i a això es suma una especial sensibilitat i habilitat per connectar amb els i les joves (EI7).

El professorat també recull, per part de l'alumnat, com aquests agraeixen la tasca que realitzen. El seu rol impulsa reflexions vers les barreres personals que posava l'alumnat sobre l'activitat, i que ara reconeixen i són capaces d'atrevir-se a intentar-ho, donant importància a la superació personal. En alguns grups, a més, es destaca que, a pesar de ser grups amb relacions respectuoses, les estratègies utilitzades han enfortit la cohesió de grup, i han fet que la relació entre les participants millori (FO, P. Picasso, 03-05-2016).

A través de la dinàmica amb els vídeos i el grup de discussió, els i les estudiants descriuen els i les formadores com a bones persones, properes, amb un caràcter especial (GDA; VA1, 1-10-2016). Despertem la seva curiositat i impulsen el jovent a assumir riscos des d'un ambient segur, sempre amb "muy buen rollo" (GDA), des de l'empatia, propiciant un espai on l'alumnat es sent acollit, integrat i facilitant el treball en equip i la confiança amb el grup (GDP).

Alumne entrevistador: Digues tres coses que t'hagin agradat dels tallers de circ social.

Brian: Bueno pues, m'han agradat els professors com a tal. És gent que es veu que sap el que fa. Tenen una educació, mèrit, unes ganes...

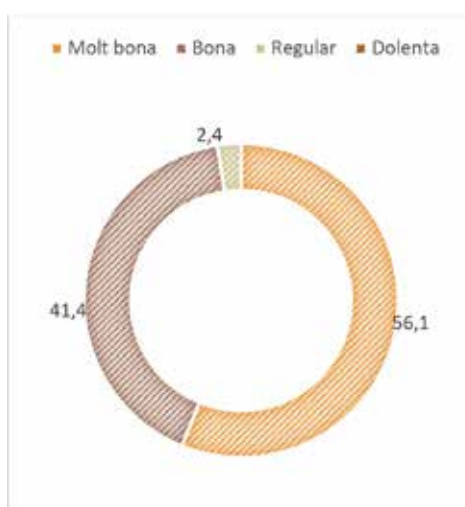
Alumne entrevistador: Que els tens respecte?

Brian: És més que un respecte, és una amistat. Més o menys, ha donat l'aspecte que és el teu amic.

Alumne entrevistador: És com que té coses en comú amb tu, no?

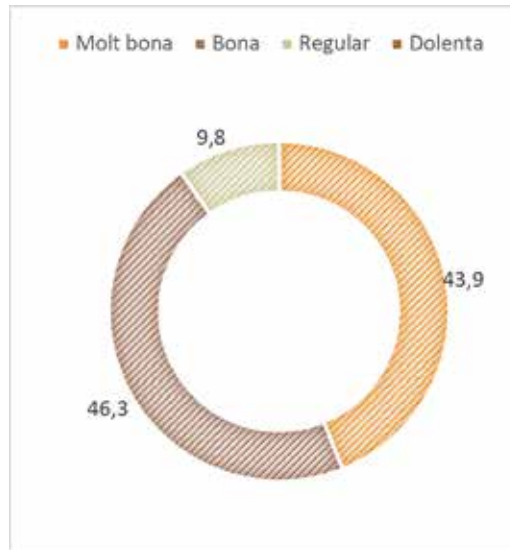
Brian: Sí i no, bàsicament són uns professors de veritat. De lo que és el taller de circ, anar a la seva situació, on és Nou Barris, bastant lluny d'on jo visc... m'ha agradat el viatge que he de fer, saber que vaig a circ amb ganes. M'ha agradat l'aprenentatge, bàsicament tot.

A partir dels qüestionaris, l'alumnat participant va poder avaluar des de la seva experiència viscuda les capacitats dels i les formadores que més els han agradat o que valoren més positivament per al projecte de circ:

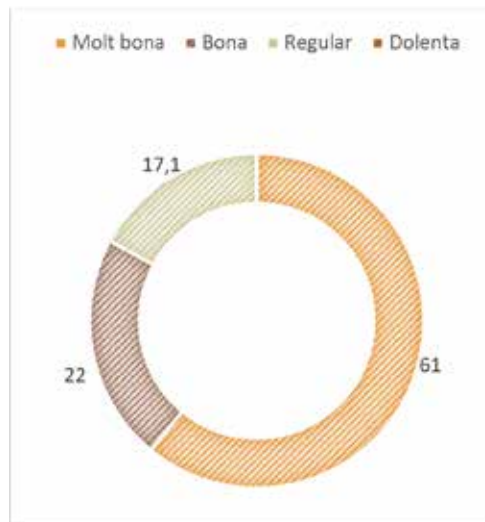


Gràfic 27: Valoració de la transmissió dels aprenentatges de circ

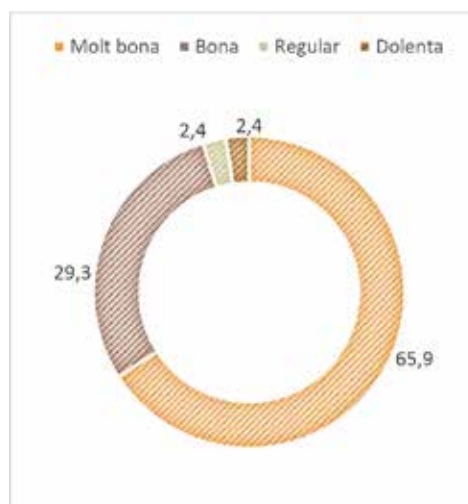
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 28: Valoració de la proximitat i acompanyament en el procés
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 29: Valoració de l'escolta i resposta a les inquietuds o necessitats
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 30: Valoració dels reforços positius dels èxits aconseguits
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

Les valoracions “molt bona” i “bona” han fluctuat entre resultats elevats, sumant ambdues, entre el 83% i el 97,5%. En tres de les quatre variables és inexistent la valoració “dolenta”, sent “el reforç positiu dels èxits aconseguits” la que té un 2,4% amb valoració “dolenta”, però alhora la millor valorada, amb un 65,9% com a “molt bona”. Aquesta variable coincideix amb la més valorada quant a la figura dels acompanyants dels instituts entorn del reconeixement i reforç de l'esforç per aconseguir metes i objectius personals (QA).

Lucas: Conèixer a dos monitors que m'ha semblat que eren amables i eren bones persones.

Cristopher: Me han enseñado a no decir no. Me ha gustado que han estado por nosotros, que nos han ayudado a cómo hacerlo. Y también el buen rollo que hay. (VA1, 1-10-2016)

Amb l'anàlisi de les dimensions observades a les sessions de circ es veurà amb exemples com el rol dels i les formadores, així com del professorat són importants en el foment d'habilitats com l'autonomia o la motivació, elements que afecten el desenvolupament de l'aprenentatge i la construcció de la identitat dels i les joves participants.

8.3. Treball social

Aquest apartat comença fent una línia de vida de la tesi on s'explica per cursos les fases de la recerca i l'evolució i implicació de la investigadora en el projecte Circ Enginy, en concret, i a l'Ateneu en general. Per tal de poder dedicar l'última part a reflexionar sobre la formació, el rol i les funcions dels dos perfils de treball social implicats en aquest projecte: el tècnic de l'àrea de formació i circ social i la investigadora.

Tal com ja s'ha anat esmentant al llarg de la tesi doctoral, és important explicar que ens posicionem des de la mirada del treball social en tant que és la formació acadèmica d'origen i constitueix el marc de referència teòric i l'àmbit d'experiència professional. Això no significa que quedin excloses altres formacions o perfils professionals, sinó que en la present recerca, situar-se en una disciplina concreta ajuda a reflexionar, comparar i avaluar la figura dels treballadors i treballadores socials en el tema que ens ocupa.

A més, tal com es recull en el capítol sobre la metodologia de la present recerca, l'autoetnografia ha estat un dels enfocaments metodològics escollits, en la mesura que ha suposat un acte d'exposició i reflexió vers la relació personal, emocional i política amb la realitat investigada (Guasch, 2015). La treballadora social no actua únicament per recopilar dades, sinó com a investigadora activa, treballant en col·laboració amb les persones implicades i/o afectades, alhora que estudia i avalua la nostra pràctica des de la realitat (Zamanillo, 2012).

En aquest apartat es vol fer visible totes les fases on la investigadora s'ha incorporat en el projecte Circ Enginy introduint, des del relat etnogràfic, l'experiència en el procés de recerca. Aquest relat reflecteix també l'essència de l'enfocament metodològic de recerca vers la IAP, on el propi procés està basat en una experiència pràctica amb la participació de les persones implicades i en base a les propostes i avaluacions realitzades d'aquest. És per tant una recerca no lineal, que trenca les pautes d'una investigació tradicional per interactuar i dialogar amb la realitat i evolució del projecte.

Cal recordar, com s'ha indicat en l'apartat de metodologia, la vinculació de la investigadora a la Comissió de Formació i Circ Social prèvia a l'inici i consecució de la tesi doctoral, arrelada a les pràctiques del màster d'Intervencions Socials i Educatives l'any 2014. Per la qual cosa, des de l'inici, i coneixedora dels valors i *modus operandi* del projecte Ateneu, era de vital importància realitzar una recerca participativa acompanyada d'un compromís actiu en espais de coordinació i decisió propis de la dinàmica organitzativa de l'Ateneu. Aquesta actitud proparticipativa, d'una banda ha facilitat l'entrada en el projecte per a la consecució del treball de camp i de l'altra, ha possibilitat tenir una mirada global de l'àrea per tal de poder vincular la recerca a altres espais, projectes i activitats, com ara:

- Processos de debat i revisió de projectes:
 - Projecte d'Intercanvis Infants i Juvenils
 - Xarxes locals, estatals i internacionals en què participa l'Àrea i l'Ateneu
 - Projecte Cultural Ateneu (actualment en procés)
- Projecte "Professionals del Circ Social: 12 mesos, 12 històries". Un projecte que tenia per objectiu recollir la veu i experiència dels i les professionals del circ social a través d'entrevistes a 12 artistes i formadors/es de Catalunya, l'Estat espanyol i d'altres projectes internacionals. Aquestes entrevistes s'han anat compartint en webs i xarxes socials i han derivat en un llibre recopilatori que té per objectiu animar els i les lectors a reflexionar sobre el concepte de circ social.

Durant el curs 2015-2016 s'inicia el projecte d'investigació. La vinculació prèvia suposa una facilitat a l'hora d'engegar el procés, com a coneixedora del projecte Ateneu i en específic del projecte Circ Enginy.

Com s'ha vist anteriorment, les tres primeres fases del treball de camp han estat claus per descriure la pràctica del circ social agafant de referència un projecte pràctic, el Circ Enginy. A través de l'autoobservació i l'observació participant, la figura de la investigadora ha estat una oportunitat per analitzar el projecte des d'una mirada externa i amb dedicació completa, i això possibilita pensar estratègies de diagnòstic, seguiment i avaluació, i una disponibilitat major per apropar-se als diferents agents participants, com ara les diverses visites realitzades als centres educatius i les trobades formals i informals amb el professorat i l'equip de formadors i formadores, i una ocasió per establir una estructura sobre la qual construir i reflexionar sobre els diferents elements ja tractats amb anterioritat en aquest apartat de resultats.

Estarà molt bé que, com estàs fent aquest treball, que indaguis a veure què et diuen els professors, si veuen canvis o no veuen canvis en l'alumnat. Ara en aquesta activitat, jo els veig quan fem l'avaluació final, es veu, tu hi has estat, has vist quan parlen i, este *parecia* que no, vull dir, encara que siguin coses petites han canviat la seva actitud, *tú ya tienes un bagaje* (EI5).

El treball social ha esdevingut el marc de referència de la present recerca, en tant que és la meva formació acadèmica. És per aquesta raó que aquest tema constitueix un dels objectius generals de la recerca i el motiu pel qual es provoquen espais de reflexió entorn d'aquesta figura en els projectes de circ social i en concret el projecte Circ Enginy.

8.3.1. Perfil i rol professional

Com es recull a la taula 14, el tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social de l'Ateneu, i jo com a investigadora érem els dos professionals del treball social implicats en el projecte Circ Enginy. No obstant, quant al tècnic de l'Ateneu Popular 9 Barris, la formació en treball social no és un requisit per ocupar la plaça de tècnic, abans ocupada per un educador social.

Amb relació a l'àmbit educatiu, la figura del o la treballadora social exerceix funcions tant en l'àmbit de l'educació formal, com no formal o informal (Pastor, 2013). Pel que fa a l'educació formal, existeix l'EAP (Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica) on hi ha professionals de l'àmbit del treball social. Tanmateix, en el marc d'aquest projecte no ha estat un agent implicat. En el marc d'aquesta tesi s'ha donat una obertura de l'àmbit educatiu formal a pràctiques que sovint es vinculen més a l'educació no formal.

En aquest cas, als centres educatius, no existeix la figura del treballador o treballadora social. Des del Consorci d'Educació, i en concret en aquest programa que s'emmarca en l'àmbit educatiu, es destaca com a important que, a pesar d'utilitzar les infraestructures i professionals de circ de l'Ateneu, el programa es realitza en el si dels centres de secundària, i per aquest motiu s'hi troben representades els i les professionals pròpies del sistema educatiu. El dia a dia dels instituts arriba a tendir cap a unes rutines que poden caracteritzar-los com quelcom tancat, intern i hermètic on hi ha dificultat per saber completament què vol i necessita l'alumnat, per tant, amb aquest programa té la possibilitat d'obrir-se, perquè coneguin i provin experiències externes. Però, amb l'objectiu que aquesta experiència se l'emportin de nou al centre educatiu. Lligat amb l'objectiu del programa, que prioritza la reducció de l'abandonament escolar i que l'alumnat no abandoni els estudis, des d'una visió, on la influència del treball social podria fer que allò que passa al grup repercuteixi a nivell més social, a l'àmbit familiar i a nivell comunitari, fa reflexionar al voltant d'una funció més externa, d'un intercanvi entre l'institut i l'exterior, i aquest vessant comunitari perd prioritat (EI2).

A mi... a mi em faria por que es dispersessin. O sigui, que en comptes d'un psicopedagog, tenir un treballador social, des d'aquesta perspectiva que li hem donat, per mi no respondria a l'objectiu que tenen els tallers per a alumnes de 14, 15, 16 anys amb una motxilla de fracàs escolar, a punt d'abandonar el sistema educatiu..., no respondria. Em faria por, o sigui, que bolquessin la seva energia en la dimensió comunitària i no a construir el seu futur (EI2).

No obstant, la presència de la treballadora social als centres educatius té una valoració positiva per diverses raons (Arranz, 2018):

- Facilitaria l'accés i contacte amb tutors, tutores o professorat del centre
- Detecció primerenca en casos que fos necessari una intervenció o derivació a serveis especialitzats
- Resposta immediata en situacions de negligència o desatenció familiar
- Realització de valoracions socials i millora de la intervenció social
- Intervenció en famílies

La relació, en altres projectes i/o situacions, per part del professorat amb professionals del treball social ha estat vinculat a reunions formals i no tant als tallers (EI4). A més, a

les entrevistes s'identifica certa dificultat per diferenciar entre el perfil d'educador i educadora social del de treballador/a social (EI4, EI7, EI3). La confusió i desconeixença del concepte i les tasques o funcions que pertocquen a cada professional i les possibilitats de cada disciplina, fan que el treball social es relacioni amb serveis socials, EAIA o DGAIA. Mentre que el contacte amb educadors/es de carrer amb serveis socials és identificat per portar a terme diverses activitats de lleure i als casals de joves, als i les treballadores socials les associen a la gestió de recursos materials (EI7).

Davant aquesta dificultat i/o desconeixement d'ambdues figures i les funcions que pertocarien a cada perfil, algunes de les persones entrevistades descriuen la possibilitat d'una figura que pugui establir un vincle que perduri en el temps i que pugui fer seguiment amb joves en situació de risc d'exclusió social. Alhora que ajudes a afavorir la construcció d'un vincle que pogués facilitar després el treball en altres contextos, no sols l'acadèmic sinó també el familiar i social. A vegades les participants són persones que necessiten recursos i requereixen un acompanyament, sovint individualitzat, per poder donar una empenta en la consecució d'accions per millorar la seva qualitat de vida (EI7), en col·laboració amb el sistema educatiu, "l'àmbit d'incloure els nois en la societat és tasca de l'institut i que de la societat no tenim a ningú aquí. Com us digueu... no sé" (EI3).

No obstant, amb el grup de professionals del treball social entrevistats (professorat de l'Escola de Treball Social i professionals en actiu) es fa palès que la figura del treballador/a social tindria sentit en el món educatiu en tant que és un context en el qual es manifesten moltes dificultats i situacions de risc en l'àmbit personal i familiar. Es reconeix en aquest sentit que molt docents ja incorporen una voluntat per apropar-se als i les joves i treballar des de la interrelació de l'àmbit educatiu amb altres esferes de la vida, com ara la familiar, però que per manca de temps i manca de recursos formatius i estructurals, no es pot portar a terme de forma adequada. Per aquesta raó també es dona en molts centres la necessitat d'aquesta figura que pugui treballar preocupant-se per la persona, els seus processos, necessitats i relacions, és a dir, totes les dimensions que afecten l'alumnat. Una capacitat emmarcada en la comprensió holística en la qual s'ha construït la nostra professió: "Que és l'ésser o la persona amb totes les qüestions que l'impliquen" (GDTS).

8.3.2. Funcions i competències

Des del Consorci d'Educació i el professorat implicat, en un exercici per imaginar quines serien les funcions del o la professional del treball social, es veuria reflectit amb la part més d'acompanyament al grup, veure com podria transmetre l'experiència de fora als instituts o com vincular les famílies (EI2). Lligat a la necessitat d'apropar-se al barri, influenciar-se en els dos sentits, algú que ajudi a entendre el territori, la comunitat i que apropi els recursos als centres educatius. La treballadora social té informació del barri, coneix el context, i mobilitza la xarxa des d'una mirada integral. Els i les professionals amb aquesta formació de caire més social serveixen per apropar-se a la realitat del barri, conèixer els recursos, entendre com funciona la societat que comparteix espais, les relacions que s'hi donen, les complexitats, les amenaces i les oportunitats. En especial amb el jovent, les pràctiques habituals, la realitat familiar i com aquestes influencien en el desenvolupament físic, emocional, acadèmic i social (EI4).

Jo crec que us col·locaria a tot arreu. A l'institut jo no entenc per què no hi ha un educador so-

cial a l'institut, quan un xaval el fem fora de la classe per la seva conducta, i està en un passadís [...], ara és el moment de treballar (EI3).

Ajudaria per donar importància al saber ser i el saber estar. Des de l'experiència d'un dels centres amb una vetlladora, atorgada per problemes de conducta en alguns nois, permet treballar amb la persona fora de l'aula, permet posar paraules al que està passant, interioritzar el perquè passen les coses i perquè es comporten d'una determinada manera: “parlar al noi mirant-lo a la cara i pel seu nom, clar, és que ens en descuidem, d'això, ens atrapa el saber, i descuidem el ser”, “incloure'ls en societat”. A més de la seva funcionalitat davant situacions de més gravetat, com ara treballar el patiment o el malestar emocional, preveure situacions de maltractament per tal de no carregar als i les joves d'aquesta responsabilitat, on en alguns casos han sigut qui han trucat al telèfon d'atenció a la infància per denunciar el pare (EI3).

En aquestes reflexions, és important posar de manifest que la formació en treball social es nodreix de moltes disciplines diferents que fan de la professió un tot multifacètic i adaptable a múltiples àmbits i pràctiques laborals. Des del treball social es posa de manifest l'esforç de la professió per comprendre la complexitat dels processos d'intervenció, des de la gestió fins a l'acompanyament de persones i grups en el seu desenvolupament personal i social (Zamanillo, 2012). Com es pot observar a la taula 14, la complementarietat entre les dues figures del treball social implicades en el projecte es converteix en una barreja de funcions que engloba les diverses dimensions de l'acció per mitjà del circ en un projecte com aquest. D'una banda, el tècnic desenvolupa tasques de coordinació i de gestió del projecte i de l'equip de professionals. Mentre que la investigadora intervé i participa directament en les sessions del projecte Circ Enginy i una recerca àmplia de les diferents dimensions que s'entrellacen, com ara l'Ateneu, els centres educatius, els i les professionals i joves participants, des d'una mirada que incorpori tots els sistemes que afectin els i les joves, personals, econòmics, familiars, etc., seguint la premissa que l'empatia i la vinculació amb l'alumnat són estratègies que ha de posseir una treballadora social per a una millor intervenció en l'àmbit educatiu (Arranz, 2018).

A grans trets, el tècnic realitza funcions de coordinació, establiment de xarxa i de gestió. Dintre de la diversitat de projectes de circ social realitzats a l'Ateneu, entra a la primera sessió i/o a l'última, per explicar què es fa a l'Ateneu i informar de les activitats (FO, P. Picasso, 1-04-2016), amb l'objectiu de vincular els i les joves al teixit associatiu del barri, oferir altres ofertes d'oci, convidar i promoure la participació en espais de decisió i de proposta d'activitats, i influenciar en la detecció i resposta a les necessitats del territori. Tot i que el tècnic destaca que aquestes funcions no són específiques del projecte Circ Enginy sinó de tots els projectes de formació i circ social que es porten a terme a l'Ateneu, en el projecte Enginy s'especifica la gestió dels formadors i referents de cada institut, calendari, horaris, coordinació d'espais amb altres activitats, la coordinació amb els formadors, el professorat i el Consorci, el seguiment i l'avaluació (EI1).

La coordinació surt com una de les tasques fonamentals, la coordinació entre els diferents agents implicats, professorat, formadors i formadores, la investigadora i el Consorci d'Educació. Hi ha un conjunt de tasques més de caire administratiu, de suport al projecte. Vetllar per l'avaluació del projecte, que cadascú faci l'avaluació corresponent però poder-les recollir i dibuixar les línies per a propers anys. També hi ha una línia molt important, i

que en ser el primer any com a tècnic, es considera que ha estat poc desenvolupada i que caldria millorar, i és el tema de participar en les sessions, almenys en la primera, per tal de conèixer el dia a dia del projecte, saber com funciona, com es treballa, etc., per tal de després poder defensar els resultats i l'impacte que aquest té (GDP).

Com a investigadora, en el marc de l'observació participant de la recerca, gran part del meu paper amb l'alumnat ha estat acompanyar-lo en els exercicis i animar-lo a intentar-ho, fent explícites les seves capacitats i habilitats (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016). A l'inici ha estat un procés d'aprenentatge, on anar agafant confiança i obertura amb els grups per formar-ne part (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016). També, com que el grup es dividia en dos, si hi havia un/a referent dels instituts, aquesta es posava en un grup i jo, a l'altre (FO, Dr. Puigvert, 13-01-2016; FO, P. Picasso, 1-04-2016; FO, T.Roquetes, 9-05-2016), i això ocasionava que en diverses sessions estava més propera a un nombre d'alumnes, però tenint-ho present per intentar estar amb l'altre grup la propera sessió (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016). A vegades la tasca era d'acompanyant en el treball més individual, a partir de la preparació d'un exercici per a la mostra (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016). I en grup, trobant-los també en espais informals, com ara al bar mentre esmorzaven, fet que permetia veure com es relacionaven, com seien i amb qui a la taula, les converses que tenien (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016), o al passadís o fora del gimnàs abans de començar la sessió (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016). Supervisava el treball, els donava suport i a voltes em consultaven si ho feien correctament i si els podia ensenyar algun truc (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016; FO, Dr.Puigvert, 13-01-2016; FO, T.Roquetes, 11-04-2016; FO, T.Roquetes, 30-05-2016); també feia les dinàmiques i practicava totes les tècniques (FO, T.Roquetes, 9-05-2016). És important aconseguir, primer, tenir una relació de confiança, com ara per gravar o fer fotos; tot i tenir el vistiplau dels formadors i del professorat, hi ha accions que també ha de ser coneixedor l'alumnat (FO, Dr. Puigvert, 2-03-2016). I establir límits en cas que sigui necessari (FO, T.Roquetes, 30-05-2016).

Quan han marxat a canviar-se, jo també he marxat al vestuari amb elles [...] S'inicia una conversa amb relació a la realització d'esport i a l'alimentació arran d'una noia que va perdre molt de pes. Una alumna explica que va perdre pes sobretot quan va estar ingressada en un centre d'acollida. Li pregunto quant de temps i diu que 5 mesos, ara diu que ha tornat amb els pares. Que sa mare lia cuida molt i li dona diners perquè mengi aquí. Comenta que està millor, però amb poc detall i potser la seva cara m'indica que no és tot felicitat ni tot està bé. Li he dit que sovint passem per situacions d'estrès que ens afecta en el menjar i altres aspectes de la vida, i pregunto com està ara, diu que ho porta bé. Jo comento que sovint amb humor intentem continuar, ella diu que sí. Li dic que es cuidin i s'estimin i que ja ens veurem la propera setmana. Marxen amb un somriure (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016).

La relació com a investigadora amb el professorat ha permès, com a treballadora social, el desenvolupament d'un treball interdisciplinari i l'enfortiment dels rols d'investigadora en el si de les sessions de circ des de dues mirades, l'acció i la recerca. A meitat dels tallers proposava anar a l'institut per poder conversar i tenir la seva visió de com avançava el grup. Així com passar informacions d'altres projectes de l'Ateneu, com ara el Fem Salut (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016) o del grup mateix, com la llista d'assistents i repassar els objectius previstos (FO, P.Picasso, 1-04-2016). Una sessió de seguiment que permetia parlar de l'evolució del grup, si canviarien els objectius inicials, o si n'afegirien algun (FO, P.Picasso, 29-04-2016; FO, T.Roquetes, 2-05-2016) per després poder fer el retorn als formadors i formadores i servir de pont entre institut i Ateneu (FO, P.Picasso, 6-05-2016). A

les sessions, ens coordinàvem per dividir-nos per grup o per tècnica, per tal de veure com treballen en diferents propostes o veure com tot un grup treballa en un espai o tècnica concreta. Sempre intentava adaptar-me al que el professorat necessitava (FO, Dr. Puigvert, 6-04-2016; FO, P.Picasso, 20-05-2016; 27-05-2016; FO, T.Roquetes, 4-04-2016) i per la seva banda, s'interessaven per com avançava el treball de recerca (FO, P.Picasso, 22-04-2016).

La relació entre formadors/es i el professorat és el pont amb el centre educatiu. Permet traslladar a l'aula i al dia a dia del jovent el treball a l'Ateneu. Un exemple fou amb l'obertura d'inscripcions a un altre projecte de l'Ateneu, el Fem Salut. Entre els professionals es van donar les informacions corresponents per si algun alumne o alumna que estava motivat amb el circ es volia apuntar a aquest altre projecte (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016). A banda d'aquest exemple concret, són el pont per intercanviar informacions respecte al que passa en el centre educatiu i com això pot afectar el seu dia a dia i, per tant, com poden assistir a les sessions de circ, cansats, desmotivats, o molt motivats, etc. (FO, Dr. Puigvert, 10-02-2016).

La interdisciplinarietat, la relació amb altres professionals apareix en l'entrevista grupal amb professionals del treball social com una singularitat del nostre rol i funció, que, tal com expressen els i les professionals de la disciplina, sovint ens incomoda o se'ns gira en contra quan s'interpreta com una desorientació o desconeixement del nostre espai i rol, mentre que el que caldria és fer valer les nostres capacitats quant a aquesta tasca de coordinació i de posar en relació (GDTS).

La nostra professió ja es interdisciplinària perquè entenem el món d'aquesta manera, llavors també ens sentim còmodes posant en relació, coordinant equips, professors, educadors, psicòlegs, i si tu ho mires en tant que equip, el treballador social moltes vegades fa aquesta funció de posar en relació també equips i de fer-se càrrec de la "frontissa", de la interdisciplinarietat, de ser el que està al mig (GDTS).

Al grup de discussió s'aprofita per preguntar si la investigadora o el tècnic, com a treballadors socials, han participat en el disseny del projecte. Fet que provoca certes propostes sobre la participació en les avaluacions i en el disseny del projecte a mesura que avança. També s'evidencia el possible treball que es podria realitzar amb les famílies, és un àmbit que queda per explorar, i més si hi ha nois i noies que es queden vinculats a altres projectes de l'Ateneu, seria l'element clau de continuïtat i vincle comunitari (GDP).

També es comenta que tenir un perfil de caire més social seria un recurs en cas que es doni un grup en el qual sorgeixin possibles dificultats per tal de consultar estratègies d'acció amb el jovent amb certes problemàtiques, "que em pugui donar solucions, que està bé tenir el recurs. Si no l'utilitzes bé, però si fa falta, el tens. És com la farmaciola (riuen) millor no tocar-la, però..." (GDP). En el dia a dia dels tallers es valora que ha estat un suport i ajuda en algunes tècniques, una figura present, que es relaciona i es respecta (EI8). Per part del grup de professionals van estar agraïts que anés a l'institut, que dediqués aquell temps per parlar amb calma, relaxats, que és com caldria fer-ho a banda dels 10 minuts d'abans o després de l'activitat. A més, valorant positivament l'estil de la investigació, que no és com una autoritat externa observant objectivament, que ve a estudiar i marxa, sinó d'una manera implicada, participativa. Són recerques molt importants perquè posen valor el que

es fa, uns coneixements que són útils i que obren camí per pensar nous projectes i avaluar els que ja s'estan fent. “Hem abusat de tu”, comenta una de les formadores recordant l'activitat amb gent gran on vam estar juntes preparant el material i portant-lo amb un carro fins al centre de dia. “A nivell general, ho has vist tu mateixa, has entrat bé en el grup i hi has entrat com una persona més allà i quan t'hem dit: 'Eh! Ens ajudes?', t'han sortit les iniciatives”. En molts moments no calia dir res, era una figura present, observant, anant d'un lloc a altre, sense interferir, ajudant i preguntant i relacionant-se amb el grup. A més, d'una manera molt natural on els alumnes ho veien com una formadora més, amb un perfil més de suport però a qui podien acudir. “Es canviava el xandall i... (riu)” i això ha fet que després a les avaluacions el grup d'alumnes no la veiés com una estranya, ja que s'havia guanyat la confiança.

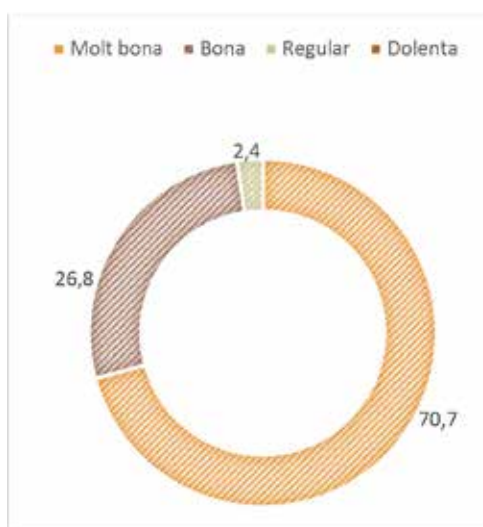
Amb relació a això, tal com indiquen els i les professionals del treball social, les nostres actuacions no haurien d'anar únicament dirigides a solucionar un problema, sinó que les treballadores socials tenen la capacitat de treballar en relació amb altres professionals. En l'àmbit educatiu, una oportunitat per posar en relació el treball individual, el grupal i el comunitari (GDTS). Tal com ha ocorregut amb el binomi format entre el tècnic de l'àrea i la investigadora, on cadascú ha estat més present en un d'aquests àmbits d'acció però on la coordinació constant fa que el treball incorpori una mirada més inclusiva i holística de tots els àmbits que interactuen en el projecte de circ.

Si realment com a treballadors i treballadores socials el nostre fi és transformador i per tant volem visibilitzar i atacar les desigualtats, o fins a quin punt estem fent un sistema de control social, dintre d'un sistema capitalista, on la gent surt disparada, un sistema tòxic i nosaltres anem posant *parches para que el tema no se desmadre y haya una revolución* (GDTS).

És interessant poder contemplar aquí la importància de reflexionar sobre la nostra funció social, en tant que el treball social es posicioni com una professió amb un fi transformador o perilli la idea de convertir-se en una figura de control social. Tot i que en les nostres intervencions pot haver-hi una part de control, ser-ne conscients i reconèixer el poder que tenim com a professionals en la vida de les persones ha d'ajudar a definir les accions, qüestionar-les i desconstruir-les. Ja que per control s'entendria la vigilància sobre la vida de les persones participants o usuàries dels serveis públics, convertint els recursos i programes d'atenció en privilegis, els quals hauran de fer servir de manera responsable després d'acceptar ser observat, analitzat i investigat (Grassi, 1989). Cal tenir en compte que el reconeixement i defensa dels drets fonamentals ha estat part imprescindible en la formulació de la disciplina i en la identitat de la professió del treball social (Corona, 2017).

8.3.3. Valoracions

Amb l'alumnat s'estableix una relació propera, s'interessen per les tècniques circenses que practico, em conten anècdotes personals, reptes i dificultats (FO, Dr. Puigvert, 10-02-2016), dialoguem abans i després de les sessions, i comparteixen expectatives de futur (FO, Dr. Puigvert, 25-05-2016). Els i les formadores també compten amb mi perquè doni suport a certes tècniques i a la preparació de la mostra final, fet que facilita que l'alumnat em pregunti, i confii en mi com una més del grup (FO, T.Roquetes, 6-06-2016). I a la fase d'avaluació es destaquen comentaris com “nosotros como si fueses una más”, “yo siempre me picaba con ella” per millorar algun truc o tècnica (GDA) i a la valoració del paper que ha jugat la investigadora en els tallers (QA) es mostra una valoració molt satisfactòria:



Gràfic 31: Valoració sobre el rol de la investigadora

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

Amb Rhabia va ser un moment molt interessant on vaig poder preguntar-li i establir una relació de confiança amb la qual poder saber-ne més de la seva cultura. Ella pensava, reflexionava i exposava allò que li agradava i allò que no. Per exemple comenta que el vestuari que ella porta, amb malles i samarreta, potser al seu país no li deixarien, així com sortir de casa sola o amb la mare (FO, T.Roquetes,16-06-2016).

És important el reforç positiu en aquestes sessions i amb aquests nois i noies. Fer evident que tot esforç fa que millorin i aconseguen reptes. Els proposo objectius assolibles i relacionant-los amb aspectes personals. Com ara, ser positiu i llançar el diàbolo i aconseguir agafar-lo. Concentrar-se i confiar en el company materialitzat en l'execució d'un truc junts. Quan fem exercicis de la mà, verbalitzar tot allò que passarà i estar pendent de si l'altra persona està còmoda, i respectar el seu propi procés per realitzar-lo vetllant també per la seva seguretat física i emocional. Confiar també en ells i elles i en les seves capacitats. Fer aplaudiments i incorporar-me als èxits per reconèixer l'esforç. Intentar no fer indicacions negatives, com ara no ho saps fer o ho has fet malament, sinó motivar a seguir treballant i intentar acompanyar-los perquè vegin on ha estat l'error per tal de responsabilitzar-se'n i corregir-lo (FO, T.Roquetes, 6-06-2016).

Es valora molt positivament la meua presència com una més (GDP; FO, J.M.Zafra, 17-03-2016). En aquest sentit, per la meua banda, ha estat un exemple a seguir l'actitud dels i les formadores i intento que la base de la meua relació amb l'alumnat sigui des del reforç positiu, cosa que m'ha permès tenir una relació més propera, tant amb l'alumnat com amb el professorat, així com participar obertament en les diferents fases.

Estar present quan arriba l'institut, ser visible per si necessiten alguna cosa o tenen algun dubte respecte al projecte (FO, P. Picasso, 6-05-2016). Incorporar-se en una conversa, en el seguiment formal dels instituts, mantenir contacte directe amb el professorat i formadors i formadores de circ. Estar present en el taller però també abans i després de cada sessió, per a la planificació i per a l'avaluació (GDP), amb la finalitat, com a treballadors i treballadores socials de poder trencar estereotips i qüestionar les situacions que generen desigualtats i exclusió.

El tema de l'estigma jo crec que és una part molt important del treball que fem com a Ateneu i també com a treballadors socials. Moltes voltes treballem en grups i sembla que la gent que ve a serveis socials o que ve als nostres grups, són rotllo *los pobres, los desadaptados...* I treballant amb el circ, com que és una eina que homogeneïtza i on pot treballar qualsevol persona, pues... trenca l'estigma (EI1).

La relació amb els formadors i formadores ha estat molt fàcil. A vegades ns comptaven amb mi per acompanyar l'alumnat donant indicacions concretes de quin era l'objectiu, com ara motivar, o acompanyar en la preparació de la mostra (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016; FO, T.Roquetes, 16-06-2016), fent suport en algun exercici circense (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016) o preparant la mostra final o inclús participant-hi amb algun número (FO, T.Roquetes, 6-06-2016). Em feien partícip de la planificació de la sessió, com ho havien estructurat i què hi podia fer jo, així com donar suport en la preparació de l'espai i del material (FO, Dr.Puigvert, 24-02-2016; 18-05-2016) o donar-los suport en diferents tècniques (FO, T.Roquetes, 16-06-2016).

Abans de començar la sessió m'he reunit amb els dos formadors. Hem estat planificant les sessions que s'esdevindran i que podem treballar en cadascuna. Adjunto el calendari de sessions a la carpeta de l'institut. A més, els hi proposo poder dedicar al final de la sessió uns minuts a fer que els alumnes puguin expressar obertament allò que pensen o senten a partir d'una pregunta, com ara Què s'emporten avui? Com es senten? Què els ha agradat o desagradat? Els formadors accepten aquesta part i diuen que seria convenient que la plantejés jo, recomanen que la pregunta sigui clara (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

Donar suport a les tècniques permet estar de forma individual amb cada alumne/a, conèixer pors i atreviments, veure que confien en mi i es refien que jo els subjecti, han escoltat atentament les meves indicacions i les aplicaven (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). En alguns temes incidia o participava menys, d'una banda per la voluntat d'influenciar el menys possible i de l'altra, per facilitar a nivell organitzatiu, l'execució del projecte adaptant-me a canvis i mostrant predisposició a les diferents accions proposades (FO, Dr.Puigvert, 4-05-2016).

Cristina ha passat de no estar molt motivada en la mostra a mostrar interès en els exercicis al trapezi. Ho provava un cop rere l'altre sense descans, amb intenció de perfeccionar la tècnica. Valoro positivament que jo pugui fer i ensenyar exercicis de trapezi, que m'ha permès tenir una relació més estreta i que l'alumna mantingués l'atenció. L'alumna ha empatitzat força amb mi perquè ambdues hem fet gimnàstica. Ha manifestat en alguna ocasió dubtes amb la tècnica però sols necessitava concentració, habilitat, que s'ha vist reflectida en la mostra final, també per la pressió dels i les companyes que observaven com a públic. Ha servit per parlar sobre la roba, li he comentat que podria posar-se una samarreta més ampla per comoditat a l'hora de fer els exercicis. També en relació amb la música, la qual pot representar un exercici més sexy o per lluir-se físicament o un exercici seriós i que ella volia fer elegant. Quan ha començat la mostra ha tornat a comentar que no volia sortir, que li feia vergonya. Jo he comentat que, igual que els companys, ella ha creat alguna cosa per a ells i està bé que la mostri (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).

La característica de la nostra professió és desenvolupar-nos en l'àmbit social, l'àmbit de les relacions, incorporant una mirada des de l'acompanyament i la connexió entre els sistemes que afecten la persona (GDTS), funcions destacades en la intervenció del treball social (Fernández *et al*, 2016). Aquesta incidència en el canvi i la millora de les relacions socials és la finalitat de la professió, i en concret del projecte de circ, afavorint que les compe-

tències socials que es desenvolupen en aquesta experiència per mitjà del grup es posin a prova en l'àmbit personal, relacional i social (GDTS). El grup, per mitjà de l'ajuda mútua i la capacitat de les persones que hi formen part, promou la participació i la presència en esferes socials, aspecte que és definit com *empowerment* (Rossell, 1998) o apoderament. L'*empowerment* rescata les potencialitats de la persona per afrontar la vida, les relacions socials i els seus projectes col·lectius incrementant el seu "poder" (Ander-Egg, 1997). De manera que, des del treball social, enriquit amb les teories feministes i de Freire, recollides en el marc teòric, s'ha de vetllar per comprendre la complexitat dels processos d'intervenció, per tal de ser capaces de fer una bona gestió assistencial i poder treballar el desenvolupament personal per, des de l'acompanyament, aconseguir l'apoderament personal i social (Zamanillo, 2012).

Tal com es recull en el capítol sobre la metodologia de recerca, la fase d'avaluació pròpia del taller de circ es realitza a finals del curs 2015-2016 i principis del curs 2016-2017. Amb relació a l'avaluació, aquest treball posa de manifest la importància de la recerca per al treball social, per repensar la disciplina i construir coneixement des de la pràctica. La identificació de les funcions, els passos i els efectes de l'experiència del circ des de la mirada del treball social és un valor afegit per a la professió per extrapolar-ho a altres experiències (GDTS).

Per al projecte ha estat una oportunitat per incorporar una figura d'investigació externa per sistematitzar, revisar i repensar el projecte. És a dir, poder recollir l'evolució d'aquest, els canvis més significatius, els valors i principis que consoliden l'aposta per aquestes pràctiques, i qüestionar-se, avaluar i proposar millores.

El fet que sigui una recerca cíclica, la investigació-acció deriva en propostes que comencen a implementar-se arran de l'avaluació:

- Reunions coordinació inicial i final
- GT Circ Enginy

La materialització d'aquestes dues propostes ha esdevingut una millora en la coordinació entre diferents professionals implicats i en la implementació de l'experiència de circ amb una visió de projecte curricular. La col·laboració entre centres educatius és un element clau en la millora de les pràctiques docents i en l'aprenentatge de l'alumnat (Badia, 2019).

Durant aquest mateix curs, i paral·lelament a la consecució de les propostes, s'inicia una segona fase de diagnòstic amb entrevistes a professionals amb un perfil formatiu i acadèmic vinculat al món social i educatiu, i alhora amb experiència en projectes de circ. Davant la dificultat per trobar treballadors/es socials, s'obre la possibilitat d'incorporar altres perfils professionals, com ara educadors/es socials, responent al ja esmentat, retroalimentació entre les fases de la IAP. Aquestes entrevistes responien a una necessitat per conèixer altres projectes de circ que poguessin ajudar a la sistematització i reflexió del concepte i metodologia del circ social. Alhora era una oportunitat per analitzar el paper del o la professional del treball social en aquest camp.

En aquesta última etapa de la recerca, curs 2018-2019, dono suport a l'equip de la Formació de Formadors/res en Circ Social, cosa que deriva en una motivació personal per incor-

porar-me formalment a la Formació. Aquest curs (2018-2019) ha estat una oportunitat per assistir com observadora-participant a les sessions de formació i així revisar el contingut i assessorar l'equip, alhora que tenir més coneixements per poder incorporar-me com a formadora i poder fer una comparativa d'aquests amb el recollit en el procés de recerca.

La impressió d'aquesta tesi no significa el tancament dels processos aquí recollits. Acaba la recerca, però no la vinculació amb l'Ateneu i tampoc les iniciatives que d'aquesta es deriven. D'una banda, continuo vinculada al projecte Ateneu en qualitat d'activista i a més, des de febrer de 2018 com a tècnica comunitària en el Pla Comunitari de Roquetes. Aquesta última fase en la meua vida personal i professional ha significat un arrelament més proper al territori i una oportunitat d'aprenentatge i posada en pràctica d'un recorregut acadèmic intens. A més, s'obren noves línies de recerca en les quals, des del plaer de la investigació i des d'una mirada crítica, constructiva, i de revisió i millora seria un plaer poder continuar vinculada.

Capítol 8. Les persones professionals implicades

A tall de resum

La literatura tan teòrica i didàctica com la d'experiències pràctiques recull la importància que les persones professionals implicades en projectes de circ social tinguin coneixements sobre les tècniques circenses i sobre promoció d'habilitats personals, relacions i sobre valors socials. Per fer circ social és important la interconnexió entre l'àmbit de l'educació, l'àmbit del circ i l'àmbit social.

Educació

Entre les funcions destacades, els i les professionals dels centres educatius fan un rol més d'acompanyament i suport. Mentre que els i les formadores dinamitzen la sessió, coordinen el grup i fomenten tot un conjunt de valors i competències, el professorat, en un segon pla, participa de la sessió i intervé de manera puntual per afavorir el treball realitzat pels i les formadores.

Tanmateix, aquest perfil és el responsable de portar a l'aula els aprenentatges adquirits per seguir enfortint-los perquè es traslladin a les esferes més personals i acadèmiques. Per aquesta raó, els i les formadores posen especial èmfasi a fer que el professorat participi activament a les sessions.

Circ social

L'equip de formadors i formadores, generalment està format per artistes amb vocació per l'ensenyança i la transformació social. Experiència autodidacta complementada amb formacions específiques sobre educació, valors socials i didàctica del circ.

En aquest sentit es posa de manifest que en projectes de circ social la importància no resideix tant en la pertinença d'un títol acreditatiu o no, sinó en l'adquisició de coneixements útils i necessaris per a aquest tipus d'acció.

En el cas del projecte Circ Enginy, la majoria són persones vinculades a l'Ateneu des de fa molts anys i coneixedores de la realitat dels barris d'on provenen els instituts participants.

Més enllà dels rols i funcions detallats de cada professional, és important destacar que la valoració d'ambdós perfils és molt positiva. Per part del professorat, a més, es manifesta una oportunitat per establir un altre tipus de relació amb l'alumnat i poder descobrir i aprendre altres maneres d'ensenyar i interactuar a partir de la metodologia d'acció dels i les formadores. Les valoracions per part de l'alumnat també són positives, sobretot les actituds relacionades amb el reforç quant als èxits aconseguits.

Treball social

Respecte a l'anàlisi del rol de les dues persones treballadores socials ha estat un procés de descoberta enriquidor. Cal posar èmfasi en la importància que té que aquest fet es pugui donar per la interconnexió entre els diferents àmbits d'acció, l'individual, el grupal i el comunitari. A través d'aquesta recerca s'han pogut posar en relació funcions com la recerca, l'acompanyament individual i grupal, la coordinació i la gestió de projectes.

La metodologia IAP i l'enfocament etnogràfic han permès recollir diferents elements de reflexió per a la disciplina i per a la professió, i posar en valor les singularitats del treball social i les aportacions que pot fer en el treball, per mitjà de les relacions des d'una mirada holística i de col·laboració amb altres professions.

Capítol 9

*Treball social
amb grups:
nucli per a la
transformació
social*

Recuperant la idea plasmada al capítol primer d'aquesta anàlisi sobre el fet que el circ social apel·la 4 nivells d'acció: individual, grupal, comunitari i polític, i la importància de la interconnexió entre ells, aquest capítol posa major èmfasi en l'efecte del circ a nivell individual i grupal com a quelcom inseparable i en constant retroalimentació.

En primer lugar, un nivel individual, es decir, trabajo individual con los chiquillos a través del fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales, su autoestima, diferentes factores [...] En segundo lugar, el grupo, [...] su cohesión, su identidad, su identidad grupal y su identidad territorial (EI2).

Cal aquí dedicar un espai a explicar, des de la nostra professió, què s'entén per treball social individual i treball social amb grups.

Entre la definició abans citada sobre el nivell individual és diferent del que s'entén per treball social individual. A partir del grup de discussió amb professionals del treball social, la metodologia de treball individual fa referència a una intervenció amb la persona sola o la família. A més, afegeixen que el treball de les habilitats socioemocionals destacades a la definició anterior es produeix en el si de les relacions amb altres persones, per tant, en una intervenció grupal (GDTS).

El mètode de cas social individual fou el primer a sistematitzar-se, i com ja s'assenyalava en el marc teòric, va tenir un pes rellevant la definició i connexió d'aquest mètode en el desenvolupament de la personalitat de Mary E. Richmond, la qual també el contemplava des de la mirada de la persona en el seu entorn, en relació amb el context (Verde, 2013; Ander-Egg, 1997).

Com ja s'ha dit, en aquest apartat té especial protagonisme l'àmbit grupal, en tant que és el marc on es desenvolupa l'acció i la metodologia de la present recerca. No obstant, com es veurà en aquest i en el capítol 6, en constant retroalimentació amb la resta de nivells com ara l'individual, el comunitari i el crític. Per al treball social, el treball amb grups té els seus antecedents en l'*settlement moviment*, on començava a assenyalar-se que els problemes es resolien millor en el si d'un grup i com aquests reduïen la sensació d'aïllament (Ander-Egg, 1997).

Entorn de la classificació recollida en el capítol 3, Treball social grupal i comunitari, sobre les tipologies de grups existents, en aquest cas correspon a uns grups de suport i/o canvi en el si del grup, en ser grups naturals existents que comparteixen objectius a nivell grupal (Brown, 1988). El treball en equip i la cohesió del grup és quelcom molt important i present en els objectius dels projectes de circ social. La finalitat d'aquests projectes no és formar artistes, sinó utilitzar les tècniques artístiques per treballar amb les persones i els grups (EI1). Des d'aquest segon nivell, es treballa amb el grup, la seva cohesió, la seva

identitat grupal i territorial, “es un grupo en el espacio, están en una población emblemática y ahí es dónde se origina el grupo, [...] tienen un nombre, tienen una identidad, tienen un lenguaje” (E112).

Partint de la interconnexió dels quatre nivells que donen forma al circ social, la persona i el grup es troben en constant retroalimentació:

Cuando identificamos, en la interpretación, las finalidades del trabajo social de grupo, nos estamos refiriendo también directamente a los beneficios que las personas obtienen de la experiencia grupal, porque la metodología se aplica para que las personas participantes cambien o mejoren los aspectos que les produce malestar y sufrimiento (Parra, 2017, p. 195).

Difícilment es pot dissecar allò que té efectes únicament i exclusivament en la persona, mentre aquesta es trobi en un context grupal, on interacciona i es sustenta en el propi intercanvi. És per aquesta raó que es contempla en aquest apartat aquelles competències que destaquen pel seu treball a les sessions de circ, partint de la premissa que totes i cadascuna són complementàries, ja que s'absorbeixen i es nodreixen una de l'altra.

Abans de recollir les competències incloses en el treball de camp de la present recerca, és important definir què entenem per competència i diferenciar-ho d'habilitat i capacitat. Segons diversos diccionaris, una competència és “l'aptitud d'entendre pregonament d'una matèria”, entenent així l'aptitud com la “disposició o capacitat natural o adquirida per a fer alguna cosa” (diccionari.cat, en línia). Mentre que per habilitat, “la capacitat i disposició a alguna cosa”, o “gràcia i destresa a executar alguna cosa que serveix d'adorn per a la persona, com ballar o muntar a cavall”, entenen capacitat per la “qualitat de ser capaç”, és a dir, “dit d'una persona que s'atreveix a fer alguna cosa” (Real Academia Española, en línia,).

En el context que ens ocupa, la competència “entendida como la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo” (Mulder, Weigel, i Collins, 2007, p.18), ajuda a organitzar les dimensions observades en el treball de camp en tres blocs diferenciats. Aquests són sintetitzats per algunes autores en tres competències: coneixements, habilitats i valors, continguts que determinen el saber, el saber fer i el saber ser (Rodríguez, Dusú i Sánchez, 2007). D'altres, ho classifiquen en competències cognitives, funcionals, socials i autocompetències (Achtenhagen, 2005, en (Mulder *et al.*, 2007).

En primer lloc, és important destacar que ha suposat una dificultat catalogar cadascuna de les dimensions pel seu component d'interrelació amb els tres nivells, per això s'intenta recollir amb més detall a l'explicació de la graella posterior.

En la taula 15 es poden observar les dimensions recollides a partir de l'observació participant, ordenades en 3 blocs que responen als tres nivells de competència citats; el saber fer, el saber ser i el saber; classificació que concorda amb l'ordre en què apareixen a les sessions de circ.

Com ja s'ha comentat, és important posar de manifest que existeix una relació directa entre les dimensions observades, a pesar de la seva classificació en una competència determinada. En aquesta classificació s'evidencia que, en aquests tipus de projectes, la importància no resideix en la coneixença d'un saber sinó en el procés d'aprenentatge i la seva aplicació.

Taula 15: Dimensions de l'observació participant ordenades per competències

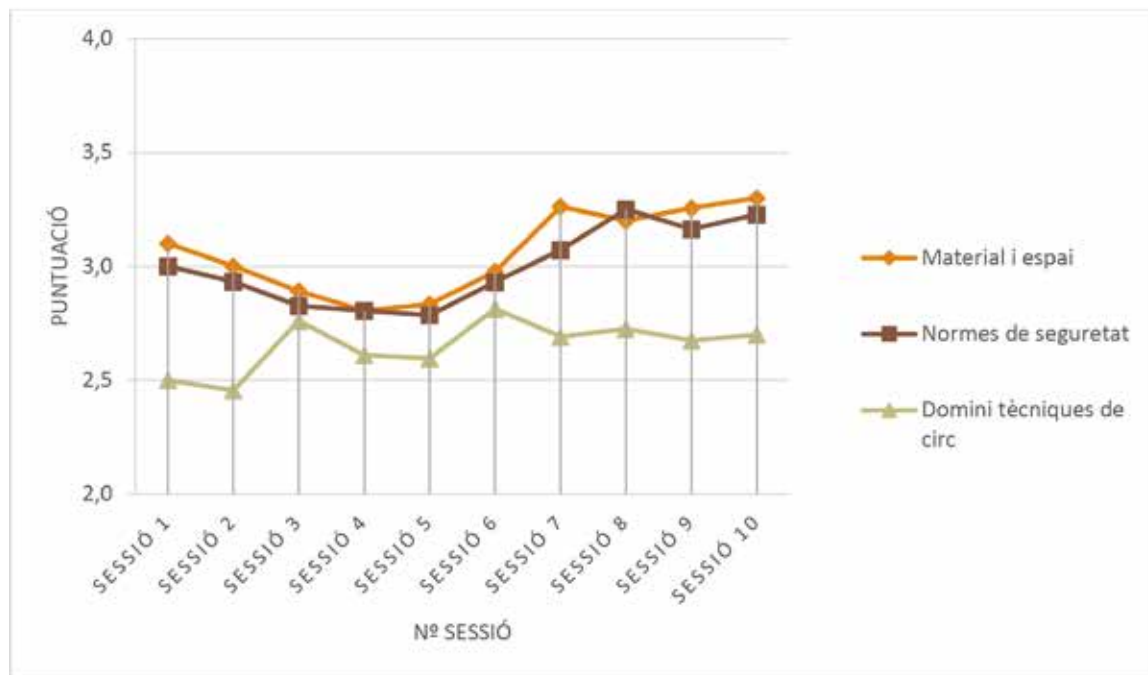
	COMPETÈNCIA FUNCIONAL	COMPETÈNCIA SOCIAL	COMPETÈNCIA COGNITIVA
QUÈ CONTEMPLA	“SABER FER” (habilitats)	“SABER SER” (valors, actituds)	“SABER” (coneixements)
DIMENSIONS	1. Material i espai 2. Normes de seguretat 3. Domini tècniques	1. Responsabilitat vers l'activitat: 1.1. Puntualitat 1.2. Vestuari i higiene 1.3. Participació 2. Relacionals i de convivència 2.1. Relació formadors/es i discents 2.2. Capacitat d'atenció 2.3. Acceptació suggeriments 2.4. Relació companys/es 2.5. Normes del grup 2.6. Col·laboració i ajuda 2.7. Treball en equip 3. Autonomia i iniciativa personal: 3.1. Motivació i interès 3.2. Tècniques comunicatives 3.3. Aspectes emocionals i conductuals 3.4. Creativitat i empenedoria 3.5. Identificar límits i millorar 3.6. Gestió de dificultats i límits 3.7. Autonomia	1. El circ a l'aula 1.1. Condicionant per l'aprenentatge 1.2. Material didàctic 2. Expectatives de futur

Font: elaboració pròpia

Per tant, les competències en relació amb el saber ser tenen més dimensions, que estan directament relacionades amb els objectius que es plategen treballar per mitjà del circ social, mentre que la competència cognitiva és, per tant, el fruit del treballat a les competències funcionals i socials, i un esglaió assolit en el marc de retorn a l'aula i/o al centre educatiu.

