

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Departament de Teoria i Història de l'Educació

Universitat de Barcelona

Programa de Doctorat "Activitat Física i Esport"

Bienni 2001-2003

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

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

Tesi doctoral presentada per Cati Gómez Lecumberri.

Direcció: Dra. Núria Puig Barata i

Dr. Gaspar Maza Gutiérrez.

2009

CAPÍTOL 3.- MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

ÍNDIX DELS CONTINGUTS

3.1.- SELECCIÓ DEL PARADIGMA TEÒRIC

3.2.- MARC TEÒRIC: ELEMENTS CONSTITUENTS

- TEORIA DE LA COMPLEXITAT RELACIONAL

SÍNTESI

BIBLIOGRAFIA CAPÍTOL 3

CAPÍTOL 3.- MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

Fins ara hem recollit tota la informació referida a l'objecte d'estudi. Pertoca ara posar ordre i coherència a tot aquest conjunt i sistematitzar-lo a partir d'un model d'anàlisi teòric que configurarà la perspectiva adoptada. Per fer-ho iniciarem el capítol exposant el model paradigmàtic emprat, per després exposar la teoria escollida, justificant i definint les raons de la seva elecció.

L'elaboració del marc teòric ha de ser prou precisa i definitòria com per possibilitar la demarcació de l'objecte teòric de la recerca (la construcció del model d'anàlisi), és a dir la conceptualització de la problemàtica, a través de la delimitació de les variables** i dels indicadors, procés que es farà en el proper capítol de la tesi.

3.1.- SELECCIÓ DEL PARADIGMA CIENTÍFIC

El paradigma científic** és aquell “conjunto de reglas y presupuestos implícitos que comparten los miembros de una comunidad científica” (Baert, 2001:226), i que suposen les guies i estructures en que s'emmarquen les recerques i investigacions. Defineix els paràmetres i límits del model d'investigació que han de seguir els membres d'una comunitat científica; és en definitiva, una manera de percebre i comprendre la realitat que un grup de científics ha adoptat (Kuhn, 1990:198; Rodríguez, 1998:112).

“El pensamiento científico –me refiero a las ciencias físicas- no se desarrolla *in vacuo*, sino que siempre se encuentra en el interior de un cuadro de ideas, de principios fundamentales, de evidencias axiomáticas (...)” (Koyré, 1994:51).

El concepte de *paradigma* va ser definit per primera vegada per T. Kuhn l'any 1962 en la seva obra *La estructura de las revoluciones científicas*, i va suposar un nou model de definició científica. Entenia la ciència com una activitat capaç de resoldre problemes, dirigida per certes normes i regles definides en una *matriu disciplinar*. Els paradigmes s'han d'entendre com a sistemes de creences bàsiques (principis i supòsits) sobre la naturalesa de la realitat investigada (supòsit ontològic), sobre el model de relació entre l'investigador i allò investigat (supòsit epistemològic) i sobre la manera que podem obtenir el coneixement d'aquesta realitat (supòsit metodològic) (Vallès, 1997:49).

Tant els paradigmes com les comunitats científiques són canviants, i autocorrectives, de manera que els estils, la instrumentalització, el llenguatge, els procediments i, en conseqüència, els resultats científics també canvien. Un canvi de paradigma suposa un canvi en el *modus operandi* dels professionals de la recerca, i per tant, també, una revolució científica (Kuhn, 1990:27; Chalmers, 1994:128; Fermoso, 1994). El progrés científic no és lineal, evoluciona a base de ruptures de línies de investigació, generació, crisis, noves línies d'investigació, noves crisis,...

“Durante las revoluciones los científicos ven cosas nuevas y diferentes al mirar con instrumentos conocidos y en lugares en los que ya habían buscado antes” (Kuhn, 1990:176).

En els períodes de ciència normal s'aprofundeix molt en qüestions del paradigma i això provoca una evolució important en la ciència. A partir de les investigacions en detall s'arriba a conclusions que poden reforçar les teories que sustenten el paradigma, o bé refutar-les i iniciar una revolució científica.

Segons els diferents autors hi ha diversos paradigmes d'investigació. Cadascun d'ells ens proporciona una orientació i perspectiva teòrica diferent, i sovint es complementen en les diferents fases d'una mateixa investigació.

I aquest és el cas de la nostra recerca. En cap moment no ens hem regit estrictament per un paradigma o un altre, sinó que els hem usat indistintament en funció de les necessitats que sorgien en la investigació, tot i que en termes genèrics el paradigma que ha guiat la recerca és eminentment interpretatiu (també dit hermenètic¹).