9.1. “Saber fer” competències funcionals

Aquesta competència contempla tres dimensions: el respecte vers el material i l'espai, el respecte a les normes de seguretat i el domini de les tècniques de circ (gràfic 32).



Gràfic 32: Evolució de les competències funcionals

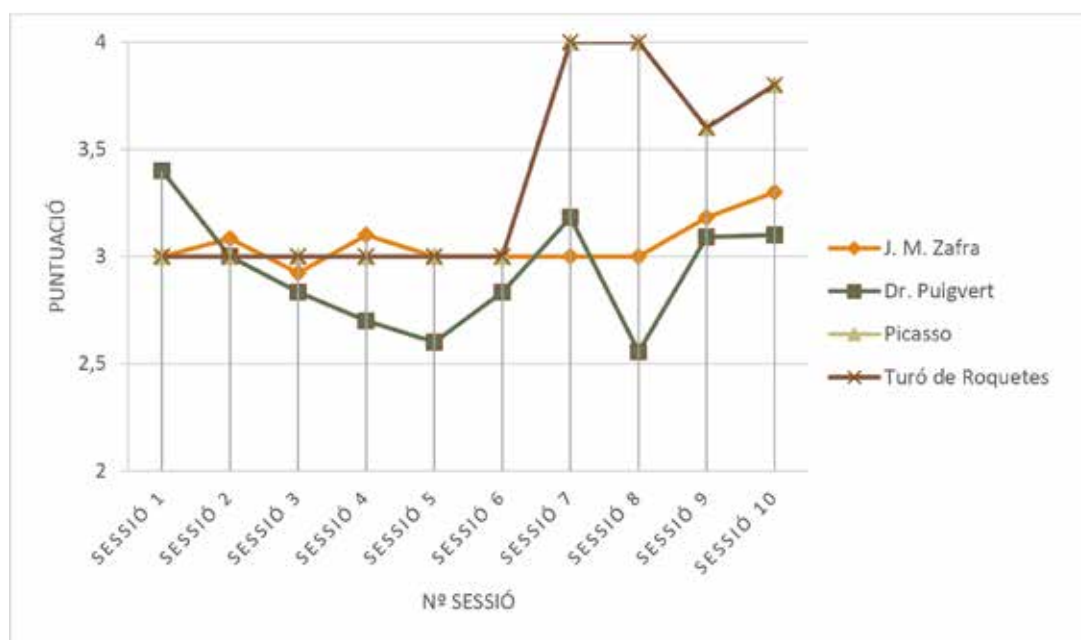
Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

Aquest gràfic fa una fotografia a grans trets de les competències que el total d'alumnat participant té més facilitat per portar-les a terme. Si s'analitza per sexe, les noies tenen puntuacions més altes en totes les sessions en les dimensions vers el respecte al material i l'espai i el respecte a les normes de seguretat, mentre que els nois tenen puntuacions més altes en la facilitat per dominar les tècniques. A través d'un estudi realitzat amb població compresa en l'etapa de l'adolescència es van detectar com a estereotips vers el que significa "ser noi" o "ser noia" que s'associava a la feminitat el rol de responsables i cuidadores, que poden anar lligats a les dimensions on tenen més puntuació, respectar el material i les normes de seguretat. Sumat al fet que la debilitat adjudicada a les noies deriva en una malaptesa en aspectes com la tecnologia, la conducció d'aparells o vehicles i els esports. Mentre que els nois reconeixen que la masculinitat s'associa a ser forts, durs, lleials i simples o amb absència de complicació (Rodríguez i Megías, 2015).

A continuació es detalla en específic cadascuna de les dimensions.

9.1.1. Respecte vers el material i l'espai del gimnàs

Hi ha alumnat que mostra prudència, sobretot al principi (gràfic 33), fins a sentir-se còmodes en l'espai, manifestant actituds com aturar-se i/o quedar-se prop de la porta d'entrada o per les cantonades, sense deambular amb llibertat, manifestant manca de confiança però mostrant interès per la descoberta (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Pel que fa als formadors i formadores, fan palès que, de mica en mica, han anat agafant seguretat, i això té elements positius i d'altres de negatius. D'una banda, facilita la relació, la sortida de propostes i iniciatives per part de l'alumnat, i més llibertat per l'espai i amb les tècniques, però també d'altres, ja que en alguna ocasió s'ha fet un mal ús dels matalassos i altres materials de circ,



Gràfic 33: Evolució sobre el respecte al material i l'espai

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

i cal tenir present que és un espai compartit amb altres projectes i que cal tenir-ne cura (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016).

Aquesta actitud s'ha donat, sobretot, en aquelles persones que ja han participat en altres edicions, les quals poden mostrar actituds totalment diferenciades, anant directes a pujar als matalassos, tot i que els i les formadores indiquen constantment que aquestes actituds d'ús són irrespectuoses amb el material i les instal·lacions (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016) demanant diverses vegades que no hi pugin amb sabates del carrer, ja que els matalassos es poden embrutar (FO, Dr.Puigvert, 03-02-2016, 09-03-2016, 25-05-2016), i fent fora de l'espai del gimnàs a persones que intenten menjar i beure dintre (FO, Turó de Roquetes, 11-04-2016). Igual que amb el material, indicant en diverses ocasions que és especial per fer circ i que es pot fer malbé si s'utilitza de forma incorrecta, com ara utilitzant les boles i masses de malabars per jugar a beisbol (FO, Dr.Puigvert, 01-06-2016; FO, Turó de Roquetes, 25-04-2016).

Dos alumnes juguen, amb una pilota de bàsquet, a passar-la amb els peus. La formadora els comenta que en fan un mal ús, que és de bàsquet i no de futbol. Un altre alumne està estirat en un matalàs en forma d'hexaedre. Dos alumnes seuen a un sofà d'*attrezzo* que hi ha al gimnàs. Dos juguen amb el trapezi, i la formadora recorda que no en facin mal ús, perquè no hi ha el matalàs de seguretat, i recull el trapezi lligant-lo a la columna (FO, Dr.Puigvert, 06-04-2016).

Arribar a assolir una actitud de respecte cap a aquestes consignes requereix un acompanyament i proposta d'accions que facin les participants responsables i conscients de la necessitat de fer-ne un ús adequat. Els i les formadores fan èmfasi que l'alumnat pot ajudar en la preparació i en la recollida abans dels estiraments o en finalitzar la classe (FO, Dr.Puigvert, 25-05-2016; FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016). Això ajuda a fer que l'alumnat senti

més seu el material i experimenti en primera persona la importància de tenir-ne cura, a la vegada que s'adonen del que costa guardar i ordenar.

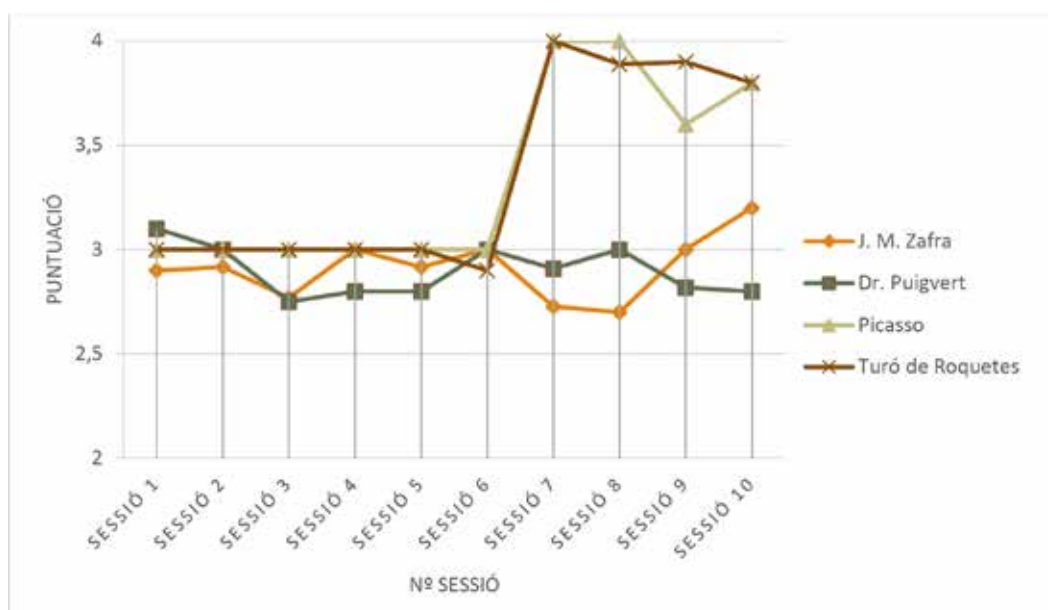
Quan hi ha desordre, s'explica i es comparteix fent palès que ells i elles són els que principalment en fan ús i per tant cal responsabilitzar-se de la seva cura (FO, Dr.Puigvert, 09-03-2016). La responsabilitat vers la preparació és una excusa per veure valors que hi són intrínsecs, com ara la responsabilitat vers la seguretat del taller, el treball en equip, la solidaritat, etc. Com a exemple, l'experiència de l'Institut Dr. Puigvert realitzada al segon trimestre amb les persones grans, on es podia observar com tot l'alumnat es distribuïa per preparar el material de circ, portar cadires perquè les persones grans poguessin seure i fer un espai més còmode, i inclús ajudant a entrar aquelles persones que anaven en cadira de rodes (FO, Dr.Puigvert, 18-05-2016).

9.1.2. Respecte a les normes de seguretat

La seguretat en els espais de circ social es dona en dos sentits, ambdós directament relacionats amb els tipus d'objectius en circ social, uns més tècnics i altres de caire social. El primer s'identifica amb la seguretat emocional, la qual adquireix un protagonisme significatiu en totes les fases del projecte i en especial en els moments d'interacció. I l'altre, la seguretat física, pel que representa la proposta metodològica que envolta el circ. Aquest últim és el que es contempla en aquest apartat, mentre que a l'apartat de competències socials es recull de manera més extensa la cura emocional.

Les normes de seguretat són molt importants en el circ en la mesura que les tècniques circenses tenen un component de risc. La seguretat fa que aquest risc sigui controlat.

En algunes sessions s'han donat situacions de no compliment d'aquestes normes. Alguns i algunes alumnes es pengen del trapezi sense matalassos de seguretat (FO, Dr.Puigvert, 03-02-2016; FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016), fan salts acrobàtics sense la supervisió d'un/a formador/a (FO, Dr.Puigvert, 09-03-2016) o equilibris a la bola sense suport (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016).



Gràfic 34: Evolució sobre el respecte a les normes de seguretat

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

El respecte a la seguretat comença a donar-se quan l'alumnat mateix demana permís i supervisió per realitzar determinats exercicis, o quan són capaços d'identificar un perill i afrontar-lo de manera controlada (FO, Dr.Puigvert, 09-03-2016). Entre la quarta i sisena sessió es comencen a proposar tècniques que requereixen major seguretat, com ara el trapezi o l'acrobàcia (gràfic 34). Com es pot observar a la gràfica anterior, l'experiència en primera persona en la pràctica de tècniques amb risc controlat permet prendre consciència de la importància de la seguretat, com ara dels matalassos a sota del trapezi en cas de relliscar i caure (FO, Dr.Puigvert, 04-05-2016) i fa que el respecte a la seguretat augmenti de forma general. A totes les tècniques els i les formadores expliquen la millor manera de practicar-les amb seguretat i estan en constant observació i vigilància. Un exemple és al trapezi:

La formadora de trapezi i teles, abans de començar els exercicis explica les normes de seguretat. Explica que quan algú està dalt, a sota del mateix element no hi pot haver ningú, els matalassos són per protegir, no per descansar. I que no es pot molestar o interrompre quan algú estigui fent un exercici. Explica la utilitat del magnesi (per al trapezi) i la resina (per a les teles). Explica que cal fer-ho dintre dels pots i bosses on està per no embrutar l'espai, no inspirar-lo o que pugui ser un perill per a un company si camina per sobre i rellisca (FO, P.Picasso, 13-05-2016).

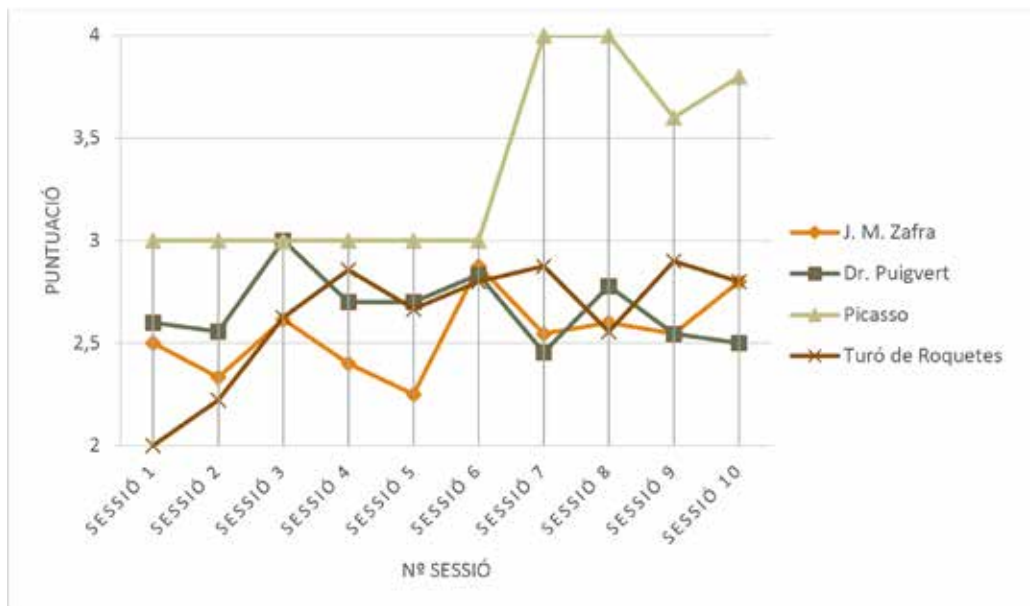
L'activitat amb persones grans amb el grup de l'Institut Dr. Puigvert va ser una oportunitat per donar visibilitat i importància a la seguretat i la necessitat d'adaptar l'espai i les tècniques a les característiques de les persones que ho practiquen. D'aquesta manera, es van adaptar els matalassos al costat del cable d'equilibris, a no més de 2 centímetres per sota i el trapezi quasi tocant a terra, a uns 50 centímetres, i en tot moment, formadors/es de circ i alumnes estaven acompanyant i donant suport a la gent gran en el desenvolupament dels exercicis (FO, Dr.Puigvert, 27-05-2016).

9.1.3. Domini de les tècniques circenses

El domini de les tècniques ha suposat una evolució positiva a mesura que les anaven practicant (gràfic 35). A les sessions, el començament amb una tècnica era aprendre les nocions bàsiques, als malabars, a partir de la manipulació, com agafar-ho, com donar-li la volta, fer equilibri, etc. (EI8), i de mica en mica es perfeccionava, depenent del nivell i motivació de les persones participants.

A nivell de tècniques de circ, la majoria de l'alumnat arriba amb desconeixement total o parcial i, per tant, cada sessió es converteix en un descobriment. El circ té un conjunt d'elements que afavoreixen el canvi. La ràtio d'alumnat reduït ajuda a tenir una atenció més personalitzada, a més es divideixen en subgrups perquè provin diverses tècniques en una mateixa sessió. L'experiència és multinivell, no tothom ha d'arribar a assolir el mateix aprenentatge, per la qual cosa s'avalua la capacitat individual per millorar, el propi procés en base a l'experiència que ha viscut cada participant. Sumat al fet que les tècniques de circ possibiliten que tothom pot anar un pas més enllà d'on es troba o d'on que creia que arribaria, sempre hi ha una autosuperació.

Potser el que només ha superat un esglaó és molt més dur que l'altre, que tenia facilitat per pujar quatre esglaons, llavors el resultat final de tres esglaons o un esglaó és igual, la feina que han fet se la queden ells (EG1).



Gràfic 35: Evolució sobre la facilitat per dominar les tècniques de circ

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

La motivació és un dels components que més surt reconeguda com a element per aconseguir avançar amb la tècnica. L'assistència i els comentaris de l'alumnat quan tornen a l'aula són positius quant a l'activitat. Els èxits personals es verbalitzen positivament, es comparteixen amb els companys i companyes, reconeixen l'aprenentatge que s'emporten i l'equip de formadores els valoren i feliciten (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016, 11-02-2016, 03-03-2016; FO, Dr.Puigvert, 13-01-2016; FO, P.Picasso, 03-05-2016). L'evolució individual de l'alumnat en el marc del grup: “un alumne prova de pujar i baixar sol de la bola. Una altra prova de saltar a la corda a sobre. I un altre comença a practicar els salts amb els peus junts” (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016), i on formadors i formadores expliquin els exercicis, els adaptin si és necessari, reforcin allò que surt bé, corregeixin els errors, motivin en la consecució dels seus propis reptes respectant el procés, aturant-se si és necessari (FO, P.Picasso, 15-04-2016), o arriscant-se amb les participants provant els exercicis: “quan toca canvi de tècnica, sortim i veiem el formador llançar, més alt que el mateix Ateneu, el diàbolo i l'alumna agafar-lo sense que caigui” i on la resta de companys/es miren amb interès i també ho volen intentar (FO, P.Picasso, 15-04-2016), obrint-se a l'experimentació, la creativitat, la valentia i a un possible error a superar i convertir en èxit (FO, Dr.Puigvert, 20-01-2016), que són competències socials adquirides en el procés d'aprenentatge.

El formador proposa a dos alumnes saltar d'una bola a l'altra. De les més grans a les petites i viceversa. Un d'ells ha fet un pas erroni i ha donat un cop al formador. Aquest li ha demanat perdó ràpidament i s'ha interessat preguntant-li si estava bé. El formador ha comentat “són coses que passen a la meva feina” i han rigut tots plegats (FO, Dr.Puigvert, 20-01-2016).

La diversitat de nivells que pot comportar l'activitat de circ amb les seves diferents tècniques fa que unes alumnes avancin més que d'altres. Bé sigui perquè són participants que tenen més habilitat per interioritzar i elaborar una indicació. Tenen més habilitat en activitats psicomotrius i de coordinació i demanen major complexitat en els exercicis pro-

posats per superar el seu propi repte vers la tècnica, com entre grups on hi ha alumnat que ha participat en edicions anteriors o en altres projectes de circ. Els i les formadores reconeixen l'alumnat d'altres anys i veuen el canvi que s'ha produït en la persona. Generalment destaquen que són persones amb més seguretat en si mateixes, amb major respecte i seguretat vers l'activitat i millor actitud a les classes (FO, Turó de Roquetes, 18-04-2016). Són persones que han tingut més sessions i, per tant, una oportunitat prèvia per conèixer i aprendre.

Ambdós grups, no excloents entre si, responen a un patró de persones amb major facilitat per desenvolupar els exercicis proposats (FO, Dr.Puigvert, 20-01-2016).

A més, a nivell organitzatiu, que hi hagi dos formadors o formadores permet que puguin tenir un espai propi dintre del grup on perfeccionar la tècnica des del seu nivell (FO, J.M. Zafra, 11-02-2016; FO, Turó de Roquetes, 09-05-2016), mentre la resta fa el seu propi procés d'experimentació. Al mateix temps que, dintre del grup, entre companys i companyes, es creen situacions on compartir aprenentatges i on provar trucs juntes, cooperant, com ara passar-se objectes de malabars o indicant figures aèries (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016), permetent el contacte i la relació entre companys i companyes i descobrint habilitats compartides amb persones qui, potser, no compartien abans res abans.

Les diferents fases del projecte i de la sessió específica són utilitzades per visibilitzar la interiorització dels aprenentatges i de les rutines. Com ara l'escalfament, on les primeres sessions són portades pels formadors/es i després, cap a la meitat, es fa rotatiu. En el cercle, cada alumne/a explica un exercici a la resta o tot l'escalfament el porta sols una persona, atenta a com ho fan els i les companyes, corregint exercicis i sol·licitant atenció i concentració (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016). I també a les diferents tècniques, preguntant com es fa un exercici després d'explicar-lo, la qual cosa ajudava a veure qui havia escoltat, qui ho havia entès i qui era capaç d'explicar-ho (FO, P.Picasso, 13-05-2016).

No obstant, amb el circ social, tal com s'ha explicat en l'apartat corresponent als objectius, la importància no recau en l'aprenentatge de les tècniques circenses, sinó en el que aquest aprenentatge genera en els i les participants. Tal com apuntava la referent del Consorci d'Educació quan es parlava de l'oportunitat de fer circ, aquest és un taller idoni i que potencialment incideix en temes que cal treballar com hàbits, rutines, cohesió de grup, superació personal, autoestima..., aspectes que el jovent amb un determinat perfil necessita desenvolupar (EI2). D'aquesta manera la competència cognitiva, la funcional i la social estan estretament relacionades, on s'adquireix uns coneixements però des del desenvolupament d'unes habilitats que queden permanents en forma de valors en els i les participants. El treball que es genera s'emmarca en un espai d'aprenentatge lliure i des de la motivació individual, sense necessitat de fer referència o explicar-ho, el qual es valora molt positivament per part del professorat acompanyant. El jovent treballa tots els aspectes citats, pràcticament sense adonar-se'n, assimilant-los sense necessitat de fer-ho explícit (EI4).

Estaven en grupets de dos, estaven treballant autònomament, i és el que vol tot educador, i vaig gravar amb la idea de, això s'ha d'ensenyar a l'institut. Això és el que hauríem de fer en qualsevol assignatura, perquè, en el món ideal, hauríem d'arribar a ser capaços de crear situacions així, donar idees i que la gent s'hi vagi posant autònomament... també va ser com un moment màgic (EI4).

Quan la classe comença a funcionar sola, significa que l'alumnat ha interioritzat la rutina, cadascuna de les alumnes està concentrada en una tècnica, la repeteix, la millora, aprèn i explora nous trucs (FO, J.M.Zafra, 04-02-2016; FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016). A mesura que el projecte avança, veiem que cada participant comença a interessar-se més per unes determinades tècniques (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016), les classes tenen menys tensió, són obertes i dinàmiques, cada alumna treballa autònomament i/o amb les formadores com a suport i acompanyament. Es produeix interacció entre el grup, utilitzen diversitat de materials i cadascú treballa amb el seu objectiu vers la tècnica (FO, J.M.Zafra, 25-02-2016).

Un alumne mostra frustració, encara que ho intenta un cop rere l'altre i la seva expressió de la cara és amb un somriure, però quan cau, respira fort, com enfadat. Ho torna a intentar. Un altre passa de posar dos peus a poder fer quatre passos seguits al cable. Amb el monocicle, un alumne es mostra bastant inspirat, era la tècnica que més li cridava l'atenció. Intenta fer alguns passos sol, no vol el suport de les barres (FO, J.M.Zafra, 04-02-2016).

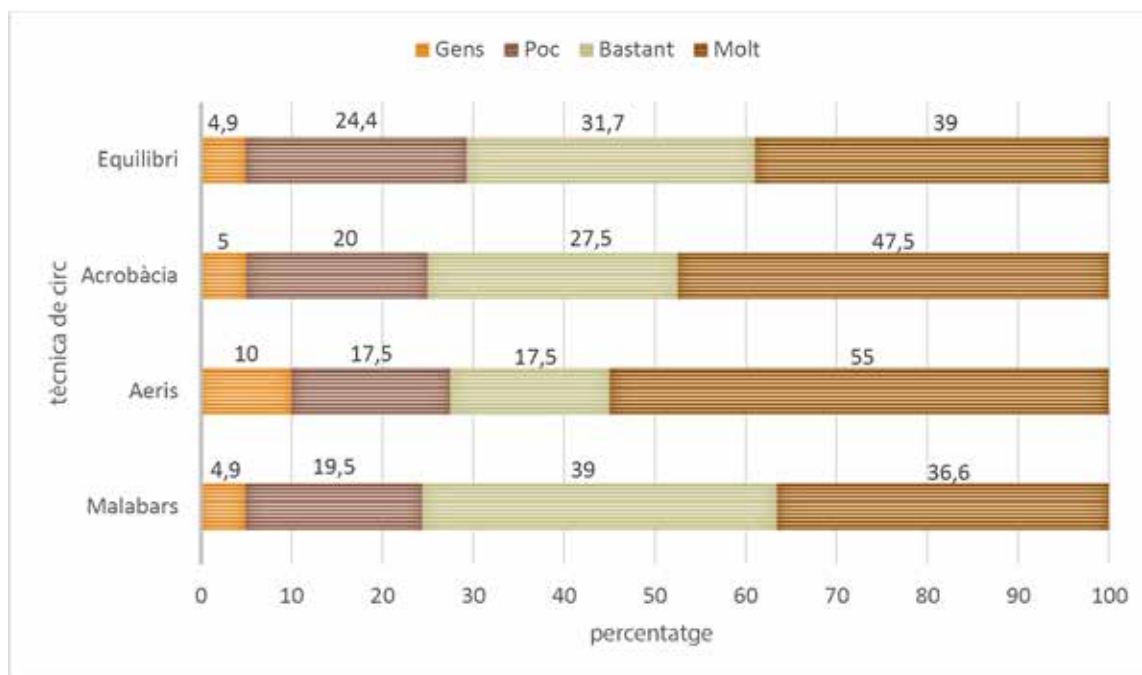
El grau d'assoliment d'una tècnica es veu reflectit en el moment que són capaços d'explicar-la a un/a company/a, formadors/es, professorat i docents (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016). L'experiència amb les persones grans va donar pas a dues situacions directament relacionades amb aquest element.

- La primera, que tothom pogués mostrar la tècnica que més li agradava. D'aquesta manera la formadora, amb la gent gran de públic, anava presentant els i les alumnes i aquests, individualment o per parelles, sortien al davant i feien algun exercici mostrant les seves habilitats i aprenentatges (FO, Dr.Puigvert, 18-05-2016 i 27-05-2016).
- La segona, poder treballar les tècniques des d'una perspectiva diferent en què les participants poguessin reflexionar sobre com ensenyar i acompanyar la gent gran en l'aprenentatge d'una tècnica (FO, Dr.Puigvert, 11-05-2016) provocant un canvi de rol, d'aprenent a formadora, reflexionant sobre com s'ha après, per poder ara, ensenyar, i això suposa un canvi de mirada vers la forma d'aprendre, ja que no s'aprèn per executar-la, si no s'aprèn la seva didàctica per ensenyar-la a altres persones.

A partir dels qüestionaris a l'alumnat en la fase d'avaluació es van poder recollir aspectes vinculats directament amb l'efecte de les tècniques circenses sobre si mateixos. A partir de la qüestió sobre la facilitat per aprendre la tècnica (ordenades per famílies), l'alumnat considera que la més fàcil quant a l'aprenentatge han estat els aeris, encara que totes les famílies han tingut un percentatge elevat de valoracions positives, al voltant del 70% i el 80%, tal com es pot observar a la gràfica 36.

Cada alumne o alumna mostra més interès en una tècnica, per aquesta raó en surten una gran varietat de destacades i totes tenen un alt percentatge a l'hora d'identificar la facilitat per aprendre-la, i són conscients de la millora que han anat fent, ja que la motivació i l'interès que pot despertar té un alt pes en com es desenvoluparà el procés d'aprenentatge (FO, P.Picasso, 03-05-2016; FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016; FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016; FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).

A més a més, a través de la dinàmica per mitjà dels vídeos utilitzada com a eina per a l'avaluació final, l'alumnat explica la tècnica que més li ha agradat i amb la qual han pogut avançar més en el seu desenvolupament i aprenentatge. Per ordre de més votades, la primera família de tècniques eren els malabars, destacant el diàbolo, seguit en termes ge



Gràfic 36: Les tècniques segons la facilitat per aprendre-les

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

nerals dels aeris, com ara el trapezi, mentre que els equilibris i l'acrobàcia es valoren com a atractives i motivadores però més complexes (VA1, 7-10-2016; VA2, 8-06-2016; VA3, 21-06-2016; VA4, 16-06-2016).

La primera me ha encantado, he sido responsable y esto es una experiencia que pocos la pueden tener y me ha gustado mucho. Pues que me he relacionado mucho con la gente, he aprendido a ser responsable y me ha gustado mucho, la verdad, ha sido muy guay (VA3, 21-06-2016).

Pues qué li diria a la gent per provar-lo... Pues és una experiència molt bona que... encima gratuïta. La veritat és que a mi em va agradar molt quan ho vaig escollir i aquí, ara donde me veieu, pues llevo cuatro años y estos cuatro años me han encantado. I vull estudiar... mira graba allí, ahí voy a estudiar yo (assenyalava mentre gravaven les instal·lacions de la Rogelio Rivel, l'escola professional de circ) (VA4, 16-06-2016).

I tal com s'observa a les dues cites de l'alumnat, més enllà de les tècniques de circ s'observa com transcendeix d'una mera activitat tècnica. Es valoren aspectes de millora a nivell individual, com ara aprendre a ser responsable, “no rendirme nunca, no decir que no puedo” (VA3, 21-06-2016), on poder aprendre a poc a poc i on poder ser persones creatives. I a nivell grupal, el companyerisme, “m’ha ajudat a treballar en equip amb els meus companys” (VA2, 8-06-2016).

9.2. “Saber ser”, competències socials

9.2.1. De responsabilitat vers l'activitat

La primera gràfica que es mostra recull les tres dimensions observades, que tenen relació directa amb la responsabilitat que mostrava l'alumnat vers l'activitat (gràfic 37).



Gràfic 37: Evolució de les competències socials: responsabilitat vers l'activitat

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

Aquesta gràfica fa la mitjana del total de participants, mentre que a continuació s'explica cadascuna de les dimensions acompanyades de l'anàlisi comparativa entre instituts i les aportacions qualitatives recollides de les entrevistes i les observacions participants.

Igual que les competències funcionals, en aquestes dimensions les noies tenen una major puntuació a cadascuna de les sessions respecte a la puntualitat i portar el vestuari adequat i assistir amb higiene adequada. En aquest sentit, la visió de la societat sobre el valor de la bellesa exerceix més pressió sobre les noies, les quals mostren major preocupació vers la pròpia imatge o bellesa, mentre que els nois ho estan més per l'aliena (Rodríguez i Megías, 2015).

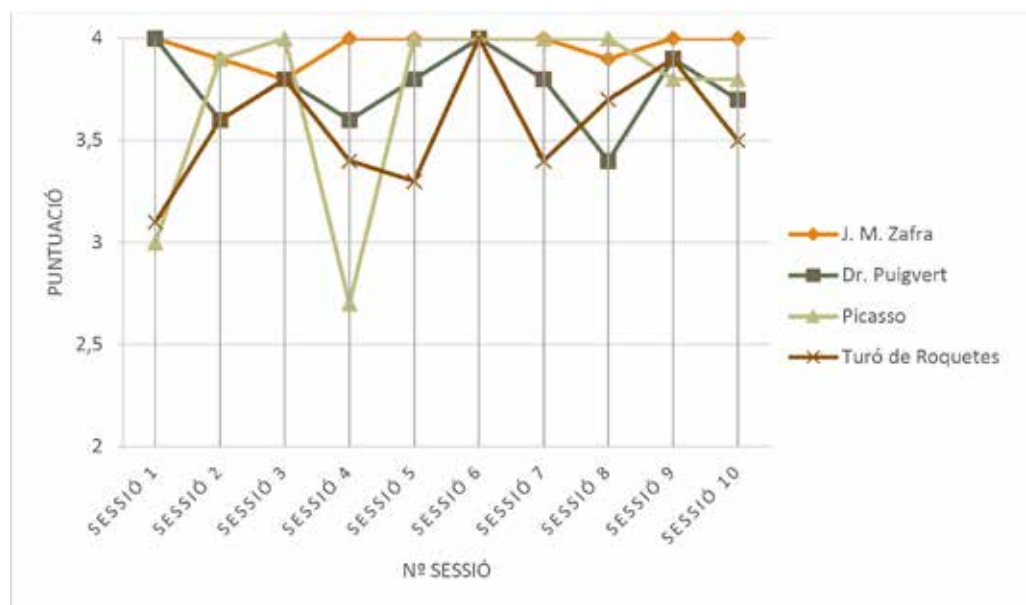
Mentre que tenir una participació activa en cadascuna de les fases de la sessió, a pesar de tenir puntuacions similars o idèntiques, els nois tenen puntuacions més altes a l'inici, al voltant de les sessions 3, 4 i 5, mentre que les noies tenen major puntuació al final, a les sessions 8, 9 i 10. Igual que pot ocórrer en la dimensió del domini de les tècniques de circ, els nois tenen assignats uns estereotips lligats al dinamisme, la funcionalitat i el protagonisme, mentre que les noies la prudència (Rodríguez i Megías, 2015). Per tant, es pot donar que els nois comuniquin o mostrin amb més rapidesa les capacitats i habilitats, destacant a les primeres sessions dels tallers, mentre que les noies ho facin a les sessions finals.

A les acrobàcies, els nois mostren interès i valoren positivament l'experiència. El professor comenta que és el dia que més ha vist treballar a Roc. Sobre les noies diu que no estaven molt motivades, que s'han quedat al marge quan feien salts. Els nois no paraven de saltar fins a aconseguir fer mortals. La formadora comenta que ha vist excuses per part de les noies. Per exemple, deien que no volien fer res però després li preguntaven com es feien les tombarelles i estaven fent ponts amb el matalàs. Potser l'únic que necessitaven era tenir un espai on sentir-se segures i atrevir-se amb la tècnica. Els tempos i la pressió que exercia el grup de nois no deixava que això succeís (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016).

A continuació s'explica amb més detall cadascuna de les dimensions citades.

a) Puntualitat

Fent la mitjana per instituts a les diferents sessions, s'observaria de la següent manera (gràfic 38):



Gràfic 38: Evolució sobre la puntualitat

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

A partir de la mostra es pot observar que la mitjana d'assistència de tot l'alumnat a les diferents sessions s'ha mantingut entre els 3,5 i 4 punts (d'un total de 4), i per tant, aquella sessió amb manca de puntualitat ha estat ocasional i no establerta com a dinàmica constant. Les dades qualitatives recollides a l'observació participant són importants per poder explicar les diferents situacions i/o raons que expliquen aquests resultats.

Cal comentar que cada institut assistia acompanyat pels i les referents dels centres i per tant, tal com s'explicarà, la baixa puntualitat depenia de l'alumnat, sobretot si venien directament des de casa seva.

Si s'analitzen les dades segons cadascun dels instituts, hi havia casos concrets d'alumnes que tenien la puntuació més baixa deguda a una tardança en la incorporació a la sessió de circ. A partir dels creuaments entre les variables alumnat i sessió, es detecten els casos que fan baixar la mitjana i que una anàlisi per mitjana d'instituts invisibilitza. Entre tots els instituts, el Turó de Roquetes és el que té la mitjana més baixa mentre que el J.M. Zafra la més alta. Aquest últim institut venia del barri més allunyat dels centres participants, el Clot. Venien sempre acompanyats per la seva tutora amb temps abans de cada sessió, el qual aprofitaven per esmorzar junts al bar de l'Ateneu. Aquest fet, juntament amb el recorregut, era valorat per la referent com un espai on aprofitar per fer vincle amb l'alumnat i treballar competències curriculars, tal com ens explicava a l'entrevista inicial:

Anar i venir, la zona de metro, el trajecte, a mi em permet treballar molt amb els nois tot això [...] i entendre per què aquell noi no pot aprovar i t'expliquen la seva història. Jo si m'assec al despatx i començo, “*a ver ¿qué te pasa, por qué no apruebas?*”, [...] “*porque mi madre trabaja y yo ya lo hago pero es que...*”, però no és la mateixa conversa que quan jo els miro directament a la cara, clar anem caminant, caminem amb la mateixa direcció, mirem endavant i el desplaçament per mi és una excusa ideal per treballar amb aquests nois i entendre perquè no poden aprovar, que en definitiva és del que es tracta (EI3).

Ara quan anem al circ, doncs, anirem amb metro, què val un bitllet de metro?, i aquí tenim una nena fent això, quants diners necessitarà tot el curs. I això és fer matemàtiques perquè, si hi hem d'anar, quants dies?, primer fem el calendari, busquem els dies, què val un bitllet senzill? Anem a la pàgina de TMB i sabem què val un bitllet senzill, perquè això és social i un ha de saber moure's per la ciutat. I he d'anar, i després haig de tornar, per tant són dos. Quina opció em dona la societat TMB, el nostre ajuntament, una T10? Pues què val una T10? Quants viatges té una T10? A dividir (EI3).

El Turó de Roquetes, juntament amb l'Institut Picasso, eren els dos instituts on l'activitat començava a primera hora del matí, per això diversos alumnes assistien directament des de casa, on la responsabilitat vers la puntualitat no residia en el professorat acompanyant, sinó en el seguiment familiar o la motivació del mateix/a jove. De fet, segons el recollit en les fitxes d'observació, el motiu d'aquell alumnat que arribava iniciada la sessió radicava, en el cas de dos nois, en el fet d'haver-se adormit, sumat a una manca de suport familiar en l'acompanyament de rutines, aspecte que també es donava en l'assistència puntual al centre educatiu, tal com explicava el professorat referent (Riki i Mohamed). Un d'aquests alumnes destaca, a l'avaluació final per mitjà dels vídeos, que aquesta activitat ha servit per generar una motivació en l'assistència: “m'ha motivat anar a l'escola preferentment els dilluns. M'ha agradat molt perquè sabia que els dilluns veníem aquí i jo tenia ganes de venir aquí” (VA4, 16-06-2016).

Aquí, cal destacar que la raó per la qual un dels alumnes del Turó de Roquetes (Ernesto) arribava tard era perquè vivia al barri del Raval, al qual s'havia hagut de mudar durant el curs però mantenia aquest institut de referència. La dependència del transport públic i el fet d'haver de sortir de casa amb més temps del previst explicava la seva manca de puntualitat. Fet que, alhora, es valorava molt positivament que, a pesar d'això, tingués motivació i assistís a gairebé cada sessió.

En el cas de dues noies de l'Institut Picasso (Sanae i Naiara), la manca de puntualitat esdevenia per la tardança a preparar-se en el vestuari, que les alumnes manifestaven preocupant-se per la seva imatge personal. Fet que derivava en alguna ocasió en la insistència per part dels i les formadores perquè s'apressessin a entrar i/o a canviar-se (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016).

D'aquesta manera, l'assistència i la puntualitat serveix per veure l'actitud i l'interès dels i les participants vers l'activitat. Tanmateix, descriu algunes de les pautes i rutines com ara manca de responsabilitat i prioritat vers l'entrada al centre educatiu, rutines descontrolades vers l'horari de dormir, i/o manca de suport familiar que en faci seguiment, associades al jovent amb estils de vida i rutines poc establertes, juntament amb els hàbits alimentaris i d'activitat física (Santamariña-Rubio, Serral Cano, Pérez, Ariza, i Grup col·laborador enquesta FRESC 2016, 2017).

Com ja s'ha comentat, els diferents grups d'alumnes assistien sempre acompanyades pels seus tutors i tutores, cosa que facilitava que la puntualitat esdevingués amb regularitat. Tot i que aquest acompanyament no garantia que estiguessin llestos i entressin al gimnàs de l'Ateneu o estiguessin preparades per a la sessió. Més enllà de ser-hi a l'hora acordada, els moments abans de començar la sessió es convertien en espais informals on, a més de conversar, l'alumnat ajudava a preparar la dinàmica d'inici o el material de circ, com ara tensar el cable d'equilibris (FO, Dr.Puigvert, 24-02-2016). El grup del Dr. Puigvert destacava perquè es formaven dos grups fàcilment diferenciats on, a pesar d'arribar tothom abans de l'horari, un grup es quedava fora, conversant, esmorzant i alguns, fumant, mentre que d'altres ajudaven a la preparació del material i l'espai.

En aquest sentit s'observava com les formadores insistien que vinguessin a l'hora explicant la importància que té estar des del començament, com una interiorització de rutines i de conscienciació vers la importància de realitzar l'escalfament de forma adequada per a la tècnica que es treballava posteriorment (FO, Turó de Roquetes, 11-04-2016), estar assabentats dels objectius de la sessió i/o haver treballat l'espectacle en el cas de la mostra final (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016). Mentre que d'altres hi han estat abans de l'hora prevista (FO, Dr.Puigvert, 18-05-2016) o inclús, han estat esperant fins que obrissin o donessin permís per accedir a la part del gimnàs (FO, P.Picasso, 22-04-2016).

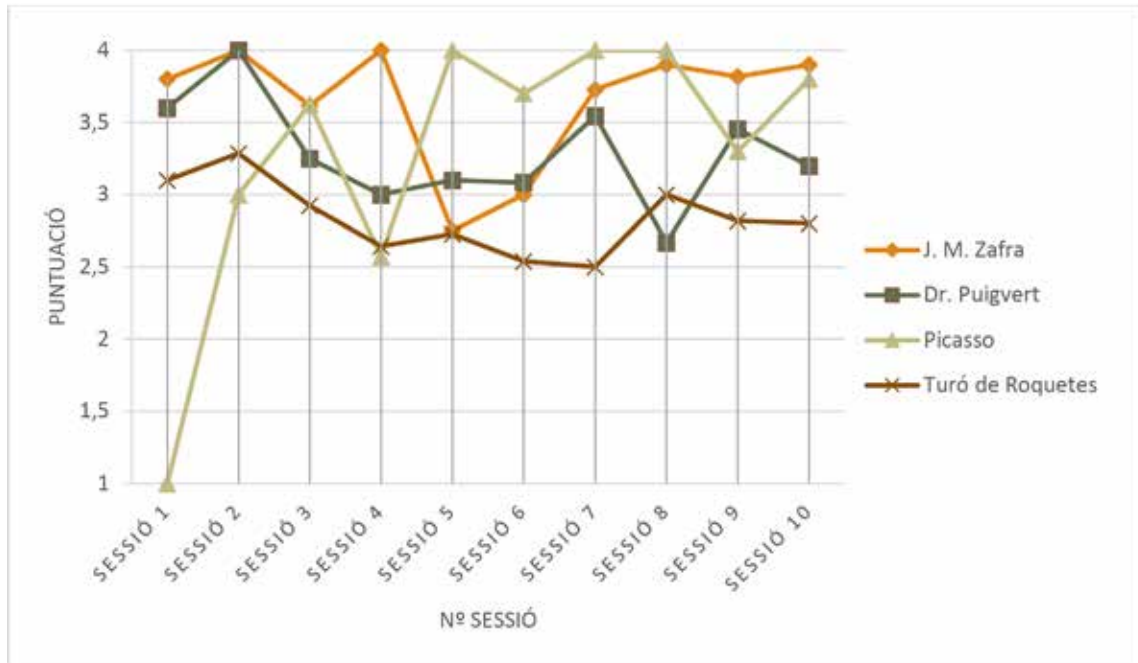
b) Vestuari i higiene

A la dimensió de les competències funcionals constava la categoria d'higiene, encara que després d'analitzar el que s'ha recollit, es troba que és més adient tractar-la en aquest apartat, ja que la higiene ha estat íntimament relacionada amb el vestuari.

En aquest apartat es fa èmfasi en el vestuari però des del punt de vista de l'actitud manifestada pel o la jove per venir o no preparat i preparada per a l'execució de la tècnica mateixa del circ (gràfic 39). Els i les formadores reforcen aquest aspecte en tant que forma part de la presa de consciència vers l'activitat que faran. A més, elles donen exemple portant vestuari esportiu, i a vegades, especial de circ. Per reforçar-ho i mantenir la rutina, a les sessions es recordava i indicava portar roba còmoda per a la setmana següent, motivant i emfatitzant en la tècnica que practicaran a la sessió següent (FO, P.Picasso, 15-04-2016).

A tall d'excepció, a la sessió 1, l'Institut Pablo Picasso té la puntuació més baixa. Això es va donar a causa del fet que era el primer cop que tant el grup d'alumnes com el professor acompanyant assistien a una sessió de circ i no sabien el que anaven a fer i quines necessitats, en aquest cas, de vestuari, es requeria per portar a terme l'activitat. A la graella es pot observar com l'interès i la presa de consciència per anar preparats i preparades a l'activitat proposada va augmentar d'una sessió a l'altra la puntuació en aquest grup concret (FO, P.Picasso, 01-04-2016).

Que l'alumnat porti un vestuari esportiu adequat per fer circ ha estat quelcom molt diferent entre els grups que han participat. Alguns el porten sempre, és quelcom interioritzat, ni es discuteix ni es qüestiona, com passa en el grup del J.M. Zafra, que tenen un uniforme escolar per a educació física que tot l'alumnat utilitza també per venir al circ. Mentre que a d'altres no es viu com una prioritat, a més, defensen que no cal roba esportiva, que poden realitzar l'activitat en les mateixes condicions (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016) i no



Gràfic 39: Evolució sobre el vestuari adequat per l'activitat de circ

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

mostren interès a canviar-se o materialitzar la proposta de canvi de roba en les sessions posteriors. Aquest és el cas de l'Institut Turó de Roquetes, que com es veu a la gràfica té la mitjana més baixa, i on sobretot 3 nois i 1 noia venien sempre amb texans, i no manifestaven intenció de poder venir vestits amb xandall argumentant que podien fer bé tots els exercicis. En aquests casos, segons el professorat, les observacions i alguns comentaris verbalitzats pels i les alumnes i l'actitud manifestada es veia vinculada amb la seva imatge personal. I aquesta importància vers l'estètica era compartida per altres alumnes de la resta dels instituts.

I, puntualment, algun alumne o alumna no ha vingut preparat/da, per diverses raons; distracció o oblit del dia que tenien circ (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016, 25-02-2016), dificultats econòmiques i d'hàbits d'higiene (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016) o per raons familiars en casos d'emergència (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016).

Un alumne no porta la roba adequada. És una excepció perquè aquest grup té uniforme de gimnàstica a l'institut i sempre han vingut amb ell. Però, la nit anterior va sortir de casa seva per una emergència després de trucar al telèfon d'atenció a la infància, sense poder agafar gaires objectes personals, tal com m'explica la professora. Els formadors no ho sabien i li comenten que el proper dia vingués amb el vestuari adequat. Quan després els comento el que havia succeït, diuen que, sense saber-ho, ha estat un dels millors dies d'aquest alumne, on ha estat més entregat i concentrat (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016).

Respecte a la higiene, en termes generals, la higiene dels i les joves participants fou adequada en tant que portaven la roba neta i tenien cura de la higiene personal. No obstant, cal destacar dos casos concrets, on la manca d'higiene va ser una dimensió que va donar més informació sobre el context personal i familiar de l'alumnat i que es vincula amb la fase de diagnosi on ja es van posar de manifest aquestes situacions per part del professorat:

Problemes d'higiene, però que sovint estan relacionades amb el fet que no tenen calefacció a casa o no tenen dutxes habilitades com cal. Perquè tenim un nen que l'aigua l'agafen de la mànega de la veïna de baix. No té aigua calenta. Un altre nen que no té aigua calenta, tot i que té una dutxa a casa seva. O que no tenen rentadores, llavors la roba fa mala olor (EI7).

En els dos casos que s'identificava baixa higiene personal, és a dir, olor forta, roba esportiva bruta, o portar la mateixa roba en cada sessió, era degut a factors externs, relacionats amb necessitats bàsiques no cobertes i/o situacions de vulnerabilitat quant a recursos econòmics i/o d'habitatge. Aquesta ha estat una variable útil per identificar situacions de risc per poder intervenir, d'una banda, amb el grup, ja que pot derivar en situacions de burla i conflicte intragrupal (FO, Turó de Roquetes, 04-04-2016), i de l'altra, per actuar en coordinació amb altres àmbits o serveis, com ara amb serveis socials o serveis especialitzats d'atenció a la infància, contacte que es portava a terme des dels centres educatius. En aquest sentit, com a investigadora, no he desenvolupat un acompanyament més estret amb aquests casos, més enllà de poder gestionar actituds irrespectuoses entre companys i companyes, sobretot pel tema de la confidencialitat i que eren temes que es treballaven en el marc dels centres educatius, àmbit en què no ha estat present la meua figura.

L'Ateneu compta amb un vestuari al costat del gimnàs i l'alumnat el feia servir per canviar-se de roba en cas que ho necessités, tant abans com després de cada sessió (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016, 21-01-2016). Que l'Ateneu tingués dutxes podria haver sigut una opció per a aquells i aquelles alumnes que no tenen aigua calenta o inclús aigua corrent al seu domicili. No obstant, en cap ocasió han fet ús d'aquestes instal·lacions. Hipotèticament, es pensa en diferents raons que explicarien el seu desús, com ara la manca de temps per tornar al centre educatiu o que aquesta solució no fos un agreujant estigmatitzant per a les persones que el fessin servir, però hi pot haver altres raons que no s'han manifestat i per tant recollit.

Aquestes dimensions estan directament relacionades amb la imatge dels i les adolescents. Com ja s'apuntava anteriorment, les noies tenen, en aquesta dimensió, major puntuació. Aquest fet anima a reflexionar sobre el significat que té per a les noies i els nois la imatge i bellesa física. A les diferents etapes històriques, les dones han hagut d'adaptar la seva imatge a "la moda" del moment, molts cops definida segons el que els homes consideraven atractiu, i que fins a dia d'avui perduren en models de bellesa idealitzats i imposats que no corresponen als canvis que es produeixen en el cos de les dones (Cifrián, Martínez, Ayala, i Huerta, 1993).

c) Participació

Abans d'analitzar la participació de l'alumnat amb relació a la proposta d'activitat vers el circ, cal explicar que 3 alumnes van deixar el projecte un cop iniciades les sessions per diverses raons.

Respecte a l'Institut Turó de Roquetes van ser Angel i Asier, ambdós per decisió del centre educatiu però per dos motius diferents. Asier només va venir a dues sessions i degut a una actitud no permesa a l'institut (de la qual no hi ha informació per raons de confidencialitat), però suficient important per a una penalització, es va considerar que l'alumne no podia seguir en aquest grup d'aprenentatge, manifestant que ell amb els seus actes havia traspassat els límits i havia perdut una oportunitat. No obstant, l'institut deixava oberta la

possibilitat de poder tornar al grup el curs següent. D'altra banda, l'Angel, després de la quarta sessió, fou reincorporat al grup d'aula amb l'itinerari curricular ordinari, perquè es considerava que tenia les capacitats per seguir el nivell i les classes d'aquest grup.

Quant a l'institut J.M. Zafra, Javier ha tingut una assistència inestable fins que va deixar de venir. El mateix alumne no va realitzar el qüestionari previ i segons explicava la referent acompanyant tenia una situació personal i familiar complexa. Amb relació a aquesta dimensió, la mare no va signar el document d'autorització per a l'activitat de circ, a pesar que en alguna ocasió havia assistit per veure com es desenvolupava i si generava beneficis en ell. Més enllà de l'autorització, l'institut trobada interessant que els objectius fossin compartits per l'alumnat i la família, i en aquest cas, no es donava. Entre les sessions 1 i 7 només va assistir 3 dies, i no fou fins a la sessió vuitena on la mare va manifestar interès, però des de l'institut es valorava que era massa tard, ja que sols quedaven dues sessions, i van recomanar a la família fer un altre tipus d'acompanyament. A partir de les fitxes de seguiment individual es pot veure l'evolució d'aquest noi a través del relat recollit en les sessions:

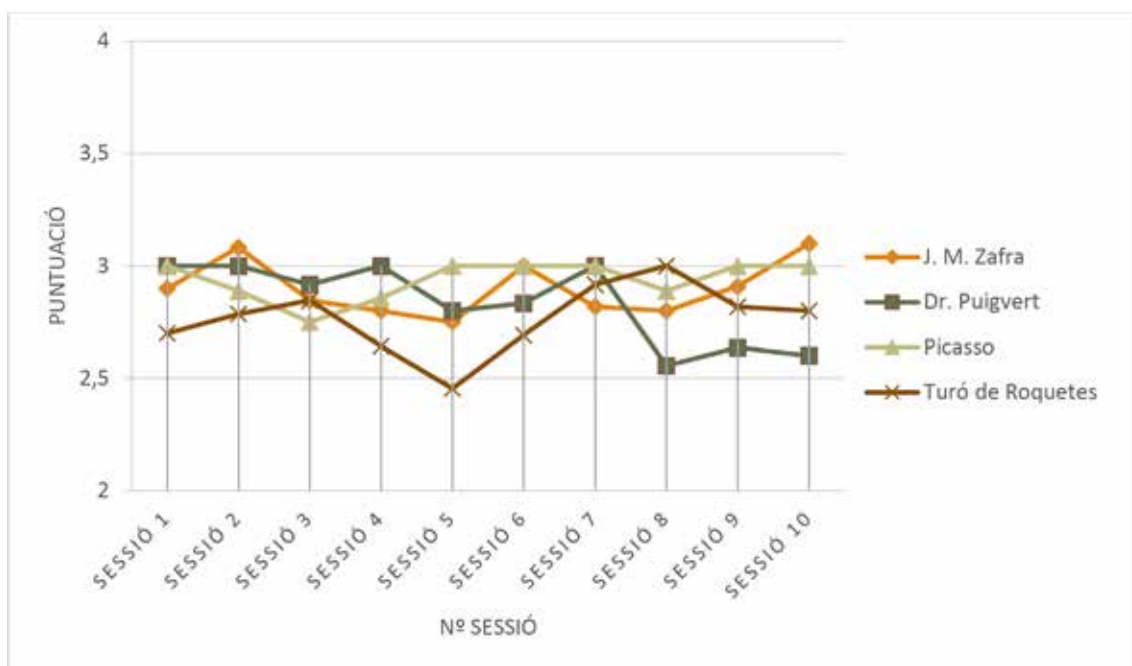
La seva autorització per poder participar en els tallers de circ encara no està signada i la direcció de l'institut ha cregut convenient que l'alumne no sortís de l'institut. No obstant, la tutora m'explica al final del taller que aquest alumne ha tingut una setmana complicada, la seva actitud a l'aula no ha sigut adequada, sinó més aviat disruptiva amb el professorat i companys/es de classe (Sessió 2).

No sol realitzar correctament l'escalfament i estiraments i cal que algú estigui pendent per acompanyar-lo i que no es dispersi, que el motivi i el recondueixi davant dubtes. No ha pujat al trapezi, però sí a la bola d'equilibris. No manté una relació positiva amb els companys, els quals se'n solen riure. Al final del taller, assegut a una bola ha parlat força obertament amb mi. Ha comentat que el metge li ha dit que és narcisista. Comentava que ell era el millor, li he preguntat si ha pujat al trapezi per demostrar-ho i ha dit que no. Ha comentat que ell sol tenir aquesta actitud valorant-se positivament perquè si es posa negatiu, s'enfada i la seva actitud no és com hauria ser. [...] Verbalitza que sap que el col·le serveix per poder tenir un futur. Ha comentat que vol canviar de col·le perquè en aquest li tenen mania, encara que no parla igual de la referent que l'acompanya, que de la resta de profes. Ha dit que tampoc podia fer circ perquè no ha portat la roba adequada, que no es recorda mai de preparar-se-la. Que sol perdre-ho tot, l'agenda, l'autorització, etc. Hem acordat un objectiu per al proper dia, que porti roba còmoda (Sessió 3).

Un aspecte que promou el centre educatiu és que han de tenir voluntat de participar i entendre que és per a ells i que és una oportunitat per aprendre d'una altra forma. Comenta que aquest objectiu no és compartit per Javier i la seva mare, així que valoren que no ha de participar-hi si no té l'actitud motivada per a tal, valoren treballar amb ell d'una altra manera i que sàpiga que no ho té tot a la seva disponibilitat (Sessió 8).

Aquest projecte és una oportunitat per assolir el graduat però requereix uns mínims de comportament i actitud de respecte al centre educatiu. Tot i així, durant les sessions en què van participar es va observar i es va manifestar per part dels diferents agents que l'activitat hagués pogut ser molt afavoridora (FO, Turó de Roquetes, 18-04-2016).

En termes generals, la participació ha estat un element present i constant en termes de valoració, oscil·lant entre els 2,5 i 3 punts, no obstant, si s'analitza a un nivell determinat i



Gràfic 40: Evolució sobre la participació

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

més concret, el grau de participació també és discontinu segons l'activitat proposada, així com el protagonisme de l'alumnat en aquesta (gràfic 40).

Quan parlem del col·lectiu d'alumnat i s'analitzen les dades en percentatge sobre la mitjana, es perden les individualitats i les diferències en cadascun dels centres educatius. Per aquesta raó, a continuació es recullen algunes situacions en les quals s'afavoreix, o manca, la participació i com aquesta es dona amb exemples concrets d'alguns alumnes participants.

Generalment, l'alumnat realitza els exercicis proposats al voltant de les diferents tècniques de manera adequada i constant (FO, J.M.Zafra, 21-02-2016). L'Institut Picasso de Ciutat Meridiana té les dades més estables quant a participació i no s'identifiquen situacions on aquesta es manifesta baixa, més enllà d'alguna situació on l'exercici proposat generi més o menys interès.

A mesura que avancen les sessions, els i les formadores demanen més atenció i protagonisme de les participants, on l'equip de formadores ja van avançant i preparant el grup en un model de participació activa i amb responsabilitat vers les sessions (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016); proposant i afegint variacions a dinàmiques i jocs (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016; FO, Dr.Puigvert, 9-03-2016), elegint el joc al qual volen jugar (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016), o la tècnica que volen practicar (FO, P.Picasso, 3-05-2016), a començar l'escalament (FO, J.M.Zafra, 25-02-2016), a utilitzar el material abans de començar la classe, o mostrant major confiança, comoditat i plaer en l'espai (FO, J.M.Zafra, 3-03-2016). En el marc del grup es donen situacions com la següent:

La formadora treu una pilota de bàsquet i explica un joc. Alguns alumnes diuen que ja han jugat a aquest joc. La formadora en proposa un altre. [...] i abans que acabi l'explicació, l'alumnat diu

que aquell joc també l'han fet. Unes persones volen jugar a un i la resta a l'altre. La formadora proposa que aixequin les mans per votar. Guanya el primer joc. Encara que no hagin votat aquest joc, s'accepta l'opinió de la majoria i tothom participa activament i s'ho passen molt bé, riuen, corren, i fan diverses rondes de joc. (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016).

A nivell individual, en aquest sentit, Brian de l'Institut J.M. Zafra té les puntuacions més altes i es recullen diverses situacions on ha estat protagonista en diferents jocs amb un interès alt i a més, animant la resta de companys i companyes a gaudir i aconseguir els objectius. O en una altra ocasió, conduint l'escalfament voluntàriament, mentre feia les indicacions i vetllava observant que cada alumne/a els realitzava de forma adequada.

Hi ha qui participa posant sempre el to d'humor (FO, Dr.Puigvert, 11-05-2016), o mostrant exercicis i trucs circenses apresos en anys anteriors (FO, Turó de Roquetes, 9-05-2016). L'observació d'aquests nivells i tipus de participació ajuda a esbrinar quin perfil d'alumnat tindria aspectes de lideratge positiu i podria ser una persona referent i positiva per al grup (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016). Existeixen diferents motivacions entre la població juvenil per a la participació: interessos subjectius o ideològics, satisfacció socioafectiva, i necessitat de comunicar-se i formar part d'un grup. Les motivacions i interessos són les raons que promouen la participació (Consejo de la Juventud de España, 2001).

En aquest sentit, la no participació en algunes activitats proposades podia venir de la manca de motivació (FO, Dr.Puigvert, 24-02-2016), pèrdua d'interès, por del fracàs, i/o vergonya a fer-ho malament (FO, Dr.Puigvert, 30-03-2016). Encara que en alguns casos, com ara Amador i Roc, de l'Institut Dr. Puigvert, coincidien en lesions i semblava una excusa per fer o no determinats exercicis depenent de l'interès que els generava la proposta. Malgrat que les lesions no han estat un factor determinant per a la no participació, en tant que les formadores adaptaven les tècniques i proposaven rols adaptats en els diferents jocs i dinàmiques (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016). Els casos d'alumnes que comentàvem amb professorat i formadores de circ tenien una situació familiar complexa, fet que donava sentit a la seva actitud. Amb els formadors i formadores de circ comentàvem alguns casos, com ara Toni del Dr. Puigvert que tenia una actitud generalitzada de poca motivació, i això repercutia en el tipus de participació en l'activitat. Una actitud desconcertant perquè no es sabia si era la seva personalitat i caràcter habitual o es produïa perquè l'activitat no li generava interès.

El professor ens ha comentat (als formadors i a mi) si podíem escriure alguna cosa per al grup, fent una valoració de la seva participació de forma individual. Els formadors han manifestat que és un grup "maco", que es pot treballar amb ells i elles, que tenen un bon cor i són agradables i simpàtics, que es riuen amb ells. Es comenten alguns casos. El professor ha comentat que Roc ha vingut a pesar d'estar malalt. El formador ha comentat que el Toni el confon, i a això el professor explica que va marxar 3 anys a Filipines i després va venir, que cap als 12 i 13 anys ell havia estat fent vida d'adult i que havia estat treballant. A més, Toni li ha manifestat al professor que no li agrada quan els companys no es porten del tot bé, es sent incòmode. També ha comentat que té una vida un poc difícil en relació amb la família, que el pare treballa, la mare té problemes d'addicció (FO, Dr.Puigvert, 2-03-2016).

Actitud similar a la d'Ernesto i Hèctor del Turó de Roquetes. El primer difícil d'entendre perquè venia des del Raval per fer l'activitat, cosa que ens feia pensar a totes les professionals implicades que algun benefici extreia del circ.

Tal com m'han explicat les professores, Ernesto ve des del Raval i ve perquè vol. La seva mare no li dona suport en aquest sentit. Ve voluntàriament, però no fa gaire. Després ja no hi ha classes, marxen a casa. Penso, quin sentit té per a ell? Ha de treure quelcom positiu del circ? Almenys és l'alternativa que escull, per què? (FSI, Ernesto, 24-03-2016)

Respecte a Hèctor, l'alumne continuava entrant a les sessions a pesar d'estar expulsat de l'institut durant les últimes sessions. No obstant, mostrava una manca de constància a pesar de la seva habilitat per realitzar de forma adequada totes les activitats proposades, però que només desenvolupa quan i com ell vol. La següent seqüència del relat, recollit en l'observació participant, descriu l'evolució de l'alumne, relacionant el seu comportament amb el context familiar i personal:

Un formador comenta que ja havia vist com podia ser l'actitud de l'Hèctor, el veia desmotivats i disruptiu, i per això ja ha prestat més atenció per reconduir-lo, i explica que al final ha estat fent plat xinès i ha entrat a la classe. La professora acompanyant comenta que l'alumne té una situació complicada, que tenien previst ser desnonats, però com que hi ha un menor, ho han deixat tancat (sessió 1).

Parlo amb el formador sobre Hèctor. És un noi que té habilitats amb les tècniques de circ però el seu comportament no és l'adequat respecte al grup. L'ha hagut de fer fora. A partir del moment que ell no hi ha estat, el grup ha treballat força bé i han preparat exercicis per a la mostra final. La professora ens ha escoltat i hem comentat que el seu cas és molt complex. Explica que des de l'institut segurament l'expulsaran per al que queda de curs. La seva situació està en mans de Serveis Socials i EAIA. Es comenta que potser el portaran a un centre residencial per temes de desatenció. La mare va marxar i el pare no se'n fa càrrec. Fa el que vol en cada moment. Li pregunto si seguirà venint al taller i diu que no ho sap. Que aquesta setmana tenen reunió per valorar que fan des de l'institut (sessió 7).

Pregunto a la professora per l'alumne i pel que em va comentar l'altra professora la setmana anterior. Ens explica, als formadors/es i a mi, que està expulsat fins a final de curs. El motiu està relacionat amb el comportament. En cert punt es comenta que s'intenta protegir els companys i també a ell, perquè no arribi a fer cap cosa que es pugui penedir (sessió 8).

Els dos relats recollits serveix per visibilitzar que els projectes en l'àmbit educatiu són una oportunitat per identificar situacions de vulnerabilitat o risc familiar i/o social. Les reflexions com a investigadora en aquest sentit valoraven positivament que l'alumne continués assistint als tallers de circ. D'una banda, per l'alumne significava quelcom important, a pesar del seu comportament, extreia suficient benefici per llevar-se sol i venir. El circ continuava permetent l'entrada de l'alumne, ja que si s'hagués limitat l'accés per la seva expulsió, per a l'alumnat hagués pogut ser un abandonament més, alhora que venir permetia fer-ne seguiment.

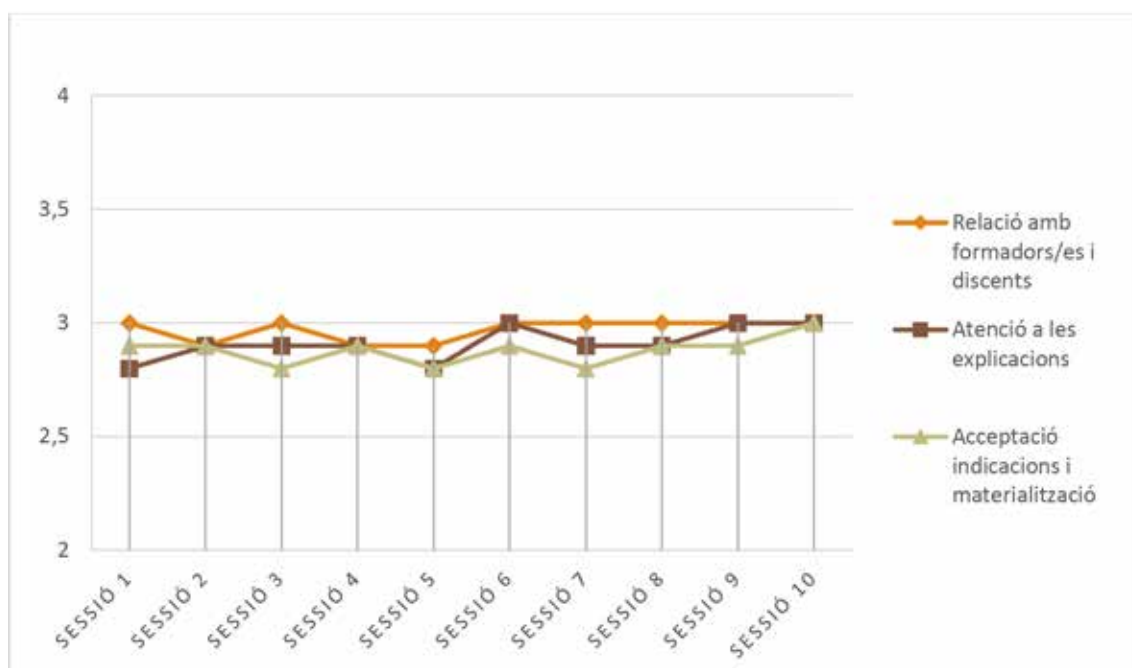
En altres ocasions, les sessions eren una mostra de l'estat anímic del grup i aquest es propagava entre les diferents persones participants, on formadors i formadores havien de buscar alguna estratègia que fes canviar el clima amb activitats engrescadores i motivadores.

Un alumne parla amb el tutor amb el cap abaixat. Altres s'oculden al darrere dels companys o de la columna. Dos no poden saltar, diuen que per lesió. Alguns xerren, no presten atenció a l'activitat, es queden aturats al darrere. A les cordes hi ha diferents moments on no salta ningú. El tutor atura l'activitat dos cops i pregunta en veu alta què passa. Comenta que venien força contents de l'institut i han perdut motivació. La formadora ha insistit en la proposta d'activitat,

ha tingut paciència a esperar que el grup connecti. Algun alumne es posa a fer corda, fa broma fent-la anar molt de pressa. Després d'alguns salts, es treuen les dues cordes juntes. Alguns manifesten interès per saltar a les dues cordes. Un dels alumnes ho aconsegueix i la resta de companys reconeix el treball fet i s'animen a intentar-ho (FO, Dr.Puigvert, 25-05-2016).

9.2.2. Relacionals i de convivència

Aquest apartat contempla 7 dimensions classificades en dos blocs però que s'entenen en constant relació entre elles. La primera classificació fa referència a la relació de l'alumnat amb els i les formadores i discents englobant les dimensions: relació de l'alumnat amb els i les formadores i discents, la capacitat d'atenció i l'acceptació de suggeriments, que tal com veiem a la gràfica 41 té una constant estable.



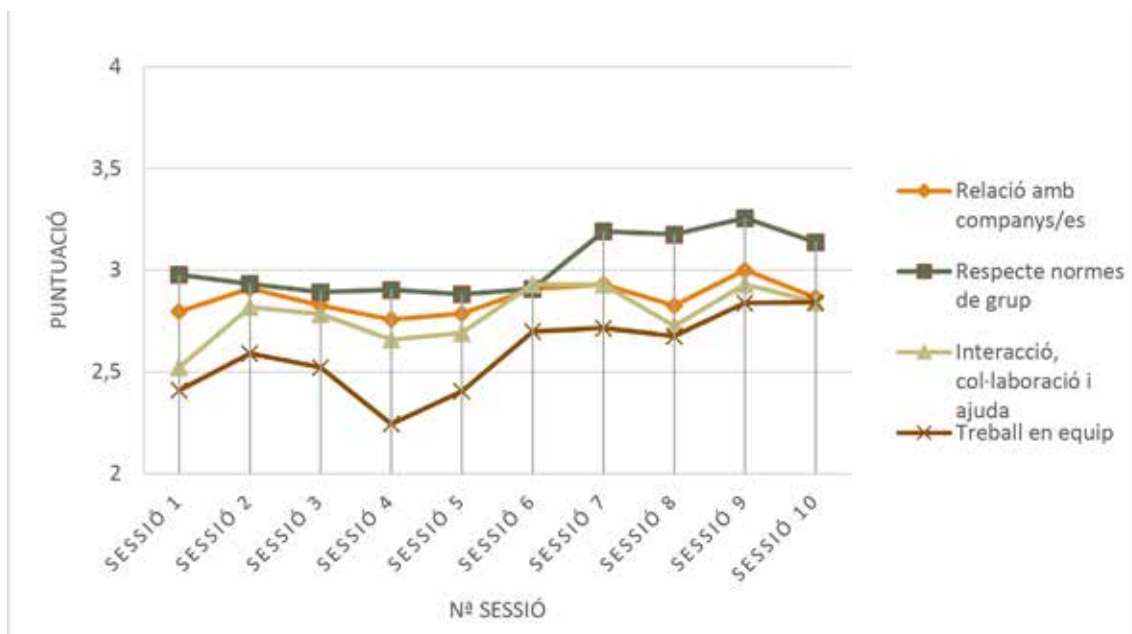
Gràfic 41: Evolució de les competències socials: dimensions relacionals (alumnat-formadores-discents)

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

El segon (gràfic 42) recull la relació entre el propi grup d'alumnes, el respecte a les normes del grup, la interacció, col·laboració i ajuda i el treball en equip.

A les dues gràfiques anteriors s'observa com la relació amb els i les persones adultes referents o entre l'alumnat genera uns patrons lineals similars en les dimensions que li són directament vinculades.

Si l'anàlisi es realitza per sexe (gràfic 43), la relació amb els i les formadores i discents i el treball en equip estan més pròxims, mentre que les noies destaquen lleugerament amb actituds vers l'atenció, l'acceptació d'indicacions i el respecte a les normes del grup, mentre que els nois a la interacció i l'ajuda a l'altre. Existeixen un conjunt d'estereotips que afecten directament el comportament de nois i noies. Mentre les noies són definides com



Gràfic 42: Evolució de les competències socials: dimensions relacionals entre l'alumnat

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

a representants dels sentiments i les emocions, i caracteritzades per la debilitat, els nois són forts i protectors (Rodríguez i Megías, 2015), sumat als estereotips que sostenen que les noies són més col·laboradores i els nois competitius (Hopkins, 1986). Amb relació al rol que s'espera socialment de la cura familiar, les noies desenvolupen i manifesten conductes més prosocials i d'ajuda als altres, mentre que els nois de dominació (Betancourt i Londoño, 2017). Això ens pot ajudar a entendre els rols i personalitats que apareixen en els grups, on els nois mostren actituds d'ajuda, com si fossin els encarregats de vetllar per la protecció del grup.



Gràfic 43: Anàlisi per sexe de les dimensions relacionals

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

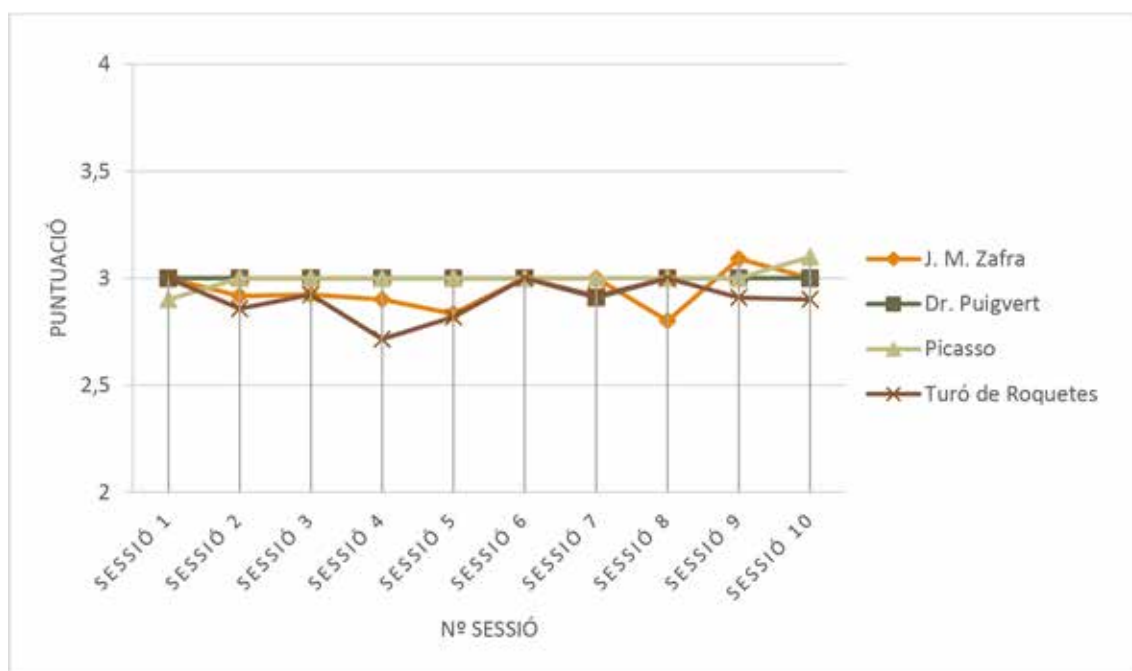
A continuació s'expliquen cadascuna d'elles per veure les seves peculiaritats i com s'han donat en els diferents instituts al llarg de les sessions.

a) Relació de l'alumnat amb els i les formadores i discents

L'alumnat, en diverses situacions i amb diferents actituds, demostren una relació de proximitat i de respecte, tant amb els i les formadores, les referents dels instituts i amb mi mateixa com a investigadora participant (gràfic 44).

És important aquí destacar que la bona relació no és analitzada sols des de la perspectiva del respecte que ha de tenir la persona participant cap als i les formadores, sinó també quina és l'actitud que tenim com a professionals, com a part activa, a l'hora de generar una relació propera i positiva.

Abans d'entrar a la classe, m'he reunit amb el grup al bar. Sabia que aquest institut venia abans per esmorzar junts. He portat un pastís de xocolata perquè era el meu aniversari i també l'última sessió. Han comentat que estava molt bo. M'han preguntat d'on era, he dit de València i ha donat pas a parlar sobre què són les falles. Els hi he explicat que és una festa típica de la meua ciutat i hem compartit altres festivitats d'aquí de Catalunya. Ha estat una oportunitat on els he vist en un ambient relaxat, esmorzant, ideal per dialogar i relacionar-se entre ells i amb la professora (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).



Gràfic 44: Evolució de la relació entre alumnat, formadores i discents

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

En ocasions es donen situacions on apareixen actituds disconformes, disruptives i/o negatives vers l'activitat proposada. Generalment, es dona quan el professorat hi intervé controlant i donant ordres per poder seguir la sessió, una de les funcions que, com s'ha recollit en l'apartat corresponent, recau en alguns casos en el professorat ja que suposa donar suport a l'equip de formadors i formadores. L'alumnat expressa aquest malestar amb comentaris al professorat manifestant que no parlin tant, que no siguin insistents o que no els molestin (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016). I alguna ocasió es traspasa la barrera entre la confiança i la manca de respecte vers l'activitat, el material o l'espai (FO, P.Picasso, 29-04-2016), marxant de la classe sense permís, no finalitzant l'exercici proposat o deixant el material a terra de forma incorrecta (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016).

No obstant, en termes generals, la relació de l'equip de formadors/es amb l'alumnat augmenta en confiança i es consolida amb relació a uns elements destacats i recollits a partir de l'observació participant, com ara:

- Tenir actituds properes a l'alumnat interessant-se per la seva opinió i interessos més enllà del circ.
- L'humor com a element per guanyar simpatia en el grup.
- Pensar en exercicis atractius, sabent respondre a les necessitats i inquietuds de l'alumnat i identificant les debilitats com a reptes per millorar.

L'actitud dels i les formadores és afavoridora d'aquest espai de relació i convivència, es preocupen per si aquella setmana estaran motivats, si estaran emocionalment i físicament bé, si recordaran el que s'ha treballat a les sessions anteriors i si estaran motivades per treballar i aprofitar la classe tal com està plantejada (FO, Dr.Puigvert, 3-02-2016). La relació arriba a tal punt que comparteixen intimitats, anècdotes i experiències personals, formant part del seu dia a dia (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Es podria considerar com un tipus de mirall, on el seu rol i comportament serveix d'exemple reflectit en l'alumnat que reben la influència de valors positius, que després interioritzen en la seva vida:

Al final de la sessió, l'alumnat ha donat al formador el llibre d'exercicis acrobàtics que els havia deixat perquè se'l poguessin fotocopiar i utilitzar a l'institut. El llibre estava deteriorat, amb pàgines quasi soltes, i el tornen enquadrant i amb les figures d'acrobàcia plastificades. El grup d'alumnes i la psicopedagoga que acompanya comenten que una de les seves normes és deixar el lloc millor del que se l'havien trobat. I que aquest fet servirà per deixar els recursos del formador (en aquest cas) millor del que ells i elles han trobat. El formador ha comentat que sempre ho recordarà i ho dirà als propers grups, valorant el treball d'elles i ells (FO, J.M.Zafra, 25-02-2016).

En el marc de la sessió, tal com s'observa en la cita anterior, es donen alguns exemples d'espais on s'ha donat aquesta relació i descriuen com aquesta es dona des del respecte i la confiança. Conversen obertament mentre ajuden a preparar els materials i en finalitzar la sessió, a guardar-los (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2017, 3-03-2016, 18-05-2016). Quan arriben saluden i al final s'acomoden amb alguna dinàmica grupal, i/o individualment, alguns fins i tot amb un petó o una abraçada (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016; FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016), accions molt ben valorades entre els i les formadores (FO, Dr.Puigvert, 3-02-2016; FO, Turó de Roquetes, 9-05-2016). I quan la relació agafa confiança i es consolida, es mostren situacions d'agraïment, com oferiment d'esmorzar abans de la sessió (FO, J.M.Zafra, 21-

01-2016) o dibuixos i cartes personalitzades (FO, P.Picasso, 6-05-2016). Aquesta relació perdura en el temps, quan recorden els formadors i formadores d'edicions passades i quan tornen a coincidir a l'Ateneu, i s'observa com es saluden i mantenen una relació propera i d'estima (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016).

Encara que a la fase de diagnosi ja es recull el rol i funcions, així com la valoració dels diferents perfils professionals implicats, és interessant aquí destacar, respecte al professorat, que és una pràctica que ajuda a enfortir la relació amb alumnat. Sobretot pel que genera que aquesta es doni en un espai fora de l'aula, compartint altres moments de quotidianitat, com és el trajecte o l'experiència d'intentar fer alguna cosa nova conjuntament. Aquesta canvia segons el context on es desenvolupa i les dinàmiques que es generen, fins i tot s'inverteixen rols, on l'alumnat és qui anima a fer que provin les tècniques circenses, i els qui reconeixen l'esforç i els èxits aconseguits per part del professorat (FO, Dr.Puigvert, 20-01-2016). L'alumnat mostra agraïment per la seva tasca (FO, P.Picasso, 3-05-2016), practicant els exercicis o tècniques de circ junts (FO, P.Picasso, 15-04-2016) i mostrant interès, empatia i respecte (FO, P.Picasso, 6-05-2016). L'harmonia de les sessions perdura a l'espai a pesar dels canvis proposats o nous inputs, provocant una relació diferent de la de l'aula.

Avui ha vingut de visita el professor d'educació física, tot i que no sol participar acompanyant l'alumnat al Circ Èxit. Ha participat en algunes tècniques. Ha pujat a la bola i alguns alumnes el miraven. Ha manifestat dificultat i li ha fet molt de respecte la bola, que semblava més fàcil i s'ha sentit fràgil. També ha treballat els malabars amb mi i alguns alumnes, els quals li han ensenyat tot el que han aconseguit treballant a poc a poc als tallers, com ara fer malabars amb tres boles (FO, J.M.Zafra, 25-02-2016).

b) Capacitat d'atenció

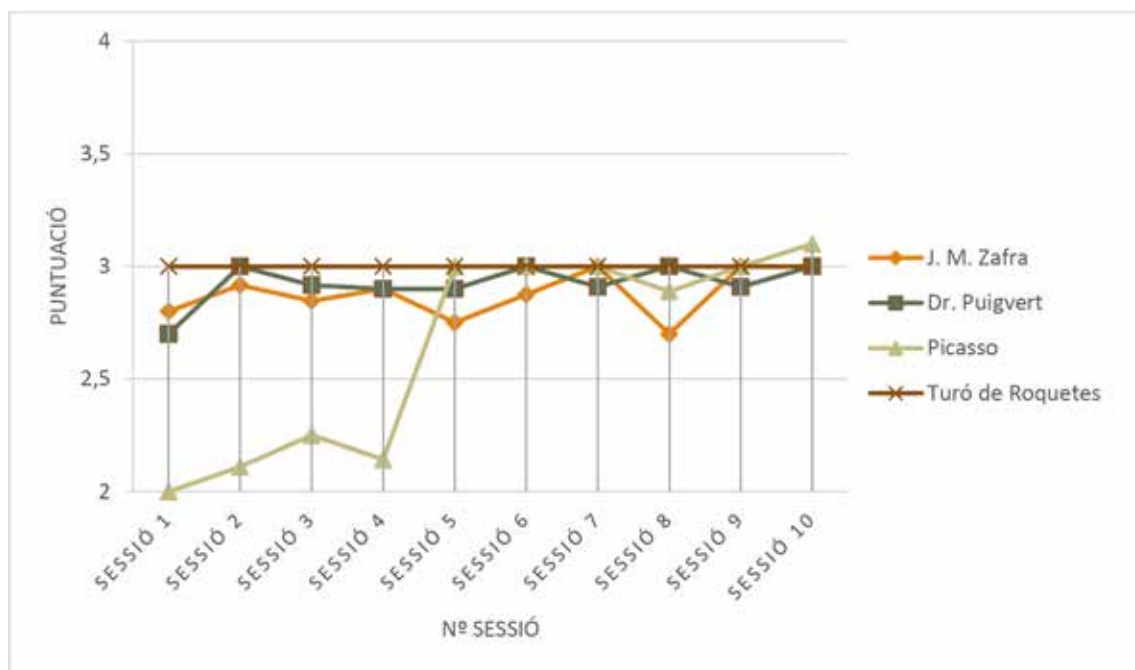
Les dues dimensions següents, la capacitat d'atenció i l'acceptació de suggeriments, estan en diverses ocasions relacionades, tal com es pot observar en les puntuacions del grup d'alumnes per sessions. La majoria mostra una atenció i una acceptació d'indicacions i la posterior posada en pràctica adequada i constant. Encara que trobem coincidències també amb puntuacions baixes que indiquen pautes on es mostra dificultat per atendre i acceptar suggeriments, com l'Andreu del Dr. Puigvert o els alumnes Hèctor, Cèsar i Ernesto del Turó de Roquetes.

Per tal de diferenciar-les, el gràfic 45 té relació amb la capacitat de l'alumnat de desenvolupar diferents competències que es relacionen amb l'atenció, com ara els silencis, l'escolta activa i l'observació i l'evolució d'aquesta segons avancen les fases de cada sessió.

Tal com s'observa, la mitjana dels instituts és constant, encara que com ja s'ha destacat, la visió de grup invisibilitza la individualitat. Per aquesta raó a continuació es destaquen algunes de les accions que descriuen el que a la pràctica (a partir de l'observació participant a les sessions de circ) s'ha identificat com una actitud d'atenció per part de l'alumnat cap a la sessió i cap als que hi participen:

- Estar en silenci i/o quiet/a quan es demana.
- Treballar de manera concentrada.
- Mostrar interès i atenció a les indicacions

- Escoltar, observar i practicar allò que el o la formadora ha mostrat.
- Ser conscients de l'espai i material i del seu bon ús quan es fan servir.
- Preguntar i demanar repetició de l'exercici en cas de dubte.
- En cas de ser l'alumnat que vol interactuar, explicar o ser observat, demanar atenció als seus companys i companyes i professionals implicats.



Gràfic 45: Evolució de l'atenció a les explicacions dels i les formadores

FFont: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

Quan els i les formadores són capaces de captar l'atenció amb estratègies atractives i motivadores, l'alumnat és capaç d'atendre i interioritzar, es crea, així, la condició per a l'aprenentatge (FO, P.Picasso, 29-04-2016).

Un exemple de bona atenció es manifesta a l'escalfament. En el moment en què l'alumnat passa a ser qui proposa els exercicis, la resta de companys i companyes ha d'estar atent per no repetir-los, seguir l'ordre del cos i proposar altres exercicis que potser s'han oblidat (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016). L'alumnat també passa de prestar atenció a un adult o professional amb cert grau de poder per sobre d'ells, a escoltar i atendre un company i companya, que en algunes ocasions és més complex que es produeixi. Aquí, l'atenció s'ha interioritzat independentment de qui la sol·liciti, sent una atenció basada en el respecte a l'altra persona.

Tot i que generalment es donava de forma positiva en les diferents sessions, cal esmentar que també s'han recollit algunes actituds que descriuen comportaments no facilitadors en el desenvolupament d'aquesta atenció. Amb relació a això, a la fase de diagnòstic ja s'identificaven alguns comportaments i actituds que enllacen directament amb aquesta dimensió. Hi ha alumnes que per diverses raons, conductuals o alguns per diagnòstic de salut, poden no prestar l'atenció requerida, cosa que fa que els sigui més difícil estar en silenci, observar i escoltar.

El professor acompanyant explica que alguns alumnes potser reaccionen apartant-se o manifestant desinterès quan en veritat tenen por o vergonya a fer l'activitat amb gent gran. En un moment Ernesto ha comentat que ell no vol aprendre perquè no farà de professor, la formadora li ha dit que no farà de professor però que ha d'aprendre'n per ajudar-la a ella en el taller. No obstant, encara que la reflexió del professor sembla tenir pes significatiu en el grup i com seran les seves reaccions amb la responsabilitat vers l'activitat amb gent gran, dubto de l'actitud de l'Ernesto. Tinc dubtes de si actua diferent amb el professor, actua en conseqüència amb qui es relaciona, si és així sempre, si hi ha alguna cosa que li provoqui interès, si la seva actitud és sempre desanimada, què li fa por, etc. (FO, Dr.Puigvert, 30-03-2016).

La manca d'atenció es manifestava amb mirades perdudes, mirades a l'infinit, a terra, a les sabates, i amb un constant moviment corporal, donant voltes sobre si mateix o moure's de lloc constantment en el cercle i fora d'aquest, amb actitud despistada, o fent erròniament el joc proposat (FO, Dr.Puigvert, 30-03-2016), marxant de la sessió abans d'acabar, conversant mentre alguna persona està parlant al grup, i amb rialles fora de lloc que s'interpreten, per la resta de participants, com falta de respecte (FO, Turó de Roquetes, 2-05-2016). Aquí es destacava el paper dels i les referents dels instituts, important, en tant que han estat el reforç dels elements més significatius amb relació a les condicions per a l'aprenentatge (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), acompanyant per promoure l'observació, l'escolta i l'atenció d'una manera més individualitzada i personal: "La professora s'apropa a Hèctor (alumne), amb un to baix i insisteix diversos cops que miri i faci atenció. Es situa al seu costat" (FO, Turó de Roquetes, 11-04-2016).

c) Acceptació de suggeriments

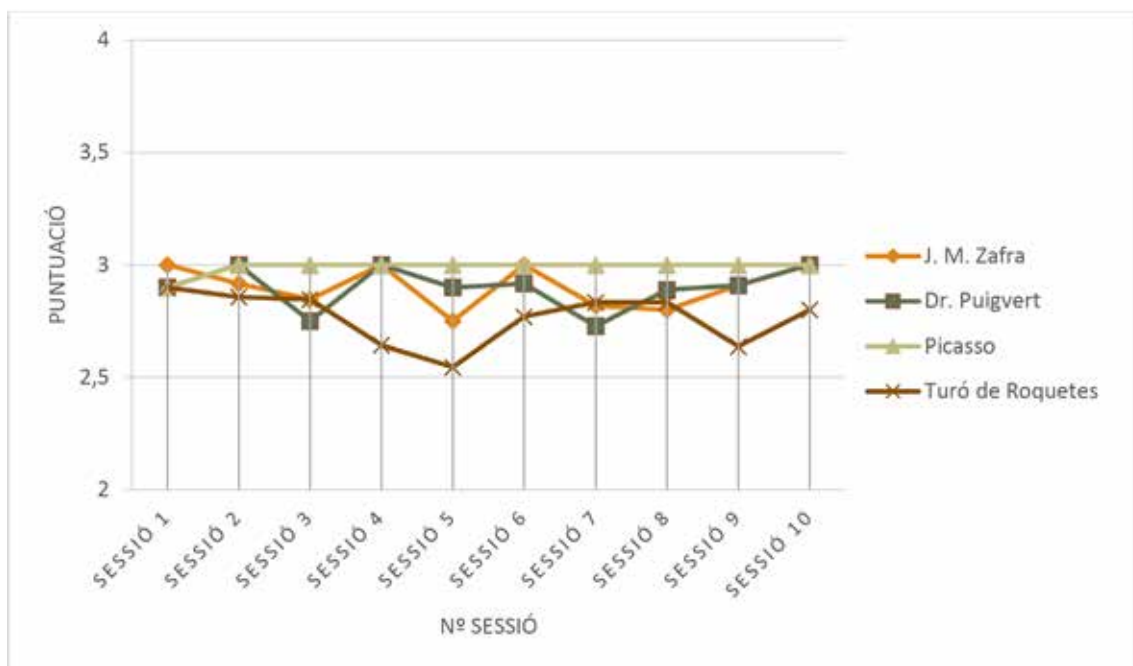
L'acceptació de suggeriments és un esglaó més després de prestar atenció, per això està directament relacionada amb la dimensió anterior, tal com ja s'ha comentat. Un cop l'alumnat escolta les explicacions i indicacions, l'acceptació que allò serà útil per a ells i elles s'ha de materialitzar. I en general això ocorre quan tothom practica activament i realitza els exercicis intentant aplicar les indicacions (gràfic 46).

Aquest tema desperta una barreja entre el respecte a l'atenció, la capacitat d'executar propostes, i el poder d'autonomia, creació i descoberta del propi alumnat per decidir el camí que vol seguir. Tot i que en algunes sessions també s'observa com l'alumnat fa exercicis sols i soles, renunciant a les indicacions perquè continuen pensant que tenen una altra manera de fer-ho o perquè ja saben fer el que han dit, és a dir, escolten però no apliquen (Puigvert, 10-02-2016). Potser, perquè tenen una idea prefixada de com es fa, escolten per respecte, però després desenvolupen la idea prèvia.

d) Relació amb els companys i les companyes

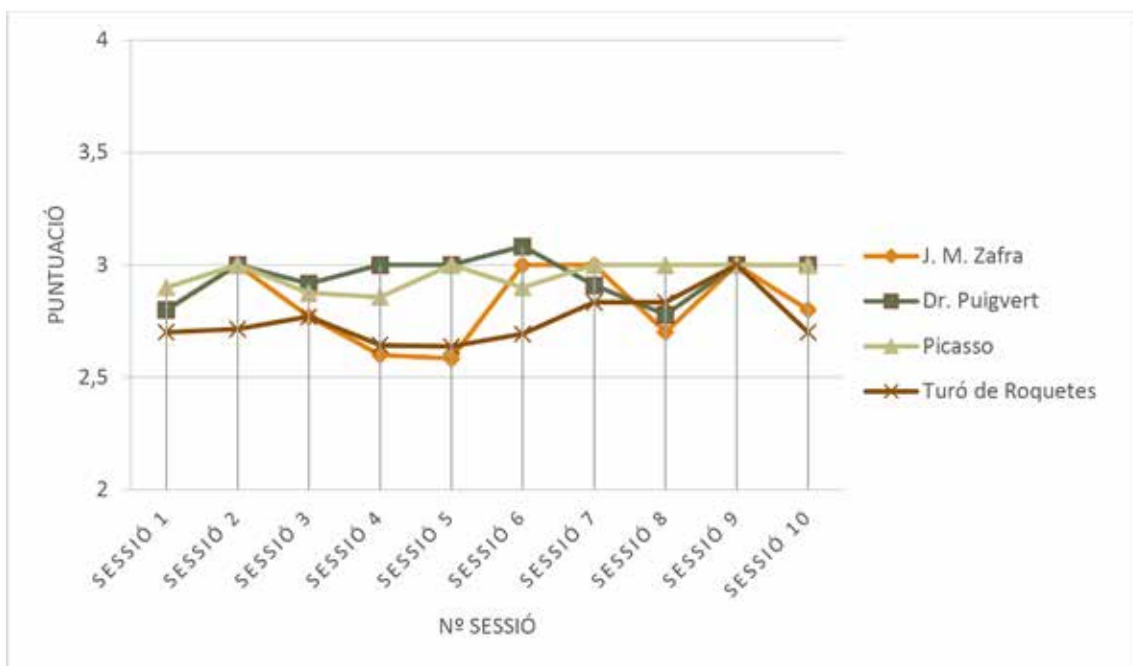
Exercitar des de la relació amb els i les companyes és quelcom a potenciar en les pràctiques escolars, pel seu interès pedagògic en la promoció de les relacions interpersonals que es poden generar (Invernó, 2003).

La relació que es crea entre iguals és diferent de la que s'estableix amb l'equip de formadores i discents (gràfic 47). Porten més temps convivint juntes al centre educatiu i fora d'aquest, en l'àmbit personal i social. I aquesta convivència origina una sèrie de rols individuals i grupals establerts difícils de modificar. En aquest apartat es destaca en primer lloc



Gràfic 46: Evolució de l'acceptació d'indicacions i suggeriments

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant



Gràfic 47: Evolució de les relacions respectuoses entre companys i companyes

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

tot allò relacionat amb la bona convivència, per després explicar algunes situacions amb dificultat relacional que s'han viscut al llarg del procés de recerca, per acabar destacant un aspecte sobre el rol de l'alumnat i com el context afavoreix aquesta assumptió de rols.

Les formadores utilitzen estratègies, depenent de les característiques del grup i el context que es doni, per provocar situacions on es puguin treballar les relacions, bé afavorint el contacte físic amb jocs o fent grups barrejats a l'hora de treballar les tècniques circenses o donant reconeixement a èxits d'alguna persona de manera que el grup pugui reconèixer

l'esforç i pugui veure el company o companya en una situació de responsabilitat vers l'activitat (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016; FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016). I és on generalment, es visibilitzen molts actes de companyerisme i solidaritat, així com d'agraïment quan reben un bon tracte (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Els grups parlen, es relacionen en diferents moments de la sessió (FO, Dr.Puigvert, 17-02-2016), s'ajuden i es donen suport en alguns exercicis, encara que en ocasions acompanyat d'ambivalència, fent broma i ocasionant desconfiança (FO, Turó de Roquetes, 9-05-2016). A les sessions hi ha moments idonis per veure les relacions creades i provocar-ne d'altres on descobrir com és cada alumne/a que participa i com es sent respecte al grup. L'entrada a l'espai, la posició que ocupen en el cercle de l'escalfament, o qui busca a qui per fer els exercicis, donen pistes d'afinitat entre els i les membres del grup (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

Abans d'escalfar es fa un joc d'activació: gat i ratolins [...] Tots participen, un alumne és el que dedica més esforç a salvar gent que ha sigut agafada. En l'última ronda, som 5 persones que pillem (jo inclosa) i aconseguim en menys d'un minut agafar a tots. Dos alumnes es motiven al principi i diuen a la resta que han d'aconseguir agafar-los a tots. Després del joc, un dels formador pregunta què es pot extraure d'un joc com aquest, què es pot observar. Expliquen que el treball en equip i la rapidesa. El formador també parla de l'ajuda, a l'hora de no sols de pensar en el fet que no et pillin, sinó a salvar a aquells que estan pillats (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016).

Joc/dinàmica: Mocadors. Cada persona té un mocador i l'ha de posar com si fos una cua. Tots/es han d'intentar agafar mocadors als companys. Aquell/a que li agafin el mocador està mort/a i ha de sortir de la pista. [...] Fernando s'enganxa amb un nus el mocador al pantaló. Alex i Amador, com que estan malalts, no han participat però es proposen voluntaris per recollir els mocadors i comptar qui en recull més. [...] S'han observat mirades de desconfiança, rialles en passar-ho bé i caigudes i expressions d'entrega al joc. És un joc que convida a qüestionar la desconfiança amb el grup per al propi guany. A salvaguardar el mocador, el qual et dona l'oportunitat de seguir jugant. Treballa l'estratègia i l'agilitat en el moviment. (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016)

Fer jocs col·laboratius permet veure si hi ha més interès a salvar-se de no ser pillat o a ajudar els pillats a tornar al joc (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016), deixant-se el material de circ perquè puguin practicar aquelles persones que menys en saben (FO, Dr.Puigvert, 20-01-2016), donant consells i supervisant per no fer-se mal en alguns exercicis amb risc (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016), i fent suggeriments a propostes d'altres (FO, Dr.Puigvert, 02-03-2016). Són capaços de riure i fer riure, trencar amb la vergonya i fer, com diuen, "el pallasso" des del respecte (FO, P.Picasso, 15-04-2016). El circ i la pràctica de les seves tècniques fan que algunes situacions que podrien ser objecte de burla, es converteixin en anecdòtiques, on té cabuda la comprensió i la tolerància (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016).

En uns exercicis acrobàtics, un noi va fer prou esforç perquè li sortís una flatulència. Ambdós es van posar a riure per la situació però de seguida comprenien que l'exercici requeria concentració i que allò podia ser una conseqüència previsible que fins i tot van compartir amb el grup (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016).

Al grup de discussió realitzat amb l'alumnat, a partir de la pregunta sobre què s'emporten dels companys i les companyes en els tallers de circ social també es recorda com quelcom bo i positiu, d'ajuda entre uns i altres, "siempre hay buen rollo y las bromitas de los compañeros que hemos tenido es lo normal". Tot i que sortien situacions en què s'enfadaven o discutien, posant d'exemple la burla o l'exaltació del grup quan un company o companya

s'equivocava en un exercici, com una mena de pressió grupal per a l'èxit i evidenciar el fracàs d'una altra persona, aspecte que es recull posteriorment (GDA).

És difícil poder recollir la diversitat de grups que poden participar en les sessions de circ. Durant aquest curs, 2015-2016, com es pot observar en el que s'ha recollit anteriorment, han estat grups on la majoria d'alumnat era respectuós i conciliador, encara que, per part del professorat, es posava de manifest la importància d'aquesta activitat per millorar la cohesió i la confiança, promovent la barreja a nivell relacional (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016).

En el moment que el formador explicava la història de l'Ateneu, he pogut observar algunes dinàmiques entre l'alumnat. Ha ressaltat que el grup anés de dos o en tres persones, o almenys estiguessin més propers sempre amb les mateixes persones, tant en el moment de seure al gimnàs com en anar a veure l'Ateneu. Per exemple, Cristina i Amelia, i Brian i Christopher. Javier ha fet el recorregut més sol, amb l'atenció de la professora acompanyant, i pràcticament no ha prestat atenció a l'explicació del Joan. (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016).

Mireia és nouvinguda, acaba d'entrar a l'institut i de conèixer els companys/es. Manté una relació més propera amb Maria, la qual també és nouvinguda. Cal observar si a poc a poc es van donant altre tipus de relacions amb la resta de companys i quin tipus de relacions es donen (FSI, Mireia, 14-01-2016).

S'observa com alguns grups tenen més contacte entre persones que comparteixen alguna característica, bé per compartir inquietuds i afinitats, per raó de sexe, o per procedència o nacionalitat, com el que es donava en les dues alumnes nouvingudes de l'Institut J.M. Zafra (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016). En el cas recollit anteriorment, compartir determinada cultura o el procés vital vers la migració fa que s'identifiquin amb algunes persones i es diferenciïn d'altres, i en mesura que es van integrant aspectes d'ambdues cultures la identitat i les relacions seran més plenes, ja que "perteneer otorga identidad" (López i Castro, 2007, p. 259).

La dinàmica a les sessions de circ és una representació del que es genera a l'aula dels centres educatius, on hi ha alumnat que treballa millor amb certes companyes que no pas amb d'altres, a pesar que hi ha alumnat que destaca el treball en equip i l'ajuda mútua, fet que enforteix les relacions (EI8).

Malgrat que el clima grupal en els diferents instituts ha estat afavoridor i basat en relacions properes i positives, hi ha ocasions en què es produeixen situacions irrespectuoses entre companys/es que descriuen pautes de relacions no saludables. A continuació s'intenten dividir en dos blocs segons la constància i gravetat de quan es produeixen:

- Comentaris o burles derivades d'una situació concreta en el marc de l'activitat de circ. Algunes persones participants passen a ser el centre de burles o comentaris irrespectuosos de companys i companyes, com ara rialles quan algú no està atent o realitza un exercici de forma incorrecta (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016). Quan una persona no sap fer un exercici o interromp l'exercici d'altres, dona pas a reaccions de nerviosisme entre el grup, queixes, en algunes, rebuig i en altres comprensió i acollida (FO, Turó de Roquetes, 25-04-2016). En alguna ocasió hi pot haver manca de respecte entre companys/es, amb actituds disruptives a la classe, com ara manca de silenci, de respecte de l'espai o de les normes del grup (FO, Turó de Roquetes, 2-05-2016).

- Situacions de discriminació constant que tenen la seva arrel en la relació prèvia als tallers de circ. Es pot donar diferents nivells de conflicte. Sovint quan aquesta persona no hi és, produint una ocasió per parlar d'ella de forma negativa (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016). O més agreujades, en què es poden barrejar converses, relacions i situacions de conflicte on es donen actituds desconcertants, algunes en què semblen amenaçats o increpats, on la manca d'informació, una transmissió incompleta o mal interpretada deriva en reaccions defensives o que delaten culpabilitat (FO, Turó de Roquetes, 11-04-2016). Aquesta classificació es pot observar en algunes relacions donades entre Hèctor i Jonhatan del Turó de Roquetes, on els i les formadores i professorat han intervingut no fugint del conflicte sinó visibilitzant-lo i treballant-lo amb tot el grup.

Hèctor va a parlar amb Jonhatan, s'uneix Cèsar. Sento que parlen sobre algun deute. Hèctor comenta a Jonhatan que li ha de pagar alguna cosa. Un dels formadors demana a Hèctor i Cèsar que treballin i deixin el company. [...] Abans dels estiraments els formadors comenten a la rotllana que hi ha unes normes que cal respectar. [...] També demana respecte als companys/es. Que no suporta que es fiquin amb Jonhatan. Hèctor comenta que aquest també entra en el joc. El formador pregunta si saben com es diu això. Hèctor diu que no és bulling perquè ell no té la boca callada. Un formador comenta que li és igual el que sigui, que no vol faltes de respecte entre companys i li pregunta si li agradaria que li fessin a ell el mateix. Hèctor comenta que si l'hi fan, a ell no li importa. El formador diu que a la llarga això li molestarà i explica que tothom és diferent i hem d'utilitzar les habilitats i rareses en el circ per fer alguna cosa diferent. La professora acompanyant insisteix diversos cops que l'alumne miri i prengui atenció. [...] observo que quan el formador li explica la importància del respecte es situa davant d'ell, buscant coincidir amb la mirada, és proper i s'assegura que l'alumne entengui que es dirigeix a ell (FO, Turó de Roquetes, 11-04-2016).

Un dels factors que es vol destacar en aquest apartat és com la persona adapta el seu caràcter o personalitat per canviar el rol que desenvolupa en el grup o la mirada que tenen els i les companyes sobre ella. S'observen diverses ocasions en què algunes persones, sobretot aquelles que són focus de les burles o situacions descrites anteriorment, a pesar que s'esforcen per fer canviar aquesta imatge i donar-se a conèixer amb un rol diferent, aquest intent pot fer que la distància amb les companyes augmenti i es produeixen més situacions de burla o conflicte. La raó resideix en les estratègies que fan servir per canviar aquest rol, fent comentaris buscant ser graciosos a partir de febleses físiques o psicològiques pròpies (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016) o buscant aprovació mentre interrompen un exercici, canvien de grup o de tècnica (FO, Dr.Puigvert, 13-01-2016).

Parlen d'un alumne que no ha vingut a la sessió i del seu mòbil. El critiquen perquè té un i-phone bo i comenten que potser se n'ha comprat un altre, quan a classe s'ha parlat que els mòbils tenen un element que perjudica la vida dels nens del Tercer Món. També parlen de fer activitats extraescolars i esportives, com el futbol o la boxa. En un moment Toni fa una broma a Lidia sobre el menjar. Aquesta s'enfada (el físic de Lidia correspon a característiques de sobrepès) i li respon dient que li cau bé, que sovint comentava que li semblava bona persona, però que quan es posa així no el suporta. Toni calla i aixeca el cap (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016).

No obstant, és cert que aquesta activitat, sumada al fet que surten de l'aula i de la insistència de la persona que dinamitza la sessió, provoca un canvi de context significatiu que ajuda a mostrar les habilitats adquirides als companys, animant el treball i reflectint que amb la pràctica es veuen els èxits. Tal com explica un dels alumnes del Turó de Roquetes

arran de la seva vinculació amb l'Ateneu des de fa 5 anys a diferents projectes, com ara el Fem Salut, mostrant l'entusiasme que té per a ell practicar circ. L'alumnat també destaca que l'activitat els ajuda a compartir altres habilitats artístiques i que no havien compartit amb el grup fins al moment (GDA).

És la mostra interna de l'última sessió. Un dels formadors va presentant les persones que fan l'exercici, així com la tècnica utilitzada. L'altra formadora posa música. En un moment en què la música no anava, Jose agafa la guitarra, l'ha portada per fer el seu número, i es posa a tocar mentre els companys/es fan els exercicis (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016).

Aquest element es veu enfortit quan entren a l'espai persones externes, com ara l'ocasió, ja recollida, de la visita del professor d'educació física de l'Institut J.M. Zafra en què l'experiència del taller fou molt enriquidora, i on l'alumnat es va poder mostrar amb un rol molt diferent de l'habitual. Molts mostraven els aprenentatges i habilitats al professor i eren qui animaven a intentar els exercicis deixant enrere pors o dificultats i mostrant confiança i esforç. I l'altra, amb l'experiència de l'Institut Dr. Puigvert amb gent gran, on es va donar l'ocasió que l'alumnat pogués desenvolupar un rol amb més responsabilitat, com a persones formadores i amb la responsabilitat d'ajudar a la consecució dels objectius de la sessió.

Tal com es destacava també al grup de discussió amb els professionals implicats en aquest tema, el circ permet observar com l'activitat serveix tant al grup com a la persona. Dona la possibilitat de trobar-se a un mateix i ser conscient de les seves potencialitats. Serveix perquè puguin deixar enrere un paper o rol que els limita, que cadascú té assignat per la seva trajectòria vital i acadèmica, de víctima, de persona passiva, d'hàbil, de ser sempre el que ho sap tot o el que no sap res, etc. És una oportunitat de conèixer-se i reconèixer-se entre ells i elles, fent coses sorprenents que no sabien que podien fer, i això té un impacte en com s'estimen com a grup (GDP).