¹ Els paradigmes de tendència hermenèutica també reben el nom de paradigmes constructivistes o naturalistes, i tenen l'objectiu d'interpretar textos, accions i diàlegs

El paradigma interpretatiu té un objectiu específic d'interpretar les accions i els significats culturals que les persones donen a les vivències i experiències quotidianes. Es defuig de la idea que hi ha unes lleis generals i característiques subjacents que condicionen a les persones, i entenen que la realitat és dinàmica, múltiple i holística. Com a conseqüència, la metodologia de treball és de tendència qualitativa, per bé que en el nostre estudi ha estat quantitativa en algunes fases que podrien molt bé emmarcar-se en un paradigma més positivista. Segons la tendència positivista, l'objectiu de la ciència ha de ser trobar relacions entre els fets, partint del supòsit que el món natural té existència, uniformitat i ordre propi.

Finalment, i des d'un paradigma més socio-crític, hem intentat donar algunes possibles respostes a les relacions i causes que duen els joves i infants analitzats a la situació d'exclusió en la que es troben. Treballar des d'aquest paradigma suposa unir teoria i pràctica, i fer l'exercici de reflexió, que es reflecteix en el capítol 8.

A mode de resum hem elaborat un quadre explicatiu de les característiques de cada paradigma, tot i que en l'ús que n'hem fet durant la recerca, els límits de l'un i de l'altre han quedat difosos en un *continuum* complementari. Vegem-lo en la figura 3.1:

significatius, contextualitzats en l'espai-temps en el qual es produeixen (Vallès, 1997:56; VVAA, 2007).

TIPUS DE PARADIGMA		PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA INTERPRETATIU-HERMENÈUTIC	PARADIGMA SÒCIO- CRÍTIC
DIMENSIONS				
Objectiu de la investigació		Vol obtenir normes generals	Busca coneixements no prescriptius que ajudin a la interpretació	Vol transformar la pràctica i conscienciar
Rol de qui investiga i intervé		Busca la eficiència i els resultats absoluts	Busca la comprensió	Busca el desenvolupament i el creixement personal
Estratègies metodològiques per obtenir dades		Eines quantitatives	Eines qualitatives	Eines qualitatives i quantitatives
Anàlisi de dades		Estadístic	Inducció analítica i triangulació	Dialèctic
Axiologia		Lliure de valors	Valors donats. Influeixen en l'elecció del problema, la teoria, el mètode i l'anàlisi.	Valors donats. Crítica de la ideologia.

*Figura 3.1- Quadre sobre les diferències entre els paradigmes hermenèutic i positivista.
Font: elaboració pròpia a partir de Colom et al., 2007.*

Per a les diferents fases de la recerca s'ha emprat una perspectiva paradigmàtica o una altra en funció de les necessitats. A l'hora de definir objectius ens hem plantejat tan explicar de manera científica el fenomen de l'exclusió social (objectiu de tendència positivista), com analitzar-lo i comprendre'l des de les accions dels menors (objectiu de caire més hermenèutic). Així, la problemàtica que inicialment ens hem proposat tenia un doble plantejament; un de teòric, és a dir, conèixer i verificar les teories en l'estat de la qüestió (plantejament positivista), i un de més vivencial i relacionat amb les experiències dels menors en la seva quotidianitat (plantejament socio-crític).

Les estratègies de recerca emprades han estat tant qualitatives (observació, entrevistes en profunditat i anàlisi bibliogràfica), com quantitatives (enquestes i anàlisi de dades secundàries).

Al llarg de tota la recerca hem procurat mantenir uns criteris de rigor per a la construcció del coneixement, essent la credibilitat, la confirmabilitat, la transferibilitat, la validesa interna i externa i la fiabilitat factors determinants de científicisme; aspectes i característiques que ampliarem en el capítol dedicat a la metodologia i als mètodes.

3.2.- MARC TEÒRIC: ELEMENTS CONSTITUENTS

Després de recollir la multitud d'informacions i de coneixements, i de saber des de quin paradigma en farem l'anàlisi, cal posar ordre al "caos" en un model d'anàlisi teòric que li doni coherència i forma explicativa.

En el cas d'aquesta recerca, i per tal de facilitar la comprensió del coneixement generat, hem utilitzat dues teories: la Teoria Sistèmica apuntada per Ludwig Von Bertalanffy en el any 1968, i la Teoria Interaccionista de Head (Blumer, 1982).