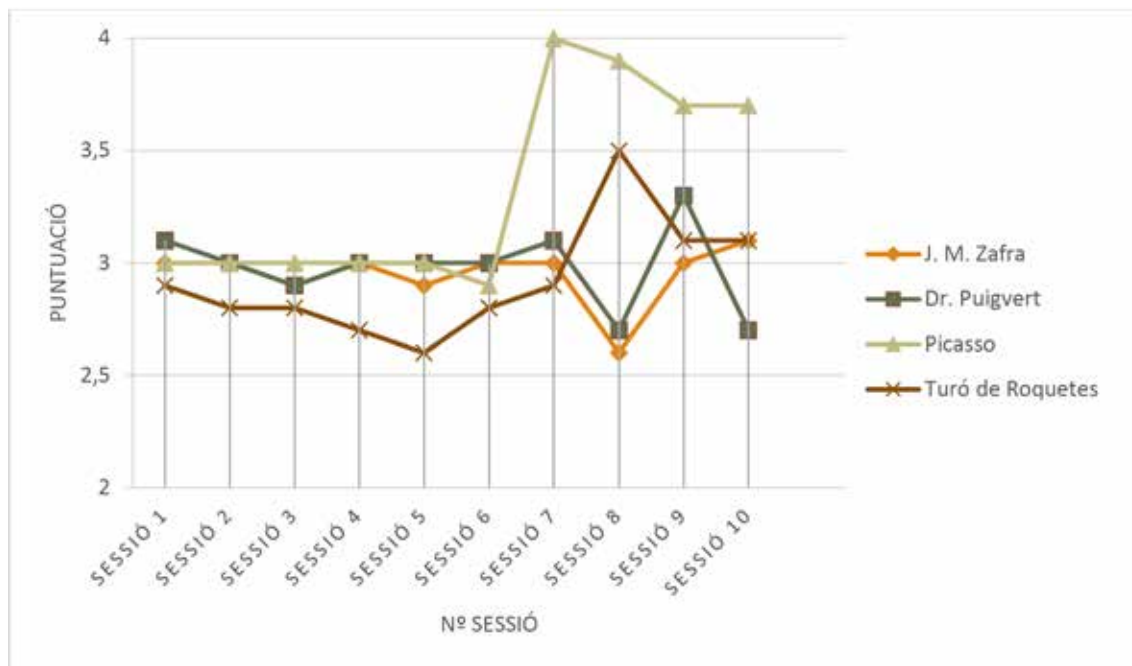
e) Respecte a les normes de grup

En primer lloc cal dir que no s'havia generat un espai propi on es definiren les normes col·lectivament. De fet, després de l'observació participant, més que normes, es recullen principis que cal compartir perquè l'activitat es doni de manera adequada i on tothom es senti en un espai segur tant físicament com emocionalment. A pesar que aquests principis i valors, els i les formadores els treballen explícitament en cada sessió, seria interessant poder generar un espai a l'inici on construir-lo amb el grup de participants.

No obstant, aquesta dimensió ha servit per recollir el respecte entre el grup a les diferents sessions, i a partir de les reflexions recollides en l'observació participant, l'augment produït a partir de la sessió 6 respon a un clima grupal més afavoridor i un augment en la cohesió del grup (gràfic 48), element que també surt destacat per part del professorat en la fase d'avaluació (GDP).

A partir de les observacions participants també s'han recollit les següents recomanacions que recullen les normes transmeses als grups, ordenades en dos blocs.

Es forma el cercle de tancament. Els formadors comenten que hi ha unes normes que cal respectar. Un formador comenta que s'ha de respectar els horaris i venir puntuals a la sessió. No



Gràfic 48: Evolució del respecte a les normes del grup

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

sortir del gimnàs, ni beure, ni menjar dintre. L'altre comenta que s'ha de respectar els grups que es formin, perquè així hi ha un ordre i tothom fa totes les tècniques. Comenta que entenen que el circ no és com l'escola o l'aula. No han d'estar quietes i asseguts, sinó que aprenen amb moviments i pràctica de les tècniques, però tenint cura. També demana respecte entre companys/es (FO, Turó de Roquetes, 11-04-2016).

El primer fa referència a les sessions a nivell de respecte a la infraestructura, organització i bona execució del circ, mentre que la segona a aquells elements que promouen un espai de convivència respectuós i saludable a nivell relacional.

- Espai i execució del circ:

- Deixar objectes personals, com ara mòbil, carteres, rellotges o altres objectes personals perquè no hi hagi pèrdues o elements que creïn dispersions.
- Atendre a l'activitat, escoltar i treballar amb constància.
- Respectar els horaris i la puntualitat, l'ús adequat de l'espai i el material, lliure i obert amb el qual experimentar, però amb responsabilitat de la seva cura.
- Respectar l'organització dels grups, per tal d'assegurar l'ordre i la pràctica adequada de totes les disciplines circenses.

- Sobre la relació entre participants:

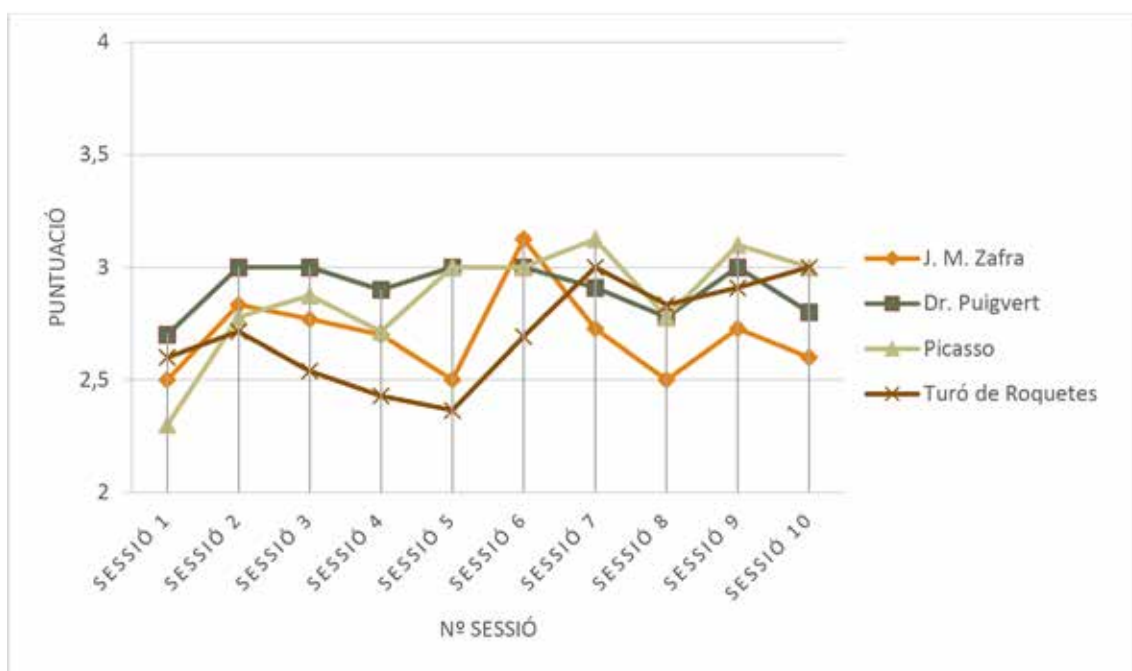
- Respectar-se entre el grup i amb totes les persones implicades en el projecte.
- Vetllar entre totes les persones d'un espai, on l'alumnat pot expressar l'opinió obertament, tant per mostrar allò que li ha agradat, com allò que li crea desinterès i malestar.

- Parlar i interactuar sempre des del respecte, sense cridar ni amb actituds despectives i/o disruptives.
- Respectar les capacitats i habilitats que té cada company/a.

En cada sessió, el respecte a aquests principis eren recordats pels i les formadores en espais compartits on tothom es veia i escoltava, majoritàriament en cercle.

f) Interacció, col·laboració i ajuda

Com ja s'ha indicat, aquestes dimensions estan directament relacionades amb el tipus de relació que s'estableix entre companyes (gràfic 49) (FO, Dr.Puigvert, 30-03-2016). Hi ha grups on la solidaritat i la capacitat d'ajudar-se i col·laborar està ja present, no cal forçar situacions on es provoqui aquesta interacció en ser un grup consolidat, cohesionat i que es respecta (FO, P.Picasso, 15-04-2016). A la pràctica s'ajuden, es fan indicacions i recomanacions, per exemple, aplaudint quan algú fa un exercici correctament, valorant-se entre si i identificant reptes que han assolit individualment o en grup (FO, P.Picasso, 13-05-2016).



Gràfic 49: Evolució de la interacció, col·laboració i ajuda entre l'alumnat

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

Fan exercicis conjuntament, es protegeixen en les tècniques que ho requereixen (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016), practiquen trucs col·lectivament i s'adapten al nivell dels companys/es per avançar en la tècnica juntes (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016). La capacitat de col·laboració i ajuda apareix empatitzant i respectant les capacitats i dificultats de l'altra persona (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016). També s'observa en diferents situacions, com ara preparant l'espai al gimnàs amb els materials corresponents (FO, Dr.Puigvert, 27-05-2016), utilitzant-los de forma adequada o ajudant a recollir-los (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016; FO, P.Picasso, 13-05-2016; FO, Turó de Roquetes, 6-06-2016).

No obstant, en alguns casos també surten moments de tensió i frustració a l'hora de seguir el ritme de la resta del grup.

La formadora pregunta a una alumna per on s'ha de començar per fer un escalfament. Sembla que està desprevinguda, no respon a la pregunta. La formadora li indica que pel cap i llavors anima l'alumna que proposi un moviment per escalfar el coll. L'alumna el diu, i ho acompanya amb moviment de doblegar tot el cos cap a terra. Els companys li diuen que no i cadascú li diu algun moviment, parlant tothom a la vegada. L'alumna diu que callin, sembla que es posa nerviosa. Tothom calla, ella pensa i finalment proposa que girin el cap a un costat i a altre (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016).

Un aspecte del que caldria destacar en aquest apartat és el contacte corporal. Hi ha exercicis que, jugant, posen a prova la capacitat del grup per tocar-se i deixar-se tocar, sempre des del respecte i la cura. Com ara un massatge al començament, el qual permet relaxar-se, dota l'espai de tranquil·litat i silenci, promou el contacte i la solidaritat entre el grup per satisfer el company o companya. També permet veure si hi ha reticències, si hi ha parelles que es busquen (FO, P.Picasso, 6-05-2016), si hi ha pors del contacte físic, prejudicis, desconfiança o desconeixement (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016).

Per tal de formar el cercle, hi ha alguns alumnes que no es volen agafar de la mà, a més de fer algun comentari com "no soc gai". Actituds homòfobes, expressades des de la burla i rialles, però que desconec el punt de sortida o la raó. Penso que pot ser una actitud vinculada a l'edat adolescent dels participants, existència de raons culturals, vergonya o demostració de la pròpia masculinitat (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016).

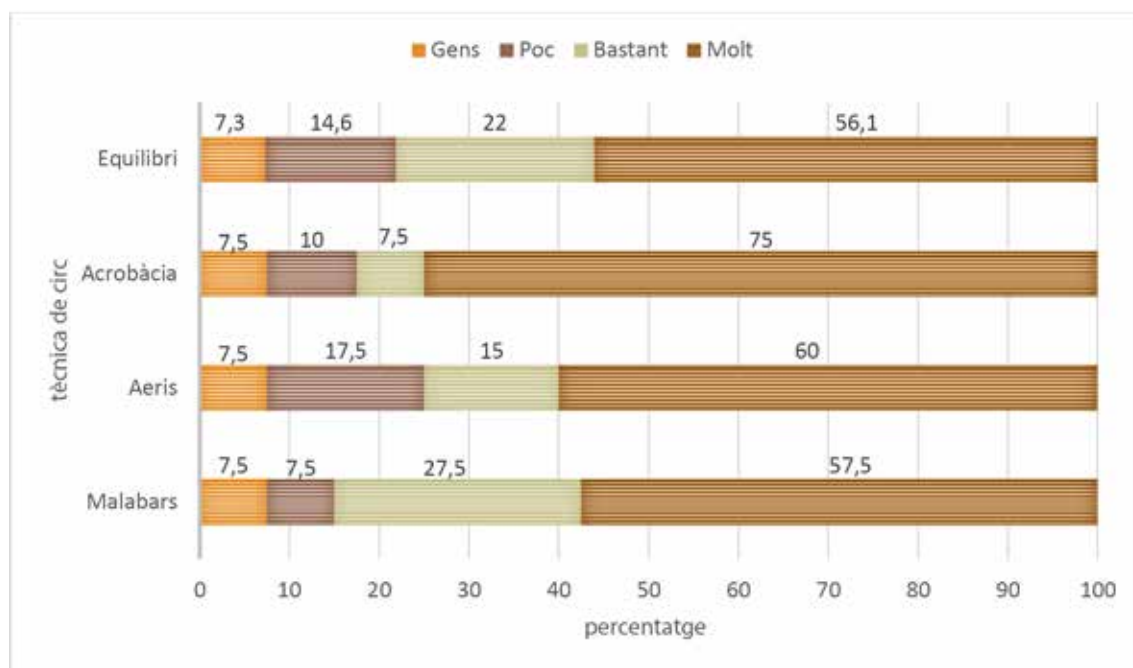
Davant aquestes situacions, la naturalització del contacte a les diferents propostes de circ, com ara jocs i tècniques, trenca estigmes i fa que la classe es desenvolupi amb un major respecte entre companys i companyes i també amb el professorat acompanyant (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016).

g) Treball en equip

A l'entrevista realitzada a diferents formadors en la fase de diagnosi ja s'apuntava que en aquest projecte sempre es veu una millora quant a la cohesió i l'estima entre el grup (EG1). A pesar que la majoria de grups assisteixen a les sessions amb petits grups d'afinitat formats (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), la millora es veu sobretot quan es proposen dinàmiques i jocs on treballar en petit grup i quan el bon funcionament de l'equip aportava èxits al mateix joc. Les diferents tècniques circenses també tenien intrínsecs uns objectius vers la generació d'espais on treballar en equip.

Segons la gràfica 50, per mitjà de les tècniques circenses es creen situacions afavoridores de la cohesió i el treball en equip. Amb la bola, per exemple, les participants es posen al voltant, subjectant-la mentre un company o companya es troba a dalt escoltant les indicacions del formador (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016; FO, P.Picasso, 22-04-2016), ajudant-se uns als altres a posar-se les xanques correctament, i donar-se consells un cop provada la tècnica (FO, Dr.Puigvert, 17-02-2016) o fent figures acrobàtiques adaptades a les necessitats i capacitats de tot el grup (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016):

Riki, que estava fent acrobàcies, es queda donant suport a la formadora en els dos moments. Cèsar fa bola d'equilibris mentre Ernesto el supervisa, encara que aquest està malalt de l'esque-



Gràfic 50: Les tècniques circenses segons el suport per treballar en equip

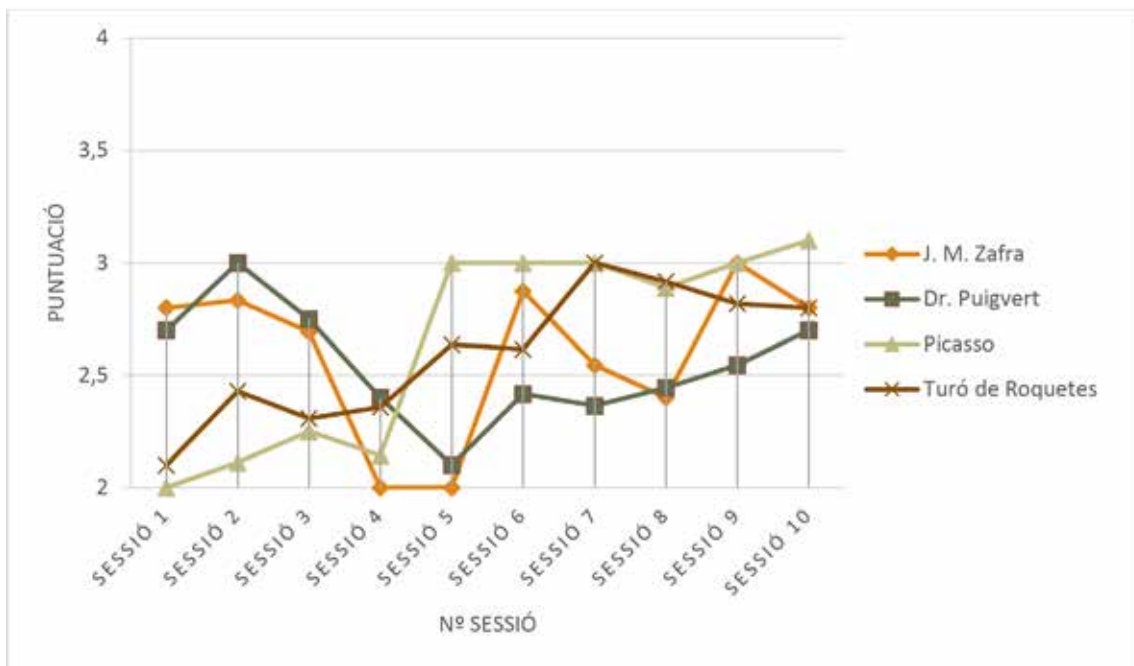
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

na i no pot fer gaire. Noa fa cable. Edgar i Jonhatan fan diàbolo i els ensenyo alguns exercicis. Fins i tot amb Marta pensen alguns exercicis que pugui fer. Rabià es posa sobre el terra mirant cap amunt, doblega les cames i aixeca els peus. Fa una forma de cadira perquè Marta es pugui asseure. [...] Marta és la protegida pel grup, tothom la cuida pel tema de l'embaràs. Els alumnes fan bromes afectuoses amb ella, com ara que compta com a dos, o que quan fa malabars és com si fos en parella. La formadora aconsegueix que s'animi a fer exercicis d'acrobàcia amb els i les companyes. El grup és molt solidari i la respecta (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016).

Tenint cura en la preparació del material, adequant-lo amb matalassos (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016) i moquetes perquè no rellisqui (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016). Diversos canvis que han transcendit de la sessió de circ al grup en l'aula, tant individuals com grupals, tal com indiquen el professorat i l'equip de formadores (FO, P.Picasso, 03-05-2016).

Analitzant les línies que dibuixa el gràfic 51 es pot veure una baixada de puntuació cap a la meitat de les sessions i una pujada lleugera cap al final. Es poden fer diverses hipòtesis, però, per mitjà de l'experiència es pot dir que la baixada, entre altres, pot ser causa d'una menor necessitat de treballar en equip perquè de forma individual es va aprenent la tècnica i augmenta l'autonomia. Mentre que la pujada a les últimes sessions pot coincidir amb l'exercici de tècniques acrobàtiques i la preparació de la mostra final on, ambdues propostes requereixen d'una major cohesió, contacte entre participants i, per tant, treball en equip.

Segons avança es fan visibles accions que denoten una millora quant al treball en equip, com ara quan intenten explicar-se exercicis, tècniques i trucs que han de dominar conjuntament (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016) o quan el grup aconsegueix barrejar-se. El que interessant que es produeixi en el treball en equip és que passi per l'evolució d'una necessitat organitzativa per complir els objectius d'un exercici, i esdevingui una estratègia i forma de relacionar-se i d'aconseguir reptes en grup.

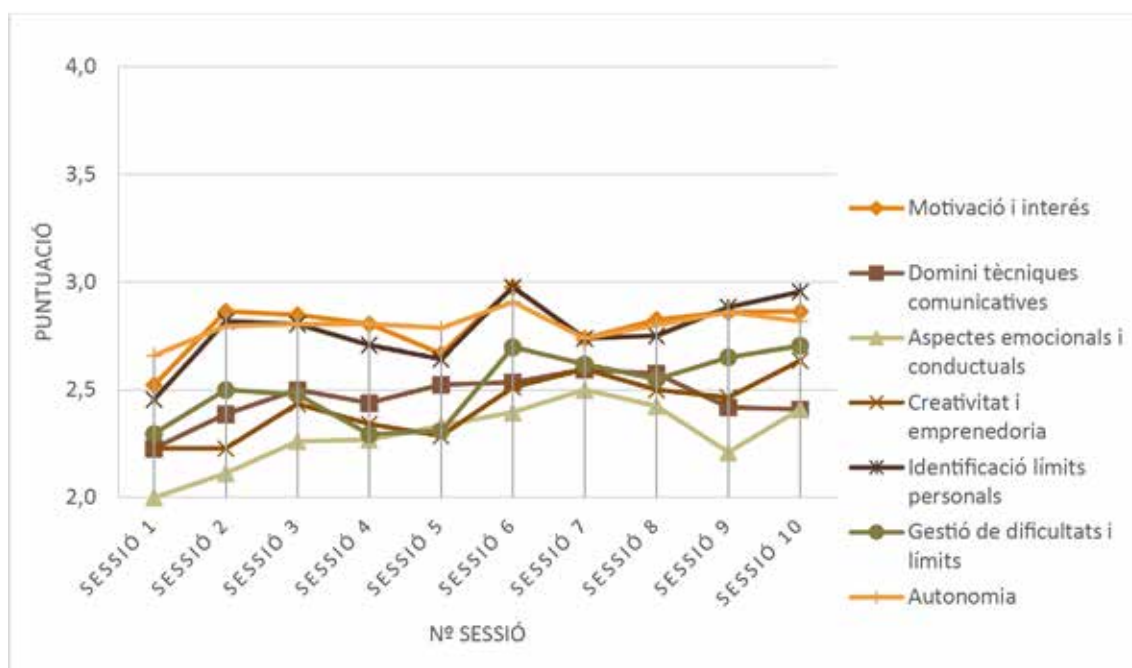


Gràfic 51: Evolució de la capacitat per treballar en equip

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

9.2.3. Autonomia i iniciativa personal

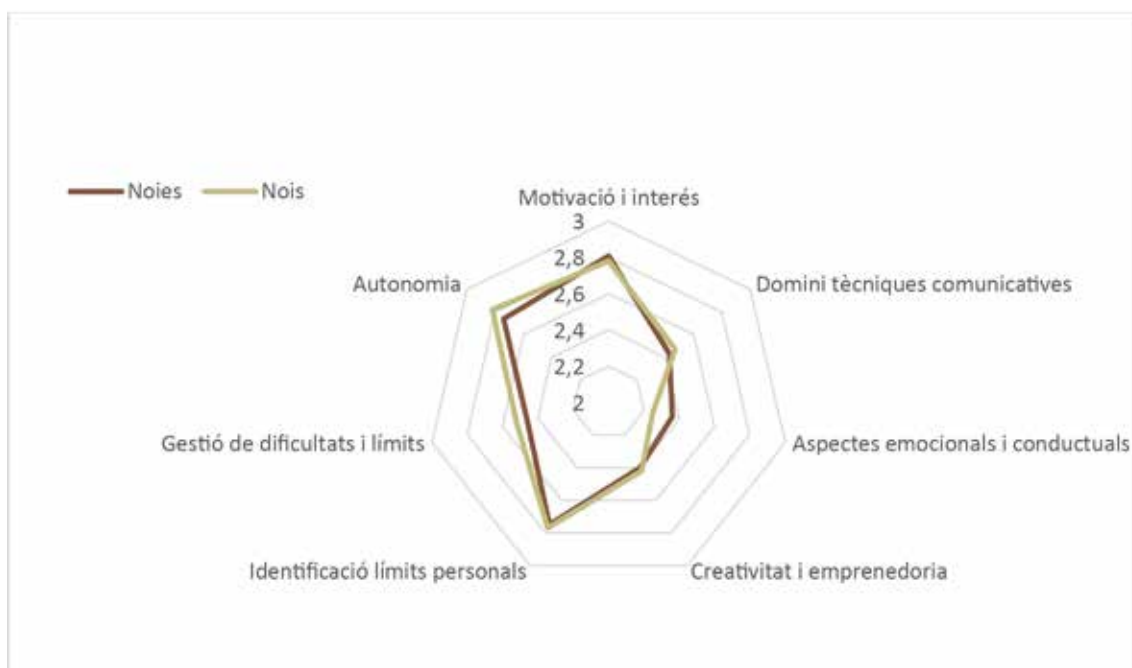
Les puntuacions de les dimensions en l'últim apartat de les competències socials oscil·len entre els 2 i 3 punts i s'observa un augment en l'evolució a mesura que es van produint les sessions (gràfic 52).



Gràfic 52: Evolució de les competències socials: autonomia i iniciativa personal

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

En aquestes dimensions s'observa una major similitud entre els nois i les noies, amb dues diferències destacades, les noies tenen major domini amb relació a l'exposició d'aspectes emocionals i conductuals, i els nois en la gestió de dificultats i en autonomia (gràfic 53). Els estereotips constitueixen normes de funcionament social que influeixen en la identitat de les persones, en aquest cas dels i les adolescents, on al gènere femení s'adjudica major afectivitat i emotivitat mentre que al masculí un major control de les emocions i evitació de manifestacions personals. Respecte a l'autonomia, que és l'altre factor on hi ha major diferència entre sexes, cal comentar que el contrari d'autonomia és dependència i aquesta, juntament amb la inseguretat, és pròpia d'una identitat dèbil, socialment assignada a les noies (Colás i Villaciervos, 2007).



Gràfic 53: Anàlisi per sexe de les dimensions d'autonomia i iniciativa personal

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

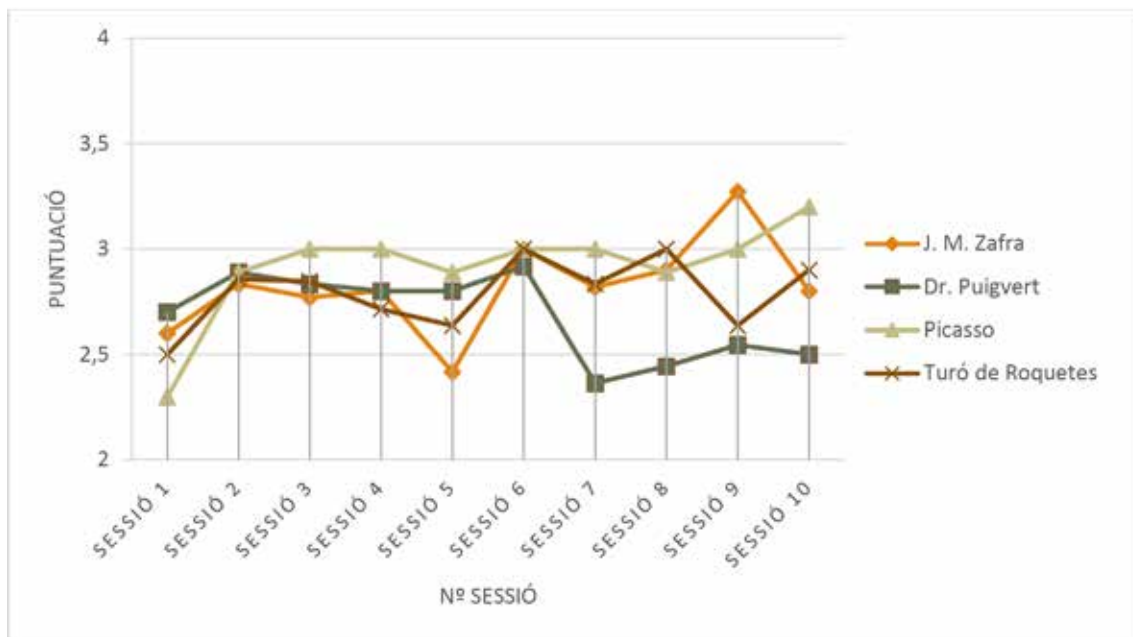
A continuació es descriu cadascuna de forma individual.

a) Motivació i interès

Tal com indica la professora acompanyant de l'Institut Turó de Roquetes, parteixen del desconeixement d'aprendre sortint de l'aula i al principi pot resultar complex, han de conèixer i introduir-se en un espai diferent i desconegut, on de mica a mica començaran a sentir-se còmodes, ja que són alumnes amb il·lusió i ganes de descobrir (EI7).

Un cop formats en cercle, abans de l'escalfament, un dels formadors, com que no va poder estar a la primera sessió, els pregunta com va anar i si van estar a gust. Espontàniament, la psicopedagoga, acompanyant del grup planteja que cadascú digui alguna cosa. En general, les reflexions tracten de l'aprenentatge dels malabars, i Abel afegeix que ha après que, quan penses que alguna cosa no pot sortir, amb esforç ho pots aconseguir i que no serveix de res ser negatiu. (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016)

Aquesta dimensió té, per a l'alumnat, un impacte directe en tant que són ells i elles les que valoren l'activitat i qui dona credibilitat i importància a l'impacte que té en les seves vides i l'oportunitat que representa en el seu desenvolupament educatiu (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Cadascun dels i les alumnes s'emportarà dels tallers més o menys valors i competències. El caràcter i la motivació individual serà un determinant per al nivell d'impacte que té l'experiència en la vida personal de cada alumne (FO, Dr.Puigvert, 01-06-2016), així com una oportunitat per prendre consciència del comportament inadequat que es té en una activitat externa (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016).



Gràfic 54: Evolució de la motivació i interès

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

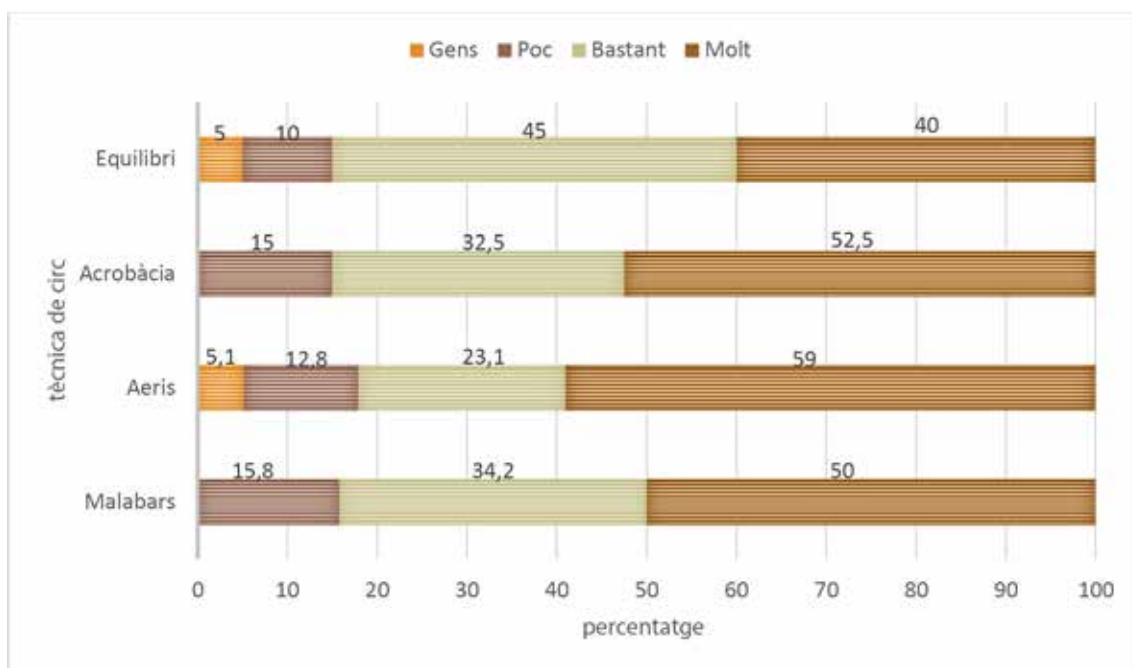
El grau de motivació és un determinant vers la resposta i actitud de la persona participant en les sessions (gràfic 54). Un alt grau de motivació significa concentració, dedicació i treball, individual, per parelles o en grup (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016). Quan l'alumnat està motivat, es mostra obert a aprendre, s'apropa a veure, observa i reconeix exercicis bonics i complexos, així com es sent capaç de dur-ho a terme, identifica la facilitat i l'estratègia per aconseguir-ho, es mostra participatiu, alegre (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), implicat en els diferents exercicis (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016) i verbalitzant el seu interès que comparteix amb el professorat i les formadores (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016). L'assistència es converteix en constància, a pesar d'haver-hi casos que ho podrien tenir difícil, com ja s'han recollit anteriorment: alguna lesió física, trobar-se malament (FO, Dr.Puigvert, 2-03-2016), o estar expulsat (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016).

Quan arribo Hèctor em saluda. Em diu que aquestes no són hores d'arribar. Li pregunto l'hora i em diu que són les 09.50, afegeix que està esperant la resta del grup. [...] Li pregunto a Empar (professora acompanyant) per Hèctor i pel que va comentar la professora acompanyant la setmana anterior sobre una possible expulsió d'aquest alumne. Empar ens explica, també als formadors, que Hèctor està expulsat fins a final de curs. El motiu està relacionat amb el comportament. Es comenta que s'intenta protegir els companys i també a ell, perquè no arribi a fer cap cosa que es pugui penedir. S'ha de valorar que Hèctor arribi als tallers de circ, abans que el

grup, encara que estigui expulsat, i cal preguntar-se què li genera l'activitat per seguir venint sense obligatorietat. Hi ha hagut un moment que ell estava parlant amb una professora i m'ha fet la sensació que ell volia anar a l'institut, li deia alguna cosa relacionada amb anar passant desapercebut (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016).

La motivació es fomenta reconeixent l'habilitat en una tècnica, tant per la pròpia persona com pel grup amb qui es troben (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016, 11-02-2016), que els i les formadores enforteixin aquesta habilitat i els acompanyin en els reptes recordant constantment la importància d'estar concentrats en allò que fan (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016) i que el professorat també ho provi i practiqui (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016). Que també reconeguin els diferents nivells, s'animi a intentar-ho, a trencar el "no puc", trencar la incapacitat i els estigmes vers una mateixa (FO, P.Picasso, 20-05-2016). Adaptar-se a les característiques del grup, a les demandes i interessos, la continuïtat en els exercicis, l'agilitat en les activitats, no aturar-se, i no deixar espai a l'avorriment (FO, Turó de Roquetes, 25-04-2016). A més, el grup també és un factor important provocador d'aquesta capacitat. Veure com el treball és constant i la capacitat d'estar concentrats, aplicant les indicacions i responen positivament (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016).

Quant a les tècniques de circ també s'ha recollit si aquestes desperten motivació i interès i quina família destaca per aquesta qualitat (gràfic 55).



Gràfic 55: Les tècniques segons generen motivació i interès

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

La que genera major motivació i interès és la família dels aeris, amb un 59%, encara que també és la que, juntament amb els equilibris, generen al voltant d'un 5% de "gens" motivació o interès.

Ja s'ha destacat en diverses ocasions que hi ha alumnat on la seva actitud o nivell de participació està vinculat a l'interès que li generen les activitats o tècniques proposades. Amb l'observació es reflexiona si, en alguns casos, l'alumnat té interès a participar del propi

projecte Enginy o si aquesta actitud és generalitzada en les diferents activitats escolars proposades.

Quan no existeix aquesta motivació comencen a sortir comentaris disconformes amb les propostes i inclús excuses per no haver de fer-les (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016). S'observa fàcilment les dinàmiques i jocs que més els atreuen i les que no i que, per tant, fan amb disgust, s'aturen aviat, apareix la queixa (FO, Dr.Puigvert, 4-05-2016), o posen poca intencionalitat en l'execució (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016). En el grup de discussió amb l'alumnat es reconeix que hi havia propostes de jocs o dinàmiques que no agradaven; l'entrada, per exemple, tal com explica l'alumnat era el tipus de joc que provocava vergonya, per si algú els observava i se'n podia riure, però ho feien perquè era una activitat de classe i volien aprovar (GDA).

Amb l'entrada a l'espai, quan semblava que la idea no havia de durar, encara es fa, a pesar que alguns alumnes facin mala cara o no es motiven 100% a participar de les propostes, però es segueix fent. El tutor comenta que ell tampoc confiava molt en la dinàmica. Pot ser per les característiques de l'alumnat, assenyala, que necessiten coses més pautades, una acció que doni per desenvolupar-se però sense necessitat que ells repensin altres accions (FO, Dr.Puigvert, 17-02-2016).

En general, el projecte possibilita un canvi de parer del que pensaven que era allò del circ, generalment associat a "fer el pallaso", al desconeixement, el qual els era poc motivador, però que ha despertat interès i ha sorprès gratament, la qual cosa ha propiciat la participació (FO, P.Picasso, 3-05-2016). O inclús haver assistit o apuntar-se a altres projectes de l'Ateneu, com ara el Fem Salut (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016).

Al cercle, abans de marxar, un dels alumnes opina que cap persona pot dir que no ho ha passat bé o que no repetiria, i en cas de tenir una opinió diferent, si ho provés, canviaria de pensament. Manifestant que és un espai de llibertat, de fer una activitat diferent i d'aprendre diferent (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

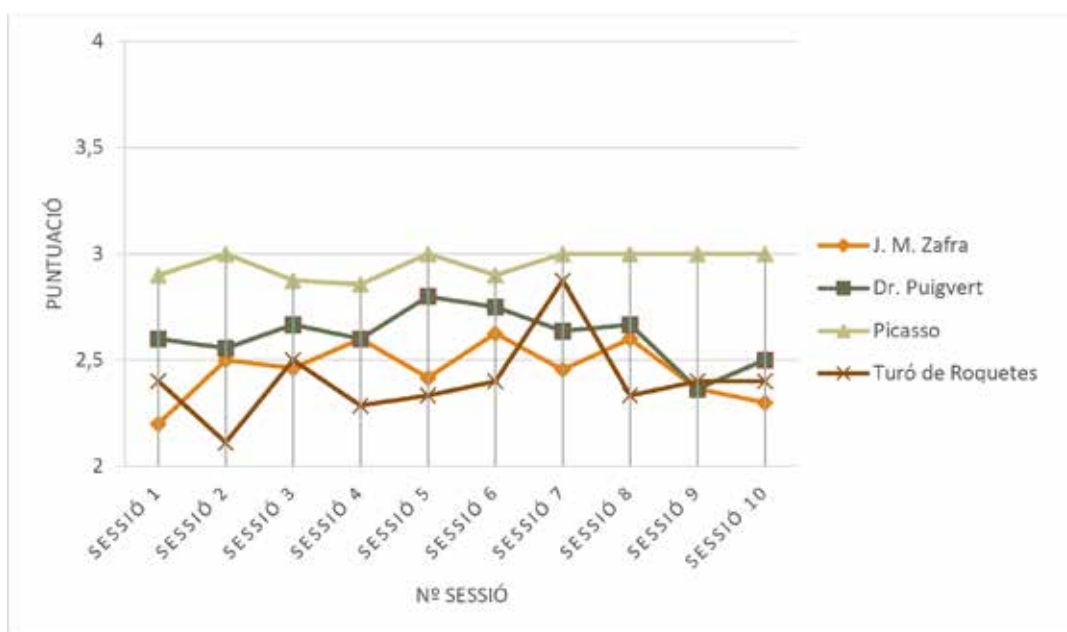
D'altres viuen l'activitat com una oportunitat i manifesten grat i motivació en cada sessió i a cada fase. Com ara Naiara de l'Institut Picasso que valora com un gran aprenentatge atrevir-se a realitzar exercicis i activitats sense por de fracassar, gràcies al suport i ànims dels i les formadores. O l'alumne 39 que va realitzar la mostra final a pesar d'una lesió al peu. Per aquesta raó, les opinions de valoració, en general, han estat al voltant de viure l'activitat com un aprenentatge on, a més, ho han passat bé. I en els i les alumnes que ja havien participat, també han augmentat els sentiments positius vers l'activitat, com ara plaer, gaudiment, etc. (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016).

Un cop finalitzades les sessions, l'Institut Picasso comenta que cap de les persones participants coneixia el projecte, i a l'inici, tenien una visió diferent del que creien que era el taller de circ, de fet tenien expectatives baixes que l'experiència els pogués aportar quelcom positiu, tal com mostrava la gràfica sobre motivació a participar en el Circ Enginy de l'apartat sobre els coneixements dels i les joves. Algunes persones, fins i tot, reconeixen no voler fer circ en un inici, no tenir interès ni motivació, que tenien una visió errònia sobre el concepte de circ, però que s'ha convertit en una de les millors activitats (FO, P.Picasso, 03-05-2016), cosa que els professors/es acompanyants corroboren (GDP). Tot al contrari que l'alumnat del Dr. Puigvert, on part del grup hi havia participat l'any passat i el grau de

motivació era més alt (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016). De fet, en els qüestionaris previs al taller, un 22,2% tenia molt d'interès a participar-hi, el 55,6% bastant, el 17,4% poc i el 4,4% gens. Mentre que als qüestionaris finals, el 78% repetiria l'experiència.

b) Tècniques comunicatives verbals i no verbals

No s'observen diferències significatives entre les gràfiques d'aquesta dimensió vinculada a l'autonomia i la iniciativa personal, a pesar que les dades quant a les habilitats comunicatives varien entre els 2 i 3 punts (gràfic 56). Els instituts, analitzats per mitjana de grup, no manifesten un procés creixent o decreixent visible. Sols l'Institut Turó de Roquetes té alguna puntada a l'alta i a la baixa que trenquen la constància a la gràfica.



Gràfic 56: Evolució en el desenvolupament de les tècniques comunicatives

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

Per l'alt nombre de participants i el nombre reduït de sessions realitzades és complex poder analitzar cadascuna de les habilitats comunicatives de les participants, per aquesta raó en aquest apartat s'intenten recollir com es donen aquestes comunicacions interpersonals, des de la mirada grupal, i com el circ es pot convertir en un canal que doni l'oportunitat d'expressar-se d'altra manera.

Per poder ordenar tot el que s'ha recollit, s'utilitza la classificació dels cinc axiomes de la comunicació humana (Watzlawick, Beavin Bavelas, i Jackson, 1991): la impossibilitat de no comunicar, els nivells de contingut i les relacions de la comunicació, la puntuació de la seqüència de fets, comunicació digital i analògica, i la interacció simètrica i complementària.

La impossibilitat de no comunicar

Davant la impossibilitat de no comportar-se, la conducta en la interacció té un valor de missatge i per tant, és comunicació. Acció, inactivitat, paraules i silencis tenen valor de missatge i per tant, també comuniquen (Watzlawick et al., 1991).

Cada participant té unes formes de comunicar-se, i aquesta pot definir la seva implicació, participació i motivació en l'activitat. Per aquesta raó, no sols es té en compte la comunicació verbal, sinó també la no verbal. Dos són els perfils que més interès han provocat en l'observació participant per tal d'interactuar i poder desenvolupar altres estratègies comunicatives que promoguessin la interacció positiva entre el grup.

Abans de fer els estiraments, pregunto a les noies de l'altre grup què tal, com ha anat. Naiara indica que bé. Li pregunto si li ha agradat. Diu que sí, i riu, mira a terra. Li pregunto a Anna, no sol parlar durant la sessió. Diu que bé rient i afirmant amb el cap, després aixeca la mirada (FO, P.Picasso, 22-04-2016).

- Persones introvertides. Utilitzen més sovint gestors per respondre, dient sí o no amb el cap, amb somriure de vergonya (FO, P.Picasso, 22-04-2016), es queden aturades a la porta d'entrada, o no deambulen per l'espai (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Aspectes que poden ser interpretats de diverses formes, derivats d'un respecte cap a l'espai i cap a les indicacions de les formadores, esperant que aquests diguin què poden o no poden fer. O, que no tenen encara suficient confiança per fer-se propi l'espai i explorar-lo (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Mirades a terra i somriures de vergonya, gestos poc definits o executats amb rapidesa (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016). Persones que, encara que ho intenten un cop rere l'altre, i la seva expressió de la cara és un somriure, poden arribar a mostrar frustració i quan fallen respiren fort (com enfadats i enfadades) i continuen, buscant inspiració en la tècnica que més els crida l'atenció (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016). I solen relacionar-se en petits grups, en parelles o inclús sols (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

Al final de la sessió, amb formadors i professorat comento que l'actitud pot afectar en el fet que no evolucioni notablement amb els exercicis, dubto de la seva atenció a les explicacions. Té una actitud passiva, mirada a l'infinit, escassa atenció, comentaris fora de lloc, execució errònia de les activitats. No acabo d'entendre certes actituds, desconec si és desinterès, empipament, avoriment, i si sempre té aquesta actitud, si és el seu caràcter. Dubto si amb el professor té més confiança o si té una actitud diferent per buscar aprovació. El professor ha explicat en altres ocasions que té una situació familiar complexa. Els formadors tampoc entenen la seva actitud, i es comenta buscar algun exercici que el motivi (FSI, Toni, 30-03-2016).

- Persones amb actituds desconcertants. Actituds i reaccions que són difícil d'analitzar o saber si sempre tenen aquesta actitud o si és pel que els provoca l'activitat. Si ja arriben desmotivats o desmotivades, amb ulls i cap caiguts, manca de riure, expressió facial desmotivada, to de veu homogeni, mancança de comentaris i suggeriments, manca de canvi d'actitud en les diverses fases del taller, etc.

Els nivells de contingut i les relacions de la comunicació

Aquest axioma fa referència al fet que una comunicació no sols és la transmissió d'informació sinó que imposa conductes, on el receptor interpreta el missatge d'acord amb la relació que existeix amb l'emissor. Per tant, tota comunicació té un aspecte de contingut i un aspecte relacional. Això significa que la relació es pot expressar de forma verbal o no verbal, amb to de veu alta o amb un somriure, mentre que es pot entendre a partir del context en què té lloc (Watzlawick *et al.*, 1991).

Un alumne s'ha posat en el rol de professor a l'escalfament, i això ha servit perquè després la psicopedagoga acompanyant parlés sobre el rol i actitud que ha tingut ell i la que tenen els formadors amb el grup. Han parlat de tenir paciència, comprensió, adaptar-se als límits i capacitats de cadascú, etc. (FO, J.M.Zafra, 10-0-2016)

Com mostra aquest cas, l'explicació de l'escalfament, és un bon moment per veure com es comuniquen, canviar els rols i afavorir la capacitat de responsabilitzar-se, que expliquin exercicis, proposin activitats, i no sols rebin consignes. Els i les formadores preparen a l'alumnat perquè siguin capaces d'explicar-ho per si soles, acompanyant-les i fent suggeriments, indicant que no cal que els mirin esperant aprovació, que han de tenir el to de paraula alt, explicant el moviment de forma clara i confiant en si mateixa (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016).

La mostra final és un espectacle, un moment de comunicació per excel·lència, on comunicar-se amb el grup, amb el temps i espai que es necessiti, per mitjà de la representació d'allò après, d'un procés, una manera diferent, no necessàriament verbal on poder observar les relacions que hi ha entre les participants, les parelles amb més afinitat, el paper o personatge que han fet servir per a la mostra i quin significat pot tenir, i la tècnica escollida (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016). També és un exemple de diferents nivells de contingut i de relacions per comunicar.

La puntuació de la seqüència de fets

Aquesta fa referència a la interacció entre parts comunicants, on una sèrie de comunicacions es pot entendre com una seqüència ininterrompuda d'intercanvis (Watzlawick *et al.*, 1991).

L'escalfament ha sigut en cercle. Cada alumne/a feia una proposta. Quan algú tardava una mica a dir l'exercici hi havia companys que en proposaven. Mostraven interès per acabar i poder fer trapezi o els exercicis de circ que cadascú volgués. Un dels alumnes s'ha enfadat, i ha deixat de fer els exercicis. Ha sigut després del seu torn. No sabia quin exercici fer. Els companys en deien alguns. Ell deia "vale aquest" però després deia no, i canviava sovint la proposta. Ha fet diversos exercicis, però no els explicava ni els mantenia en el temps. Els companys s'han ficat nerviosos, li deien que en fes algun, tothom parlava alhora, parlaven entre ells, reien, creuaven els braços. Ell ha dit que l'estaven posant nerviós, enfonsava el cap, posava cara d'enfadat. Ha perdut el torn. El company següent ha explicat un exercici, ell ha quedat en silenci durant tot l'escalfament (FO, Dr.Puigvert, 01-06-2016).

El grup es pot convertir, alhora, en un afavoridor o un limitador d'expressions comunicatives, amb participants més actius, amb major protagonisme i presents comunicativament, que no pas altres (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016) o grups que tenen un discurs inclusiu, actuant en algun cas de missatgers de les companyes menys comunicatives o animant a expressar-se respectant els tempos (FO, P.Picasso, 03-05-2016).

En tots els casos, els formadors i les formadores són les principals provocadores de les diferents formes de comunicació comptant amb el reforç de la persona referent de l'institut que anima el grup a participar. Generen els espais perquè les situacions descrites abans es puguin desenvolupar, preguntant com va anar la sessió anterior (FO, J.M.Zafra, 21-02-2016), què és el que més els està agradant del que han fet, com ha anat el seu dia a dia, el seu temps lliure (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016), si practiquen o els interessa un altre esport o

activitat, o pel seu estat de salut per afrontar la sessió (FO, Dr.Puigvert, 3-02-2016).

Comunicació digital i analògica

En relació amb el segon axioma, si tota comunicació té un aspecte de contingut i un de relacional que es complementen entre si en cada missatge, es recull que l'aspecte relatiu al contingut es transmet digitalment, mentre que la relació és de naturalesa analògica (Watzlawick *et al.*, 1991). L'aspecte digital és codificat en funció de l'analògic, on allò digital fa referència a la comunicació verbal i l'analògic a la comunicació no verbal (Arango, Rodríguez, Benavides, i Ubaque, 2015).

Si s'agafa d'exemple les dues cites anteriors sobre la fase d'escalfament, i es compara amb les fitxes d'observació, alguns/es alumnes ho fan molt bé, complet quant a exercicis, de cap a peus seguint les indicacions dels i les formadores, atentes i observant els companys i companyes, fent tocs d'atenció i corregint exercicis en cas que sigui necessari (FO, J.M. Zafra, 10-03-2016). Esperen que es produeixi el silenci, per poder explicar-ho bé, que la resta escolti i respecti (FO, P.Picasso, 22-04-2016) o corregir en cas de moviments ràpids, poc definits, no explicats, i canvis constants sense continuïtat (FO, Dr.Puigvert, 27-04-2016). Amb l'escalfament també s'observen reaccions comunicatives no verbals, de diversió, vergonya o passivitat. Han estat presents les rialles en els estiraments (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), sobretot al voltant de moviments que no els surten i de les parts del cos amb connotació sexual, com ara el pit i el maluc (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016). Amb les actituds de desànim destaquen la cara enfonsada, mirada a terra, to de veu baix, desconcertats, dubtosos, potser amb dubtes vers la dinàmica, amb necessitat d'indicacions (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016).

Exemples com aquest permeten descobrir les habilitats comunicatives de cada alumne/a, la seva capacitat d'expressió, ajuden a treballar l'escolta en el grup (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016). Com a professional, permeten identificar lideratges i si són influents en el grup, de quina manera ho són, o si hi hauria altres persones que serien líders positives però que són poc visibles al grup (FO, Dr.Puigvert, 27-04-2016).

La dinàmica de les frases també és una excusa per veure què volen mostrar als companys i companyes, si tenen intenció de fer riure amb frases gracioses, si volen reflexionar, debatre, etc. (FO, Dr.Puigvert, 27-03-2016), buscar reconeixement del grup o provocar algun sentiment (FO, Dr.Puigvert, 3-02-2016) o reacció (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016). És una oportunitat per explicar, interpretar i debatre (FO, Dr.Puigvert, 17-02-2016). Amb la dinàmica d'entrar a l'espai, alguns es queixen, no s'impliquen, però tampoc manifesten i exposen propostes per deixar-ho de fer o canviar, ni simplement expliquen què en pensen (FO, Dr.Puigvert, 25-05-2016). D'altres, posen interès i és una ocasió per ser diferents, actuar, fer broma, riure, interpretar un rol diferent (FO, P.Picasso, 15-03-2016). Alguns s'avancen a proposar coses, no deixant que parlin els que no han dit res, ocasionant que aquests copiïn la proposta (FO, P.Picasso, 6-05-2016).

Un dels objectius era forçar un poquet els canvis de rol, d'aquests rols que estan tan instal·lats i que en tants anys d'escolarització cadascú ha anat assumint, a vegades per comoditat o a vegades per les circumstàncies. I clar, es veuen en un context tan diferent i en una activitat tan diferent que no s'acaben de situar perquè els codis que hi ha dintre de l'institut allà no valen, i això doncs... tots tenen una mica de manca de destresa [...] i jo crec que el tipus d'activitat aju-

da molt i és bastant satisfactori perquè aviat veuen algun tipus de millora, i és tan creativa i tan activa, que aquesta alegria també s'encomana i, bé, nens com el Cèsar que estan sempre en el seu rol de tensió, de sobte el veies súper relaxat a dalt de la bola gegant i allà concentrat (GDP).

Interacció simètrica i complementària

Segons si els intercanvis comunicacionals es basen en la igualtat o en la diferència, seran simètrics o complementaris (Watzlawick *et al.*, 1991). Serà simètrica si es mantenen les condicions entre emissor i receptor, basades en la igualtat, i la complementària estarà subjecta a l'autoritat o la jerarquia basada en la diferència (Arango *et al.*, 2015).

A les fitxes d'observació participant veiem que a l'inici de les sessions, la comunicació verbal sol ser menor o menys fluida. Amb l'evolució i el guany de confiança, es verbalitzen i comparteixen sensacions i vivències sobre l'activitat (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016).

Després del joc inicial l'alumnat ha recordat als formadors que la setmana passada van dir que podrien jugar a matar. Així que s'han fet dos equips i s'ha jugat al joc de matar. La sessió ha estat plantejada de forma lliure. Que cadascú pogués treballar una tècnica o aquelles que té pensat fer a la mostra final. Alex ha demanat suport a un dels formadors i ha treballat força bé amb ell. Nick i Romeu estaven als monocicles. Celia i Pedro força implicats i atents amb la formadora al trapezi. Amador una estona al cable. Lidia ha treballat amb el professor les boles de malabars. Julio, Toni i Fernando xerraven i compartien trucs mentre feien diàbolos (FO, Dr.Puigvert, 9-03-2016).

Entre les intervencions verbals habituals destaquen les següents, ordenades segons la finalitat i a qui van dirigides:

- Motivació personal: reconeixent el propi esforç, deixant enrere pensaments negatius i augmentant la capacitat d'intentar-ho per aconseguir l'èxit.
- Valoratives: es comparteixen les tècniques que més agraden, manifesten preferència, i expliquen trucs.
- Propositives o de crítica constructiva: es guanya confiança per proposar jocs, i verbalitzar desgrat i desinterès en algunes dinàmiques.
- Irrespectuoses: malauradament, en alguna ocasió, la capacitat de verbalitzar ha estat utilitzada per insultar i/o per defensar-se en situacions de conflicte o en actituds disruptives de certs companys i companyes, on s'ha aixecat el to de veu i s'han manifestat actituds agressives i enfadades.