Ambdues teories ens donaran les orientacions oportunes per a generar una teoria explicativa pròpia que exposarem al final d'aquest punt en forma de quadre conceptual, relacionant els diferents elements que intervenen en l'objecte d'estudi. Vegem en el proper esquema el procés de construcció teòrica elaborat a partir del paradigma hermenèutic:

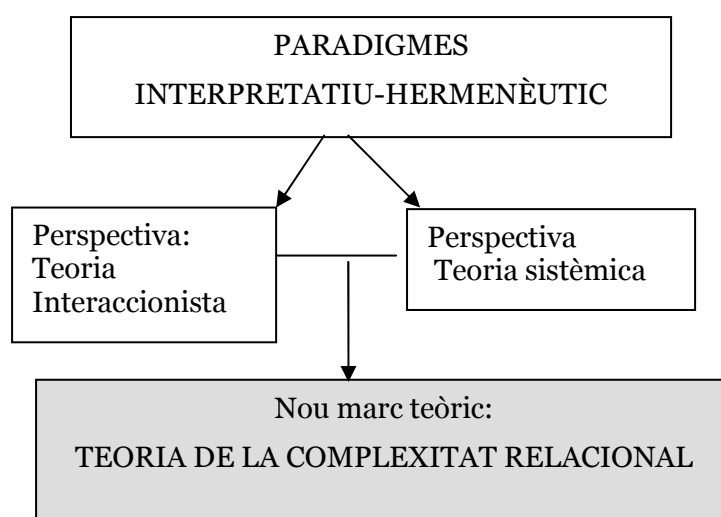


Figura 3.2.- Esquema sobre el marc teòric i les perspectives teòriques en el paradigma interpretatiu-hermenèutic.

Font: elaboració pròpia.

La teoria sistèmica neix amb la necessitat de superar la tendència atomista i reduccionista de les teories explicatives imperants en el seu moment, en què els principis eren mecànics i les anàlisis es feien independentment del sistema en què es trobessin.

Amb les nocions gestàltiques i holístiques neix la visió de totalitat dels fenòmens i com a conseqüència el model sistèmic.

En el model sistèmic, la suma de les parts d'un conjunt d'elements és més que la totalitat d'aquest conjunt, i els elements constituents d'aquest només existeixen en relació als altres, i per tant, han d'entendre's a partir de les interaccions que fan entre ells en un moment i un espai determinats (Mucchielli, 2001:309). La suma dels elements del conjunt i les relacions que s'hi estableixen generen aleshores un sistema.

Segons aquest model, tant la pràctica esportiva com les persones que la practiquen són sistemes pertanyents a un sistema general més ampli i, per tant tots els elements responsables de les situacions d'exclusió social, de la capacitat educativa de l'esport i de les capacitats humanes de rebre'l s'interrelacionen, influencien i condicionen entre si.

Les persones, doncs, som elements constituents de dos sistemes: un d'ampli i general en què hi trobem altres subsistemes com l'esportiu, l'econòmic, el laboral, entre d'altres. I un altre en que som elements constituents del nostre propi sistema com a persones, i per tant estem configurats com un conjunt de dimensions i facetes, algunes d'elles innates, i d'altres adquirides a través de la interacció amb l'entorn (habilitats socials, emocionalitat, escala de valors, moralitat, intel·ligència, resiliència...).

Les persones com a sistemes autònoms, no només som un conjunt de dimensions i facetes, sinó que, a més, establim relacions amb altres elements del sistema, i perquè aquestes relacions siguin adequades i mantinguin l'ordre i la coherència del sistema general, hem de desenvolupar algunes d'aquestes dimensions a través de la interacció. Vegem la gràfica de les múltiples dimensions que configuren a la persona i del sistema de relacions múltiples que s'estableixen dins d'un sistema.