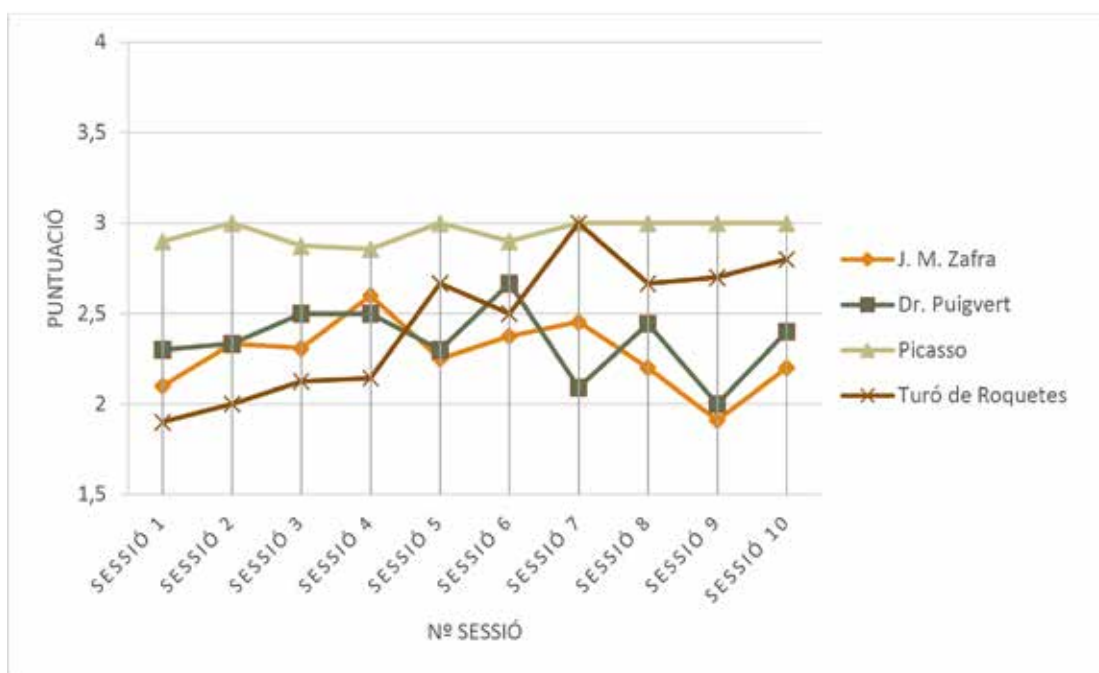
Aquestes estan directament relacionades amb la relació de simetria o complementarietat que es dona entre emissor i receptor. Per exemple, es donen amb més facilitat la verbalització d'opinions o propostes segons avancen les sessions, on la figura del o la formadora evoluciona, en l'imaginari de l'alumnat des d'una posició més jeràrquica cap a una més igualitària. Entre l'alumnat, quan una persona té una actitud irrespectuosa vers una altra, denota que aquest té o sent que té una superioritat que li permet la burla.

En relació amb l'apartat anterior sobre la participació, a l'espai de circ mai s'obliga ningú a parlar, sí que s'anima i es dona l'espai i el temps perquè ho puguin fer, com també es donen fórmules diferents per afavorir el seu protagonisme (FO, P.Picasso, 03-05-2016), donant valor a altres capacitats i competències quant a la comunicació, per mantenir converses amb els i les companyes i adults, és a dir, comunicar i interactuar.

c) Aspectes emocionals i conductuals

Aquestes dimensions estan relacionades amb altres contemplades en l'anàlisi, com ara la gestió de les limitacions personals, la comunicació o el tipus de relacions que es donen entre els i les companyes. Les habilitats emocionals ajuden a tenir aptituds relacionals que contribueixen al desenvolupament, doten de recursos per identificar i gestionar sentiments i augmenten l'autoestima en els i les adolescents (Schoeps, Tamarit, González, i Montoya-Castilla, 2019).

Aquesta dimensió, tal com s'observa en la gràfica següent, té unes mitjanes baixes i constants. Mentre que a l'Institut Dr. Puigvert i J. M. Zafra poden observar-se algunes variacions, inclús puntes indicant descens, sobretot a les últimes 4-5 sessions. En contra, la línia que dibuixa l'Institut Turó de Roquetes indica una evolució positiva a pesar de ser l'institut amb la puntuació més baixa a les 4 primeres sessions. Abans de l'anàlisi recollida en l'observació participant, cal dir que no hi ha emocions específiques de l'adolescència, però es considera que és una etapa en què es donen de forma més intensa, sovint més difícils de controlar i/o dirigir (Carneiro, 1960), fet que pot explicar la no estabilitat o correlació entre sessions recollides al gràfic 57:



Gràfic 57: Evolució en el domini d'aspectes emocionals i conductuals

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

Si s'observen les taules on es recull la puntuació per sessió i alumne/a, s'observa com les puntuacions més baixes es mantenen en uns determinats alumnes pràcticament a tota la sessió. És a dir, així com en dimensions anteriors, es podia destacar aquelles actituds que sobresortien perquè ocasionalment en una sessió tenien puntuació baixa, aquesta variable es manté en índexs valoratius en el trajecte de cada alumne/a des de l'inici fins al final del projecte. La raó d'això es pot interpretar amb relació al fet que la dimensió és quelcom més intrínsec a la personalitat de l'alumnat i no tant un hàbit que pot modificar-se més fàcilment. L'equilibri emocional depèn de múltiples factors, des del naixement i primers anys

de vida fins al desenvolupament, tant en alimentació, hàbits de vida, treball, temps recreatiu, fins a l'absència de successos excitants i de companyies perjudicials (Carneiro, 1960).

No obstant això, el circ ocasiona un ambient on afloren milers d'emocions i on es desenvolupen diferents actituds i conductes tècniques i relacionals. Cadascuna de les tècniques, així com els jocs i les dinàmiques, tenen objectius intrínsecs que fan aflorar actituds i sentiments de diversa índole. Com a exemple, s'observen diferents situacions on dinàmiques grupals aconseguen provocar emocions bàsiques de la persona, com riure, ràbia o compassió.

Entre l'alumnat es desperta l'experimentació de sentiments, alguns agradables i altres de més dolents (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016), on factors interns i externs s'entrellacen i afecten la seva actitud al taller, com ara el caràcter, algun diagnòstic mèdic (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016), el context familiar, escolar i/o cultural (FO, Dr.Puigvert, 30-03-2016).

Un alumne verbalitza que vol fer malabars i bola d'equilibris i també que li sap greu que el seu company no ha vingut i que tampoc no podria fer res perquè té una lesió a la clavícula. Álvaro (formador) diu que sí, que podria fer alguna cosa de malabars amb l'altre braç. Ambdós alumnes treballen força bé junts i havien avançat molt amb els malabars, manifestant molt d'interès a fer trucs junts i cada cop amb més dificultat (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016)

Respecte a les més positives, les participants relaten obertament, tal com ja s'ha recollit en la dimensió d'habilitats comunicatives, el que els fa sentir còmodes a les sessions i aquella tècnica que més agrada, bé pel seu element de risc o d'esforç físic com per la seva facilitat a portar-la a terme (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016). Són capaces de veure i agrair que el grup reconegui i alabi l'esforç i l'exercici realitzat (FO, Dr.Puigvert, 3-02-2016), la capacitat de col·laborar i de donar suport (FO, Dr.Puigvert, 24-02-2016, 27-05-2016), actituds molt properes, simpàtiques, atentes (FO, Turó de Roquetes, 18-04-2016), obertes i expressives (FO, P.Picasso, 03-05-2016). I com aquest reforç els fa sentir persones valorades, acollides i inclús identificant un canvi de relació amb el tracte que tenen a l'institut (FO, J.M.Zafra, 28-01-2016) i com a fruit d'aquest tracte es creen intercanvis de bones pràctiques i accions de solidaritat i reconeixement (FO, J.M.Zafra, 25-02-2016).

Ona ha sigut l'única que ha volgut fer acrobàcies per a la mostra final i ha estat preparant el número ella sola, amb la supervisió del formador. Al començament de fer acrobàcies tenia por per una lesió de petita i ha aconseguit fer en la mostra final els exercicis. Per a ella era un repte, tal com ha compartit al final de la sessió, a l'avaluació de l'experiència de circ. A més, a la mostra ha dominat tècniques comunicatives i expressives. Ha fet una mica de teatre i tot. Ha fet els exercicis a poc a poc, mirant al públic i interpretant el seu paper (FSI, Ona, 3-06-2016).

Quant als jocs, dinàmiques i tècniques, les formadores juguen a crear situacions arriscades on la persona ha de deixar-se portar, i on poden sortir reticències a fer bogeries, cosa que des de l'institut es rep com a aspectes propis i característics de l'edat, com ara por de fer el ridícul o la tímida (FO, Dr.Puigvert, 20-01-2016), por per experiències traumàtiques del passat (FO, P.Picasso, 03-05-2016), conflictes emocionals per sentir-se ridículs, o per necessitat de concreció de la proposta quan aquestes són molt obertes (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016). No obstant, es dona un trencament de rols i encara que el jovent pot manifestar pudor amb més facilitat, aquest està íntimament relacionat amb l'ambient en què es

desenvolupa, on un ambient tancat i amb prejudicis és un limitador i un ambient respectuós i obert a diferents manifestacions no crea límits (Carneiro Leao, 1960), fet que destaca com a potencialitat en els projectes de circ social.

D'altra banda, les conductes que es podrien descriure com a inadequades, irrespectuoses o més negatives estaven sobretot dirigides a un ús inadequat del material, no mostrar interès o no dir allò que els agrada amb respecte i sinceritat (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016) i també altres de disruptives i molestes cap als companys, manca d'atenció (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016), serietat, empipament o desmotivació (FO, Dr.Puigvert, 11-05-2016). La qual cosa fa que l'alumnat estigui més inquiet i per tant sigui més difícil respectar els tempos, moments on potser cal fer silenci, aturar l'activitat, parlar i continuar (FO, Dr.Puigvert, 1-06-2016). Les dimensions que tenen a veure amb les normes de seguretat i el respecte del material, així com del respecte al grup, els nois tenen puntuacions més baixes. Emocionalment, les noies presenten més símptomes relacionats amb la preocupació, la por, i un estat d'ànim decaïgut, mentre que els nois un comportament agressiu i/o antisocial (Schoeps, Tamarit, González, i Montoya-Castilla, 2019).

Aquestes actituds, en comparació amb la dimensió anterior sobre el domini de tècniques comunicatives s'observa una correlació on és el mateix alumnat el que té puntuacions més baixes en una i en l'altra. Això fa pensar que existeix un lligam entre ambdues. Segons les dades recollides a les fitxes de seguiment es valora que, el tipus de comunicació, és a dir, el tipus de relació que estableix un/a alumna amb el grup té a veure amb el seu estat anímic i emocional.

Com a exemple d'aquest fet, les actituds de les alumnes Belen i Mireia, de l'Institut J.M. Zafra són similars. Manca la mostra d'emocions, tant positives com el gaudi o l'alegria, com negatives, empipament o frustració. Ambdues són noies novingudes, per això s'estableix entre elles una relació de complicitat, que manca amb el grup, al qual desconeixen i no han tingut oportunitat d'interactuar. A les diferents sessions no s'observen situacions on es comuniquin verbalment, on mostrin sentiments o on tenir un feedback de l'experiència, malgrat que aquest fet ja és comunicatiu per si sol i pot interpretar-se, en el context d'arribada d'aquestes alumnes com la necessitat d'un procés d'adaptació.

Per poder tenir un retorn més acurat de cadascuna de les participants, en el qüestionari final es recollia quins eren els sentiments que recordaven amb major mesura com a experimentats a les sessions de circ.

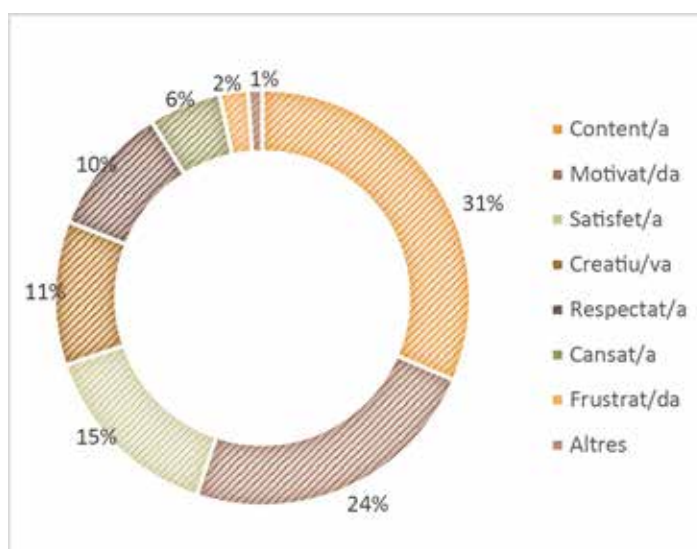
Tal com s'observa a la gràfica 58, entre els sentiments viscuts destaquen aquells que són positius, per ordre, els tres primers: content/a, motivat/da i satisfet/a. Mentre que els que tenen una connotació més negativa són aquells de caire físic i que estan lligats directament amb una de les essències del treball per mitjà del circ, l'activitat física (QA).

Alumne entrevistador: En què t'han ajudat els tallers de circ en el dia a dia a l'institut?

Lucas: Que no sempre tot és dolent. Que sempre hi ha una part bona. Que no existeix la paraula "no". Que sempre es poden fer les coses i que no hi ha res impossible.

Alumne entrevistador: En què t'han ajudat els tallers de circ per a la teva vida en general?

Borja: Pues que he dejado de tener miedo a probar cosas nuevas que yo nunca probé antes. (VA1, 7-10-2016)



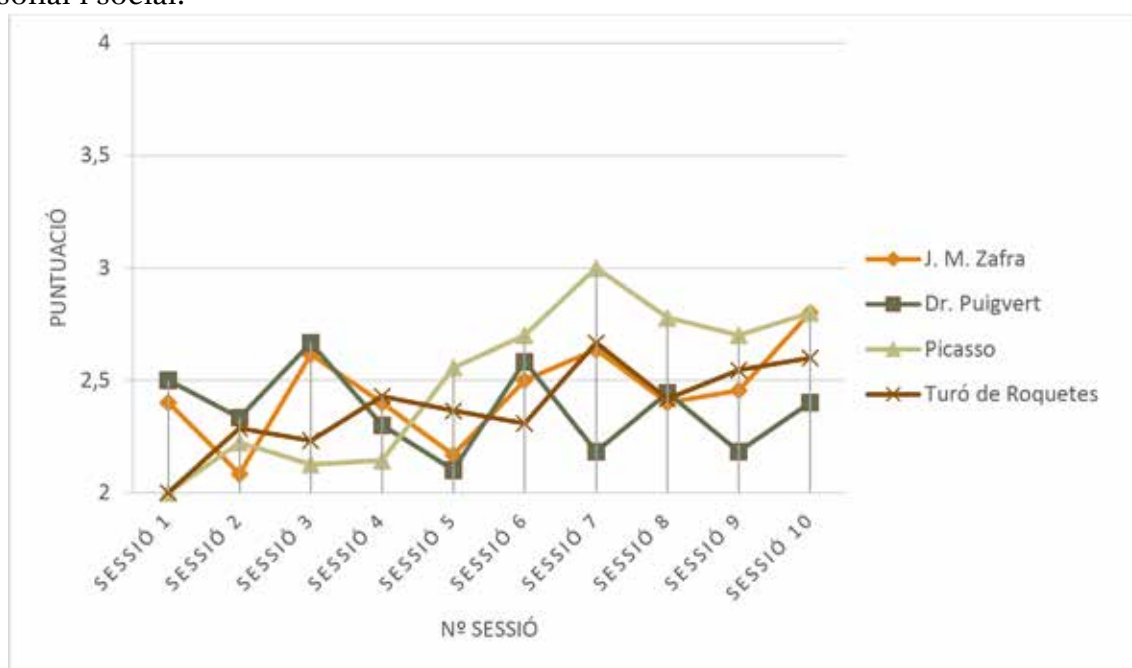
Gràfic 58: Evolució en el desenvolupament de les tècniques comunicatives
 Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

L'experiència de circ amb el centre de dia per a persones grans que va desenvolupar l'Institut Dr. Puigvert tenia una alta càrrega emocional que va permetre identificar i extreure certes pors entre els i les adolescents que no solen manifestar-se. L'alumnat manifestava que no es podria fer l'activitat, amb l'argument en contra de les capacitats de la gent gran per gaudir dels tallers, o la seva capacitat d'executar certs exercicis per manca de mobilitat, o estereotips sobre la incapacitat de la gent gran per moure's (FO, Dr.Puigvert, 11-05-2016). Darrere d'aquesta verbalització, tal com assenyalava el professor acompanyant, s'amaga un factor present en aquests joves, anticipar el fracàs (GDP). A l'etapa de l'adolescència pot donar-se que no es desenvolupin estratègies per afrontar situacions de manera adequada, així com pensaments i sentiments d'inseguretat, angoixa, agressivitat o culpa, en estreta relació amb l'autoestima i l'autoconcepte (Silva, 2014). Tenir por de no ser capaces de fer gaudir un grup de gent o no ser capaces de donar resposta a les necessitats que poguessin sortir. A pesar que després de l'experiència, a les valoracions finals, l'alumnat s'adonava que havia estat quelcom positiu i enriquidor, i havia estat una oportunitat per ser capaços de treballar la cohesió de grup, en un grup que, en altres ocasions, estava molt polaritzat (GDP).

Entre tres i quatre alumnes ajuden les persones grans a passar per una fusta àmplia per provar el que seria semblant a un cable. Després algunes senyores passen pel cable, també acompanyades per dos alumnes, un a cada costat i altre/a al darrere. Els alumnes els ajuden a pujar i a baixar pels matalassos que han muntat per mides que faciliten l'accés. També seuen al trapezi, es poden fins i tot gronxar. Els alumnes estan pendents al darrere i al davant, acompanyant-les en els moviments. Al trapezi més alt, les senyores s'agafen i poden doblegar els genolls perquè sentin el que és deixar-se penjar. Proven els materials de malabars. En primer lloc boles, de sorra i normals. Un dels alumnes està força estona passant-se la pilota amb un avi i fent broma. Els preparen el plat xinès i els el passen al dit perquè provin com roda. Es passen una anella, els mocadors i alguns s'atreveixen a fer diàbolo asseguts. Els alumnes els el mouen perquè tingui velocitat i després els el passen, intentant explicar el moviment que han de fer perquè continuï girant (FO, Dr.Puigvert, 27-05-2016).

d) Creativitat i emprenedoria

En aquesta dimensió es creuen dos elements, la creativitat i l'emprenedoria. L'aprenentatge de competències, destacat al llarg de les diferents dimensions contemplades, i la capacitat creativa són destacades com a elements d'influència en el desenvolupament de les persones, on el primer permet fer coses que abans no s'havien fet i on la segona anima a inventar noves fórmules i pràctiques per substituir les antigues escoltant i acceptant suggeriments sense prejudicis (Gratacós i Ugidos, 2011 a Quiroga i Alonso, 2011). En aquest sentit la creativitat i l'emprenedoria van lligades per posar de manifest la capacitat dels i les joves en, a partir de l'experiència de la descoberta, inventar, crear i tenir la iniciativa per desenvolupar exercicis de circ, però que aquesta rutina de descoberta, aprenentatge, coneixement del risc i el reconeixement d'oportunitats es pugui traslladar a la seva vida personal i social.



Gràfic 59: Evolució del desenvolupament de la creativitat i l'emprenedoria

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

Una de les raons dels adolescents per posar en pràctica la creativitat pròpia són les pressions socials, que ocasiona una supressió de la individualitat per poder semblar-se més a la identitat del grup al qual volen pertànyer (Rice, 1999). A pesar que aquesta dimensió tingui puntuacions més baixes, entre el 2 i 2,5, amb puntualment un màxim de 3, cal tenir en compte les diferents formes en què la creativitat es pot donar, en aquest cas concret, en l'activitat de circ. Bé sigui amb propostes sobre la sessió o l'activitat, o en accions o reptes per dur-los a terme de forma individual, en parelles, o en grup (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016). La importància recau en el fet que han de donar-se des de la pròpia iniciativa, voluntat o emprenedoria de les participants. Els i les adolescents amb major autoconfiança estan més disposades a aventurar-se i per tant imaginar i crear (Rice, 1999). A tall d'exemple, Brian, de l'institut J.M. Zafra prova un exercici de malabars a sobre de la bola d'equilibris, un exercici amb un component de risc alt, proposat amb l'acompanyament del formador de circ (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016). Aquest fet viscut des de la possibilitat de materialitzar exercicis a priori inimaginables, un clima a les sessions potenciador i no limitador, i

la confiança de desenvolupar-se en un entorn segur, va donar peu a fer que l'alumne fes altres propostes i les pogués materialitzar, com ara, malabars a sobre del trapezi (FO, J.M. Zafra, 25-02-2016). La capacitat de desenvolupar i treballar la creativitat té un efecte en com afrontar problemes a la vida quotidiana, afavorint mecanismes d'identificació, anàlisi d'alternatives i en la capacitat per comunicar els resultats (Rice, 1999).

A partir de les observacions participants, els i les formadores busquen generar espais on potenciar el procés creatiu donant a l'alumnat responsabilitats en alguna fase de la sessió. Encara que en alguns casos es pot donar que l'objectiu de la proposta no es desenvolupi tal com s'esperava, fet que ens indica que l'acompanyament ha de ser continu (FO, J.M.Zafra, 3-03-2016). Com ara l'experiència d'una noia que feia gimnàstica rítmica a la qual es va proposar que realitzés l'escalfament afegint exercicis propis de la gimnàstica. Aquesta era una oportunitat per visibilitzar la capacitat creativa en l'elaboració d'exercicis desconeguts, buscant també produir un canvi en l'alumna, la qual no tenia una actitud activa a les sessions i això podia fer que fos més protagonista i per tant motivadora. No obstant, la proposta d'exercici era força difícil i sense un escalfament més general primer podrien ser fins i tot perjudicials per als i les companyes produint lesions (FO, J.M.Zafra, 3-03-2016).

Ha explicat que farà alguns moviments de gimnàstica. Ha fet la papallona. Després aixeca el cap, mans i esquena cap avall amb les cames estirades, l'obertura de cames al centre, i agafar-se la cama per darrere. Abans de començar havia parlat amb els formadors i amb mi. A Álvaro i a mi ens havia dit que l'escalfament era molt semblant al que fem habitualment a circ, però després ha fet els exercicis abans descrits. Ha fet també el pont. Jo he proposat un exercici intermedi i després Un formador ha tret uns matalassos per practicar el pont amb suport i ajuda per a aquells que no ho havien fet mai. I ha explicat que amb tot el que fem s'ha d'anar amb compte sobretot aquelles persones que no en saben i que ha de seguir una evolució (FO, J.M.Zafra, 3-03-2016).

Les formadores de circ treballen la confiança i la importància de comptar amb elles per fer seguiment i suport, alhora que flexibilitzen els exercicis adaptant-se així a les necessitats i inquietuds de les participants, sempre amb dedicació i treball acompanyat (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016). Tal com ja s'han anat citant, a la pràctica es dona en diverses situacions, com ara l'escalfament o estirament, on l'alumne pot proposar exercicis nous, apresos a l'aula, a les sessions de circ o a altres activitats extraescolars (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016) o l'activitat amb la gent gran, una oportunitat per poder deixar anar la creativitat adaptant el circ a altres grups amb altres capacitats (FO, Dr.Puigvert, 27-05-2016). I amb l'exercici de les entrades a l'espai per veure com l'alumnat és, primer, emprenedor per sortir voluntari o voluntària per fer una proposta d'entrada a la següent sessió, i segon, creatiu amb la proposta, o si pel contrari copia la proposta de la setmana anterior, o si tenen dificultats per parlar al grup, i com el grup dona suport (FO, P.Picasso, 8-04-2016) o si pel contrari donen molt de detall, ho han pensat bé i se'n preocupen (FO, P.Picasso, 29-04-2016).

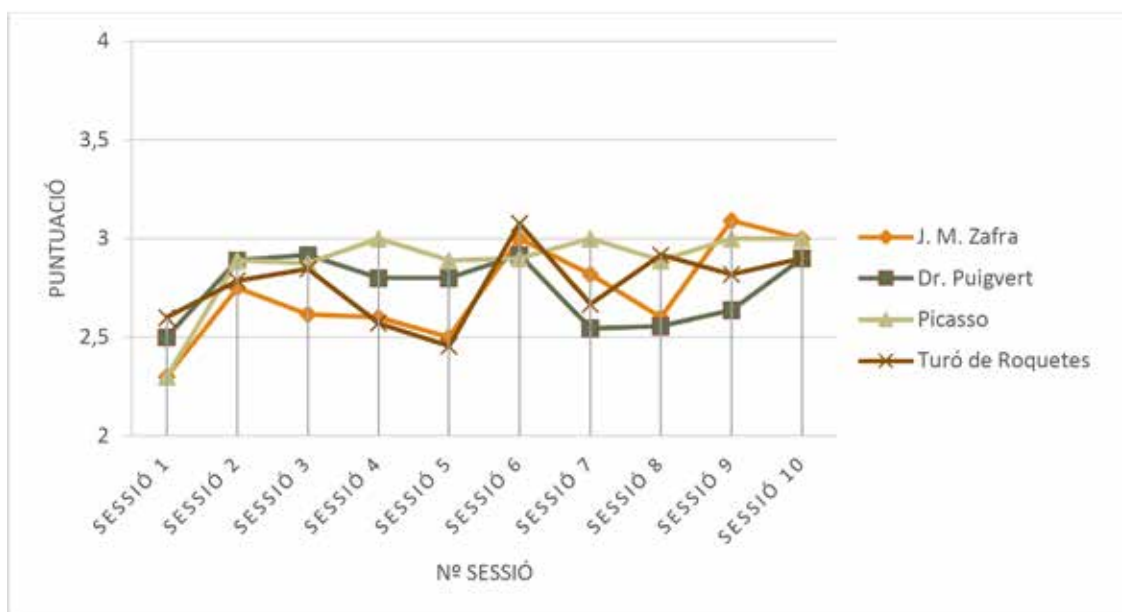
No obstant, cal dir que la capacitat d'emprendre o crear no ha d'estar renyida amb altres competències. Sempre ha d'estar present el respecte entre companyes, la motivació, l'assistència, etc. El producte final, per molt creatiu que sigui no té tant de mèrit si el procés no ha estat quelcom enriquidor (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016). La mostra final, amb cada participant amb una o més tècniques, individual o en grup, actuant, o acompanyant els companys i companyes (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016) és un exemple clar que tothom pot ser creatiu, tothom té idees, pensa i és capaç de fer coses; "un dels alumnes,

toca la guitarra. En un moment que no anava la música, ell es posa a tocar mentre els i les companyes fan els exercicis” (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016).

Com ja s’ha destacat, en el circ, la creativitat és important de potenciar-la específicament amb tècniques com el clown, permetent desenvolupar mirades innovadores en moments d’enfrontar situacions difícils. Primer es veurà en la resolució de conflictes dintre del grup, on aquests han de ser una oportunitat per créixer i no per imposar poder sobre l’altre, perquè després es projecti en l’entorn: família, amics i amigues, comunitat, etc. (Pérez, 2008).

e) Capacitat per identificar límits i millorar

Si aquesta dimensió sols es quedés en la facilitat per identificar els límits de la tècnica de circ, segurament es recolliria en les competències funcionals, és a dir, el saber fer, però té un component força marcat vers l’interès per extrapolar-la com un aprenentatge per a la seva actitud enfront de la vida personal i quotidiana.

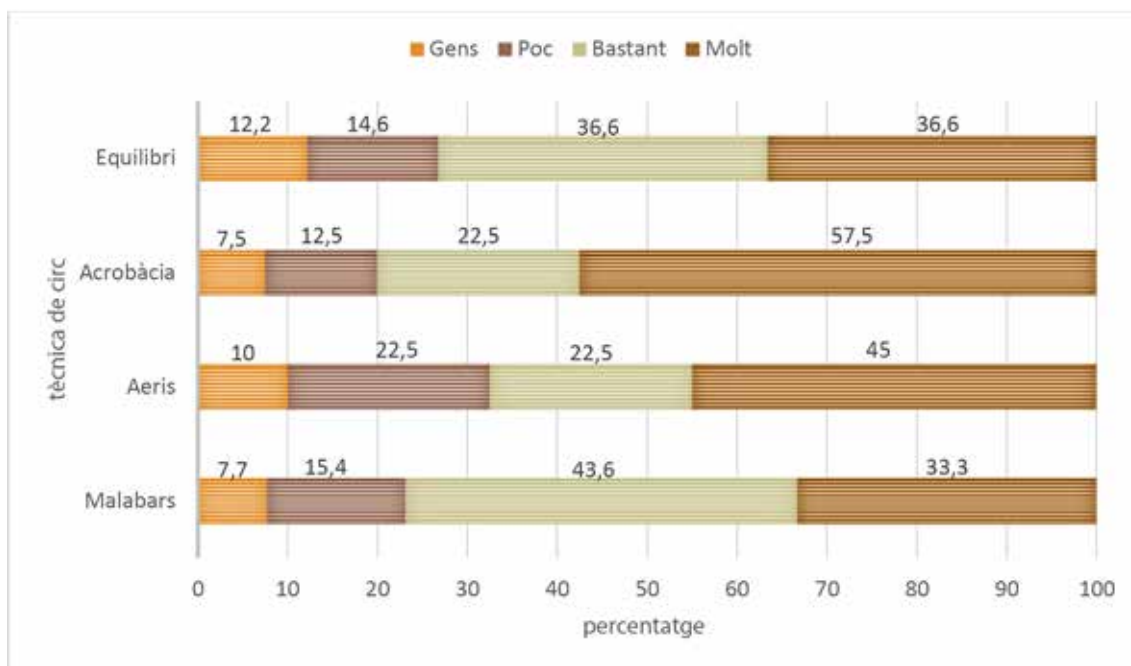


Gràfic 60: Evolució sobre la facilitat per identificar límits sota la tècnica i intentar millorar

Font: elaboració pròpia a partir de l’observació participant

A pesar que en aquesta dimensió també s’identifiquen alguns alumnes, com ara Hèctor, Cèsar i Ernesto del Turó de Roquetes, amb una actitud propensa a no mantenir-se i respectar els tempos a les tècniques o per voler executar només els exercicis que li són motivadors, en algunes sessions s’observa que tenen un intent de millora i aquesta té especial relació amb el que la tècnica circense en qüestió ha despertat en l’alumnat. A l’apartat de potencialitats vers el circ social es destacava com el circ és multinivell i recull un conjunt divers de tècniques, per això facilita que qualsevol persona, en alguna ocasió, pugui trobar quelcom engrescador.

La consciència dels límits, els aprenentatges i la capacitat per millorar al llarg del projecte ha estat també recollida en les entrevistes i qüestionaris finals i està directament relacionada amb allò que ja s’ha anat destacant a l’apartat anterior sobre la facilitat per desenvolupar un domini de les tècniques de circ (gràfic 61).



Gràfic 61: Les tècniques segons la utilitat per afrontar pors i reptes personals

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

Els i les alumnes reconeixen els aprenentatges i evolució en les tècniques, i alhora són conscients que n'hi ha d'altres que queden per aprendre i que serien capaces d'aconseguir-ho amb esforç i constància (EI8). Tal com ocorre amb Amador del Dr. Puigvert, el qual manifesta una actitud activa i persistent sobre les seves capacitats vers l'exercici amb la bola. O Naiara, de l'Institut Picasso, que mostra una alta tolerància a la frustració, intentant amb perseverança exercicis aeris que li són difícils, i repeteix figures anteriors per mantenir l'aprenentatge adquirit mentre en demana d'altres de més complexos.

També reconeixen la necessitat de coordinació, concentració i confiança perquè les activitats puguin sortir (FO, J.M.Zafra, 3-03-2016), la importància de la capacitat física que requereix, la importància que té per a la salut i l'oportunitat de fer-ho passant-ho bé (FO, Dr.Puigvert, 25-05-2016), i mostren interès per saber què han fet bé i què malament per tal de repetir i aplicar les recomanacions (FO, P.Picasso, 29-04-2016). Fet que ajuda a guanyar confiança amb una mateixa, com van viure Celia i Lidia de l'Institut Dr. Puigvert en la preparació de la mostra final, que va permetre compartir dificultats i límits mentre ambdues s'animaven i focalitzaven l'atenció a buscar com corregir els errors en l'exercici, concentrar-se i aconseguir executar-lo.

En altres ocasions, dintre dels tallers era força present un discurs predictiu al fracàs, expressant negativitat entorn de la seva capacitat per fer alguns exercicis. Inclús sense intentar-ho saben i verbalitzen que no sortirà bé, que no podran, o que és difícil (FO, J.M.Zafra, -01-2016). S'observava com algunes persones fugen d'intentar certs exercicis, apartant-se del grup, quedant-se sempre al darrere de la fila (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016), o posant excuses per no fer alguna tècnica, com malestars físics (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016).

A continuació es recull una cita de l'observació participant entorn de l'experiència d'una alumna del J.M. Zafra a qui es va proposar dinamitzar l'escalfament. Aquesta noia tenia una

actitud passiva i poc motivadora, i mitjançant l'observació i la relació entre ella i els formadors, vam esbrinar que havia fet gimnàstica rítmica. Els formadors van pensar que aquesta informació podria servir per donar protagonisme a l'alumna dintre del grup mostrant les seves habilitats i capacitats vers l'exercici físic. No obstant, la dificultat de l'alumna a organitzar les idees, adaptar-se al grup i la manca d'acompanyament va fer que l'experiència no respongués a les expectatives generades entre professorat i formadors de circ, per la qual cosa en ocasions posteriors, seria interessant incorporar un rol més actiu i de suport i col·laboració entre professionals, com ara preparant amb l'alumna una guia d'exercicis i que els pogués tenir davant per seguir la rutina treballada.

La Cristina ho ha intentat, ha pensat alguns exercicis però sembla que no ho ha preparat gaire i manifestava dubtes des del començament. Estava preocupada per fer-ho sola. M'ha dit a mi que ho féssim juntes just abans de començar la sessió. He recordat amb ella la importància d'algunes consignes vers l'escalfament i he pensat alguns exercicis progressius. A pesar de tot això, no els ha fet, per tant no ha fet un escalfament adequat treballant tot el cos i amb un augment de la intensitat de manera progressiva. En alguna ocasió fins i tot no feia l'exercici fins al final o reia. El grup s'ha dispersat, ha faltat concentració i ordre en la consecució [...] Tot i això s'ha valorat l'intent i l'esforç (FO, J.M.Zafra, 03-03-2016).

La funció dels i les formadores en les diferents fases de la sessió és animar i ajudar a tothom a provar tots i cadascun dels exercicis proposats (Zafra, 4-02-2016), valorant positivament els èxits i fent que tothom passi per tots els espais i tècniques (FO, P.Picasso, 27-05-2016, 20-05-2016), acompanyar individualment i col·lectivament en les diferents tècniques, i adaptar-se als diferents nivells amb aquelles persones que dominen la tècnica proposant-los rutines amb un grau més de dificultat (FO, Dr.Puigvert, 27-01-2016). A més, són capaces de fer-ho en qualsevol fase del taller, des de l'escalfament fins als estiraments, afegint exercicis nous i de major dificultat i esforç per veure la resposta de l'alumnat (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016). Provoquen espais informals i formals de conversa perquè les participants puguin transmetre com viuen el procés. Un espai ideal per reflexionar al voltant de l'esforç d'aprendre les tècniques i que de res serveix ser negatiu (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

Les últimes sessions, amb la preparació de la mostra, els i les formadores es divideixen entre l'alumnat segons les tècniques. S'observa com treballen de forma autònoma i com pregunten allò que volen perfeccionar. A alguns els costa recordar com fer els trucs de la sessió anterior, i se'ls expliquen de nou i segueixen practicant (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016). Les tècniques circenses són el millor recurs per motivar l'alumnat, són atractives i amb el primer contacte fan que l'alumnat sigui conscient de la dificultat i la necessitat d'esforç, permetent prendre consciència també de les capacitats i limitacions físiques, i treballar la consciència del cos, la seguretat corporal i la capacitat de gestionar diverses consignes en un mateix moviment (FO, P.Picasso, 22-04-2016).

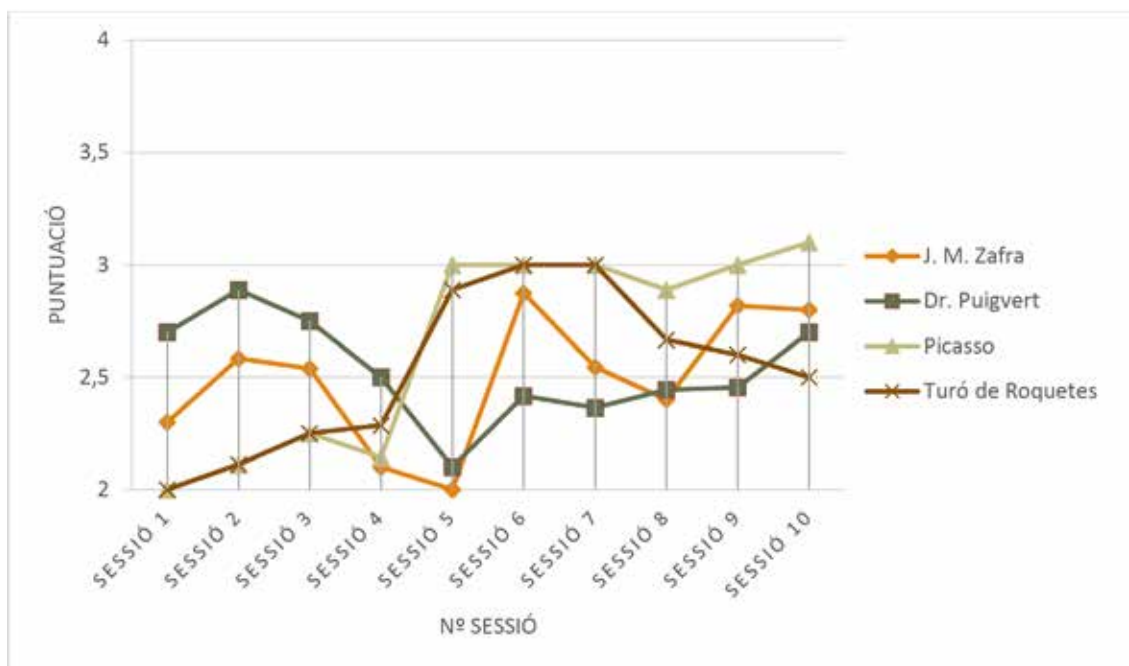
A banda del paper dels formadors i formadores, el grup mateix també es converteix en un autoregulador per a les persones mateixes que el conformen. Per afinitat o preferència al voltant de la tècnica escollida, són capaces d'adaptar-se al nivell del company i/o companya, veuen els trucs que saben fer i intenten equilibrar la mostra perquè tothom sigui protagonista (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016), s'automotiven proposant reptes grupals i busquen estratègies per aconseguir fer l'exercici amb èxit (FO, P.Picasso, 27-05-2016).

Amb el grup que estava jo, inicien un joc. En cercle, passar-se la bola de rebot de la mà esquerra a la dreta i de la dreta a la mà esquerra del company/a de la seva dreta. La bola ha de fer un salt sempre en cada moviment. Jo observo des de fora, veig com evoluciona cada persona. Al principi el grup necessita marcar amb tempos verbals (la formadora ho indica) i a poc a poc van traient indicacions fins que fan els moviments basant-se en el ritme que fa el soroll de la bola quan toca a terra. Un alumne intenta afegir-se quan el grup ja ha fet el procés d'aprenentatge i altres coreografies, i comet alguns errors per desconeixement del ritme (FO, Turó de Roquetes, 25-04-2016).

A les avaluacions finals, a banda de destacar alguna tècnica que ha agradat més o amb la qual han pogut millorar gradualment, es destaca el descobriment de capacitats que no sabien que tenien, com ara la concentració, la tolerància, o la perseverança per aconseguir el que una vol. També el poder fer les coses amb esforç i que la paraula “no” no val, queda fora (FO, J.M.Zafra, 17-03-2016). La diversitat de tècniques, on cadascú podia treballar amb allò que més li motivava, i la capacitat per esforçar-se, evidenciava que una sessió sortís millor que d'altres quan estaven concentrant-se i amb ganes de treballar (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016).

f) Gestió de dificultats i límits

La gestió de les dificultats o límits està directament relacionada amb elements tractats anteriorment, com l'autonomia, la participació, la por de fracassar, etc. A l'etapa de l'adolescència és habitual que apareguin situacions d'ansietat en tant que s'exposen a diverses situacions de canvi interns i externs en relació amb altres persones o grups. La por, la vergonya o la culpa, entre altres, pot derivar en mecanismes d'evitació (López i Castro, 2007).



Gràfic 62: Evolució de la capacitat per gestionar dificultats i límits propis

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

En termes generals, la puntuació en el procés de cada institut ha anat en augment gradualment (gràfic 62). La sessió 5 destaca perquè l'Institut Dr. Puigvert i el J.M. Zafra tenen la puntuació més baixa, mentre que la de l'Institut Picasso i el Turó de Roquetes és la més

alta. Com que cada grup tenia el seu propi procés de consecució en les tècniques circenses és necessari veure per a cada institut què podria haver produït aquesta diferència.

Potser en algun cas està relacionat amb la tècnica, les primeres sessions solen estar dedicades a tècniques de manipulació com els malabars, que tal com indica la gràfica 61, recullen el percentatge “molt” més baix per afrontar pors i reptes personals. I on tècniques com els aeris o les acrobàcies, per la seva espectacularitat en la posada en escena, fan més visibles els èxits aconseguits, la qual cosa anima a superar-se.

L'alumnat, en diferents moments, reconeix l'esforç i el trencament de límits que s'havien posat per davant, pensant que seria un “no”, sense provar que el “sí” tenia el mateix percentatge de sortida. En alguns moments són records del passat, com lesions o experiències negatives en algun esport (FO, P.Picasso, 3-05-2016) o el respecte que reclama la tècnica en qüestió (FO, P.Picasso, 13-05-2016). Per a altres grups, el major repte ha estat fer silenci i mantenir el cercle. Sovint, es produïa un trencament de la rotllana, associat a una manca d'ordre, necessitat de moviment constant entre l'alumnat, manca de concentració, rialles (FO, Turó de Roquetes, 4-04-2016), treball sol i canvi constant de tècnica sense indicació del formador (FO, Turó de Roquetes, 11-04-2016), mandra o queixa en alguns exercicis, com ara a l'escalfament (FO, Turó de Roquetes, 9-05-2016), manca d'interès, mirada a terra, canvi de posició, molèsties entre companyes (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016), excuses per no fer exercicis (FO, Turó de Roquetes, 14-06-2016), passivitat, no aplicació de les indicacions, reconeixement de la manca d'esforç (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016), etc. A pesar que en moltes ocasions, el mateix grup és capaç de reconèixer quines actituds els feia avançar més o menys amb la tècnica i estar amb predisposició al treball constant i el respecte (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016).

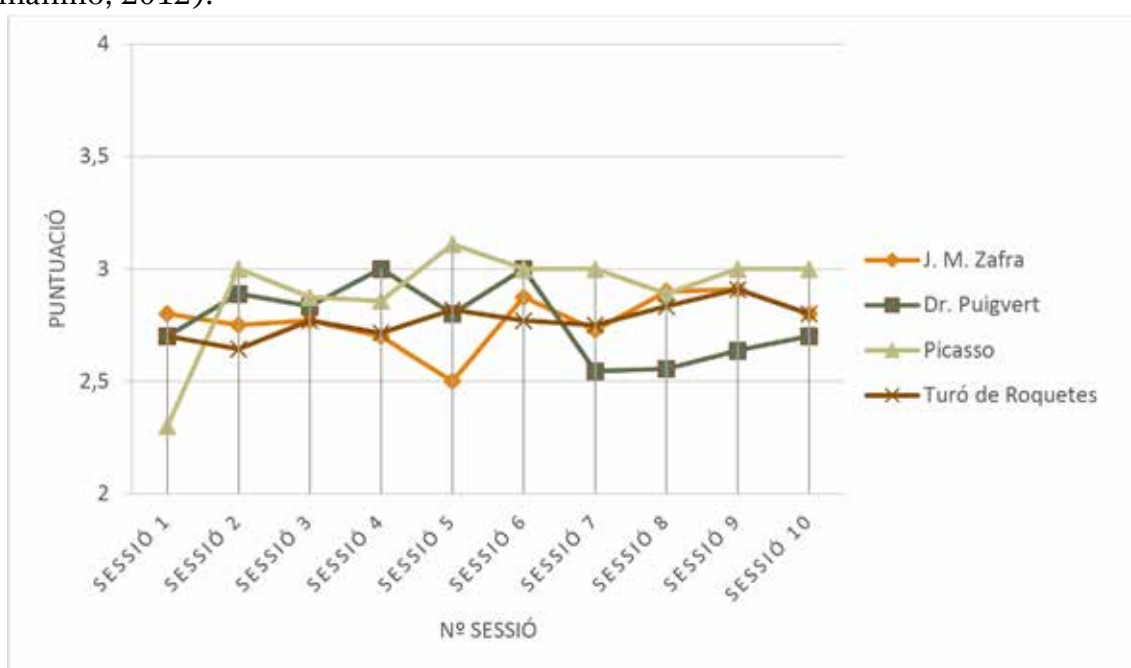
A les avaluacions finals després de la mostra, un alumne comenta que li han gastat el nom, i el formador li pregunta per què ho pensa, això. L'alumne reconeix que alguns cops no s'ha portat molt bé. [...] un altre alumne està tota l'estona dient que vol parlar ell i quan arriba el seu moment, enfonsa el cap i sols comenta que ha anat bé. També diu que han repetit molt el seu nom i que no han tingut paciència amb ell, que no s'ha portat alguns cops tan malament i que han estat sempre a sobre d'ell cridant-li l'atenció (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016).

Professorat i formadors i formadores de circ eren conscients dels límits del grup, i en ocasions utilitzaven l'activitat per exigir i així saber fins a on és capaç d'arribar, veure com responen i com afronten reptes (FO, Dr.Puigvert, 20-04-2016), sempre acompanyat de valoracions que reforçaven les actituds i habilitats de cada participant. Tal com ocorre en la cita següent, que és la continuació de l'anterior, en què dos alumnes feien èmfasi que estaven molt a sobre d'ells.

El formador li explica que ell és molt llest i que seria capaç de fer qualsevol tècnica, i li comenta que la formadora de trapezi deia que tenia molta memòria per recordar les pautes dels exercicis i valorava positivament el suport que donava als companys/es. Però que el seu comportament molestava i això no era just per a la resta. L'alumne diu que sols era una opinió, es sent incòmode quan diuen aspectes a millorar d'ell, cosa que el formador respon dient que també l'ha alabat i que té coses positives sobre ell, però no es pot quedar oblidar la resta de propostes de millora per respecte al grup (FO, Turó de Roquetes, 16-06-2016).

g) Autonomia

Assolir la independència dels pares i mares és una qüestió important per als i les adolescents, no obstant, no ha estat aquesta qüestió el focus d'atenció en l'observació del comportament dels i les joves participants (Hopkins, 1986). No obstant, sí que té relació en tant que l'interès en l'adolescència de prendre decisions i el sentiment de llibertat es converteixen en quelcom transversal, tant amb la relació familiar com en el desenvolupament personal (Cifrián *et al.*, 1993). I en aquest sentit es vol reflexionar sobre aquesta dimensió, en el com es manifesta aquesta actitud, promovent des del circ una autonomia saludable i conscient de l'efecte que pot tenir en els diferents àmbits de la vida. Tanmateix, i en relació amb el treball social, des de la nostra professió és objecte d'anàlisi i promoció, per la seva oposició al concepte de dependència, el qual genera submissió, obediència i inferioritat (Zamanillo, 2012).



Gràfic 63: Evolució de la facilitat per treballar de forma autònoma

Font: elaboració pròpia a partir de l'observació participant

L'autonomia està estretament relacionada amb una de les competències funcionals anteriors, el domini de la tècnica circense i es manifestava en l'alumnat de diferent forma. Practicant una tècnica sense aturar-se (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016), atrevir-se a intentar-la per si sol, buscant el següent nivell de dificultat (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016), reconeixent la facilitat i la no necessitat d'ajuda per realitzar-la, entenent l'explicació des de l'inici, ensenyant als companys i companyes (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016) i/o traslladant el circ al seu dia a dia (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

És la segona sessió, alguns alumnes i la tutora entren al gimnàs amb cert entusiasme, passes ràpides, cara aixecada, somriure. Demanen a un alumne que mostri als formadors i a mi el que sap fer. L'alumne treu tres rodes del seu skate, sembla que vol fer malabars. Abans de començar, l'alumne expressa que s'està posant nerviós i que tanta expectació farà que no li surti. Fa els malabars correctament. Tothom aplaudeix. Els formadors es sorprenen, ho valoren molt positivament, i afegeixen nous reptes a l'alumne (FO, J.M.Zafra, 21-01-2016).

El mateix alumne és protagonista en diverses situacions en què pren la iniciativa proposant reptes i treballant per aconseguir-los amb èxit amb feina constant. Igual que l'Hèctor de l'Institut Turó de Roquetes, que és capaç de treballar sol, preguntant exercicis i practicant-los amb perseverança seguint les indicacions. L'alumne és el protagonista del procés d'ensenyança-aprenentatge i la finalitat educativa és la seva autonomia (Invernó, 2003).

De la mateixa manera, a les sessions s'observen també conductes que denoten baixa motivació, com ara Naiara del Picasso generant aturades, desinterès o frustració; Toni del Dr. Puigvert, avorriment, allunyament de la proposta i fins i tot seure sense interès per realitzar cap exercici; o l'Hèctor del Turó de Roquetes, amb dificultats per mantenir-se en un exercici i buscant la complicitat d'altres companys per interrompre la feina d'altres per mitjà del contacte físic i la interacció verbal, estratègies desenvolupades amb un interès de cridar l'atenció.

Els i les formadores són les principals provocadores d'espais on desenvolupar aquesta autonomia, com ara, i com ja s'ha indicat, a l'escalfament o amb propostes d'exercicis oberts i de descoberta individual. Recordant que l'objectiu no radica en el fet que aconseguixin fer una tècnica determinada, sinó que les participants interioritzin el procés d'aprenentatge, és a dir, interioritzar cadascuna de les indicacions que les han portat a realitzar un exercici correctament alhora que són conscients dels principals errors que no les deixava aconseguir-ho. Per mitjà de l'escalfament, per exemple, guiant i acompanyant l'alumnat indicant alguns exercicis que es podrien fer, recordant la importància d'anar de dalt del cos fins a baix i passar per totes les articulacions (FO, J.M.Zafra, 11-02-2016). El suport a l'autonomia repercuteix de forma positiva en la diversió, confiança i motivació de l'alumnat, el qual valora com a enriquidor la llibertat d'execució i els reptes adaptats al seu nivell, afavoridors de l'autoeficàcia i assoliment de l'èxit per al propi interès. Mentre que si el professor/a, o en aquest cas formadora, té una actitud autocràtica, restrictiva o opressiva, l'alumnat pot sentir-se incapaç o rebutjat (Trigueros-Ramos, Navarro-Gómez, Aguilar-Parrà, i León-Estrada, 2019).

Segons avançaven les sessions, l'alumnat millorava la seva proposta d'escalfament, participaven obertament, aixecaven el to de veu i tardaven menys temps a proposar exercicis, i a explicar-los amb més detall. L'equip de formadores i les referents acompanyants busquen estratègies per afavorir-ho, treballant els silencis, l'escolta i el respecte a la diversitat d'habilitats i capacitats de l'alumnat, com ara per a aquelles persones menys comunicatives o que els costava més proposar un exercici, per tal que poguessin tenir el temps que necessitessin per pensar i gestionar pors i inseguretats (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016). I a banda d'aquest espai de seguretat emocional, les professionals eren les encarregades de dotar d'un espai de seguretat física on poder executar les tècniques autònomament amb el mínim de risc possible, com ara amb matalassos a sota la bola perquè no es moguéssin i poguessin provar la pujada i baixada sols i soles (FO, Dr.Puigvert, 06-04-2016).

Una de les formadores està al gimnàs traient el material de malabars. M'explica que avui tenen pensat recollir el que cada alumne/a vol fer de tècnica per a la mostra final. L'altre formador li comenta que havia pensat que ella fes acrobàcies perquè puguin fer figures en equip, mentre la resta treballa autònomament. [...] Abans de començar la classe, el formador va cridant els i les alumnes perquè li diguin el que volen fer a la mostra final i ho anota a una llibreta. Abans de començar explica que començaran a preparar la mostra final, que a l'activitat no s'obliga a

venir a ningú, per això qui no vulgui participar-hi pot marxar, però que vol que treballin en la tècnica que més els i les agradi (FO, Turó de Roquetes, 30-05-2016).

Al mateix temps, és positiu donar espais lliures, abans de començar la sessió i també durant aquesta, donant a les participants l'oportunitat d'escollir el treball o tècnica a fer (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016) o deixant altre material a l'abast, complementari de la tècnica que es treballava en grup, com ara objectes de malabars per ser utilitzats mentre el o la formadora acompanya una alumna al trapezi o la bola (FO, J.M.Zafra, 25-02-2016). Aquesta dinàmica servia perquè cada persona treballés amb la tècnica triada, i escollir la tècnica afavoria la concentració, perquè era l'exercici que les motivava a practicar individualment, en parelles o petits grups (FO, Dr.Puigvert, 16-03-2016). Els i les alumnes es distribueixen per l'espai, sobretot a les cantonades i la utilitzen (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016), altres parlen amb els i les formadores, seuen als matalassos o juguen (FO, Dr.Puigvert, 10-02-2016) o es consulta quina tècnica prefereixen, donant la possibilitat de quedar-se en un grup per seguir practicant-la (FO, Dr.Puigvert, 04-04-2016).

No obstant, tots aquests elements han d'anar de la mà del que ja s'ha esmentat sobre la seguretat. Un excés d'autonomia aliè als coneixements de les conseqüències pot causar un mal ús i fer que no es tingui cura de la seguretat (Zafra, 21-01-2016). O que l'excés de confiança faci que la classe sigui més difícil de controlar, a nivell de seguretat, d'espai, de tècniques, i d'actitud vers el grup per part de l'equip de formadores i discents (FO, Dr.Puigvert, 09-03-2016).

9.3. “Saber”, competències cognitives

9.3.1. El circ a l'aula

Tal com s'apuntava en comparativa amb l'apartat anterior, aquesta competència és la més feble quant a contingut observable en el marc de les sessions grupals. No obstant, les dues anteriors condueixen a enfortir aquesta última en el si del centre educatiu i té efectes directes en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit, es vol destacar els 7 principis per afavorir l'aprenentatge als centres escolars (Dumont, Istance, i Benavides, 2012, pp. 6-7) i que, amb relació al que s'ha exposat anteriorment, per mitjà d'aquest projecte es donen de manera explícita:

1. *Learners at the centre* (l'alumnat és el centre de l'aprenentatge)
2. *The social nature of learning* (l'aprenentatge és de naturalesa social)
3. *Emotions are integral to learning* (les emocions són part integral de l'aprenentatge)
4. *Recognising individual differences* (l'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals)
5. *Stretching all students* (l'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge)
6. *Assessment for learning* (l'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge)
7. *Building horizontal connections* (aprendre és construir connexions horitzontals)

Les persones estan en constant aprenentatge, per això no es pot reduir aquest als continguts curriculars o a l'etapa escolar. Els aprenentatges que es produeixen amb la partici-

pació activa, amb relació no sols a continguts, sinó a habilitats i actituds des de la pròpia necessitat del subjecte i en condicions atractives i estimulants, són els més consolidats (Hernández, González, Cívicos, i Pérez, 2006). Tal com assenyalava la psicopedagoga referent del grup de l'Institut J.M. Zafra, “el circ ajuda a crear les condicions per a l’aprenentatge” (EI3), per això és força interessant destacar a continuació l’impacte i continuïtat que es dona en el marc de retorn a l’aula. Aquests elements es poden ordenar en dos apartats. D’una banda, la relació de les tècniques de circ amb matèries escolars i en segon lloc, el projecte curricular que es realitza a l’aula en el marc del programa Enginy.

Relació de les tècniques circenses amb matèries curriculars

A nivell pràctic, a través del circ es poden treballar diferents assignatures. Tal com observem en les sessions de circ s’han donat diferents situacions que cal destacar, com ara:

- El circ i les llengües. El grup de l'Institut Pablo Picasso mostrava dificultats al voltant de l’aprenentatge i la parla del català. Mentre escalfaven, un dels formadors portava preparat un refrany que servia per practicar el vocabulari, les definicions, analitzar la construcció de l’oració, i el significat (FO, P.Picasso, 8-04-2016, 29-04-2016). Com que era un grup tan divers quant a la procedència, també es donaven ocasions en què compartir els idiomes del país de l’alumnat ja que es comptava fins a deu per mantenir els exercicis de l’escalfament amb els diferents idiomes del país d’origen: pakistanès, diferents dialectes africans, italià, brasiler, etc. (FO, P.Picasso, 6-05-2016).
- El circ i la lectoescriptura. La mostra final és una representació on cal pensar en l’entrada, el desenvolupament i la sortida, tres elements que fan el símil amb les parts d’una carta o una narració (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016).
- I el circ i les matemàtiques amb les figures acrobàtiques:
Un dels formadors ha mostrat una vertical només amb el suport de les dues mans. Els i les alumnes han estat tota l’explicació en silenci i observant. El formador ha comentat que han de fer amb les mans i el cap un triangle equilàter, un alumne ha rigut i el formador ha comentat que “això existeix”, i tots han rigut. La psicopedagoga acompanyant ha comentat que ho han treballat a classe i que estan preparats. El formador ha dit que molt bé si avancen feina a classe (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016).
- El circ i l’educació física: el treball de Josep Invernó (2003) descriu com el circ en el currículum escolar serveix per treballar els continguts escolars que s’han de respondre des de l’acció educativa: continguts procedimentals, continguts conceptuals i continguts actitudinals.

Projecte curricular a l’aula

Respecte al segon nivell de relació, cada institut, en presentar el projecte per accedir al programa Enginy ha de pensar en un treball transversal a l’aula que ajudi a vincular l’experiència externa al si del centre escolar. Com ja s’ha comentat abans, arran del grup de discussió amb els professionals es va anunciar que cada centre educatiu té unes propostes pedagògiques per treballar a l’aula a partir de l’experiència del circ, el qual va ser molt interessant per als formadors i formadores en el sentit que el treball que realitzen té continuïtat, i entre el professorat amb l’interès de compartir aquella feina. Aquesta identifica-

ció va portar a recollir en un format de fitxa compartit les diferents activitats realitzades. Aquestes poden abraçar des d'un nivell més tècnic quant a la identificació dels elements del circ i la creació d'un espectacle o companyia ambulant, fins a quelcom més territorial i identitari, com estudiar la història del barri a partir de la lluita i naixement de l'Ateneu i el circ a Nou Barris.

Als tallers s'ha evidenciat que els i les alumnes són capaces d'estar en silenci i atenent les explicacions dels formadors. Aquestes són competències cognitives que creen les condicions buscades per afavorir el procés d'aprenentatge a l'aula. Aquesta actitud en un taller de circ fa pensar que són capaços de tenir atenció, escolta i treball en equip, d'aprendre conjuntament. El format en petits grups i una metodologia de caire participativa i oberta porta a reflexionar sobre els canvis que es poden portar a l'aula per afavorir aquesta actitud, reflexionar sobre el model educatiu i la metodologia d'aprenentatge. A nivell més pràctic, que un alumne pugui explicar la seva vivència a sobre de la bola o amb les acrobàcies i a matemàtiques o física pugui servir d'exemple per estudiar geometria a partir del circ (FO, J.M.Zafra, 18-02-2016). El taller de circ ha permès en aquest sentit extrapolar els aprenentatges a altres activitats en l'àmbit de l'institut.

El professor acompanyant comenta que Alex està fent pràctiques en una escola i que sovint dona suport al professor d'educació física. El professor explica que l'alumne voldria explicar alguna cosa de circ (malabars) i pregunta si li poden deixar material. El formador li comenta que potser poden deixar alguna cosa de boles i diàbolos. Que la propera setmana concreten el material (FO, Dr.Puigvert, 06-04-2016).

Com en aquest cas, on un alumne que feia pràctiques laborals en un centre educatiu donant suport al professor d'educació física ha utilitzat el circ per tenir una responsabilitat en l'organització d'una classe. Des de l'Ateneu es va deixar una sèrie de materials de malabars, i amb l'ajuda de la formadora de circ es van pensar pautes per organitzar l'estructura de la sessió, i així, l'alumne va poder fer una classe de circ per a nens i nenes de primària (FO, Dr.Puigvert, 06-04-2016).

9.3.2. Expectatives de futur

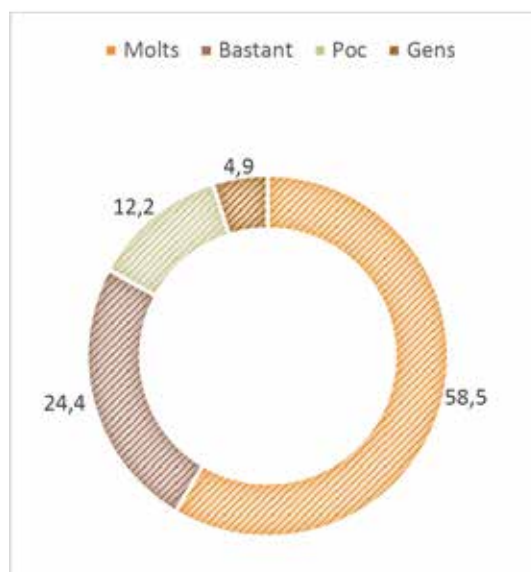
En aquest apartat es vol, sobretot, recollir les dades vers les perspectives de futur dels i les joves participants per reflexionar en quina mesura l'experiència en el projecte de circ té efecte en l'àmbit educatiu. L'etapa final de secundària és un moment important en tant que els i les joves es projecten a si mateixos vers el seu futur, entorn dels estudis o l'àmbit laboral, en connexió amb el seu autoconcepte i l'exploració de la identitat (Molina, Benzi, i Álvarez, 2019).

Ja es recollia a l'apartat de context com una de les professores acompanyants explica que l'alumnat participant del programa Enginy té poques expectatives amb relació a la formació continuada després de la secundària obligatòria, i com a final de curs, després de tot l'acompanyament en el currículum escolar, surten alumnes que es plantegen seguir estudiant. Pel que fa a això, es vol mostrar a nivell d'avaluació una comparativa vers el grau de motivació abans de començar les sessions i la motivació de l'alumnat per repetir l'experiència un cop finalitzat. Al capítol sobre el context personal i social de les persones

participants es descrivia que hi havia instituts amb diferents graus de motivació, on les valoracions més altes responien a alumnes que ja havien participat en una activitat de circ anteriorment (veure gràfic 23). Al final de les sessions, un total de 32 alumnes repetirien l'experiència (el 78% d'alumnat), davant el 4,9% que "no" i un 17,1% que "no sap/no contesta". Lligat amb el que s'ha exposat, l'Institut Picasso era l'únic institut que tenia alumnat amb "gens" motivació, mentre que al final tothom repetiria i la seva idea sobre el circ va canviar amb més intensitat, tal com explicava el referent del centre educatiu:

Els estaven també molt reticents a trobar un interès, en principi, del que podria ser el taller. I també veníem del taller de cuina i uns tallers que eren una mica més concrets, era una mica més fàcil fer-te la idea de què és el que et podries trobar. Amb el circ, era una cosa tan estranya en un principi, i després clar, és molt xulo. Les sessions es quedaven una mica curtes i ells ho han valorat molt bé. I l'empatia aquesta dels professors, dels professors de circ, dels professors que hi ha aquí dins amb els alumnes, ells ho valoren moltíssim, de seguida es troben molt acollits i es troben molt integrats (GDP).

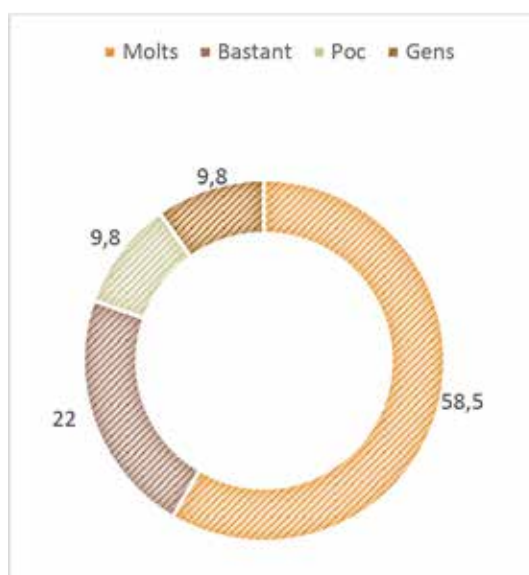
Finalitzades les sessions de circ, a través del qüestionari d'avaluació es va aprofitar per veure quina percepció tenia l'alumnat sobre la seva participació i implicació en el projecte Circ Enginy i amb relació a l'institut (gràfic 64 i 65). Les valoracions són bastants homogènies en ambdues preguntes i generalment positives amb un alt percentatge de respostes amb la puntuació més alta.



Gràfic 64: Valoració de l'alumnat sobre la seva participació i implicació als tallers de circ

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

No obstant, a pesar que les valoracions quantitatives i qualitatives vers l'experiència de circ descriuen una experiència enriquidora per al grup, un 20% del total de l'alumnat considera que el circ l'ha ajudat a pensar què vol fer el proper curs, enfront d'un 25% que respon "no" i el 55% "no sap/no contesta". Però a la pregunta: "En què t'han ajudat els tallers de circ en el dia a dia de l'institut?", mitjançant la dinàmica dels vídeos (VA1, VA2, VA3, VA4), es compartia:



Gràfic 65: Augment de la participació i implicació a les activitats de l'institut

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

Mohamed: *No rendirme nunca, no decir que no puedo y..., que lo que tú te propones, tú puedes hacer.*

Celia: *M'ha ajudat a treballar en equip amb els meus companys.*

Daniel: *pues a estar sano, cosas así en plan... tener valor y energía.*

Riki: *A motivar-me. M'ha motivat anar a l'escola preferentment els dilluns. M'ha agradat molt perquè sabia que els dilluns veníem aquí i jo tenia ganes de venir-hi.*

Samuel: *Bueno, doncs, en el dia a dia m'han ajudat però em va ajudar més en aquell moment a aprendre valors que així els he pogut aplicar... a ser bona persona i aprendre valors, a no dir "no", "no ho puc fer".*

Belen: *Pues, me han ayudado a ser más sociable.*

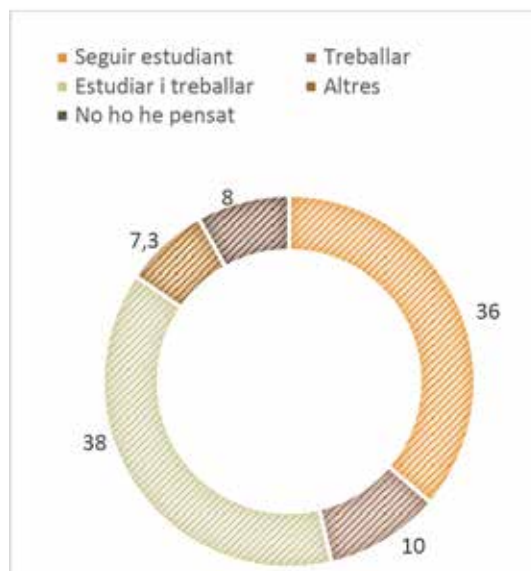
Brian: *M'han ajudat a conviure d'una altra manera. A ser més respectuós, suposo. A escoltar primer, a respondre després. Entre altres coses.*

En comparació amb les dades recollides a l'apartat de context, on el 74% de l'alumnat exposava que el proper curs voldria "seguir estudiant" (36%) o "estudiar i treballar" (38%), al final del projecte les respostes recollides amb major percentatge han augmentat recollint el 83% d'alumnat, per ordre de puntuació, han estat "estudiar", "acabar l'ESO", i "estudiar i treballar", mentre que les categories "treballar" i "no ho he pensat" es redueixen. Tal com mostren les gràfiques 66 i 67 de l'abans i el després per poder fer la comparativa:

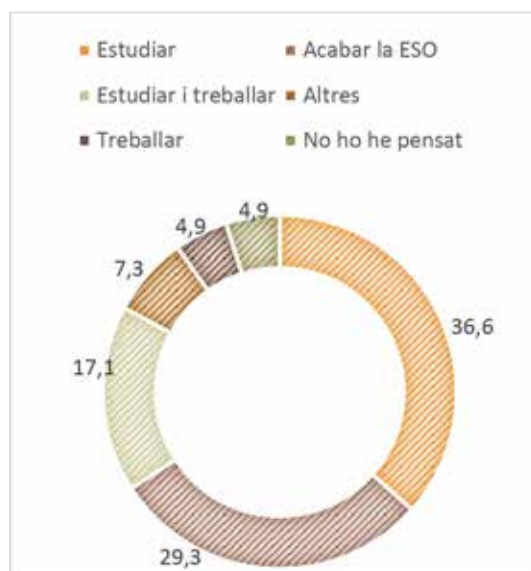
Pel que fa a l'actitud de Toni a la sessió (ha discutit amb un company i no prestava atenció a la formadora), el professor acompanyant explica que és estrany perquè estava content, ja que ell li ha dit que vol aprovar l'ESO i ho té com a objectiu. [...] El professor també comenta que Alex segurament fa, el proper any, un curs mitjà d'animador d'activitats a l'aire lliure. I que fer les sessions amb gent gran, li va bé perquè està relacionat amb la proposta d'explicar dinàmiques (FO, Dr.Puigvert, 30-03-2016).

Cal aquí tenir en compte que els canvis produïts en els i les joves no es poden vincular exclusivament al projecte de circ, ja que s'ha de tenir present que es troben en un context més ampli, familiar, educatiu i social on es desconeixen totes les variables o elements que

hagin pogut influenciar no tan sols en aquest període sinó al llarg de la seva vida. Alhora, com que és final de curs, han hagut d'avançar en la presa de decisions sobre la continuïtat en els estudis, i això també pot provocar respostes immediates que responen a expectatives personals, familiars o del professorat.



Gràfic 66: Expectatives al finalitzar l'ESO (abans de l'experiència de circ)
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 67: Expectatives al finalitzar l'ESO (després de l'experiència de circ)
Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

Capítol 9. Treball social amb grups: nucli per a la transformació social

A tall de resum

Partint de la interconnexió entre els 4 nivells d'intervenció: individual, grupal, comunitari i crític, el treball de camp en el projecte Circ Enginy permet analitzar el treball per mitjà del grup des de la mirada del treball social. En aquest sentit, s'analitza l'experiència grupal com a agent de canvi i millora de les persones participants.

En aquest cas, ha esdevingut un grup de suport i/o canvi en el si del grup, en ser grups naturals amb objectius compartits. Per a l'anàlisi de les dimensions observades s'han organitzat en 3 competències:

Competència funcional (saber fer)

Aquestes recullen les habilitats i responsabilitats en el si del projecte de circ, com ara:

- Respecte pel material i l'espai. Requereix la promoció de la responsabilitat vers el muntatge, desmuntatge i el seu ús, fent que l'alumnat el senti com a propi i que experimenti en primera persona la importància de tenir-ne cura perquè altres i elles mateixes ho puguin seguir utilitzant.
- Les normes de seguretat des de dos nivells, tècnic i social. La seguretat en la pràctica de les tècniques circenses promou l'assumpció del risc de manera controlada. La seguretat emocional és un treball transversal a través de l'apoderament, l'autoestima, i l'autonomia, entre altres.
- El domini de les tècniques circenses, no sols en la seva execució sinó també en la capacitat d'interioritzar el procés d'aprenentatge fent-se conscients de les habilitats i capacitats personals i grupals.

Competència social (saber ser)

Utilitzades per identificar tots els valors i actituds personals i relacionals. Organitzades en tres blocs:

Responsabilitat vers l'activitat: puntualitat, vestuari i higiene, i participació

La puntualitat és la dimensió millor valorada en tant que l'alumnat assisteix acompanyat pel professorat. No obstant, es donen diferents situacions on hi ha alumnes que tarden més en l'entrada al gimnàs o d'altres que arriben abans i ajuden a preparar l'espai, ocasionant així un espai informal de relació entre alumnat-formadores, el qual és ben valorat per les diferents parts.

Respecte a la dimensió de vestuari i higiene ha servit per, d'una banda, observar la motivació i conscienciació en l'alumnat per portar una roba adequada per a la consecució del circ, i d'altra, identificar casos on les famílies es trobaven en situació de necessitats bàsiques no cobertes.

La participació és una constant present i estable en tots els grups. Però cal analitzar les individualitats per veure les diferències en cada centre. Hi ha alumnat que té més capacitat per ajudar, proposar canvis, realitzar les tècniques, mentre que d'altres necessiten un temps per establir la confiança necessària fins a sentir-se còmodes, per la qual cosa l'actitud dels i les formadores és important com a afavoridors de la participació.

Relacionals i de convivència: respecte a la relació amb els i les formadores i discents, la capacitat d'atenció, i l'acceptació de suggeriments, i respecte a la relació amb les companyes, el respecte a les normes de grup, la col·laboració i l'ajuda i el treball en equip.

Les relacions produïdes entre formadores i alumnat són estables al llarg de les sessions, mentre que les que es donen entre les companyes van millorant al llarg d'aquestes. L'activitat és una oportunitat perquè alumnat i professorat es relacionin d'una altra manera i es promoguin elements com l'escolta activa. Les diferents tècniques de circ generen espais on compartir habilitats i reconèixer les de l'altra persona, crear trucs per parelles o en grup, i treballar la cohesió i el respecte mutu.

Autonomia i iniciativa personal: motivació i interès, tècniques comunicatives, aspectes emocionals i conductuals, creativitat i emprenedoria, identificació de límits, gestió i millora de les dificultats i autonomia.

Aquestes dimensions són les que tenen un canvi més significatiu al llarg de les sessions. Estan vinculades a aspectes més emocionals i d'actitud individual, a pesar d'estar en constant influència per les dinàmiques de grup. Les diferents dimensions es retroalimenten entre elles generant espais de canvi i autonomia, sobretot arran de les dinàmiques i tècniques circenses proposades pels i les formadores. La mostra final i la seva construcció són uns elements clau per identificar el treball realitzat on comencen a sortir aspectes vinculats a la creativitat i la creació artística, la gestió dels propis límits i el reconeixement de les capacitats i l'assoliment de l'autonomia.

Competència cognitiva (saber)

Aquesta competència és resultat de tots aquells coneixements que esdevenen de les ambdues competències anteriors. A pesar que a través del circ es posa més atenció al "saber fer" i al "saber ser", es troba en connexió amb elements com el treball del circ a l'aula i les expectatives de futur quant a trajectòries escolars.

El primer fa referència a la relació del circ amb les competències curriculars, com ara les matemàtiques o la geografia. El destacat en aquest aspecte és que el circ crea les condicions adequades per a l'aprenentatge, possibilitant un canvi en el retorn a l'aula.

Respecte al segon, les expectatives de futur, hi ha un increment en la motivació de l'alumnat per finalitzar els estudis de secundària i valorar la continuïtat en els estudis. No obstant, cal explicar que el projecte Circ Enginy s'emmarca en un programa major amb altres activitats i projectes educatius, per al qual els èxits no són únicament i exclusivament d'aquesta experiència, sinó un conjunt de bones pràctiques que promouen des de diferents àmbits el benestar personal, educatiu i social del i les joves.

Cal assenyalar alguns aspectes comuns que han sorgit en les diferents dimensions observades:

- A les sessions de circ, la importància en el treball no resideix en la coneixença i habilitat per implementar un coneixement sinó en el procés d'aprenentatge generat.
- Hi ha diferències entre nois i noies a les diferents dimensions arrelades als rols de gènere associats a la feminitat i la masculinitat hegemònica.
- S'observen diferències entre les conductes dels diferents grups d'institut, així com en un mateix grup, per la qual cosa la dinàmica de grup influencia sobre l'actitud de l'alumnat, a la vegada que pot invisibilitzar la individualitat.
- Les conductes i formes de relació de l'alumnat es veuen afectades per situacions personals i familiars.
- L'actitud activa de les formadores i del professorat influencia en les conductes i funcionament de la dinàmica grupal.
- El treball realitzat en el Circ Enginy s'enforteix en tant que té continuïtat a l'aula i/o projectes curriculars de l'institut.

Capítol 10

Treball social comunitari

El circo social para mí es una metodología de intervención social que necesariamente, para denominarse circo social, tiene que apelar a cuatro niveles de intervención. [...] Tercer elemento, factor comunitario, es decir, el circo trabaja por y para la comunidad donde se inserta. Por ende, el circo es de puertas abiertas para la comunidad, hace espectáculos gratuitos, promueve otro tipo de instancia, abre su carpa para otros tipos de cuestiones comunitarias (EI12).

El circ ha estat sempre una forma de treballar amb l'entorn, una forma de fer petits canvis socials a partir del treball amb les persones (EI5). Es transmet com un recurs per al barri, un recurs de la ciutat (EG2).

Més enllà de les sessions en grup on es desenvolupa el projecte de circ hi ha elements que transcendeixen a un nivell més ampli, el comunitari. L'anàlisi entorn d'aquesta dimensió comunitària es contempla en dos nivells:

- 1) El primer té estreta relació amb els diferents àmbits connectats amb les persones participants, en aquest cas, l'alumnat. Dividit en dos subgrups:
 - Entre l'alumnat i el centre educatiu (relació amb altres alumnes, personal docent, etc.).
 - Amb altres agents i xarxes relacionals externes al centre educatiu: familiars i amistats.
- 2) En segon lloc, la relació de l'Ateneu amb el territori i per al tema que ens ocupa, amb els centres educatius.

10.1. Quan l'alumnat torna al centre educatiu

Tal com veurem i com apunta el tècnic de l'Ateneu, la mirada comunitària es pot donar de diferent forma. Des dels centres educatius amb les sortides de l'aula obrint-se a interactuar i fer aliances amb entitats i equipaments culturals, esportives, etc. (EI13), fins que tornen al centre amb una experiència nova en un context nou, amb el contacte amb unes persones formadores noves.

Aquest projecte serveix d'una banda perquè el professorat acompanyant descobreixi habilitats i capacitats en l'alumnat que no es mostren en el marc de l'aula. A més de poder experimentar en primera persona nous reptes, sortint de la zona de confort, experimenta noves matèries que no domina, i per tant, viu la descoberta, viu la dificultat, viu el procés d'aprenentatge, i s'apropa al que viu i sent l'alumnat.

El professorat i els i les formadores de circ destaquen la importància que té que els tallers de circ no quedin al gimnàs de l'Ateneu sinó portar-ho a l'institut. Com a exemple es des-

taca a nivell d'hàbits, consolidació de rutines, extrapolació dels valors de la persona, com la capacitat d'ajuda i el respecte (GDP).

En el marc de l'espai de circ, el professorat pot viure en primera persona les dificultats i límits de l'activitat de circ a partir dels equilibris amb la bola i descobrir com l'alumnat és capaç de fer-ho amb facilitat i domini, a més de convertir-se en provocadors i motivadors d'esforç i constància, i professors/es en l'explicació de la tècnica (Fitxa Observació, 25-02-2016). Com ja s'ha esmentat en anteriors ocasions, la relació entre l'alumnat i el professorat que l'acompanya, així com altres professors que visiten l'activitat puntualment, afavoreix relacions de proximitat. Són petits canvis implícits en la dinàmica del taller, dels quals potser l'alumnat no se'n adona, però que en un futur se'n recordarà, en gran manera, tal com reconeix l'equip de formadors i formadores pel seguiment i esforç del professorat acompanyant (FO, J.M.Zafra, 03-03-2016).

Per a la referent del Consorci aquest element comunitari té força importància en tant que fa referència a la transferència d'aprenentatge, on no sols qui aprèn és l'alumnat sinó també el professorat que l'acompanya.

Alguns Enginys estan enfocats amb aquesta metodologia (aprenentatge servei), per això l'aprenentatge de l'Enginy ha de ser multifactorial, en el sentit que no només és perquè els alumnes aprenguin sinó que també el profe que els acompanya aprèn, perquè aprèn de modelatge, aprèn de veure alumnes en uns altres contextos que es comporten de diferent manera que a classe, per tant, trenquem expectatives baixes, judicis i s'intenta treure què passa en un context diferent. Que puguin tenir eines per veure què podem fer, què podem endur-nos al nostre institut i transferir-ho (EI14).

Ahora, posa en qüestió el rol d'alumne/a passiva. Els tallers permeten certes flexibilitats en un espai controlat i segur, com ara canvis de rol, on l'alumne/a passa a ser professor, cosa que va permetre reflexionar sobre el rol i actitud que ha de tenir un professor.

L'escalfament l'ha fet Brian. Un escalfament complet amb exercicis de cap a peus. A més, estava atent i mirava com ho feien els i les companyes, cridant l'atenció a alguns d'ells/es, corregint l'exercici. El grup l'ha respectat i tothom ha prestat atenció. [...] Ell s'ha posat en el rol de professor, el qual ha servit perquè després la referent acompanyant parlés amb ell sobre el rol i actitud que ha tingut i la que tenen els formadors de circ de normal amb ells. Han parlat de tenir paciència, comprensió, adaptar-se als límits i capacitats de cadascú, etc. (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016).

Un exercici de sensibilització en tots els sentits (FO, J.M.Zafra, 10-03-2016). És important poder tenir una visió integral del programa Enginy, de les dinàmiques escolars i les sessions de circ per tal de poder establir vincles entre unes i altres, com ara:

- Al centre educatiu. Utilitzant el circ per proposar exercicis a l'assignatura d'educació física, fer una mostra dels exercicis a la festa de l'institut o una activitat dinamitzada a les pràctiques en empreses (FO, J.M.Zafra, 4-02-2016, EI8).
- Amb altres col·lectius i entitats del territori. Com ara l'experiència de l'Institut Dr. Puigvert amb persones grans, que ha facilitat el treball d'habilitats socials com la solidaritat i l'empatia i ha trencat estereotips vers les persones grans (FO, Dr.Puigvert, 27-05-2016). A partir d'aquesta experiència, el professor de l'institut ja apuntava que serviria per promoure l'ajuda i l'intercanvi, el ser útils per a altres. Una oportunitat per mirar

més enllà del seu grup de coetanis, tenir altres referents positives i experiències engrescadores que canviïn la mirada i afavoreixen una visió crítica connectant-los amb generacions que per a alguns no hi són presents però que quan hi són, descobreixen l'estima i el respecte (EI4).

L'espai de circ es converteix en un espai de trobada on compartir inquietuds, dificultats, objectius, expectatives... Com a exemple, els formadors i formadores de circ s'interessaven per saber què els motivava estudiar un cop acabessin l'ESO i això va portar a fer dos acompanyaments. El primer, una trobada entre dos alumnes i els referents de tècnics de llum i so de l'Ateneu, per l'interès manifestat per aquesta feina i possible via de formació professional. I l'altre una mediació amb l'escola Rogelio Rivel per tal que poguessin ser flexibles i fer les proves d'ingrés i la preinscripció a un alumne fora dels tempos establerts. Encara que sovint és necessari que vagi acompanyat d'un interès i suport familiar, ja que, en aquest cas, el desinterès familiar perquè es dediqués a això no va consolidar aquest objectiu del jove quant a l'establiment d'un vincle amb l'escola professional. Per tant, l'impacte variarà molt segons la família, quedant aquest tema sobre el contacte triangular entre Ateneu, centres educatius i famílies, com a pendent d'explorar, en cas que es cregui interessant (GDP).

Quan l'alumnat torna a les dinàmiques escolars, es destaquen amb facilitat aprenentatges que vinculen amb les classes d'educació física. Però, es mostra certa dificultat per relacionar aprenentatges de caràcter més abstracte, com la capacitat de concentració, d'atenció, de tolerància a la frustració, que es podrien donar en assignatures com matemàtiques o geografia (GDA).

A partir dels s d'avaluació final, en un format més individual i confidencial, els i les alumnes han compartit aspectes que s'han emportat a l'aula, com ara el companyerisme que s'ha produït en el grup, l'esforç que han fet i que són capaços d'estar atenent les explicacions i aprenent coses noves (VA2, 8-06-2016), atès que és un taller que motiva a fer activitats que allunyen els joves d'estar al carrer o a casa, fumant o sense fer res, perdre certes pors i poder gaudir, divertir-se i passar-ho bé en una activitat així (VA4, 16-06-2016), aprendre nous conceptes a classe que no sigui amb paper i llibre com a l'institut, a no dir que "no puc", a intentar-ho, i conèixer i gaudir d'un espai que no es coneixia com és l'Ateneu i fer el camí d'anada amb ganes i motivació (VA1, 7-10-2016).

Gairebé totes les avaluacions que han quedat recollides per part de l'alumnat són aprenentatges que s'emporten per al seu dia a dia, i el seu dia a dia també és l'institut, per tant, tindran un efecte directe en aquest àmbit. Un espai de companyonia, que anima a afrontar pors, a fer un pas endavant, no aturar-se davant la dificultat, no rendir-se, tenir més recursos (VA3, 21-06-2016). Treball en equip, fer coses que mai pensaven que podrien fer (VA2, 8-06-2016). Fer activitats saludables, tenir energia i valor, aprendre coses noves que no esperaven fer mai, passar-ho bé, motivar-se (VA4, 16-06-2016). Veure la part positiva de les experiències, que no hi ha res impossible, la capacitat de concentrar-se, afrontar reptes, esforçar-se, saber comportar-se, aprendre valors, ser bona persona, expressar-se, ser més sociable, conèixer d'una altra manera, ser més respectuós, saber escoltar primer i respondre després (VA1, 7-10-2016). És impossible negar la retroalimentació que es dona entre el que passa a l'aula i la vida personal i social de l'alumnat, per la qual cosa els aprenentatges del projecte de circ en el marc dels projectes a l'aula transcendeixen la vida i les xarxes relacionals. Elements que es recullen a continuació.

Amb relació al segon element destacat sobre el retorn o la relació que pot esdevenir-se del projecte Circ Enginy amb altres entitats o col·lectius del territori i lligat amb el que s'esmentava a l'apartat explicatiu del projecte Circ Enginy, no tots els centres educatius que han participat al llarg d'aquests anys han estat de barris confrontants amb l'Ateneu, a pesar que la proximitat podia ser un criteri per decidir la distribució de les diferents activitats. Aquest fet, tal com ocorre en altres elements de la present recerca té oportunitats i límits, i és compartit amb tots els projectes d'"experts" oferts. Moure's d'altres barris i conèixer l'Ateneu permet treballar altres coses durant la mobilitat. Aquest fet genera l'oportunitat que els i les joves vegin que no passa res per moure's i conèixer altres realitats. I com a límit més destacat surt no poder fer vincle amb alumnat proper al territori. No obstant, tal com també assenyala la referent del Consorci, aquesta no és la finalitat prioritària d'aquest programa (EI14).

No és el nostre objectiu, que l'Enginy sigui la vinculació amb la comunitat. Si això passa, molt millor, però no és un objectiu prioritari. Entenent comunitat també desenvolupar-se dintre de la ciutat i sortir del barri també és una oportunitat. [...] que coneguim que altres barris tenen uns altres sistemes de fer aliances comunitàries [...] Llavors ja està bé que puguin conèixer que al Raval hi ha unes entitats que treballen amb joves, que a Nou Barris també n'hi ha altres. [...] Pensem que poden arribar, l'orientador, les mateixes entitats... ja teniu altres canals per treballar-ho però en aquest cas, ajudem però no és la nostra finalitat. (EI14)

El centre educatiu és qui, segons el projecte de l'institut, elegeix amb quina modalitat pot aconseguir complir els objectius, amb projectes d'experts a l'aula, fora, en estades, etc. (EI14). Tal com va ocórrer amb l'Institut Dr. Puigvert a partir del treball en col·laboració amb el Centre de Dia per a persones grans del barri on està situat l'Institut Dr. Puigvert. A la primera de les dues trobades entre l'alumnat i les persones grans del centre de dia, es va donar una postal força interessant sobre l'efecte de canvi de mirada i el poder de transformació social, dos elements destacats com a potencialitats del circ social. L'activitat es va desenvolupar al parc exterior del centre de dia i ens regalava la següent escena:

Feia bon dia, les infermeres del centre de dia ens van animar a fer l'activitat a la plaça del davant. L'alumnat ajudava a les professionals del centre acompanyant a les persones grans cap enfora. Un cop tothom estava en cercle al centre del parc, la formadora i el professor presenten a l'alumnat i expliquen el projecte. Un a un o per parelles comencen a mostrar les seves habilitats en el circ. Fan girar el plat xines i trucs amb varies pilotes de malabars. Aixeco el cap i veig una senyora a un dels balcons d'un edifici proper. Suposo que, al sentir el soroll de la gent, ha sortit a la finestra per veure que ocorre. Des del seu balcó, observa com l'alumnat fa els trucs de circ. La dona aplaudeix des de la finestra l'espectacle i el taller amb la gent gran. El circ socialitza i comunica més enllà dels aparentment participants, a la comunitat (FO, Dr. Puigvert, 18-05-2016).

10.2. Intercanvi i impacte a les xarxes relacionals

És important en aquest apartat diferenciar el treball social individual-familiar com a mètode d'intervenció, diferent del que aquí es contempla, a partir de la intervenció comunitària, on es té en compte altres dimensions de la persona, com el centre educatiu, la família o les amistats. El que aquí es planteja és la transferència del que ocorre a l'espai grupal a altres espais relacionals i de convivència de la persona participant.

Tal com es recollia en el marc teòric de la present recerca, dintre dels mètodes clàssics, el cas social individual és el primer mètode professional establert als anys vint, seguit del treball social de grup als anys trenta, i per últim, el treball social comunitari. El mètode de cas social individual es compon d'un conjunt de procediments que descriuen l'ajuda social a nivell individual. Tanmateix aquest procediment es considera a partir del treball i la sistematització de Mary E. Richmond, que veia el cas individual sempre contextualitzat en el seu entorn, tal com també s'ha recollit en el capítol sobre el treball social en el si del grup (Ander-Egg, 1997).

No obstant, els diferents mètodes són complementaris entre si. Com a exemple, ja s'ha recollit en l'apartat del treball social grupal situacions on el treball en grup pot servir per identificar casos d'emergència social que poden derivar en la intervenció a nivell individual i/o familiar, com ara casos de mancances a la llar que dificulten portar a terme rutines d'higiene i salubritat (partat "higiene i vestuari", competències socials, p. 305), o amb l'experiència del circ amb persones grans que esdevé un projecte intergeneracional que ajuda a generar un canvi vers l'imaginari dels diferents col·lectius implicats. En aquest sentit, des del grup de professionals del treball social, on es destaca com a potencialitat la singularitat del treball social vers la incidència, més enllà del grup, a nivell personal i de relacions socials. Aquesta capacitat del treball social, des de la formació inicial de la professió, amb una mirada holística que contempla totes les esferes que afecten la persona, individual, grupal i comunitari (GDTS), i que, com a metodologies d'intervenció, tal com assenyala el grup de recerca GRITS, des del treball social es valora la seva complementarietat per a la consecució d'un treball més efectiu i integral (Fernández *et al.*, 2016).

Com en aquestes experiències formatives, educatives que es generen en aquest entorn, incorporem també la mirada del treball social en el sentit d'entendre, acompanyar l'individu, la persona en el seu context familiar amb les seves dificultats o no, en la seva trajectòria personal, en les seves relacions familiars, en les seves relacions també amb l'entorn, en el seu procés d'inclusió. És a dir, tu pots oferir una activitat educativa centrada a fer que aprengui circ o convertir aquesta activitat en una oportunitat per fer-te càrrec també d'acompanyar aquestes persones en els seus processos, diguem-ne, d'inclusió social (GDTS).

Els i les formadores i professorat acompanyant destaquen que aquest projecte ajuda a la consolidació dels aprenentatges i pautes de comportament quant a hàbits i valors, perquè puguin impregnar i establir-se més enllà de l'institut, en la vida social i relacional, i en altres situacions externes en què es trobin (GDP). A les diferents sessions s'ha observat com l'alumnat ho ha intentat vincular a la seva vida quotidiana, però alhora posant en evidència la facilitat per entendre la teoria i la dificultat per aplicar-ho a la pràctica:

L'alumna ha dit que era molt bonic i fàcil el que havien fet. La tutora li ha preguntat si la seva vida ho era. La noia ha respost que no. La tutora li ha preguntat si l'Ateneu, quan es va formar era fàcil, i ella ha dit que no. Aquesta conversa ha portat a la reflexió que està a les seves mans que pugui tenir una vida més bonica (FO, J.M.Zafra, 14-01-2016).

Una alumna s'ofereix a dir una frase i anota: "No hay mal que por bien no venga". La formadora indica a la resta que llegeixin la frase i pregunta què significa. L'alumna reflexiona al voltant de si et passen coses dolentes, s'ha de veure la part positiva. Un company comenta que ella alguns cops no ho aplica. Ella ho comparteix. [...] Marxem al passadís per fer l'entrada i la mateixa alumna comenta que no farà acrobàcies. Tothom li diu que apliqui la frase entre rialles (FO, Dr.Puigvert, 27-04-2016).

Una alumna tenia dubtes entre fer teles o diàbolo per a la mostra final. El formador li diu que agafi una sabata i la tiri a l'aire. Aquesta agafa la seva sabata i diu que si cau normal farà teles i si cau al revés diàbolo. Cau del revés. L'alumna crida dient que "no" entre rialles. Finalment fa teles, encara que la sabata li havia pronosticat el contrari. El formador li pregunta si ella en sap més que una sabata, i tots riem (FO, P.Picasso, 3-05-2016).

L'anàlisi de l'efecte del projecte en el context familiar ha estat una debilitat en la recerca per la seva manca de presència com a agent implicat en el projecte, en tant que aquest àmbit d'intervenció no és un objectiu d'interès propi d'aquest. Però, sí que ha estat present en la consecució dels instruments d'anàlisi, tant al diagnòstic com a l'avaluació, així com en els diferents discursos recollits, en especial, pel professorat i per l'equip de formadors i formadores. Tanmateix, aquesta podria ser una recomanació per introduir-la de forma més exhaustiva en futures recerques.

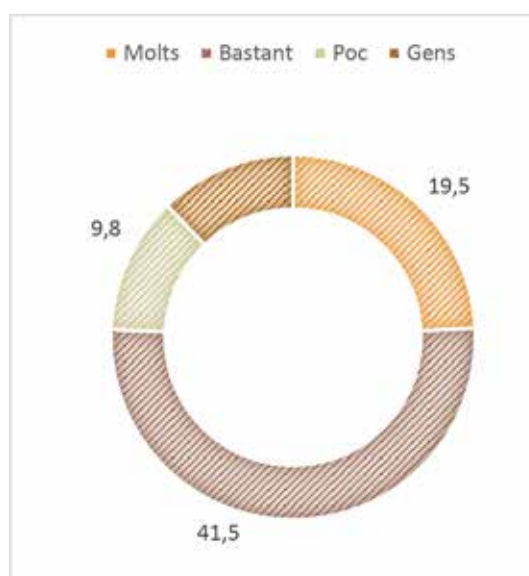
Des del Consorci d'Educació de Barcelona també es fa valer la importància de la comunicació amb les famílies per recollir necessitats i posar en relació amb els recursos per al benestar educatiu de l'alumne o alumna. No obstant, en el marc del programa Enginy s'expressa això com a part de l'autonomia dels instituts, els quals tenen la possibilitat d'establir vincles amb els diferents àmbits de relació de l'alumnat. El Consorci fa valer la importància del suport familiar per al desenvolupament i beneficis del programa contemplant-ho a la convocatòria, però el seu paper és generador de contextos i recursos que ajudin els centres en aquests objectius (EI14).

Nosaltres posem el context, volem pensar que l'Enginy som creadors de 85 contextos diferents perquè cada centre sigui diferent, tindrà diferents alumnes i per tant se l'ha de fer seu. Ho explicàvem l'altre dia a la reunió dels experts, nosaltres estem al servei dels centres perquè allà és on estan els alumnes. No han d'estar els centres al servei dels programes [...] El centre ens escull perquè té un projecte, una cultura de centre que el defineix i el singularitza per algunes pràctiques i ells són els qui ja saben com treballar-ho amb les famílies. Clar nosaltres sí que demanem que tots els programes Enginy i tots els programes on participen centres estiguin aprovats pel Consell Escolar i això significa que el Consell Escolar ja és un organisme on hi ha famílies, per tant, ja estan incorporats sabent que aquest centre participarà en això (EI14).

En l'apartat de context i dades sociodemogràfiques ja es recull un conjunt de referències que ajuden a imaginar el perfil de participants que accedeixen al Circ Enginy. No obstant, aquí es vol dedicar un espai per reflexionar entorn de si es dona, i en quin nivell, un intercanvi o impacte en la dimensió familiar de l'alumnat.

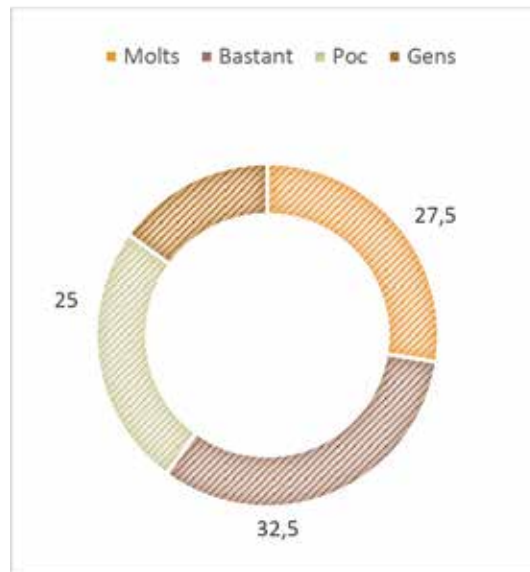
El grau de suport familiar varia molt depenent de la situació familiar de cada alumne o alumna. Alguns alumnes manifesten a l'entrevista i al grup de discussió haver compartit amb la família allò que feien al taller de circ, l'experiència viscuda, els aprenentatges assolits i les tècniques que treballaven (GDA, EI8). Mentre que la família els preguntava més enllà de la mera activitat, interessant-se per la relació amb els companys i l'aprenentatge als instituts (GDA) i animant que poguessin aprofitar l'oportunitat i afrontessin els reptes que se'ls presentessin (EI8). D'altres, en canvi, ho han compartit molt poc o gens per la situació familiar, bé per desinterès, malaltia per part de la mare i per tant manca d'espais de comunicació en general, o per manca de temps compartit per horaris laborals dels progenitors/es. De fet, un dels nois explica que té molt interès a formar-se professionalment en alguna tècnica de circ, però la manca de suport familiar, sumat a dificultats econòmiques, és un obstacle perquè pugui desenvolupar aquest desig (GDA).

A grans trets (gràfic 68 i 69), davant una situació difícil, amb el sumatori de “molt” i “bastant”, un percentatge més elevat pot comptar amb les amistats, encara que el 48,8% manifestava poder comptar “molt” amb la seva família, sobre el 38,7% amb amics i amigues (QA). A l'informe de Salut a Barcelona del 2017 també es feia palès que a l'adolescència, les relacions socials i d'amistat adquireixen més importància, on la relació amb la família té un pes menys rellevant però amb repercussió en la seva salut i qualitat de vida (Agència de Salut Pública de Barcelona, 2018). En concret amb l'activitat de circ, tal com es pot observar al gràfic X, al voltant d'un 73% ha respost “molt” i “bastant” a la pregunta de si comentaven amb la família l'experiència dels tallers de circ. Com a destacat, un 19,4% responia que la seva família no motivava ni donava suport a la seva participació en les activitats de circ social, davant un 32,3% que va respondre "molt" i un 35,5% "bastant" (QA).



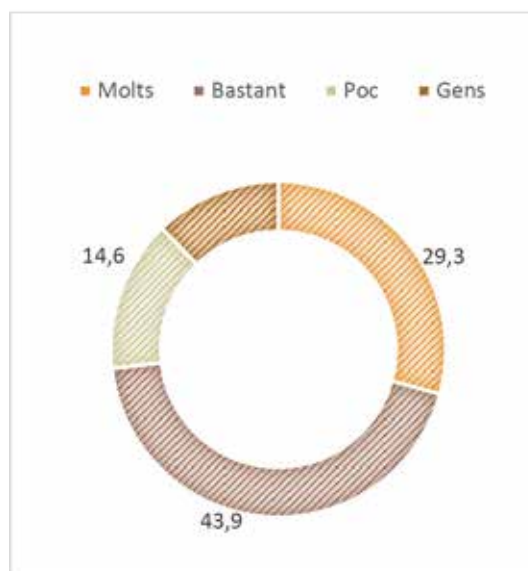
Gràfic 68: Suport de les amistats davant una situació de dificultat

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 69: Suport familiar davant una situació de dificultat

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 70: Motivació i suport familiar sobre l'experiència de circ

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

Aquests resultats es poden donar per diferents raons. D'una banda, es troba el lligam amb el que exposaven algunes professionals docents acompanyants, la poca implicació familiar en l'àmbit educatiu de l'alumne/a. D'altra, en l'etapa adolescent, en tant que és un camí cap a l'adulthood, on l'alumnat comença a desenvolupar actituds que denoten necessitat d'autonomia i llibertat (Cifrián *et al.*, 1993) i per tant, es senten més còmodes en altres canals de comunicació, on el grup d'iguals i les amistats ocupen un espai important ja que és una edat on es sol donar una separació familiar per desenvolupar una identitat pròpia (Ruiz, 2016).

En l'àmbit de les xarxes d'amistat i d'altres grups d'iguals, es manifesta que interessava poc als amics i amigues (E18), altres que escoltaven passivament l'experiència com a espectadors d'un aprenentatge individual, o inclús podia ser subjecte de burla (GDA).

Entrevistadora: ¿Lo habéis compartido con vuestros amigos y amigas? ¿Y qué es lo que les ha parecido?

Alumno 5: Bueno yo con algunos amigos, les cuento lo que hago un poco y ya está... Pues, lo normal, que le importa...

Alumno 2: Siempre ha salido la misma tontería, “ostia el payaso”... Por eso no tengo ganas de contarlo.

Alumno 1: Yo tampoco...

Entrevistadora: ¿Y han tenido interés o ha sido más...?

Alumno 2: Del tipo más coña que otra cosa.

Entrevistadora: ¿Y luego les habéis explicado lo que es o lo habéis dejado?

Alumno 9: Es que la gente que dice eso son gilipollas, porque si te dicen payaso, pues no a ver... No porque si circo, ostia, es circo y el otro dice “el payaso” pues al menos dices yo hago algo que tú nunca vas a hacer y ya está.

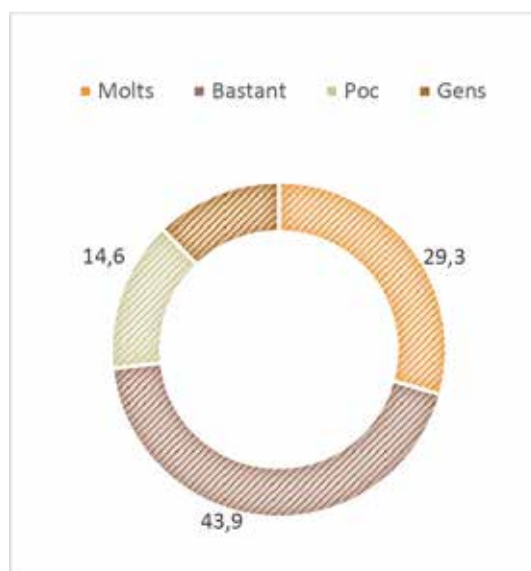
[...]

Entrevistadora: La primera vez cuando os dijeron, “vais a hacer taller de circo” ¿teníais esta imagen en la cabeza? ¿Cómo ha cambiado?

Alumno 2: Sí para mejor. En que tiene más mérito. Parece que no tanga nada de mérito, pero esto de subirse al trapecio hacer mortal o algo, yo lo veía muy fácil, esto lo sabe hacer todo el mundo y me di con el suelo de boca el primer día, así que ya empecé a pensar un poquito.

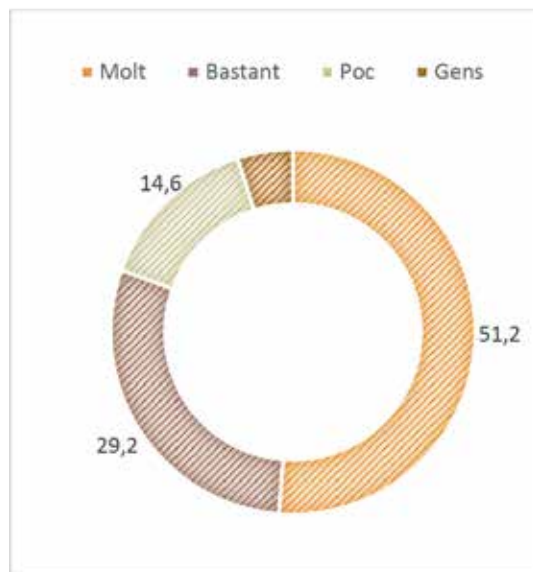
Alumno 9: Sí, yo la primera vez que vine aquí, no estaba seguro de que... de montarme en el trapecio por ejemplo ¿sabes? Porque yo pensaba que me iba a caer de boca, pero luego ya me enseñaron un poco y, pues lo hice ¿Sabes? y eso en verdad da mucho coraje, en verdad son unas cosas que no has hecho nunca y mira...

Alumno 1: No te gustaba, pero te acabo gustando.



Gràfic 71: Interès familiar pel que feia i/o explicava de l'experiència de circ

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

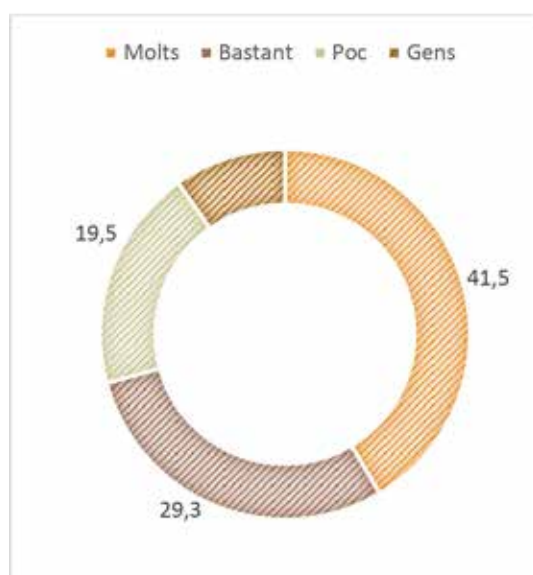


Gràfic 72: Respecte familiar sobre els interessos i necessitat entorn l'activitat de circ

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

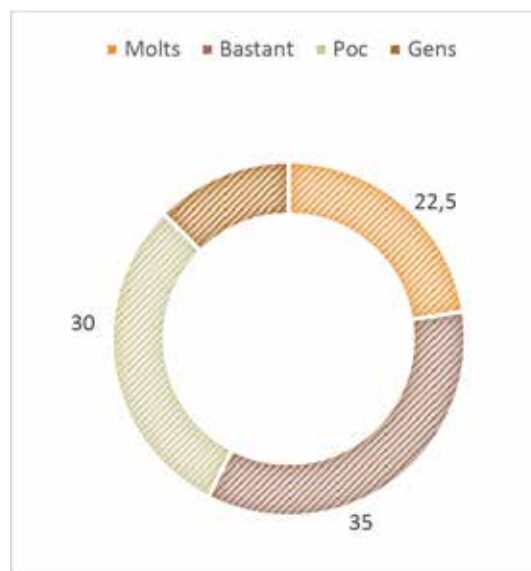
Un percentatge bastant alt ha parlat de l'activitat (41,5% "molt"), però es redueix quan es parla de l'interès despertat (22,5% "molt", 35% "bastant", 30% "poc", i 12,5% "gens"). Quant a si algun amic o amiga ha volgut participar en algun taller de circ després del que han comptat, la major quantitat de respostes corresponen a "bastant" amb un 34,1% i "gens" amb un 29,3%. I un 38,7% amb els seus amics "molt" (QA).

En tot cas, és interessant la reacció que tenen els i les alumnes quan ho justifiquen. Quan ho comenten a amics i amigues que desconeixen el projecte, aquests reaccionen associant-ho a "fer el pallaso" des d'una mirada despectiva. Una mirada que reconeixen haver tingut ells i elles abans de fer els tallers, però on la reacció no és explicar-ho i fer pedagogia, sinó deixar-ho passar i/o entendre que és part de la ignorància i el desconeixement i que no val



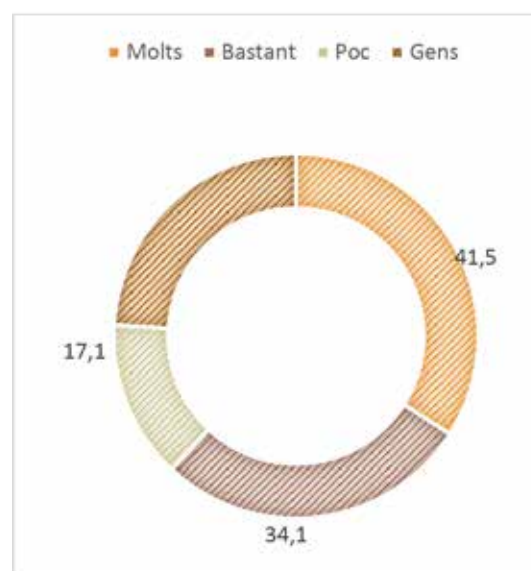
Gràfic 73: Intercanvi i explicació de l'experiència de circ amb amistats i/o grups d'iguals

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 74: Mostra d'interès per part de les amistats i/o grups d'iguals

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació



Gràfic 75: Interès en la pràctica de circ per part d'alguna amistat

Font: elaboració pròpia a partir dels qüestionaris a l'alumnat de la fase d'avaluació

la pena dedicar temps a fer que ho entenguin (GDA). La semblança és un tret destacat a l'hora de seleccionar i mantenir les amistats (Grinder, 1993). Quan es comparteix aquesta mirada al grup de discussió surten algunes reaccions sobre possibles respostes que podrien donar a aquests comentaris despectius, com ara que ells han aconseguit fer coses que la resta no sabrà fer mai. No obstant, tal com va fluïnt la conversa i amb relació a la reflexió de la idea que tenien de circ i la que poden tenir els seus amics i amigues es proposa que un canvi de nom de l'activitat podria fer reduir aquestes etiquetes. En comptes de circ, acrobàcia, o un altre nom més abstracte (GDA).

Es que yo lo veo, depende... cuando a mí me preguntaban “¿tú qué haces en el circo?” yo no decía... yo no hago circo, yo soy acróbata, trapecista... es buscarle el nombre normal... no decir, si hago circo, porque ya es cuando se ríen de ti, dicen “ostia mira el payaso” (GDA).

10.3. Ateneu; territori, cultura i educació

A la fase de diagnosi, un dels professors participants explicava que, pel que fa als espais i recursos públics s'ha d'analitzar d'una banda, l'existència o no d'infraestructures, però de l'altra que els i les joves se n'aprofitin (EI4).