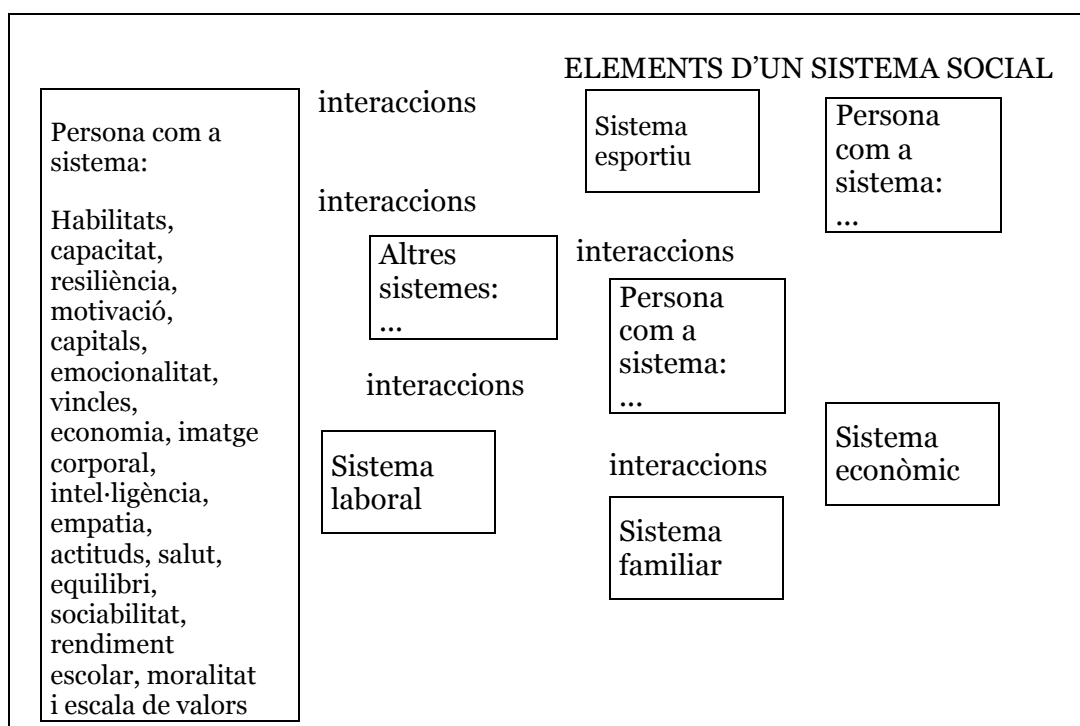


Figura 3.3.- Esquema sobre les interaccions en el model sistèmic.
Font:elaboració pròpia.

La persona com a subsistema o com a element d'un sistema general, està configurada per un conjunt de dimensions que entren en relació amb altres persones amb les seves pròpies dimensions. La interacció entre les persones genera, de la mateixa manera, els fonaments per a la formació de les dimensions d'uns i altres. I en aquest punt és on el model teòric interaccionista dona explicació de l'objecte d'estudi; és a partir de la interacció i el *feedback* entre els elements i altres agents socials que es va configurant la identitat i ens anem posicionant en els símbols i estructures

socials, tot configurant una manera determinada de ser, d'estar, de pensar i d'aprendre.

D'ambdós models d'anàlisi en sorgeix com a elaboració pròpia, un model teòric, en què l'ésser humà s'entén com una realitat multidimensional; i que intenta donar explicació a les diverses causes d'exclusió social i a la capacitat socialitzadora de la pràctica esportiva.

TEORIA DE LA COMPLEXITAT RELACIONAL

Aquesta teoria es fonamenta en les dues teories anteriorment exposades i pretén posar en relació els elements dels diversos subsistemes (esportiu, personal...), dins del sistema social general.

El model sistèmic ens ha ajudat a entendre com els subsistemes van configurant les parts d'un sistema més general i, per la seva banda, el model interaccionista ens ajuda a entendre com els elements d'un sistema es relacionen i s'influencien recíprocament.

Per tant, ara establirem les relacions que hi ha entre els diversos subsistemes i els elements que els componen.

L'objectiu de l'establiment d'aquestes relacions és el de veure en quins casos la pràctica esportiva actua com a eina socialitzadora i en quins altres no i, de la mateixa manera, veure quan la persona percep la pràctica esportiva com a eina educativa i quan no.

Començarem aquest punt definint cada subsistema i els seus elements, per acabar més tard establint les relacions que s'hi donen i les conseqüències d'aquestes relacions en el marc del sistema, perquè cada tipus de relació és el resultat de les relacions dels elements.

En la figura 3.4 veiem com, segons el model sistèmic, el sistema social està configurat per un conjunt indeterminat de subsistemes culturals i personals que es relacionen a partir de xarxes d'interaccions dels uns amb els altres. En aquest marc s'entén, doncs, que tant el subsistema esportiu com el subsistema personal es construeixen, s'implementen i es gestionen en funció dels altres subsistemes i dels elements que els constitueixen. És a dir, entenem que el sistema esportiu sigui un sistema obert i heterogeni que respongui i es modifiqui en funció dels elements que l'envolten i de les necessitats emergents. També entenem que l'individu (jove o infant, en el

nostre cas), creixi i es construeixi com a ésser social també en funció de les influències i dels elements que rep del sistema social més proper.

De la mateixa manera, en aquest sistema social, també hi trobem elements integradors i elements excloents que condicionen la tipologia de relacions entre els subsistemes i que irrompen en ells en alguns dels casos.