No obstant, Nou Barris barreja aquesta característica d'empobriment o dificultats econòmiques però, d'altra banda, una riquesa quant a participació veïnal (EI1). Dintre de l'àmbit socioeducatiu i cultural les iniciatives de sensibilització en els barris, per part de les entitats socials i associatives, tenen un pes significatiu en tant en quan fan de nexa entre els serveis socials, l'escola i la família (Jaraíz, 2009).

És un barri amb molta riquesa quant al teixit associatiu, pues ha fet que hi hagi una eclosió i amb molta diversitat de projectes que donen resposta a la gran diversitat de necessitats del barri, i tot això té un fort component històric, de lluita veïnal i de molta potència de les associacions veïnals i de les entitats que s'han establert al barri i que continuen treballant per a les necessitats que hi ha, no? Després, el districte de Nou Barris està compost per 14 barris, [...] per una banda, té la part de la pobresa, però per l'altra, té la gran riquesa de la participació del veïnat, que és un veïnat molt actiu, molt crític, molt reivindicatiu, molt organitzat i això també li dona molta potència al barri, com a territori i com a grup de població, amb les seves contradiccions (EI1).

La professora de l'Institut Turó de Roquetes destaca que és un barri amb molta tradició d'associacionisme i de treball en xarxa, amb activitats per a diferents franges d'edat. Una xarxa fluida i en comunicació, acostumades a tenir contacte amb institucions i administració i a reivindicar millores i oferir recursos per a la gent del barri (EI7). L'Ateneu Popular neix d'unes lluites veïnals l'any 77 que van destrossar la fàbrica de la planta asfàltica i ocupar el magatzem, que és l'espai que s'ocupa actualment. Que els veïns i veïnes poguessin decidir què es feia en aquest espai i que tenia un paper significatiu perquè responia a les necessitats del barri, ha estat un tema transversal en l'ADN de l'Ateneu (EI1).

L'informe de "La Salut a Barcelona 2017" recull també, com a indicador relacionat amb el benestar, la participació de la comunitat. I amb els indicadors utilitzats per mesurar la participació s'utilitza la implicació en els Consells de Salut, on Nou Barris i Sant Martí, ambdós districtes participants en l'Enginy durant el curs de la recerca, destaquen per ser els districtes on major percentatge d'entitats veïnals hi participen, amb un 33% i un 39% respectivament.

A les entitats, i com a exemple l'Ateneu, el tècnic de l'Àrea de Formació i Circ Social explica com a partir dels diferents projectes es busca el vincle dels joves en altres activitats, projectes i entitats del territori (EI1), facilitant i acompanyant, interessant-se pel que pot aportar la gent al projecte, incidint políticament (EI10). La transformació social és identificar les necessitats i potencialitats de la persona com a protagonista del seu procés de vida, i ser capaç de trobar la connexió amb les de la comunitat en què viuen (EI1). Promoure una educació adequada afavoreix el desenvolupament de la comunitat generant una societat més democràtica i justa, on la igualtat d'oportunitats evita la fragmentació i les diferències socials (Hernández, González, Cívicos, i Pérez, 2006).

A través de les entrevistes a formadors i formadores de circ de projectes nacionals i internacionals, el circ es converteix en una descoberta d'incentius desconeguts que poden transcendir la vida quotidiana, com ara en matèria de recurs laboral (EI11). Existeixen diversos exemples pràctics que descriuen la importància d'aquesta manera de fer, com ara el projecte Peumayen (a Santiago de Chile) on el tercer any obren els tallers perquè els i les joves que s'han estat formant puguin tenir un rol de responsabilitat vers la comunitat en què viuen (EI12):

Y el tercer año, en teoría, sería como abrir ya la cosa y que los niños se empoderen. Entonces estamos pensando, jornadas de liderazgo, formación de formadores... La idea del tercer año para Peumayen al menos, es abrir un día más de talleres donde los chiquillos sean los monitores de los niños de la comunidad. Y ahí ya la cosa se abre. Porque cuando ellos ya son los partícipes y tienen un rol y tienen una responsabilidad frente su comunidad, ahí el cambio, ya hay un pasito más en la evolución. Y eso, pues ahí está, vuelvo a la pregunta del objetivo, ahí ya el objetivo se empieza a cumplir, que es abrirse a la comunidad. [...] que se empoderen y que sea Peumayen y que no seamos nosotros. (EI12)

Per a l'Ateneu, que participin instituts propers territorialment té un especial interès en tant que els i les joves connectin i es puguin vincular a altres projectes o activitats, generant recorregut pels diferents itineraris formatius. Com ara el Fem Salut, un projecte gratuït d'inscripció oberta a l'Ateneu, dirigit a joves entre 12 i 18 anys, on les participants s'apunten per pròpia motivació, i això genera diversitat i els resultats són molt ben valorats. Descobreixen un recurs proper, un referent positiu quant a la història del barri i un espai per motivar-se i apoderar-se, augmentar l'autoestima, veure's capaços de fer coses que mai havien pensat o que inclús pensaven com impossibles. Treballar la salut, tant física com emocional. S'emporten una relació amb el que és l'art, l'expressió, en alguns casos és trencar prejudicis respecte al que entenen de l'expressió artística i valorar l'expressió corporal, l'art del circ. Permet treballar en petits reptes assolibles, que si els veiessin tots junts se'ls faria molt difícil afrontar-los o inclús provocaria que fessin un pas enrere (GDP).

Des de l'Ateneu, s'aposta perquè puguin tenir alguna mena de continuïtat, donant la possibilitat a aquells joves motivats a participar d'altres projectes com ara el Fem Salut, que participen de la festa del circ social i com va ocórrer en un cas concret, on el formador de circ va possibilitar una entrevista amb el coordinador de tècnics de l'Ateneu amb dos nois interessats a formar-se com a tècnics de llum i so, o una formadora que va anar a preguntar a l'escola professional Rogelio Rivel si podien fer una prova d'accés a un dels joves. El Circ Enginy és una porta, una oportunitat perquè els i les joves descobreixin alguna motivació (GDP). En aquest sentit, el dia a dia als tallers era el moment per observar, preguntar, rebre inquietuds i buscar espais per reconduir-los, com a exemple, s'han anat informant d'espectacles i festes que es feien a l'Ateneu i al barri (FO, Turó de Roquetes, 2-05-2016). Cal aquí destacar la importància de dedicar temps a l'acció comunitària i a la generació de vincles entre participants i entorn, element que sortia al capítol 6 de la present anàlisi de resultats com a quelcom limitat per l'excés de feines burocràtiques i la inestabilitat laboral dels i les formadores de circ.

Per part dels centres educatius participants, que sigui a l'Ateneu ajuda a contextualitzar la història del barri, el seu naixement, l'estat actual, el món associatiu, la tradició del circ a Nou Barris. Agafa sentit què és l'art, el circ, i la cura d'un mateix i del propi cos d'una forma indirecta (EI7). L'activitat permet veure el viatge, el camí, el procés i els aprenentatges

que viu l'alumnat de forma individual. I permet als alumnes que no destacaven, destacar. I a la inversa, gent amb molta capacitat, no avançar, avorrir-se perquè li surt bé i no tenir motivació o reptes individuals i/o de grup (EG1).

A l'Ateneu hi ha projectes amb centres educatius amb dues lògiques, una de territori, amb els barris propers a l'Ateneu, com Roquetes o Trinitat Nova, i l'altra de ciutat. Respecte a la lògica de ciutat, és cap a la que ha anat tendint el programa Enginy, pel seu àmbit d'acció. S'ha anat fent gran i no amb tots els instituts que hi participen s'ha pogut generar una relació tan propera com la que es pot donar amb instituts pròxims, territorialment parlant. La proximitat és important per logística i això fa que l'entramat comunitari no es doni de forma tan natural. I tot això sumat a una altra limitació, les 10 sessions que es realitzen, que es consideren poques per treballar aquesta continuïtat a gran escala (EI13).

La primera experiència de l'Ateneu fent circ dins del currículum escolar és el Circ Èxit. En aquesta experiència, que ha durat molts anys, hem d'agrair que l'Ateneu s'hagi pogut engrescar amb altres accions. En el seu dia va arribar la Caixa d'Eines amb tota la franja Besòs, i avui en dia estem desenvolupant una aliança molt estreta amb l'Antaviana, el Turó de Roquetes i amb l'IE Trinitat Nova. Aquests tres centres han acabat constituint aquest projecte que dèiem amb lògica de proximitat, de territori. (EI13)

Des d'aleshores l'Ateneu ha pogut desenvolupar línies d'acció concretes que interpel·len directament o indirectament el treball generat o que es pot generar amb els centres educatius. Un d'aquests és l'actual procés de debat i revisió del projecte cultural de l'Ateneu, iniciat pel grup de treball Cultura i que ha consistit a anar a les arrels, a revisar la visió, missió, objectius, línies d'actuació... i portar endavant un procés obert al territori interpel·lant persones, grups i altres entitats i centres del territori. També s'estan treballant accions en les diferents àrees de l'Ateneu, sobretot a partir d'una relació estreta Antaviana-Ateneu, com ara obertura de residències, com el Circ d'Hivern a classes d'Antaviana, treball sobre els oficis que relacionats amb el teatre (acomodadors/es, tècnics/ques de llum i so), una optativa de circ a 2n d'ESO, acompanyant primer amb la descoberta de les tècniques i després amb la creació d'un espectacle, accions formatives per transversalitzar el circ a l'Educació Física. I, un grup de treball amb infantil explorant possibilitats per adaptar el circ a la franja d'edat entre 0 i 6 anys, un procés d'exploració i experimentació amb l'objectiu d'establir una relació estreta entre una comunitat educativa, IE Antaviana, i la comunitat Ateneu, on les famílies es puguin incorporar al projecte i l'Ateneu pugui incorporar aprenentatges i eines que es fan a l'escola, des de l'intercanvi i generant espais conjunts on construir col·lectivament (EI13).

Respecte a aquesta lògica de territori i proximitat es poden identificar uns guanys. Que es pugui donar una relació estreta, compartir espais de treball comunitari, barrejar l'educació formal i la no formal, el que passa a l'escola i el que passa després de l'escola, i treballar la inclusió i la diversitat des del circ amb lògica de territori. El centre educatiu serveix de catalitzador, l'alumnat del centre educatiu és un reflex de la població que viu al barri i serveix de catalitzador per arribar a tothom que d'altra forma no s'arribaria (EI13).

Una altra part clau és situar el procés creatiu com a peça fonamental del projecte. Aquí hi ha diverses fases. Una fase de descoberta i aprenentatge d'aquestes tècniques i quan això més o menys ja es domina, s'introdueix la part de creació d'un espectacle. I en aquesta fase de creació es busca una temàtica, per buscar la temàtica fem una exploració de l'entorn, de la realitat en

què vivim, per tant, hi ha una reflexió, un qüestionament i a partir d'aquí...[...] i fent aquest paral·lelisme entre aquests temes i la realitat en la qual incidim, com a escola, com a barri, com el que sigui s'aconsegueix treballar uns valors i aprofundir en aquest objectiu que és el pensament crític que tenim molt a la boca a l'Ateneu (EI13).

Amb aquesta reflexió, des de l'Ateneu no es fa una crítica al model del projecte Circ Enginy, sinó una identificació dels objectius de cadascuna de les línies, i dels límits que tenen per treballar al més adequadament possible adaptant els objectius, recursos i tempos als models. “Viure-ho com a models diferents i que en cadascun es pot aprofundir d'una manera o altra. I que a un hem arribat gràcies a l'experiència de l'altre. I que és molt important reconèixer-ho i celebrar-ho” (EI13).

L'educació és un factor que condiciona de manera significativa la participació cultural i política de la població. El consum cultural, l'associacionisme o la participació electoral, per citar alguns exemples, són pràctiques relacionades amb la participació cultural i política que varien en funció de diferents factors, com ara l'edat o la renda, però també en funció del nivell d'instrucció de la població (Albaigés i Pedró, 2017, p. 340).

És important destacar en aquest punt la importància de la conjunció de 4 elements que defineixen el concepte de circ social, tal com explicava la persona entrevistada de projecte Coreto Circo Social de Xile: l'individual, el grupal, el comunitari i el polític. “Todo esto tiene una orientación política, ideológica, que es decir, hacer un mundo más feliz, más fraterno, más solidario, anclado en las personas y no en el dinero” (EI12).

L'últim nivell és generar en les persones, grups i amb la comunitat l'apropiació de la història i generar consciència crítica (EI12). “L'Ateneu va néixer com una reacció enfront d'una necessitat i una situació de vulnerabilitat que tenia el veïnatge de Nou Barris” i segueix sent igual d'important poder donar respostes a les necessitats que es van donant als barris de l'entorn, i la implementació de projectes de circ social és part d'aquesta aposta (EI1).

A més a més, en l'àmbit contextual de l'Ateneu hi ha un altre concepte amb molta presència i significat per al projecte i que ha estat present al llarg de la recerca, “cultura”. Per a l'Ateneu, el dret a la cultura es mostra com un dret fonamental, una cultura propera i popular, allunyada de l'exclusivitat, el mercat i el privilegi, entesa com a “expressió, relació, missatge, crítica i eina de transformació i canvi social” (El bidó de Nou Barris, 2015, pág. 3). Un concepte que, pel que aquí es tracta, cada cop està relacionat més estretament amb l'educació, per afinitat pedagògica i pel compromís amb l'entorn on s'estan portant a terme aliances, des de la lògica comunitària, en processos on es barreja i es retroalimenta cultura i educació (Ateneu Popular 9 Barris, 2019):

Educació i cultura haurien d'anar de la mà, que com a equipament cultural i com a projecte ens sentim còmodes amb aquest concepte d'educació ampliada, que va més enllà d'unes competències marcades per un currículum, que són útils per a la vida, i que contribueixen al desenvolupament de persones, grups, comunitats, i societats més sanes, més felices i més riques en aquest aspecte més divers. I també volem situar-nos dintre de l'ecosistema amb aquesta lògica comunitària i de territori [...] ens volem conèixer i reconèixer a la resta dins d'aquest ecosistema d'espais on hi ha interacció, aprenentatges i on passen coses. I aquí nosaltres ho tenim molt clar des d'on ho volem fer, ho volem fer des de la cultura, perquè és el nostre ADN (EI13).

L'impacte que té el circ en la vida personal dels nois i noies participants està marcat per moltes de les potencialitats que ja s'han destacat anteriorment. I en boca de l'alumnat s'expressa en el fet de ser més actiu en la vida (EI8), pensar abans d'actuar, tenir paciència i dedicar-hi temps i esforç (GDA), prendre consciència que hi haurà coses que seran difícils i a pesar d'això, és important afrontar-les (FO, Dr.Puigvert, 01-06-2016), ser responsable, tenir interès per aprendre constantment, ser perseverant i no rendir-se per aconseguir el que un es proposa (VA3, 21-06-2016), perdre la por (VA2, 8-06-2016), prendre consciència que amb esforç es pot aconseguir allò que et plantejes, veure allò bo de cadascú, atrevir-se a provar coses noves, sentir satisfacció pels èxits aconseguits, superar pors, pensar les coses abans d'actuar, canvi de mirada sobre el que pensen o com actuen (VA1, 7-10-2016). A nivell físic, poder mostrar les habilitats i capacitats en el circ, tenir una vida saludable (VA4, 16-06-2016), i una concepció positiva i curosa del propi cos (GDA). En general, la imatge que tenien del circ va canviar favorablement, i són capaços de reconèixer que l'experiència els ha posat reptes i alhora els ha animat a assolir-los per mitjà de l'esforç i la dedicació que requereix (GDA).

Si parlem en termes generals, el canvi individual està allà, el canvi grupal també perquè treballlem sempre de manera grupal. Els grups tenen els seus processos i això és un aspecte al qual se li posa molta cura i molta atenció. A nivell comunitari, depèn, hi ha projectes que tenen un vessant més comunitari i per tant aquí li donem molta atenció i altres que el tenen menys desenvolupat i per tant queda com un aspecte més residual. Què és important per a mi? Reconèixer que aquesta part que tu deies més crítica-política és una cosa que travessa els tres àmbits que dèiem abans. [...] Perquè l'Ateneu té uns valors, té uns objectius i té un posicionament explícit. L'Ateneu és molt transparent en aquells valors que té i amb aquelles coses en les quals es posiciona, i això carrega ideològicament o políticament les coses que fem. Per tant, si nosaltres ja ens situem en aquest espai, les coses que fem tindran aquesta càrrega i per tant aquestes persones poden elaborar-ho, rebutjar-ho, sentir-se interpel·lades, almenys preguntar-se coses (EI13).

Al llarg del text s'han recollit les característiques i elements que defineixen el circ social, sobretot analitzat des de la mirada del treball social, alhora que aquesta professió s'ha anat enriquint tant a la pràctica, amb la consecució de les sessions de circ, com a nivell reflexiu amb el paper que pot tenir en aquestes experiències artístiques. No obstant, cal afegir abans d'acabar aquest treball, la importància d'aquesta retroalimentació, ja que demostra una voluntat per la formació contínua i l'autoavaluació. I en concret amb el circ, a través del grup realitzat amb els i les professionals del treball social es destacava la capacitat d'incorporació i de diàleg entre el cos, la ment i les emocions, i la capacitat de no establir límits, no tenir por d'aventurar-se, de jugar amb l'equilibri (GDTS):

Entrevistat 1: La importància del cos, integrar cos, emoció i raó. Incorporar la salut corporal ho aporta el circ i moltes altres coses, però el circ sobretot és la integració d'art i esport. Les dues coses són molt potents i el circ les integra.

Entrevistada 2: La part emocional.

Entrevistada 3: Jo pensava molt en els trapezistes, què pot aportar? Pensava aquest equilibri,

Capítol 10. Treball social comunitari

A tall de resum

La relació dels tres àmbits d'intervenció de la present recerca (circ, educació i treball social), amb l'entorn esdevé també un element d'anàlisi rellevant per a la consecució dels objectius del circ social. Des de la mirada del treball social comunitari, tres són les dimensions analitzades. Les dues primeres estan directament relacionades amb l'alumnat participant i la tercera vinculada a l'abordatge de l'educació des de l'Ateneu entorn de la relació amb el territori.

Quan l'alumnat torna al sistema educatiu

Des de la premissa recollida al llarg del present treball, on els centres educatius esdevenen àmbits de socialització, les escoles i instituts poden portar a terme diferents estratègies i projectes per vincular la feina curricular de l'aula amb l'entorn més proper.

En el si del projecte Circ Enginy es posa de manifest la importància que el treball derivat de l'experiència a l'Ateneu Popular 9 Barris pugui tenir continuïtat en els centres. Les sessions de circ es converteixen en una oportunitat per apropar i establir nous tipus de relacions entre professorat-alumnat i extrapolar els aprenentatges a la vida escolar. En aquest cas es destaca l'aprofitament del circ per a l'aplicació i treball d'altres assignatures acadèmiques, o, tal com ha ocorregut amb l'experiència intergeneracional de l'institut Puigvert, realitzar intercanvis amb col·lectius i entitats del territori.

Intercanvi i impacte a les xarxes relacionals

Dues són les xarxes analitzades en aquest treball de recerca, la família i les amistats.

El grau de suport familiar ha estat divers i en estreta relació amb la situació familiar de cada alumne o alumna. Generalment, l'alumnat destaca que pot comptar amb la seva família en situacions de dificultat, així com amb amics i amigues.

A partir de les avaluacions, les respostes de l'alumnat vinculades al respecte que mostren la família i les amistats pels seus interessos personals, són unes altres. No obstant, es redueixen en les variables que fan referència a la capacitat de motivació i de suport. Respecte a la xarxa d'amistat, l'alumnat relata que poden tenir una imatge errònia del que és el circ, fet que redueix l'interès per compartir l'experiència del Circ Enginy.

La relació de l'Ateneu amb el territori

L'experiència i trajectòria de l'Ateneu en el context on està ubicat es destaca com un element de referència per promoure valors com la participació veïnal i col·lectiva. En relació amb la població adolescent, des dels diferents projectes desenvolupats amb aquesta població es posa de manifest la importància de promoure la seva participació i vinculació amb altres projectes.

A pesar que a l'Ateneu existeixen projectes amb centres educatius des de dues lògiques, una de territori i l'altra de ciutat, la col·laboració amb els centres és una oportunitat per afavorir el desenvolupament de la comunitat fins a esdevenir experiències que generin canvis estructurals i de transformació social.

L'efecte del circ i el foment de la cultura comença des dels canvis més individuals en el si del grup, fins a accions comunitàries i d'incidència crítica, àmbits on el treball social aporta i aprèn com a professió i com a disciplina.

«Jo l'he provat, l'he vist i me'l crec" (E13)»



Quarta part
*Conclusions,
recomanacions
i propostes,
i futures línies
de recerca*



Conclusions

La finalitat de la present recerca ha estat reflexionar i aportar eines de millora per a la intervenció social mitjançant metodologies innovadores, com pot ser el circ social. Per fer-ho possible s'ha realitzat un procés d'investigació basat en uns objectius inicials, els quals contemplen aquest apartat de conclusions com a marc vehicular relacionant-los amb el treball de camp realitzat i els resultats obtinguts. La **fonamentació metodològica** estava formada per l'enfocament etnogràfic, l'estudi de cas i la investigació-acció participativa. Cadascuna ha enfortit la mirada general de la tesi vers la participació i implicació dels diferents agents i la incorporació i anàlisi de la figura de la investigadora en el projecte d'estudi. Dintre dels **agents participants** es recull, d'una banda, aquells directament relacionats amb el projecte Circ Enginy i que esdevenen protagonistes de l'acció, tant de l'àmbit educatiu (alumnat, professorat dels centres escolars i referent del Consorci d'Educació de Barcelona), l'àmbit del circ (formadors i formadores de circ) i l'àmbit social (tècnic de l'àrea de formació i circ social i la mateixa investigadora). I de l'altra, un conjunt de referents de projectes de circ social nacionals i internacionals, i docents i professionals del treball social que han permès relacionar l'experiència de circ estudiada amb altres elements de reflexió sobre l'eina del circ social i el vincle amb el treball social.

El **primer objectiu** general consistia a conèixer l'efecte del circ social com a eina d'intervenció social i educativa, i de transformació social amb adolescents en situacions de risc social basat en l'experiència de l'Ateneu Popular 9 Barris.

Aquest ha possibilitat un exercici de recollida i reflexió dels diferents elements que caracteritzen el circ social recopilant les definicions consensuades i noves aportacions a partir d'entrevistes i experiències pràctiques, per poder actualitzar-lo i contemplar els diversos elements que donen vida a la seva formulació, segons el projecte, les participants i el context. El **naixement del circ social** està arrelat en el canvi del circ tradicional al circ contemporani, per mitjà del qual el circ incorpora altres disciplines com la dansa o el teatre, alhora que trenca amb la tradició familiar vers la dedicació al món del circ donant l'oportunitat de practicar-lo a altres persones. El circ ha obert la seva carpa per enfortir el desenvolupament personal i social de les comunitats a través de projectes arreu del món. Des dels seus inicis, l'Ateneu va posar la mirada en els i les joves dels barris del voltant, per tal d'oferir una oportunitat artística i cultural que potenciés les seves capacitats influint en la seva vida personal i en la de la comunitat en la qual viuen. L'Ateneu Popular 9 Barris és a nivell estatal i internacional una experiència de bones pràctiques que ha treballat amb altres xarxes i escoles de circ per reivindicar els beneficis que aquest genera, a partir de la seva col·laboració amb altres agents del territori, participant de diverses xarxes per defensar el sector del circ i generant formacions, com ara la *Formació de formadores en circ*

social, en què aquestes experiències pràctiques es validen a nivell educatiu i formatiu vers el conjunt d'elements de la metodologia del circ social.

L'essència del circ entorn de l'atractiu del risc controlat, l'imaginari que tot és possible i l'atenció a les diferències com a habilitats admirables, es converteix en una eina per treballar, sobretot en els seus inicis, amb infants i joves en entorns i situacions de complexitat o risc d'exclusió. Actualment, i en el context on es desenvolupa la recerca, apareix certa preocupació per la manera en què es defineix el concepte de circ social, que pot ser interpretat com a estigmatitzador cap a les persones i col·lectius que hi participin. No obstant, s'ha recollit com el vocable social posa en valor la finalitat del circ com a element transformador a nivell personal, grupal i comunitari generant, per sobre de la importància del treball i perfeccionament tècnic, espais relacionals, de convivència i igualtat. El concepte social estableix el valor del com i amb qui es generen aquests processos, amb les persones i amb voluntat de canvi social.

Tots els elements que conformen **la metodologia i la pràctica del circ social** són potenciadors en la població adolescent i juvenil en tant que ofereixen un espai obert, segur i creatiu. A partir de l'experiència amb el Circ Enginy, els i les joves surten del centre educatiu, l'entorn i les dinàmiques canvien, de seure un rere l'altre en el si de l'aula, a formar un cercle on poder mirar-se i reconèixer-se, on experimentar sense ser avaluades. A aquest fet es suma una estructura en les sessions flexible, que interactua constantment amb jocs i dinàmiques adaptades als diferents nivells de les participants i posant a l'abast un conjunt de tècniques circenses sense limitacions, que permeten que cada persona es posi reptes assumibles o infinits promovent la gestió de les pròpies dificultats i l'apoderament personal.

Quant al grup d'alumnat participant, aquesta recerca ha possibilitat analitzar el **context sociodemogràfic, familiar i personal**, que ha permès identificar l'existència d'una influència directa entre els diferents àmbits que envolten l'alumnat: població, economia, educació, salut, etc. Els barris on viu l'alumnat i els limítrofs amb l'Ateneu Popular 9 Barris tenen menys esperança de vida, un nivell socioeconòmic més baix, famílies amb alt percentatge d'atur o amb feines precàries, sovint lligades a uns nivells d'instrucció bàsics o mitjans. Aquests indicadors tenen un pes significatiu en el benestar familiar i, per tant, en el benestar dels i les infants i joves, i per l'àmbit en què s'esdevé aquest treball de recerca aplicada, en la seva trajectòria escolar i formativa, la qual i en el mateix sentit de retroalimentació entre sistemes, esdevindrà un factor d'influència en altres aspectes de la vida personal, laboral, social, etc., de la persona. Les diferències entre els districtes de la ciutat de Barcelona permeten identificar les desigualtats estructurals per tal d'apostar per accions que promoguin la igualtat d'oportunitats i l'aposta per destinar recursos i reivindicar políticament canvis en les estructures opressores i limitadores.

L'actitud i els comportaments dels i les joves participants també tenen una estreta relació amb la seva vida familiar i social. A grans trets, en els grups del Circ Enginy es vinculen joves on la família té dificultats econòmiques greus que afecten la cobertura de les necessitats bàsiques. La precarització i manca d'estabilitat laboral sovint dificulten l'atenció i la cura familiar fent que l'alumnat agilitzi el seu procés cap a l'adulthood. Algunes alumnes no tenen referents adults positius i la seva actitud és reflex de l'entorn i persones properes amb manca d'habilitats educatives i socials. D'altres tenen diagnosticades dificultats en l'aprenentatge i/o alguna discapacitat. També es dona en algunes persones que la seva

motivació no és seguir una trajectòria acadèmica ordinària, però tenen altres interessos, com ara artístics o esportius poc reforçats. I en diversos grups, han viscut processos migratoris, passant alguns per la reagrupació familiar, la qual cosa requereix un procés d'adaptació al sistema educatiu català sumat al descobriment de nous membres familiars, l'entorn i el context en què viuran. Davant el reconeixement d'aquestes variables com a situacions de risc per al desenvolupament de l'alumnat, cal posar en valor que, en general, eren persones participatives, fortes i actives, amb interès per afrontar reptes i amb voluntat per avançar en la seva trajectòria educativa. L'experiència amb el circ ha estat una oportunitat per identificar aquests valors i competències, per enfortir-los i que esdevinguin un recurs per al jovent per afrontar situacions de dificultat en la seva vida quotidiana.

En el projecte Circ Enginy interactuen un conjunt de **professionals de l'àmbit educatiu, del circ i l'àmbit social**. Respecte a l'educatiu, els i les formadores compleixen un rol d'acompanyament molt important per a la consecució dels objectius i el lligam entre el que ocorre al circ i el que pot esdevenir-se quan tornin a l'aula. A més, els projectes de circ en l'àmbit curricular enforteixen el vincle entre professorat-alumnat, ja que es desenvolupa en un espai segur on conèixer i reconèixer l'altre en un rol diferent del que tenen en el centre educatiu. El professorat, a més, reconeix que ha après de les estratègies dels i les formadores, professionals i artistes amb vocació educativa i social i amb actitud propositiva, oberta per adaptar-se als tempos i característiques de les participants amb qui tenen per objectiu generar un vincle de confiança que faciliti l'assoliment i permanència dels aprenentatges a través del circ per a la seva vida personal i social.

La figura del formador i la formadora de circ respon a les funcions de conducció de les sessions i acompanyament del grup cap a la consecució dels objectius. Les diferents persones professionals entrevistades responen a un perfil que barreja coneixements tècnics circenses, pedagògics i socials. El circ, per mitjà de jocs i dinàmiques és el recurs, mentre que l'experiència i la vocació són el motor per posar la tècnica a disposició del canvi personal i social de les participants. Les limitacions del circ social, però, tenen relació directa amb aquest perfil, la manca de reconeixement i legislació laboral que ofereixi una estabilitat professional. No obstant, amb aquesta investigació aplicada es reforça que és una figura que es nodreix de diverses disciplines i del coneixement popular i artístic de l'experiència, fet que li atorga la peculiaritat i essència que ocasiona una altra manera de relació i vincle amb els i les joves.

A pesar d'haver-hi diferències en els rols i funcions entre professionals en el si de les sessions de circ, cal destacar que tant professorat, formadores de circ, com la treballadora social (figura que es recupera més endavant amb detall), generen major vincle amb l'alumnat a través del reforç positiu dels èxits aconseguits, fomentant la creativitat i la participació, i sobretot acompanyant en les diferents fases del projecte vetllant per generar relacions d'igualtat i de confiança.

A partir de l'observació participant d'aquesta recerca s'han recollit els principals canvis observats en el **treball amb el grup** amb l'anàlisi de tres competències: funcionals, socials i cognitives. Les dues primeres són les que més es desenvolupen en el conjunt de les sessions de circ, en la mesura que responen al treball del "saber fer" i del "saber ser", directament relacionades amb els objectius del circ social. Així mateix, el treball d'aquestes promou en l'alumnat el desenvolupament d'estratègies, capacitats i habilitats per a la millora del seu benestar, actitud i personalitat.

Hi ha dos elements a tenir en compte en el treball per mitjà del grup. Un fa referència a com el grup pot invisibilitzar la individualitat. És important, en aquest sentit, tenir estratègies que permetin enriquir la persona a través del grup i a la inversa. Que el treball en grup es converteixi en una font de suport i cohesió, però alhora, utilitzant la diversitat de tècniques circenses com a facilitadores, per poder reconèixer les capacitats i èxits personals. L'altre està directament relacionat amb els rols de gènere en l'etapa adolescent. A través de les diverses dimensions s'ha observat com aquesta està present en els i les adolescents participants, en tant que el sistema patriarcal perpetua el desenvolupament de masculinitats i feminitats hegemòniques, com ara la valentia en nois i la sensibilitat emocional en noies. Creiem que, des de l'art, el circ i des del treball social es pot treballar per trencar aquests estereotips i contribuir a la construcció de societats més igualitàries reconeixent i posant en valor la diversitat, i treballant amb eines inclusives.

Un dels valors més característics del circ és la capacitat que té per donar importància no tant al resultat aconseguit sinó al procés d'assaig-error per mitjà del treball en valors. La manifestació d'actituds de rebuig o defensives en els i les adolescents responien a patrons de conducta vers la por de fracassar. Al darrere de les tècniques circenses s'ubica una forma de fer que s'adapta a les inquietuds i reptes que cada persona es proposa, ajudant a tolerar la frustració, posant èmfasi en l'esforç i fomentant el treball en equip com a suport per a la gestió de dificultats. Aquesta forma d'incentivar el treball de les intel·ligències múltiples, on unes es nodreixen d'altres consolidant l'aprenentatge matemàtic, lingüístic, artístic, musical, espacial, relacional, corporal, emocional, etc., contribueix a fer que l'alumnat reconegui les seves capacitats i augmenti l'autoestima. Davant d'elements com la mostra final, o l'execució de trucs circenses, aparentment impossibles, augmenta la responsabilitat, la creativitat, les habilitats comunicatives i el treball en equip. El circ és una eina innovadora, que s'està incorporant des de l'àmbit cultural, fins al social i educatiu pels seus resultats, convertint-se en una experiència per crear les condicions adequades, físicament i emocionalment, per a l'aprenentatge.

Respecte al **segon objectiu general** que consistia a identificar el paper del o la treballadora social en la intervenció per mitjà del circ social, ha estat més complex que l'anterior pel fet que, tal com ja s'ha avançat, el perfil del o la formadora de circ es concep com un perfil professional propi enriquit de diferents disciplines, cosa que ha suposat un treball de camp extens on identificar, sistematitzar i comparar dades de les diferents persones implicades. Per altra banda, la metodologia de l'autoetnografia ha permès reflexionar sobre els efectes de la figura del treball social en el projecte, així com identificar els aprenentatges que genera la confluència de diverses disciplines i professions amb objectius compartits.

La combinació dels rols de dues persones treballadores socials implicades en el projecte ha permès reflexionar sobre com el **perfil del treball social en el circ social** contribueix en la consecució d'aquesta interconnexió entre nivells, amb rols i funcions determinades, però que juntes complementaven el treball a nivell individual, grupal, comunitari i críticopolític, compartits amb el circ social. La figura de la treballadora social com a investigadora ha tingut una doble funció, la recerca aplicada i la intervenció. Comptar amb una figura de suport que estigui present, participant de les dinàmiques i atenta quan surtin situacions de vulnerabilitat es valora com un recurs adient per a la consecució d'aquests projectes. A pesar que es reconeix aquesta tasca assumida per formadors i formadores de circ, sovint es requereix el suport d'altres disciplines professionals que puguin fer una acció determina-

da a nivell educatiu i social. Des del treball social cal reconèixer la importància de no crear situacions que puguin fomentar l'exclusió i l'estigmatització, però alhora, com a professió, utilitzar les nostres competències per incorporar una mirada inclusiva, detectant les dificultats per poder combatre-les.

A través de l'anàlisi dels rols i funcions dels professionals implicats s'han identificat elements compartits amb els camps d'intervenció del treball social i s'ha pogut aprofundir en un intercanvi d'aprenentatges entre aquests, des de l'anàlisi de la **intervenció individual, grupal i comunitària del treball social**. A nivell individual, l'experiència del circ en l'àmbit educatiu esdevé un camp idoni per poder identificar situacions de vulnerabilitat o de risc que derivin en actuacions específiques en la persona i el seu entorn familiar. A través del grup, des del treball social, es visualitza com una oportunitat on la interacció i la col·laboració actuen com a suport físic, emocional i social de les participants. El circ és l'element idoni per al descobriment d'habilitats atractives possibilitant un canvi de mirada tant en el mateix grup d'iguals com amb el professorat. Quan aquest grup torna al centre educatiu, comparteix l'experiència amb la família i el grup d'iguals, tant de l'institut com amistats externes, i sobretot quan desenvolupa alguna activitat o projecte amb la comunitat, que transcendeix a l'esfera comunitària establint així el lligam i retroalimentació entre els tres nivells d'intervenció. Des del treball social es sap i ens sentim còmodes treballant la interacció d'aquests nivells i establint aliances entre les diferents persones, entitats i serveis participants.

La formació en treball social s'alimenta de diferents disciplines acadèmiques i professionals que faciliten a la nostra professió utilitzar-los, d'una banda, per fomentar el treball interdisciplinari actuant de frontissa amb altres professionals, així com per analitzar i actuar posant la mirada en les diferents esferes que poden afectar el benestar de la persona, entenent-la com a agent en relació amb l'entorn.

Som conscients que al territori existeixen serveis que s'ocupen de l'atenció de situacions de risc, com ara Serveis Socials o l'EAP, per això recomanem una relació estreta entre aquests, els centres educatius i la resta de serveis i equipaments associatius, juvenils i culturals; no obstant, incloure aquesta figura del **treball social en el circ social entre l'àmbit educatiu i el social** facilita una intervenció més participativa, propera, continuada i creativa, complementària a la resta. El treball comunitari és una oportunitat per fer front a situacions de dificultat estructural, on l'expertesa de cada servei i entitat sumen per treballar en cada sistema que afecta la vida de la comunitat. No obstant, la figura que es defensa té unes peculiaritats en tant que és visible i comparteix espais d'aprenentatge i relació per mitjà del circ, on els i les professionals han de dedicar majors esforços a la interacció i dinamització.

Com a professionals del treball social ens trobem en una cruïlla, en certa relació amb la construcció del concepte de circ social. Des de la mirada de la nostra disciplina, s'ha fet èmfasi en la importància del context personal, familiar, educatiu i social com a factors de risc que poden posar els i les joves en situació de vulnerabilitat. Visibilitzar aquest fet ajuda a treballar per modificar-lo, però alhora reconeixem que existeix un risc, estigmatitzar, com ja s'ha esmentat en l'objectiu anterior. Aquesta experiència ha significat per a les treballadores socials implicades treballar des de la mirada de les capacitats de la persona per enfortir-les i promoure el seu protagonisme en l'acció de canvi i no esdevenir sols un perfil professional portador de recursos assistencials; promoure aquests canvis en els nois i les noies, però també en tots els professionals implicats.

Amb el circ, la nostra professió es nodreix d'eines innovadores que esdevenen, d'una banda, font per identificar situacions de vulnerabilitat o risc social, però de l'altra, tenir eines per fomentar l'apoderament de les persones i del territori. Entenent el i la treballadora social com a agent de canvi, treballar amb el territori significa escoltar, observar i interactuar amb les persones per identificar necessitats des de la participació de la comunitat mateixa, reconèixer el poder del teixit associatiu i endinsar-se per enriquir-lo amb pràctiques, des de la col·laboració i la coconstrucció de respostes col·lectives a dificultats estructurals.

A partir de la metodologia IAP, s'ha pogut avançar i retrocedir amb el projecte Circ Enginy i amb l'Ateneu Popular per **enllaçar la diagnosi amb l'acció i l'avaluació**, ambdues fases en connexió constant per aprendre des de la pràctica, així com per aplicar millores des de la revisió i l'avaluació de la mateixa experiència. És important, en aquest sentit evidenciar que la referencialitat de l'Ateneu Popular 9 Barris està arrelada en la lluita veïnal i la consolidació d'un espai cultural promotor de la defensa de la qualitat de vida de les seves veïnes, així com la defensa del poder del circ per transformar la societat. Per això, i en relació amb el treball que s'està generant en els centres educatius del territori, però extrapolable a altres àmbits, cal destacar aquest valor de l'Ateneu com a agent implicat en el territori amb capacitat per generar canvis estructurals per mitjà del treball comunitari.

Per últim, esperem que aquesta recerca serveixi també per a professionals de diferents camps, artístic, educatiu i social, a iniciar projectes de circ i que tinguin incorporada aquesta mirada, cada cop més allunyada del control social i més propera a l'apoderament de les persones. Fixant-nos en les potencialitats i no en les dificultats. Partint del fet que la societat és desigual, l'objectiu ha de ser transformador. Des del treball social tenim les eines (a través del mètode d'intervenció individual i familiar, grupal i comunitari) per treballar amb les persones i grups que es troben en situació de desigualtat i perill de vulnerabilitat, però alhora cal treballar no sols amb les conseqüències d'aquestes desigualtats sinó en els causants.

Convidem les professionals a reflexionar contínuament sobre el nostre paper perquè això construirà l'imaginari que té la societat sobre la nostra professió i també, així, es definirà la relació entre ambdues. Des d'una mirada interconnectada dels diferents mètodes d'intervenció, cal tenir present la història personal, les relacions que es donen i el context on es desenvolupen. Entendre que el passat construeix el present, i com el present pot canviar el futur. El treball social neix en una època marcada pel paper de la dona en els àmbits reproductius propers a la cura i el benestar familiar al segle XIX, a la vegada que va esdevenir una sortida professional per a les dones. Seguim apostant per aquesta manera de fer, des de la cura i la tolerància, allunyades d'influències de pensaments i maneres de fer heteropatriarcal basats en l'ús del poder autoritari i jeràrquic.

Recomanacions i propostes

A continuació es destaquen aquelles propostes de millora recollides a través del procés d'investigació-acció participativa, tant les aportades per les diferents persones participants en la recerca, com les de la mateixa investigadora en el marc de l'autoetnografia realitzada.

Les propostes es divideixen en 2 subapartats relacionats en els conceptes clau que han marcat els objectius de la recerca i el treball de camp realitzat: circ social i treball social.

Circ social

Respecte a la definició del concepte de circ social, els seus matisos i especificitats al voltant del què, on, com, qui i amb qui es desenvolupa, es recomanen les següents pautes a tenir presents en la construcció de la definició de circ social:

- Reconèixer la trajectòria històrica del circ social amb el trencament del circ tradicional i com a ramificació vers el circ contemporani. Una oportunitat d'obertura del circ a la comunitat i d'interrelació amb altres disciplines artístiques.
- Visibilitzar el procés. El circ social no és un resultat en si mateix, sinó que destaca l'aprenentatge i evolució a través de la seva pràctica i de la participació de cada persona implicada. Cada persona, grup i/o comunitat tindrà la seva pròpia experiència i evolució.
- Reconèixer les tècniques circenses i el gaudi a través de jocs i dinàmiques com a recurs a l'abast del treball amb les participants i l'enfortiment d'objectius i valors socials.
- Treballar des de la interconnexió dels diferents mètodes d'intervenció. En similitud amb el treball social es recull: el mètode individual-familiar, el mètode grupal i el mètode comunitari. Als quals es suma un quart element, el críticopolític.
- Promoure la versatilitat del circ com a potencialitat inclusiva. La persona, col·lectiu o població destinatària pot ser variada. El circ pot aportar beneficis a tothom. Aquest aspecte està estretament relacionat amb les seves potencialitats (multinivell, multifacètic, adaptable...)
- Redactar el concepte en positiu, no basat en les dificultats, sinó en les potencialitats. Això faria trencar el caràcter estigmatitzat del concepte, destacant el valor del circ i no les vulnerabilitats de les persones que hi participen.

Davant la dificultat sorgida en la fase d'anàlisi de resultats per ordenar la varietat d'objectius en projectes de circ social, es recomana poder tenir present la següent classificació, per poder tenir en compte el punt de vista des del qual es formulen:

- Des de l'entitat
- Des del mateix projecte
- Des de la mirada del formador/a o altre professional
- Des de la persona participant. En aquest cas es recomana formular-los o almenys compartir-los i consensuar-los amb les participants
- Diferenciar si són persones de formacions tècniques o socials
- Classificar-los en individuals, grupals, comunitaris i/o crítics

Més enllà de la proposta metodològica de les sessions de circ, ja es fa palès l'existència de documentació i experiències amb una organització similar però amb peculiaritats des de cada experiència. Es recomana tenir els elements bàsics en compte i construir-ho entorn de la pròpia pràctica, adaptant-se a les característiques del grup i l'entitat.

- Què: la naturalesa del projecte
- Perquè: quin és l'origen, la fonamentació

- Per a què: plantejament dels objectius
- Quant: quines metes es volen aconseguir
- On: localització física, espai on es desenvoluparà
- Com: activitats i tasques, mètodes i tècniques
- Quan: calendarització o cronograma
- Amb qui: persones, grup amb qui es treballarà
- Qui: recursos humans amb els quals es compta
- Amb què: recursos materials i financers

El fet que els projectes de circ social es basin en coneixements populars treballats i revisats des de la pròpia pràctica, d'una banda, identifica la varietat i l'adaptació de cada projecte al seu context, però d'altra banda, dificulta la sistematització i construcció a partir dels elements comuns en diferents elements de la metodologia del circ social. Es recomana:

- Potenciar la fase de seguiment i avaluació dels projectes de circ social, ja que això ajudaria a reduir la inestabilitat laboral de les professionals del circ augmentant el reconeixement professional i del circ com a eina de transformació social.
- Revisar les estratègies i metodologies d'avaluació existents per generar-ne de noves compartides entre projectes i que permetin la comparació i l'anàlisi entre diferents experiències.
- Generar espais de reflexió i avaluació que siguin reconeguts professionalment, si no, es pot caure en el perill que les activitats de circ social siguin puntuals, es perdi l'interès per la reflexió i millora col·lectiva, o que els i les professionals ho facin voluntàriament, promovent així la precarietat laboral.
- Reconèixer la interdisciplinarietat en els projectes de circ social i reforçar les figures professionals de l'àmbit educatiu i social tant en l'acció directa amb les participants com en l'acció comunitària.
- Potenciar la participació de l'alumnat no sols en els projectes sinó també en els espais de decisió d'aquests.

A partir del treball de circ amb els grups, van sortir diferents propostes entorn de les dimensions analitzades:

- Acompanyar els i les estudiants per reforçar la puntualitat i tenir més temps abans i després de cada sessió per compartir espais informals on treballar, fet que permet fer vincle alumnat-professorat i poder treballar a nivell personal, educatiu, social, familiar, etc.
- Dotar d'alternatives respecte a la roba d'esport i la higiene davant situacions on les necessitats bàsiques no estan cobertes, com ara tenir llum i aigua per poder dutxar-se o en situacions on això ocasiona burla i conflictes intergrupals. Es pot tenir en compte de manera més intensa la dutxa o el vestuari del mateix Ateneu o del centre educatiu en tornar a l'aula, per tal que no es mostrin diferències entre els i les participants. Promoure el canvi de samarreta o posant a l'abast material d'higiene, com un desodorant o tovalloles. Seria un treball d'incorporació de rutines compartides entre els centres educatius i les activitats fora del centre.

- Consensuar les normes de grup entre totes les participants; professionals i alumnat. Per treballar en la mateixa línia instituts i activitats externes, com ara el circ.
- Visibilitzar en els centres educatius com el circ permet treballar elements com la participació, la cohesió, el treball en equip i la corresponsabilitat en la millora personal, relacional i educativa de cada jove. Per exemple, convidant professorat a alguna sessió de circ.
- Participar i implicar el professorat en els tallers. L'acompanyament compartit entre formadores i professorat té uns efectes positius en l'assoliment de responsabilitats per part de l'alumnat i l'evolució positiva en el desenvolupament de competències i habilitats, per la qual cosa és important recollir que l'acompanyament estigui present en les sessions.

Respecte a la temporalitat del projecte Circ Enginy, per part del professorat es valorava que les sessions eren curtes i poques, que quan estaven en el punt més alt de motivació i lligam amb l'alumnat el projecte finalitzava. No obstant, amb l'experiència del Dr. Puigvert es visibilitzava que segons els objectius, fer la mateixa proposta pot reduir la motivació en l'alumnat, per tant, segons el grup, pot donar millors o pitjors resultats. Per part de l'equip de formadores, que marxin en un punt alt de motivació és adient per poder seguir treballant a l'aula. D'altra banda, quan coneixen l'Ateneu, sempre es dona informació d'altres projectes amb major periodicitat on els i les alumnes es poden vincular i així mantenir la relació amb l'Ateneu i el circ.

Treball social

Respecte a la professió del treball social, l'esforç s'ha de dirigir a reduir al màxim les conseqüències que deriven de tota intervenció i que aquestes vagin encaminades a millorar la qualitat de vida de les persones treballant amb l'entorn des d'una mirada de responsabilitat social.

- Identificar i treballar per a la reducció de les situacions que puguin esdevenir pràctiques excloents i estigmatitzadores.
- Reflexionar contínuament sobre el paper del treball social per construir relacions amb la societat que promoguin el canvi i la transformació cap a la millora individual, familiar i social.
- Incorporar en les intervencions la complementarietat del mètode individual, grupal i comunitari.

Respecte a la figura de la treballadora social en l'àmbit educatiu:

- Defensar el paper d'aquesta figura per prevenir i identificar situacions de risc d'exclusió social, l'atenció i acompanyament en la garantia de les necessitats bàsiques i el treball en xarxa per posar en relació amb els recursos de l'entorn.
- Potenciar una mirada oberta a la inclusió de la diversitat cultural perquè els centres educatius no es converteixin en l'adaptació de les persones a la cultura dominant i es perdin els bagatges culturals propis.

Respecte als projectes artístics:

- Complementar la formació de treball social amb formacions específiques entorn de les tècniques artístiques, en aquest cas de circ, les quals esdevenen elements d'interès per als i les joves i reforcen el vincle.

En relació amb la continuïtat de vinculació amb el projecte Circ Enginy i amb l'Ateneu Popular 9 Barris:

- Revisar, recollir i maquetar la guia didàctica dels projectes curriculars treballats al llarg dels cursos escolars de la recerca amb el professorat participant.
- Sistematitzar i donar suport a l'Ateneu per ordenar i classificar tota la documentació utilitzada contribuint en la revisió del banc de recursos de l'Ateneu.

En relació amb futures recerques aplicades a l'àmbit educatiu:

- Incorporar elements de seguiment al final del curs per valorar amb el professorat i amb l'alumnat quin efecte en el temps ha tingut l'experiència en la seva vida personal, educativa i social.
- Preveure sistemes de creuament de dades que vinculin les dimensions del diagnòstic amb la consecució del projecte i l'anàlisi dels efectes finals, sobretot en l'avaluació i comparativa pre i post.

Per a futures recerques i en relació amb el treball social:

- Vetllar per no fer recerques marcades pel mercat privat o supòsits d'excel·lència científica; sinó ser crítiques amb el model de producció científica marcat i poder ser fidels al que la realitat social necessita.
- Incorporar a les recerques la perspectiva de gènere i feminista, tant en la construcció metodològica, com en les tècniques i l'anàlisi. Seguir el camí de les dones que van impulsar la nostra disciplina i professió contribuint a la millora i transformació social.

Futures línies de recerca

Som conscients que aquesta recerca obre molts camps que han derivat en interrogants en els quals es pot seguir aprofundint:

- Estudiar l'efecte del circ amb altres grups participants: el circ amb persones amb discapacitat, el circ amb persones grans, el circ amb població infantil, el circ en l'àmbit de la justícia.
- Analitzar quines són les estratègies específiques i com es desenvolupen per treballar temes com la interculturalitat, els rols de gènere en el circ, la mediació en conflictes, la salut integral.
- Analitzar els elements que potencien la interconnexió entre els diferents nivells d'acció, l'individual, el grupal, el comunitari i el crític.
- Aprofundir en la identificació i anàlisi dels mecanismes que fan que el circ esdevingui una eina d'apoderament comunitari i de transformació social.

- Indagar sobre la formació, experiència i rol de la figura professional encarregada de l'organització, conducció i avaluació dels projectes de circ social en cadascun dels interrogants anteriors.
- Aprofundir en els relats de vida de les persones participants que es vinculen a projectes de circ i altres disciplines artístiques per poder identificar els canvis que produeixen i les bones pràctiques que ho fan possible.

Respecte al treball social, i tal com s'ha portat a terme la present recerca, reforcem la seva transversalitat com a marc de referència en cadascun dels interrogants i de les noves línies de recerca anteriors.

Referències bibliogràfiques

- Agència de Salut Pública de Barcelona. (2016). *La salut a Barcelona 2015*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona.
- Agència de Salut Pública de Barcelona. (2017). *La salut a Barcelona 2016*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona.
- Agència de Salut Pública de Barcelona. (2018). *La salut a Barcelona 2017*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona.
- Agrela, B., i Morales, A. (2017). Trabajo Social y estudios de género. Vindicando un espacio científico propio. *Revista Estudios Feministas*, 26(2). Obtingut a <https://www.redalyc.org/comocitar/oa?id=38156079031>
- Ajuntament de Barcelona (2007). *Protocol tècnic: estudi, diagnòstic i valoració. Infància i adolescència en situacions de risc de maltractament*. Barcelona: Direcció de Benestar Social. Obtingut a [https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/91812/1/infancia%20estudi%20diagnostic%20\(1\).pdf](https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/91812/1/infancia%20estudi%20diagnostic%20(1).pdf)
- Ajuntament de Barcelona (2010). *L'acció socioeducativa en el marc dels Serveis Socials Bàsics de l'Ajuntament de Barcelona*. Direcció tècnica d'acció social. Obtingut a <https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu-document/accio-socioeducativa-serveis-socials-basics.pdf>
- Albaigés, B., i Pedró, F. (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alcántara, A. (2016). *Circ, educació i transformació social: el projecte pedagògic de l'Ateneu Popular 9 Barris*. Barcelona: Bido de Nou Barris i Neret Edicions.
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. A Delgado, J.M. i Gutiérrez, J. (ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 225-240). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Amas, G. (2015). Ponencia internacional: el arte como herramienta de transformación social. *3er Congreso de Circo Social, modelos metodológicos en la praxis del Circo Social*, (pp. 9-16). Santiago de Chile: Red Chilena de Circo Social. Obtingut a http://www.redcircosocial.cl/descargas/resumenes_3er_congreso_de_circo_social_chile.pdf
- Ander-Egg, E. (1982) *Metodología del trabajo social*. El Ateneo. Barcelona
- Ander-Egg, E. (1992). *Introducción al trabajo social*. Espanya: Siglo XXI
- Ander-Egg, E. (1997). *Métodos del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ander-Egg, E., i Aguilar, M. (1997). *Como elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Madrid: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- ANECA (2004) *Libro Blanco. Título de grado en trabajo social*. Obtingut a http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf

Referències bibliogràfiques

- Aranda, G., Revilla, F., Ruiz, M.A.; Sotelo, J. (2008) *Bases para un debate sobre la participación infantil en el ámbito local*. Madrid: UNICEF. Obtingut a http://www.de0a18.net/pdf/doc_participacio_bases_para_participacion.pdf
- Arango, M., Rodríguez, A., Benavides, M., i Ubaque, S. (2015). Los axiomas de la comunicación humana en Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson y su relación con la Terapia Familiar Sistémica. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(1), 33-50.
- Área Social del Circo del Mundo. (2015). *Manual de Circo Social: sistematización de los procesos metodológicos y de evaluación*. Chile: Circo del Mundo de Chile Obtingut a http://www.elcircodelmundo.com/wp-content/uploads/2015/07/Manual-Methodologia-Circo-Social_Marca-aguaOK.pdf
- Arranz, M. (2018). *Desprotección infantil y trabajo en red: Rol del trabajador social en los centros escolares para la detección y el abordaje de situaciones de maltrato infantil y/o desatención familiar* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Obtingut a https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665831/MAM_TESIS.pdf
- Ateneu Popular 9 Barris (2014). *Memòria tècnica 2014*. Barcelona: El bidó de Nou Barris. Obtingut a <https://www.ateneu9b.net/noticies/documentacio-diversa>
- Ateneu Popular 9 Barris (2019). *Ateneu Popular 9 Barris*. Obtingut a https://ateneu9b.net/sites/default/files/marc_de_funcionament_de_lateneu_popular_9_barris.pdf
- Ateneu Popular 9 Barris. (2019). *Educació i Cultura. Una aliança fonamental*. Obtingut a <https://ateneu9b.net/noticies/educacio-i-cultura-una-alianca-fonamental>
- Avilés, M., Rovira, M. i Bàrbara, B. (2014). El treball comunitari. Un repte per als serveis socials bàsics. *Revista de Treball Social*. 203, 63-75.
- Ayuso, P., Costa, V., Milena, A., Gomez, R., i Toruella, S. (1999). *Circo. Espacio de expresión*. Escola municipal d'expressió i psicomocitat.
- Badia, J. (2019). *El centre com a eix de la millora del sistema educatiu a Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ballester, A., i Renau, L. (2014). *I Trobada de Circ Social de Catalunya*. Barcelona: APCC Obtingut a http://www.apcc.cat/media/upload/pdf/relatoria_i_trobada_circ_social_catala_definitiu_editora_14_25_1.pdf
- Ballester, M. (2015). *Intervenció comunitària i rol dels professionals als serveis socials a Barcelona (Catalunya) i Mont-real (Quebec): una anàlisi comparada* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Obtingut a https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/390949/MBF_TESI.pdf
- Balsells, M.A., Arco, I. i Miñambre, A. (2009) *Infancia en situación de riesgo social y sus familias. Guía para el educador familiar*. Lleida: Deparis Edicions
- Barbero, J.M. (2008) *El Treball social en acció: mètode i autogestió en la pràctica professional*. Barcelona: Impuls a l'Acció Social
- Barriga, L. i Martínez, M.A. (2000). El Siglo que se va, nos deja una científica: Mary Richmond: su vida y su obra (I Parte). *Trabajo social hoy*, 30, 112-125. Madrid: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid
- Basagoiti, M., Bru, P. i Lorenzana, C. (2001). *Investigación-acción participativa*. Espanya: ACsur-Las Segovias
- Bassegy, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press
- Bañez, T. (2003). *El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada* (tesi doctoral). Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. Obtingut a <https://www.tesisenred.net/handle/10803/8412>

- Betancourt, M., i Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos*, 17, 159-176. Obtingut a <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/>
- Briansó, A. (2014). Treballant amb grups. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 65-69.
- Brown, A. G. (1988) *Treball de grup*. Barcelona: INTRESS
- Campanini, A. i Luppi, F. (1991) *Servicio social y modelo sistémico: una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona: Paidós
- Canales, M. i Peinado, A. (1999) Grupos de discusión. A Delgado, J.M. i Gutiérrez, J. (ed.), *Métodos y técnicas de innovación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Carneiro, A. (1960). *Adolescencia, sus problemas y su educación*. México, D.F.: UTEHA.
- Caravan (2015). *Framework of competences for social circus trainers*. Obtingut a <https://www.caravancircusnetwork.eu/wp-content/uploads/2015/02/LEO1fnalLOW2.pdf>
- Cardona, I. (2015). ¿Qué hacemos hoy en las aulas de educación infantil?. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 11-19.
- Carmona, M. i Rebollo, O. (2009) *Guia operativa d'acció comunitària*. Barcelona: Acció Social i Ciutadania, Ajuntament de Barcelona.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de pedagogía social*, 17, 15-28.
Obtingut a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189852>
- Centre de Documentació Juvenil. (2016). *Fracàs escolar, abandonament prematur i retorn al sistema educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Direcció General de Joventut.
- Checkoway, B.N., i Gutiérrez, L.M. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: GRAO
- Cifrián, C., Martínez, P., Ayala, O., i Huerta, M. (1993). *Adolescencia*. Espanya: Ministerio Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer y Ministerio de Sanidad y Consumo.
- CircEsteem (2015). *Chicago Youth Circus*. Obtingut a <https://circesteem.org/about/>
- Circo del Mundo-Chile. (2001). *El Circo del Mundo*. Chile: Circo del Mundo.
- Circus Ellebog (2009). *What methodology for social circus? A studycase based on the Dutch experience and methods developed in CircusElleboog*. Bruxelles: Caravan. Obtingut a <http://www.bibliotheque.enc.qc.ca/Record.htm?idlist=1&record=19138852124919560349>
- Circus Harmony (2015). *Building Character, Pyramids, Bridges and Hope!*. Obtingut a <https://circusharmony.org/2015/>
- Cirqinik (2015). *Nyheder fra 2003*. Obtingut a <http://cirkus-dk.dk/htm/dk/nyheder2003.htm>
- Cirque du Soleil (en línia). *Social Circus Map*. Obtingut a <https://www.cirquedusoleil.com/citizenship/social-circus-map>
- Civit, M. i Luna, E. (2014). Projecte d'inclusió laboral i social per a dones. Si tens oportunitats, pots. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 105-109.
- Cohen, E., i Franco, R. (1988). *Evaluación de proyectos sociales*. Argentina: Grupo Editor Latinoamericano S.R.L.
- Colás, P., i Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.

Referències bibliogràfiques

- Collao, D. (2014). Orientaciones didácticas para la implementación del circo social. *2do Congreso de circo social. Circo social, intervención en diversos espacios, grupos y contextos sociales*, (pp.7-11). Santiago de Chile: Red Chilena de Circo Social. Obtingut a http://www.redcircosocial.cl/descargas/resumenes_2do_congreso_de_circo_social_chile.pdf
- Confancia (s.d.) *Confancia: con voz. 6 años de trabajo sobre la participación infantil en organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de Juventud de España. Obtingut a <http://www.sename.cl/wsename/otros/confancia.pdf>
- Consejo de la Juventud de España. (2001). *Guía didáctica de educación para la participación*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA) i Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació (2010). *Pla Integral del Circ*. Obtingut a http://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/pla_integral_circ/Pla_integral_del_circ.pdf
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2014). *Memòria programa de diversificació curricular. Districte Nou Barris, curs 2013-2014*. Obtingut a https://www.edubcn.cat/rcs_gene/Memoria_Diversificacio_Curricular_Nou_Barris_v3.pdf
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2015). *Plans d'Educació per a l'èxit escolar dels districtes*. Obtingut a https://www.edubcn.cat/ca/el_consorci/documentos_de_referencia/plans_educacio_de_districte
- Consorci d'Educació de Barcelona (2019). *Programa Circ Èxit*. Obtingut a https://www.edubcn.cat/exit/suport_atencio_de_les_diversitats_als_centres/tallers_ciutat/circ_exit
- Consorci de l'Habitatge de Barcelona (2017). *Memoria 2017. Barcelona: Generalitat de Catalunya i Ajuntament de Barcelona*. Obtingut a <http://www.bcn.cat/consorcihabitatge/es/memories-anteriors.html>
- Corbetta, P. (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Coordinadora d'Animació Sociocultural de Catalunya (2017). *Intervenció socioeducativa amb joves*. Barcelona: CASC_CAT
- Corona, M. (2017). *El trabajo social en instituciones de control*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Cortés, F. (2014) La potenciació del treball comunitari com a estratègia per reafirmar el compromís social del treball social. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 203, 23-35.
- Cortes, F. i Llobet, M. (2006). La acción comunitaria desde el Trabajo Social. En Úcar, X. I Llena, A. (ed.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (131-156). España: GRAÒ.
- Del Saso, M.L. (2014). Circo social como herramienta de transformación y prevención en jóvenes en riesgo de exclusión social. A *Intervención socioeducativa con familias*. Mallorca: Universidad de las Islas Baleares
- Domenech, Y. (1998) *Introducción al trabajo social con grupos*. Espanya: Editorial Club Universitario.
- Dronkers, J. (2010). *Influència dels països d'origen i de destí en el rendiment de l'alumnat d'origen immigrant*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dupriez, V. (2009). *La segregació escolar: reptes socials i polítics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dumont, H., Istance, D., i Benavides, F. (2012). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD Publications.
- El bidó de Nou Barris. (2015). *Memòria Ateneu Popular 9 Barris*. Obtingut a https://ateneu9b.net/sites/default/files/memoria_2015_per_districte.pdf
- Eurostat (2019). Tasa abandono escolar prematuro. Obtingut a http://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html

- Feixa, C. (2012). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, J. (2009) Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 111-126.
- Fernández, J., De Vicente, I., Torralba, J.M., Munté, A., Quiroga, V., Durán, P., Alegre, R.M., Parra, B., Chagas, E., Boixadós, A., i Palacín, C. (2016). *La intervenció amb les famílies des del treball social*. Catalunya: Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.
- Fernández, M., Mena, L., i Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Fernández-Montaño, P. (2015). Trabajo social feminista: una revisión teórica para la redefinición práctica. *Trabajo Social Global*, 24-39. Obtingut a <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/3299>
- Fernández, T., i López, A. (2008). *Trabajo Social comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fierro, Y. (2014) Una mirada a l'atenció grupal des de tres perspectives diferents. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 30-39.
- Figuera, P., Freixa, M., i Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo de fracaso y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *CONTRAPONOTOS*, 136-144.
- Font, J. (2014). Treball comunitari i moviments socials; una relació necessària i poc existent. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 203, 36-49.
- Freire, P. (1973) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, G., i Ramírez, J. (2006). *Manual práctico para elaborar proyectos sociales*. Madrid: Consejo General de Colegios de Diplomados de Trabajo Social y Siglo XXI.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente. La Teoría de la Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Generalitat de Catalunya (2010). *Diccionari de serveis socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Obtingut a https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematicos/serveis_socials_2011/01diccionari/diccionari.pdf
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Catalunya: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Obtingut a http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf
- Ginesta, M. (2014). La intervenció comunitària des dels serveis socials locals: de la pèrdua al desig; del desig a l'acció. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 203, 50-62.
- Gómez, I., Rodríguez, L., i Alarcón, L. (2005). Método etnográfico y trabajo social: algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. *Fermentum*, 44, 353-366. Obtingut a <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20637/articulo3.pdf;jsessionid=B1312576595F9366664B9A513C4372D7?sequence=2>
- González, A. (2013). Figuras para conquistar el cielo, el circo como herramienta de transformación social. *1er Congreso de Circo Social: Diálogo y reflexión en torno a la praxis del circo como herramienta pedagógica, psicológica y social* (pp. 43-52). Santiago de Chile: Red Chilena de Circo Social. Obtingut a http://www.apcc.cat/media/upload/pdf/resumenes_1er_congreso_de_circo_social_chile_editora_14_33_1.pdf
- González, A. (2015). *La carpa multicolor. El circo como herramienta de promoción de la interculturalidad*. Salamanca: Universidad de Valladolid, Universidad de León i Universidad de Salamanca. Obtingut a <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/14111>

Referències bibliogràfiques

- González R. M^a, i Guinart S., (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. España: GRAO.
- Grassi, E. (1989). *La Mujer y la Profesión de Asistente Social*. Buenos Aires: Editorial HUMANITAS.
- Grinder, R. (1993). *Adolescencia*. México: Editorial Limusa.
- Guasch, O. (2015). Mirar hacia dentro: biografía, estructura social y subjetividad. *Coloquio del MARC del 2015: Autoetnografía. 'Estar ahí estando aquí'. Subjetividades, cuerpos y emociones en la investigación en salud*. (Manuscrit no publicat)
- Gutiérrez, J. i Delgado, J.M. (1999). *Métodos y técnicas de innovación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Hart, R. A. (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona: PAU Education.
- Henry, S., East, J., i Schmitz, C. (2004) *Trabajo social con grupos: modelos de intervención*. Madrid: NARCEA.
- Hernández, J. C. (2008). El circo en nuestras vidas. *INTERIORES, Revista 34*, 60-61. Obtingut a http://www.machincuepacircosocial.org/pdf/Articulo_de_CS.pdf
- Hernández, M. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: EDIT.UM.
- Hernández, M., González, A., Cívico, A., i Pérez, B. (2006). Análisis de funciones del Trabajador Social en el campo educativo. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 22, 453. Obtingut a <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/465>
- Hernando, Á., Oliva, A., i Pertegal, M. (2013). Diferencia de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 15-23. Obtingut a http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592013000100003
- Hopkins, J. (1986). *Adolescencia, años de transición*. Madrid: Ediciones Piràmide, S.A. .
- Hyttinen, H., Kakko, S.C., Karkkola, P., i Astrand, R. (2011). *Social Circus - a guide to good practices*. Tampere: University of Tampere. Obtingut a http://www.jugglingmagazine.it/fileadmin/Image_Archive/05_CircoSocialeTerapeutico/social_circus_handbook_2011.pdf
- Infantino, J. (2012). El arte circense en Buenos Aires desde la post dictadura hasta la actualidad. En el camino hacia el nuevo circo. *Cuadernos de picadero*, 22, 16-23. Instituto Nacional del Teatro. Obtingut a <http://inteatro.gob.ar/Files/Publicaciones/11/22.pdf>
- Institut d'Estudis Catalans (en línia). Diccionari de la llengua catalana. Obtingut a <https://dlc.iec.cat>
- Invernó, J. (2003). *Circo y educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Jacobs, D. (2012) Todo el mundo juega aquí en el circo beat. En el camino hacia el nuevo circo. *Cuadernos de picadero*, 22, 35-39. Instituto Nacional del Teatro. Obtingut a <http://inteatro.gob.ar/Files/Publicaciones/11/22.pdf>
- Jané, J. i Minguet, J.M. (2006) *L'art del risc: circ contemporani català*. Triangle postals. Generalitat de Catalunya. Catalunya.
- Jané, J. i Puig, M. (2008). *Estudi sobre la formació circense a Catalunya*. Barcelona: Associació de Professionals de Circ de Catalunya. Obtingut a http://www.apcc.cat/files/file_101.pdf
- Jaraíz, G. (2009). El tercer sector de acció social en la intervenció comunitaria. *Revista Española del Tercer Sector*, 12, 101-128. Obtingut a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2024916>
- Jiménez A., i Demartis, J. (2015). Talleres de Circo en Til Til. *3er Congreso de Circo Social, modelos metodológicos en la praxis del Circo Social* (25-32). Santiago de Chile: Red Chilena de Circo Social. Obtingut a http://www.redcircosocial.cl/descargas/resumenes_3er_congreso_de_circo_social_chile.pdf
- Jiménez-Albiar, M., Piqueras, J., Mateu-Martínez, O., Carballo, J., Orgilés, M., i Espada, J. (2012). Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento en el uso de internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia. *Health and Addictions*, 12(1), 61-82. Obtingut a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977868>

- Konopka, G. (1968) *Trabajo social de grupo*. Madrid: Euroamérica.
- Lafortune, M., i Bouchard, A. (2011). *Guia para el trabajador social. De las lecciones de circo a las lecciones de vida*. Québec: Cirque du Soleil. Obtingut a <https://www.circoteca.cl/wp-content/uploads/2019/08/GU%C3%8DA-PARA-EL-TRABAJADOR-SOCIAL-De-las-lecciones-de-circo-a-las-lecciones-de-vida-Texto-MICHEL-LAFORTUNE-ANNIE-BOUCHARD-Cirque-du-Solei-2011.pdf>
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Subirats, J., i Trujillo M. (2008) ¿Qué entendemos por exclusión social?. *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Cáritas Española Editores i fundación FOESSA
- Levitt, P. (2007). *Els reptes socioeducatius de les segones generacions d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Human Relations*, 1(2), 34-46. Obtingut a https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf
- López, A., i Castro, Á. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza editorial.
- López, J., Llotge, T. i Alcántara, A. (2011). *El circo social: una herramienta educativa y transformadora. La experiencia del Ateneu Popular 9 Barris*. Obtingut a http://www.apcc.cat/media/upload/pdf/elcirco-socialateneu9b.doc_editora_14_32_1.pdf
- López de Ceballos, P. (2003) *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- Luna, S.M., (2009) *La praxis de la psicología social comunitaria en Latinoamérica: construyendo metáforas de cambio con el circo social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Llena, A., Parcerisa, A. i Ucar, X. (2009) *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Espanya: GRAO.
- Marchioni, M. (1999) *Comunidad, participación y desarrollo: teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2013) Espacio, territorio y procesos comunitarios. *Revista Espacios Transnacionales*, 1, 92-100. Obtingut a <http://www.espaciostransnacionales.org/reflexiones/espacioyprocesoscomunitarios/>
- Marchioni, M. (2014). De las comunidades y de lo comunitario. *Revista Espacios Transnacionales*, 3. Disponible en: <http://www.espaciostransnacionales.org/tercer-numero/reflexiones-3/comunidadesycomunitario>
- Martí, J. (sd). *La investigación-acción participativa. Estructura y fases*. Obtingut a http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- Martí, J., Pascual, J. i Rebollo, O. (2005) *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano*. Madrid: Editorial Cimas.
- Martín, J. i López, C. (2008) ¿Qué entendemos por exclusión social?. A Laparra, M. I Pérez, B. *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación* (15-42). Espanya: Fundación FOESSA.
- Martínez, I., Amigot, P., Bayot, A., Bonilla, A., Castillo, M., Gómez, L., Jódar, F., Tubert, S., i Mira, J. (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Madrid: Instituto de la mujer. Obtingut a <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/imaginarioCultural>
- Martínez-Novillo, J. (2017). La construcción del “fracaso escolar” en España. Génesis y cristalización de un problema social. *PAPERS. Revista de sociología*, 477-507.
- Mauss, M. (1974) *Introducción a la etnografía*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. California: Jossey-Bass Publishers.

Referències bibliogràfiques

- Ministerio de Cultura (1990). Orden de 12 de enero de 1990 por la que se establece la normativa de ayudas al circo. *Boletín Oficial del Estado*, nº21.
- Ministerio de Cultura (2011). *Plan general del circo*. Gobierno de España. Instituto nacional de las artes escénicas y de la música.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Miranda, M. (2003). *Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* (tesi doctoral). Tarragona: Universidad Rovira y Virgili. Obtingut a https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8406/tesis_completa.pdf
- Molina, M., Benzi, M., i Álvarez, A. (2019). Los posibles sí mismos en la adolescencia: diferencias en función del género. *Liberabit*, 7-24. Obtingut a http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272019000100002&script=sci_abstract
- Montañés, M. (2009) *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Montero, I. i León, O. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales i Rebollo (2014). Potencialitats i límits de l'acció comunitària com a estratègia empoderadora en el context de crisi actual. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 203, 9-22.
- Mulder, M., Weigel, T. i Collins, K. (2007). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Obtingut a https://www.researchgate.net/publication/45087627_El_concepto_de_competencia_en_el_desarrollo_de_la_educacion_y_formacion_profesional_en_algunos_Estados_miembros_de_la_UE_un_analisis_critico
- Navarro-Varas, L. (2009). *Pobresa i exclusió social a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Àrea d'Acció Social i ciutadania.
- Novella, A.M. i Trilla, J. (2014). *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: GRAO.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Espanya: Organización Mundial de la Salud.
- Ontañón, T., Coelho, M.A., i Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(2), 233-243. Obtingut a <https://rieoei.org/RIE/article/view/592>
- Pacheco, C. (2012) Una actividad que está en "ebullición". En el camino hacia el nuevo circo. *Cuadernos de picadero*, 22, 24-29. Instituto Nacional del Teatro. Obtingut a <http://inteatro.gov.ar/Files/Publicaciones/11/22.pdf>
- Palacín, C. (2017). Modelos teóricos y utilidad práctica. Entre la riqueza productiva y la confusión epistemológica. Una aproximación. A Ituarte, A., *Prácticas del Trabajo Social Clínico* (45-66). Valencia: Editorial Nau llibres.
- Palestian Circus School (2015). *Palestinian Circus School*. Obtingut a <https://www.palcircus.ps/>
- Palma-García, M., i Hombrados-Mendieta, I. (2013). Trabajo Social y resiliencia: revisión de elementos convergentes. *Portularia*, XIII(2), 89-98. Obtingut a https://www.academia.edu/30597546/Portularia_trabajo_social_y_resiliencia_revision_de_elementos_convergentes
- Palominos, Á., Díaz, D., Jaña, N., Carreño, A., i Soto, V. (2018). *Pedagogía del malabarismo: herramienta educativa que potencia el desarrollo integral*. Chile: Editorial Cuatro Manos. Obtingut a <http://www.malabart.com/pedagogia-del-malabarismo/>
- Paquay (2014). *Circus Transformation. A Guidebook for social circus trainers*. Caravan. Obtingut a <https://www.caravancircusnetwork.eu/wp-content/uploads/media/CTF-Guidebook.pdf>

- Páramo, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
- Paredes, E. (2004). *Pedagogia en la adolescencia*. Barcelona: Tibidabo Ediciones.
- Park, P. (1989). Que es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En Salazar, C., *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Parra, B. (2014). Una revisió del treball social grupal. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 23-29.
- Parra, B. (2017). *El trabajo social de grupo en la actualidad: la utilización de los vínculos para la promoción del cambio social* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
Obtingut a <https://www.tesisenred.net/handle/10803/482214#page=1>
- Pastor, E. (2013). Metodología y ámbitos del Trabajo Social comunitario para impulsar cambios sociales sostenibles y autónomos en el complejo universo relacional en España en el siglo XXI. *Emancipação*, 13(1) 143-158. Obtingut a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5029369>
- Paula, I. (2012). Problemas de salud mental en la adolescencia: Vulnerabilidad, riesgo y oportunidad. A Martínez, M. *et al. Adolescencia, aprendizaje y personalidad: problemas y soluciones en la Educación Secundaria* (141-164). Madrid: Sello editorial.
- Pauné, M. M. (2012). *La calle de los desahucios*. La Vanguardia. Obtingut a <https://www.lavanguardia.com/vida/20120210/54252208749/perafita-calle-desahucios-en-ciutat-meridiana.html>
- Perea Arias, Ó. D. (2003). *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social. Obtingut a <https://www.plataformaong.org/recursos/195/guia-de-evaluacion-de-programas-y-proyectos-sociales>
- Pérez, M. (2008). *El circo social; como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial: un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna Maipú*. Santiago de Chile: Universidad Santo Tomas Escuela de Psicología. Obtingut a http://www.redcircosocial.cl/descargas/tesis_circo_social%20marcelo_circo%20ambulante.pdf
- Pérez, M. (2013). El circo social como herramienta de intervención comunitaria. *1er Congreso de Circo Social. Diálogo y reflexión en torno a la praxis del circo como herramienta pedagógica, psicológica y social* (15-30). Santiago de Chile: Red Chilena de Circo Social. Obtingut a http://www.apcc.cat/media/upload/pdf/resumenes_1er_congreso_de_circo_social_chile_editora_14_33_1.pdf
- Pérez, M. (2019). *ArtSocial*. Obtingut a <https://www.artsocial.cat/articulo/didactica-del-circo-social/>
- Pérez, X. (2004). *Una il·lusió compartida. Ateneu Popular 9 Barris-25 anys*. Lleida: Pagès editors.
- Phoenix Youth Circus Arts (2015). *Home School Kids Circus Classes*. Obtingut a <https://phxyouthcircus.org/>
- Pino, M. (2012). En busca de la transformación personal y social. En el camino hacia el nuevo circo. *Cuadernos de picadero*, 22, 40-44. Instituto Nacional del Teatro. Obtingut a <http://inteatro.gob.ar/Files/Publicaciones/11/22.pdf>
- Plana, J. (2004). *Informe sobre la pobreza i l'exclusió a la ciutat de Barcelona (2004)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Sector de Serveis Personals.
- Quiroga, V., i Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigrantes en situaciones de riesgo social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés i UNICEF.
- Quiroga, V., i Alonso, A. (2012). Los hijos e hijas de familias inmigradas en situaciones de riesgo social. *Portularia, XII(Extra)*, 73-82. Obtingut a <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3867942>
- Real Academia Española (en línia). Diccionario de la lengua española. Obtingut a <https://dle.rae.es/>
- Rice, F. (1999). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

Referències bibliogràfiques

- Rivas, M. (2007). *El prodigio de Nou Barris*. El país semanal. Obtingut a https://elpais.com/diario/2007/01/21/eps/1169364414_850215.html
- Rodríguez, L. (2013). ¿Cómo atender al adolescente?. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2 (1), 15-21
- Rodríguez, E., i Megías, I. (2015). *Fuerte como papá? sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD. Obtingut a http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/def_resumen_cualitativo_genero.pdf
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., i Revuelta, L. (2015). *Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria*. Aula Abierta. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.09.001>
- Rosero, M.S. (2010) *Desarrollo personal y social a través del arte: propuesta de proyecto para una escuela contemporánea de danza y circo para niños/as y jóvenes con escasos recursos en la ciudad de Quito*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Rosell, T. (1998). Trabajo Social de grupo: grupos socioterapéuticos y socioeducativos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 103-122.
- Rosell, T. (2014) Mètode i modalitats del treball social de grup. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 210, 9-22
- Roselló, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258
- Ruiz, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Sánchez, J.L., Sáinz, J., Martín, F., Rodríguez, F.J., Higuera, J.F., Matabosh, G. i Rocamora, P. (2003) *El circo español ante el tercer milenio*. La Avispa. Madrid.
- Sanchez, J., i Sotelino, A. (2015). Bienvenidos al circo social, pasen y lean. *Psicomemorias*. Obtingut a <https://www.psicomemorias.com/bienvenidos-al-circo-social-pasen-y-lean/>
- Sánchez, P. (2012) El Cirque du Soleil. Cuando el trabajar sin red no es una metáfora. En el camino hacia el nuevo circo. *Cuadernos de picadero*, 22, 45-48. Instituto Nacional del Teatro. Obtingut a <http://inteatro.gob.ar/Files/Publicaciones/11/22.pdf>
- Santamariña-Rubio, E., Serral Cano, G., Pérez, C., Ariza, C., i Grup col·laborador enquesta FRESC 2016. (2017). *La salut i els seus determinants en l'alumnat adolescent de Barcelona. Enquesta FRESC 2016*. Barcelona: Agència de Salut Pública de Barcelona.
- Santibáñez, R. i Martínez, A. (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: GRAO.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., i Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
- Seibel, B. (2012). El circo de ayer a hoy. En el camino hacia el nuevo circo. *Cuadernos de picadero*, 22, 4-7. Instituto Nacional del Teatro. Obtingut a <http://inteatro.gob.ar/Files/Publicaciones/11/22.pdf>
- Silva, J. (2014). Terapia y mas. *Centro de Psicología*. Obtingut a <https://www.terapiaymas.es/fracaso-escolar-adolescencia/>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler, P. (2014) De la teoria a la pràctica en el treball social de grups. *Revista de treball social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 210, 97-104.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. United States of America: SAGE Publications.

- Subirats, J. (2004). Pobreza i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea. *Col·lecció Estudis Socials*, 16.
- Subirats, J. (2010). *Ciudadanía e Inclusión Social. El Tercer Sector y las políticas públicas de acción social*. Fundación Esplai. Obtingut a <https://fundacionesplai.org/wp-content/uploads/sites/subidos/Libro-CiudadaniaInclusionSocial2.pdf>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.
- Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya i Generalitat de Catalunya. (2016). *III Pla de Suport al Tercer Sector Social*. Catalunya: Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya i Generalitat de Catalunya. Obtingut a https://presidencia.gencat.cat/web/.content/ambits_actuacio/coordinacio_interdepartamental/III_Pla_suport_TTS.pdf
- Taylor, S.j. i Bogdan, R. (2009) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós. Barcelona
- Tey, A. (2012). Emociones, sentimientos y valores. A Martínez, M. et al. *Adolescencia, aprendizaje y personalidad: problemas y soluciones en la Educación Secundaria* (141-164). Madrid: Sello editorial.
- Trigueros-Ramos, R., Navarro-Gómez, N., Aguilar-Parra, J., i León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232.
- Trilla, J. i Novella, A.M. (2001). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. Obtingut a http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- UNICEF. (2011). *La adolescencia. Una época de oportunidades*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Obtingut a https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_Estado_Mundial_de_la_Infancia_2011_-_La_adolescencia_una_epoca_de_oportunidades.pdf
- Val, A., Bautista, J., Moya, I. i Buxadé, M. (2014). El racó de les famílies. Intervenció grupal per reforçar les habilitats parentals. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 83-91
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vélaz de Medrero, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo*. Barcelona: GRAO
- Verde, C. (2013). *Hull House: el valor de un centro social*. Consejo General de Trabajo Social: Paraninfo
- Villarín, J. (1979) *El maravilloso mundo del circo*. Ediciones Nova.
- Villegas, E. (1993). El trabajador social en el trabajo de grupo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 119-136.
- Viscarret, J.J. (2007) *Modelos y métodos de intervención en trabajo social*. Alianza. Madrid
- Viscarret, J.J. (2009). Modelos de intervención en Trabajo Social. En Fernández, T. (ed.) *Fundamentos del trabajo social*. (pp.293-344). Madrid: Alianza.
- Vives, À. (2014). El grup com a eina de treball des dels serveis socials. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 40-49.
- Vulcana Women's Circus (2015). *Vulcana Incubator 2015*. Obtingut a <https://www.vulcana.org.au/vulcana-incubator-2015/>
- Wade, C. i Tavis, C. (2003). *Psicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., i Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. USA: SAGE Publications.

Referències bibliogràfiques

- Zamanillo, T. (2012). Modelos de intervención en Trabajo Social. Criterios de selección para la praxis. En Sobremonte de Mendicuti, E. (ed.), *Epistemología, teoría y modelos de intervención en Trabajo Social* (153-176). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zamanillo, T. (2014) Del grup a la comunitat: el poder de la paraula. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 201, 50-65.
- Zastrow, C. (2008) *Trabajo Social con grupos*. Paraninfo. Madrid.

Annexos

Annex I: Guions dels instruments de recerca quantitativs i qualitativs de la fase de diagnòsi

GUIÓ GENERAL. BLOC DE PREGUNTES – FASE DIAGNÒSTIC

PRIMERA PART: Objectiu General 1: *Conèixer l'impacte del circ social com eina d'intervenció socioeducativa i de transformació social en els adolescents en situació de risc social a l'Ateneu Popular 9 Barris.*

BLOC 1: El circ com eina innovadora

—Quina percepció teniu sobre el circ social com eina innovadora socioeducativa i de transformació social?

—Com poden els tallers de circ social amb adolescents tenir una implicació a nivell educatiu i de transformació a nivell social?

—Quines creieu que són les potencialitats i els límits de la intervenció amb adolescents per mitjà del circ social?

BLOC 2: Context sociodemogràfic adolescents i famílies

Context sociodemogràfics adolescents i famílies

— En quin context sociodemogràfic viuen els i les adolescents que participen als tallers de circ social?

>Demografia (evolució població, estructura per edat, procedència, migració, característiques de les famílies)

>Nivells formatius (analfabetisme o nivell d'instrucció al barri)

>Activitats socioeconòmiques

>Habitatge (estat dels habitatges, situació legal)

>Espais públics, mobilització veïnal i entitats del barri

Perfils dels adolescents

—Quines han sigut, en anys anteriors, les característiques o perfils dels adolescents que han participat al projecte èxit?

- >Edat i sexe
- >Competències educatives
- >Habilitats socials
- >Conductes
- >Fracàs escolar
- >Conductes de risc (drogues, conductes sexuals)
- >Conductes delictives

—Quines són les característiques i perfils dels adolescents que participaran aquest any al projecte èxit?

- >Edat i sexe
- >Competències educatives
- >Habilitats socials
- >Conductes
- >Fracàs escolar
- >Conductes de risc (drogues, conductes sexuals)
- >Conductes delictives

—Quines són les potencialitats i recursos (factors de protecció) dels adolescents que participaran als tallers de circ (personals, familiars i/o escolars)?

—Quines són les dificultats o principals necessitats (factors de risc) d'aquests adolescents (econòmiques, educatives, familiars i/o socials)?

Perfils de les famílies

— Quins perfils tenen les famílies dels adolescents participants?

- >Famílies nuclears, monoparentals, família extensa, etc.
- >Nivell acadèmic/formatiu
- >Ocupació o atur
- >Nivell econòmic
- >Nacionalitat

BLOC 3: L'experiència del circ social amb adolescents a l'ap9b

- Quines són les tècniques circenses que s'utilitzaran als tallers de circ social?
- Quins objectius es plantegen treballar als tallers de circ social?
- Quina relació tenen els objectius amb la tècnica circense utilitzada?
- Quins són els canvis i/o aprenentatges que s'han percebut al llarg d'aquestes experiències amb adolescents?
- Com s'analitzen aquests canvis després de la realització dels tallers de circ social amb adolescents?

>Indicadors d'avaluació

>Avaluació de procés

>Avaluació de resultats

—El projecte Èxit és de diversificació curricular, des de quan es porten a terme projectes d'aquest tipus a l'àmbit educatiu? I des de quan amb circ social?

—Que ha suposat per als instituts poder realitzar aquests tipus d'intervencions o tallers?

—Quins canvis s'identifiquen en el projecte des de que va començar fins a l'actualitat (2015)?

—Quina relació hi ha entre el projecte de circ social i la consecució de les competències educatives o del currículum acadèmic del/la adolescent participant?

—Quins són els principals efectes que ha tingut sobre els adolescents aquesta adaptació curricular?

— Quin tipus de coordinació i com es dona entre els instituts i el Ateneu Popular 9 Barris?

SEGONA PART: Objectiu General 2: *Identificar el paper del/la treballador/a social en la intervenció socioeducativa per mitjà del circ social.*

BLOC 1: Analitzar com les intervencions (en treball social individual, grupal o comunitari) comporten beneficis en la intervenció socioeducativa del circ social a través de la implementació d'aquests tallers de circ social.

—Quines són les intervencions que es realitzen a nivell individual, grupal o comunitari als tallers de circ social?

—Quin perfil professional porta a terme les anteriors intervencions citades?

—Quins són els beneficis que es poden extraure a nivell individual, grupal i comunitari?

—Quina relació hi ha entre el tipus d'intervenció i els beneficis a través dels tallers de circ social?

BLOC 2: Identificar les funcions i les competències del/la treballador/a social per mitjà de la intervenció en circ social.

—Hi ha implicat als tallers algun treballador/a social?

— Quines funcions desenvolupa el/la professional que coordina la intervenció per mitjà del circ social?

—Quins tipus d'intervenció pot realitzar el perfil del/la treballador/a social als tallers de circ social?

BLOC 3: Fer recomanacions de la metodologia d'intervenció del Treball Social al circ social.

—Quin tipus de metodologia es du a terme per mitjà del circ social?

—Quines són les tècniques o ferramentes que es fan utilitzar?

—Quins són els processos o passos que es porten a terme en la intervenció per mitjà del circ social?

—Quines mancances o límits metodològics s'identifiquen als projectes de circ social amb adolescents?

QUARTA PART: Propostes i recomanacions

— Per acabar, quins elements o aspectes creieu s'han de tenir en compte en la implementació dels tallers de circ social?

— Voldríeu afegir alguna proposta prèvia als tallers i que valoreu que és adient per a la intervenció amb adolescents als tallers de circ social?

QÜESTIONARI PER ALS ADOLESCENTS QUE PARTICIPEN AL PROGRAMA ÈXIT

Estimat/da, tens a les teves mans un qüestionari elaborat per un projecte de recerca sobre l'impacte dels tallers de circ social amb adolescents. Aquest qüestionari és anònim, pel que totes les dades aportades són confidencials. Respon amb major sinceritat possible. Si tens cap dubte sobre alguna pregunta, no dubtes en comentar-ho. Moltes gràcies per la teva participació.

DADES GENERALS

1. Quin és el teu sexe? Home Dona

2. Anota la data de naixement: _____

3. Quin curs estàs cursant actualment? _____

4. Has repetit algun curs? Si No

5. Quina és la teva nacionalitat? Espanyola Estrangera (Quina? _____)

6. En cas de tenir nacionalitat estrangera, has nascut aquí?

Si

No (A quina edat vas arribar-hi? _____)

CONTEXT FAMILIAR I SOCIAL

7. Amb quantes persones comparteixes habitatge? _____

8. Ompli la següent taula anotant totes aquelles persones que conviuen al mateix habitatge que tu i les seves característiques:

Parentesc (mare, pare, germans, avis, etc.)	Edat	Nivell d'estudis	Situació laboral

9. En quin barri vius actualment? _____

10. Has viscut en altres barris en els darrers dos anys?

Si (A quin? _____)

No

11. Has canviat d'habitatge en els darrers dos anys?

Si (Quants cops? _____)

No

CARACTERÍSTIQUES PERSONALS

12. Com trobes que és... (respon amb una X la casella corresponent):

	Dolenta	Regular	Bona	Molt bona
1. La relació amb la teva família				
2. La relació amb els teus amics i amigues				
3. La relació amb els companys/es de classe				
4. El ambient del barri en el que vius				
5. El temps que disposes per jugar o divertir-te				
6. El temps que tens per descansar o dormir				
7. El temps que dediques a fer els deures o estudiar				
8. L'institut al que assisteixes				
9. La relació amb els professors/es				
10. El teu rendiment escolar				
11. La teva assistència i participació a les activitats escolars				

13. Que t'agradaria fer quan acabis l'institut?

Seguir estudiant

Treballar

Estudiar i treballar

Res

No ho he pensat

Altres: _____

14. Creus que el que estàs fent ara, t'ajudarà al que vols ser quan acabis l'institut?

Si

No

No sap/no contesta

15. D'aquestes opcions, ordena amb números (1, 2, 3...) prioritzant aquelles activitats a les que dediques més temps lliure (si hi ha alguna que no t'interessa la pots excloure):

Fer esport

Sortir amb els amics i amigues

Realitzar activitats culturals (anar al teatre, cinema, museus, etc.)

Anar a la discoteca

Veure la televisió

Jugar a videojocs

Sortir a veure botigues

Altres: _____

EN RELACIÓ AL PROGRAMA ÈXIT; TALLERS DE CIRC I ALTRES ACTIVITATS

16. Participes en altre projecte o activitat que organitza l'institut?

No

Si (Quina? _____)

17. Participes en alguna entitat, associació, projecte o activitat fora de l'àmbit de l'institut?

No

Si (Quina? _____)

18. Has participat anteriorment al programa Èxit, en concret als tallers de circ?

No

Si (Quin any? _____)

***Si has participat anteriorment al programa Èxit, respon a les qüestions 18.1 i 18.2. Sinó, passa directament a la qüestió 19.**

18.1. Quina valoració fas del funcionament i organització dels tallers de circ?

Dolenta

Regular

Bona

Molt bona

18.2. Quina avaluació fas de l'experiència viscuda?

Dolenta

Regular

Bona

Molt bona

19. Assenyala el grau de motivació que tens per assistir aquest any als tallers de circ:

Molt poc

Poc

Bastant

Molt

20. Que creus que t'aportarà el fet de participar als tallers de circ? _____

Moltes gràcies per la teva participació!!

FITXA TÈCNICA: OBSERVACIÓ PARTICIPANT	
Nom Institut:	Data:
OBSERVACIÓ I DESCRIPCIÓ	Qui ha assistit?
	Qui s'ha excusat?
	Com està previst dur a terme el taller?
	Que ha passat? (Estructura de la classe, rols assumits, estil de direcció)
INTERPRETACIÓ	
ALTRES ANOTACIONS O SUGERIMENTS A TREBALLAR	

FIXA OBSERVACIÓ SEGUIMENT DE CASOS					
Institut: Data:		Alumne:			
	Mai	A sovint	Generalment	Sempre	Observacions
COMPETÈNCIES DE RESPONSABILITAT VERS L'ACTIVITAT					
Es puntual a l'hora d'entrar al taller					
Porta el vestuari adequat per al taller					
Respecta el material i l'espai					
Respecta les normes de seguretat vers l'activitat de circ					
Respecta les normes del grup					
HABILITATS I COMPETÈNCIES FÍSQUES					
Assisteix al taller amb higiene personal adequada					
Facilitat per dominar les tècniques de circ					
Treballa de forma autònoma					
Identifica límits personals sota la tècnica i intenta millorar					
COMPETÈNCIES PERSONALS I DE CONVIVÈNCIA					
Està atent a les explicacions dels formadors/es					
Accepta les indicacions i suggeriments dels formadors/es i intenta millorar					
Manté una relació positiva i respectuosa amb els formadors/es i discents					
Mostra motivació i interès					
Interacciona, col·labora i ajuda al grup d'iguals					
Manté una relació positiva i respectuosa amb els companys/es					
Domina tècniques comunicatives verbals i no verbals					
Domina aspectes emocionals i conductuals (empatia, respecte, tolerància)					
Capacitat creativa i emprenedora					
COMPETÈNCIES TRANSVERSALS					
Participa activament en cadascuna de les fases del taller					
Capacitat de treballar en equip					
Gestionar dificultats o límits propis					
*Observacions individuals en relació a la sessió					

Annex II: Categories d'anàlisi de la investigació

1.0. CIRC SOCIAL

- 1.1. Definició circ social
- 1.2. Intervenció social
- 1.3. Intervenció educativa
- 1.4. Transformació social
- 1.5. Potencialitats
- 1.6. Límits
- 1.7. Projectes
- 1.8. Col·lectius
- 1.9. Perfil professional implicat
- 1.10. Metodologia
 - 1.10.1. Fases
 - 1.10.2. Tècniques
 - 1.10.3. Objectius
 - 1.10.4. Aprenentatges percebuts
 - 1.10.5. Avaluació
 - 1.10.6. Coordinació

2.0. CIRC ÈNGINY

- 2.1. Explicació del projecte
 - 2.1.1. Descripció projecte
 - 2.1.2. Implicació en el institut
 - 2.1.3. Canvis en el projecte
 - 2.1.4. Tècniques de circ
 - 2.1.5. Objectius
 - 2.1.6. Aprenentatges percebuts
 - 2.1.7. Competències curriculars
 - 2.1.8. Avaluació
 - 2.1.9. Coordinació
 - 2.1.10. Perfil professional implicat
 - 2.1.11. Funcions formadorxs de circ
 - 2.1.12. Funcions professorat

- 2.1.13. Funcions treballadorxs socials
- 2.2. Dades sociodemogràfiques adolescents
 - 2.2.1. Dades sociodemogràfiques
 - 2.2.2 Perfils familiars
 - 2.2.3. Perfil adolescents
 - 2.2.4. Factors de risc (dificultats, necessitats, mancances)
 - 2.2.5. Factors de protecció (potencialitats, capacitats, habilitats)
- 2.3. Intervenció/acció
 - 2.3.1. Competències de responsabilitat vers l'activitat
 - 2.3.2. Habilitats i competències físiques
 - 2.3.3. Competències personals i de convivència
 - 2.3.4. Competències transversals
 - 2.3.5. Planificació sessió
 - 2.3.6. Estructura
 - 2.3.7. Tècnica
 - 2.3.8. Aprenentatge
 - 2.3.9. Rols
 - 2.3.10. Estils direcció
- 2.4. Avaluació
 - 2.4.1. Potencialitats
 - 2.4.2. Límits
 - 2.4.3. Objectius aconseguits
 - 2.4.4. Aprenentatges
 - 2.4.5. Seguiment
 - 2.4.6. Avaluació
 - 2.4.7. Coordinació
 - 2.4.8. Perfil alumnat participant
 - 2.4.9. Aprenentatges per l'institut
 - 2.4.10. Impacte institut
 - 2.4.11. Impacte vida personal alumnat
 - 2.4.12. Impacte familiar i/o comunitari
 - 2.4.13. Impacte xarxa amistats
 - 2.4.14. Funció formadorxs
 - 2.4.15. Funció professorat
 - 2.4.16. Rol investigadora
 - 2.4.17. Funció treballadorxs socials

- 2.4.18. Valoració formadorxs
- 2.4.19. Valoració professorat
- 2.4.20. Valoració investigadora
- 2.4.21. Valoració personal alumnat
- 2.4.22. Puntuació
- 2.4.23. Recomanacions a un igual

3.0. TREBALL SOCIAL

- 3.1. Àmbits d'intervenció
- 3.2. Tipus intervenció
 - 3.2.1. Individual
 - 3.2.2. Grupal
 - 3.2.3. Comunitària
- 3.3. Models d'intervenció
- 3.4. Perfil Treballador/a social
- 3.5. Funcions Treballador/a social
- 3.6. Formació específica
- 3.7. Límits del Treball Social
- 3.8. Oportunitats del Treball Social
- 3.9. Relació Treball Social i Circ Social

Annex III: Guions dels instruments de recerca quantitativus i qualitativus de la fase d'avaluació

GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ PROFESSIONALS CIRC ENGINY – FASE AVALUACIÓ

BLOC I. EN RELACIÓ ALS TALLERS DE CIRC

Al inici vaig fer preguntes en relació al concepte de circ social, si ha canviat, després de l'experiència d'aquest any la seva percepció.

—Quines potencialitats i límits podeu identificar en aquest projecte?

—Quins han sigut els objectius aconseguits? I si eren els que havíeu plantejat en un inici.

—Com heu portat a terme el seguiment i avaluació d'aquest projecte? Quins instruments heu utilitzat?

—Quines eines de coordinació heu realitzat entre el Consorci, l'Ateneu i els instituts? I com valoraríeu la reunió de seguiment que vaig poder fer amb els referents dels instituts a la meitat dels tallers?

BLOC 2. EN RELACIÓ A L'APRENTATGE DE L'ALUMNAT

—Com descriuríeu el grup d'alumnes amb el que heu treballat? (perfil, característiques, principals dificultats, habilitats i potencialitats)

—Que creieu que s'emporten els i les alumnes que repercuteixi en la dinàmica acadèmica, és a dir a l'institut? Si podeu relacionar-ho amb alguns exemples pràctics sobre els tallers de circ.

—Que creieu que suposa per a l'institut que aquests alumnes hagin pogut participar dels tallers de circ social?

—Que creieu que s'emporten els i les alumnes que repercuteixi en la seva vida personal? Si podeu relacionar-ho amb alguns exemples pràctics sobre els tallers de circ.

—Com creieu que pot influir els tallers de circ social més enllà de l'institut, a nivell familiar i/o comunitari?

BLOC 3. EN RELACIÓ AL TREBALL SOCIAL I AL VINCLE ENTRE PROFESSIONALS I ALUMNAT

—Tenint en compte que participen dos perfils diferenciats; formadors de circ i referent institut (professorat, psicopedagoga). Quina ha sigut la vostra funció amb aquest projecte?

—Com valoreu el rol/paper que he tingut jo en els tallers de circ social? Com us he pogut ajudar? Que us emporteu de mi?

—A l'inici dels tallers va pensar sobre les funcions que podria tenir un/a treballador/a social en aquests tipus de projecte. Que creieu ara després de la meva participació?

BLOC 4. PROPOSTES DE MILLORA

—Valora del 1 al 10 l'experiència dels tallers de circ social en base a l'aprenentatge dels alumnes? I diguis breument el perquè.

—Que li diríeu als companys que faran els tallers de circ social el proper any? Cada professional dirigit a un similar.

—Quines propostes de millora teniu per al curs vinent?

GUIÓ GRUP DE DISCUSSIÓ ALUMNAT CIRC ENGINY – FASE AVALUACIÓ**BLOC I. EN RELACIÓ ALS TALLERS DE CIRC**

1. podríeu dir tres coses que us hagin agradat dels tallers de circ social? Reflexionar del perquè els ha agradat.

2. Podríeu explicar allò que heu après (habilitats, a nivell personal i grupal) relacionant-ho amb la una tècnica de circ (malabars, equilibris, aeris, acrobàcies)?

3. Com us ha ajudat a nivell personal els tallers de circ (autonomia, respecte, tolerar frustració, etc)?
4. Què us emporteu dels formadors/es de circ social?
5. Que us emporteu dels professor/es de l'institut que us han acompanyat als tallers? I de la resta dels professors de l'institut? D'alguna manera ha canviat alguna cosa amb els professors del institut?
6. Què us emporteu de vosaltres mateixa en relació als companys?
7. En que us ha ajudat el taller de circ per al dia a dia a l'institut?
8. Com heu utilitzat o aplicat els aprenentatges del taller de circ a l'institut? (exemple de matemàtiques, educació física)

BLOC II. XARXES RELACIONALS

9. Heu compartit allò après amb la família? Com? I com ho han rebut els familiars i com us heu sentit vosaltres?
10. Heu compartit allò après amb els amics i amigues (fora del grup de companys/es d'institut)? Com? I com ho han rebut els amics/gues i com us heu sentit vosaltres?
11. Heu participat en alguna activitat relacionada amb el circ o heu pensat en fer alguna més endavant? Quina i perquè?
12. Com valoreu el rol/paper que he tingut jo en els tallers. Com us he pogut ajudar? Que us emporteu de mi?

BLOC III. PROPOSTES DE MILLORA

13. Teniu alguna proposta de millora?
14. Que li diríeu als i les companys que vagin a fer circ el curs vinent?

QÜESTIONARI AVALUACIÓ ALUMNAT

Estimat/da, tens a les teves mans un qüestionari elaborat per un projecte de recerca sobre l'impacte dels tallers de circ social amb adolescents. Aquest qüestionari és anònim, pel que totes les dades aportades són confidencials. Respon amb major sinceritat possible. Si tens cap dubte sobre alguna pregunta, no dubtes en comentar-ho. Moltes gràcies per la teva participació.

DADES GENERALS

1. Quin és el teu sexe? Home Dona

2. Anota la data de naixement: _____

EN RELACIÓ AL TALLER DE CIRC SOCIAL

3. Creus que t'ha servit que les sessions tinguin una estructura (joc inicial, escalfament, tècniques de circ, estirament final)? Valora-ho, sent 4 la nota més alta i 1 la nota més baixa.

1	2	3	4

4. Puntua les següents tècniques de circ segons la pregunta que es planteja. Valora-ho, sent 4 la nota més alta i 1 la nota més baixa.

	Malabars (boles, maces, mocadors, plat xines, pal del diable, diàbolo...)				Equilibris (bola, cable, monocicle, rutlo...)				Acrobàcies (salts i figures humanes)				Aeris (trapezi i teles)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Facilitat per aprendre la tècnica																
T'ha motivat i interessat																
T'ha ajudat a afrontar por i/o reptes personals																
Ajuda a treballar en equip																

5. Valora segons la teva experiència aquestes capacitats dels formadors i formadores de circ que us han ensenyat als tallers. Puntua, sent 4 la nota més alta i 1 la nota més baixa.

	1	2	3	4
Com han tramés els aprenentatges de circ				
Que sigui proper/a a tu i t'acompanyi en tot el procés				
Què t'escolti i respongui a les teves inquietuds o necessitats				
Que valori positivament els èxits que has aconseguit				
Valora el paper que ha jugat Aïda als tallers de circ				

6. Com t'has sentit personalment a les activitats de circ? Selecciona un màxim de 3 opcions.

Content/a

Cansat/da

Satisfet/da

Frustrat/da

Motivat/da

Avorrit/da

Respectat/da

Incapaç

Creatiu/va

Altres: _____

EN RELACIÓ AL INSTITUT

7. Valora els següents aspectes. Recorda que 4 és la nota més alta i 1 la nota més baixa.

	1	2	3	4
Que el professor o professora del institut participi al taller i s'hagi establert una relació de proximitat amb ell o ella				
Que el professor/a us ajudi a reconèixer els vostres esforços i aprenentatges				
Que el professor/a us motivi en els vostres reptes				
La relació i la convivència amb els teus companys d'aula				
L'aplicació dels aprenentatges del circ al institut				
La teva participació i implicació a les activitats del institut han augmentat				
La teva participació i implicació als tallers de circ				

8. Que faràs el proper curs escolar?

Acabar la ESO

Estudiar

Treballar

Estudiar i treballar

Res

No ho he pensat

Altres: _____

9. Creus que els tallers de circ t'han ajudat per al que vols fer el proper curs acadèmic?

Si (Com? _____
_____)

No

No sap/no contesta

EN RELACIÓ A LA XARXA SOCIAL

10. Valora les següents qüestions sent 4 la nota més alta i 1 la més baixa.

	1	2	3	4
Has anant comentat amb la teva família l'experiència dels tallers de circ				
La teva família ha mostrat interès amb allò que feies i el que contaves				
La teva família t'ha motivat i donat suport per a que participis en les activitats de circ				
Davant una situació difícil, pots comptar amb l'ajuda de la teva família				
En general, la teva família ha respectat els interessos i necessitats sobre l'activitat de circ èxit				
Has parlat dels tallers de circ amb els teus amics i amigues				
Els teus amics han mostrat interès per allò que feies i els contaves				
Algun amic o amiga ha volgut participar al taller de circ a partir del que els has contat				
Davant una situació difícil, pots comptar amb l'ajuda dels teus amics i amigues				

11. Has participat, durant els tallers de circ o amb posterioritat, en alguna activitat que pensis està relacionada amb els tallers de circ?

Si (Quina? _____)

No

No sap/no contesta

12. Repetiries l'experiència dels tallers de circ social?

Si

No

No sap/no contesta

13. Diguis 3 coses del perquè t'ha anat bé el taller de circ?

GUIÓ GENERAL. BLOC DE PREGUNTES PROFESSIONALS

TREBALL SOCIAL I CIRC SOCIAL – FASE AVALUACIÓ

PRIMERA PART: Objectiu General 1: *Conèixer l'impacte del circ social com eina d'intervenció socioeducativa i de transformació social en els adolescents en situació de risc social.*

- Com definiries circ social?
- Quina és la vostra experiència en circ social? Com ha evolucionat?
- Amb quines persones trebal·leu? (perfil, característiques principals, potencialitats i límits, problemàtiques)
- Quina percepció tens sobre el circ social com eina innovadora socioeducativa i aplicació educativa
- I com poden els projectes de circ social incidir a nivell de transformació social i canvi social?
- Quines creieu que són les potencialitats i els límits de la intervenció (amb adolescents) per mitjà del circ social?

En quan a la metodologia (d'intervenció):

- Quins són els processos o fases que es porten a terme en la intervenció per mitjà del circ social?
- Quines són les tècniques circenses (o altres recursos) que s'utilitzen als tallers de circ social?
- Quins objectius es plantegeu quan trebal·leu als tallers de circ social? (Àrea tècnica, afectiva/emocional, temps lliure i la comunitària)
- Quina relació tenen els objectius amb la tècnica circense utilitzada?
- Com s'analitzen/avaluen aquests canvis després de la realització dels tallers de circ social? (Indicadors d'avaluació, avaluació de procés, avaluació de resultats, etc.)
- Quin tipus de coordinació/treball en equip/treball en xarxa hi ha amb altres entitats? D'una banda local o del mateix territori i d'altra nacional i internacional (FEECSE i Caravan o altres)
- Quines mancances o límits metodològics s'identifiquen als projectes de circ social?

SEGONA PART: Objectiu General 2: *Identificar el paper del/la treballador/a social en la intervenció socioeducativa per mitjà del circ social.*

Objectius específics:

- Analitzar com les intervencions (en treball social individual, grupal o comunitari) comporten beneficis en la intervenció socioeducativa del circ social a través de la implementació d'aquests tallers de circ social.

- Quines són les intervencions/accions que es realitzen a nivell individual, grupal o comunitari als tallers de circ social?
- Quins són els beneficis que es poden extraure a nivell individual, grupal i comunitari?

Relacionar les intervencions i els beneficis

- Identificar les funcions i les competències del/la treballador/a social per mitjà de la intervenció en circ social.
- Quin perfil professional porta a terme les anteriors intervencions citades?
 - Hi ha implicat als tallers algun treballador/a social? Quin tipus d'intervenció pot realitzar?
 - Quines funcions desenvolupa el/la professional que coordina la intervenció per mitjà del circ social?
- Fer recomanacions de la metodologia d'intervenció del Treball Social al circ social.

TERCERA PART: Propostes i recomanacions

—Per acabar, quins elements o aspectes creus que s'han de tenir en compte en la implementació dels tallers de circ social? O si voleu fer alguna proposta d'intervenció relacionada amb el circ social?