Veurem que la pràctica esportiva no és educativa quan certs elements excloents s'endinsen en la dimensió educativa de l'esport, i parlarem de jove o infant en situació de risc quan els elements excloents del sistema social s'introdueixen i distorsionen la construcció social del menor.

Vegem-ne l'esquema del model teòric en la figura 3.4:

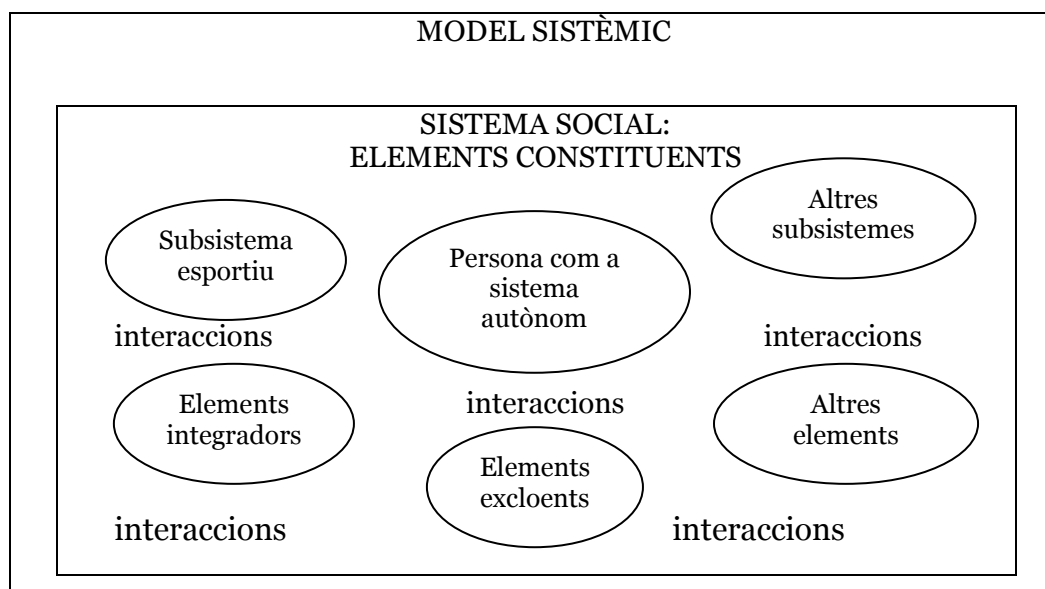


Figura 3.4.- Esquema del model teòric.
Font: elaboració pròpia.

Les interaccions que es donen entre els subsistemes dins del sistema social són en totes direccions, i per tant, veiem que els elements constituents es construeixen sempre en relació als altres.

A partir d'ara, i segons la teoria de la *Complexitat Relacional*, veurem com s'estableixen aquestes relacions i quines conseqüències se'n desprenen.

LA PERSONA COM A SUBSISTEMA DIMENSIONAL

La multiplicitat de dimensions de la persona ens fa esdevenir éssers complexos, éssers en contradicció i éssers en lluita d'interessos entre les pulsions primàries i les normes socials (Torralba, 2006). Són dimensions no excloents entre si, i tot i que estan relacionades les unes amb les altres, no totes estan treballades o es presenten amb la mateixa intensitat o grau de desenvolupament. La coherència i la integració de totes les dimensions en la persona, donarà lloc als factors de protecció necessaris per a evitar o resistir a l'entrada cap a les dinàmiques d'exclusió.

La persona entesa com a sistema està composta per uns elements de caire social (habilitats, capitals socials, i economia), uns de caire personal (resiliència, salut, rendiment, empatia, motivació, intel·ligència) i uns de caire emocional (vincles afectius, equilibri emocional i adaptació).

Representem en la figura 3.5 els múltiples elements que configuren aquest sistema personal que suposa la persona. Aquests elements estan distribuïts en el gràfic segons el tipus de dimensió a les que facin referència: hi ha dimensions de caire personal, dimensions de caire social i dimensions de caire emocional. Una mateixa dimensió pot estar considerada en dos o tres elements configuradors de la persona, és a dir, per exemple, la dimensió *resiliència*, és considerada tant en l'àmbit personal com en l'àmbit emocional.

Siguin de l'àmbit que siguin, totes estan incloses en un mateix sistema, la persona, i s'influencien, es relacionen i es retroalimenten en positiu o negatiu les unes amb les altres.

A tall d'exemple, una pobre gestió o desequilibri emocional pot influenciar en el *rendiment acadèmic* i escolar de l'infant i condicionar-ne els resultats; o també, una dimensió *identitària* o un sentiment de pertinença molt elevat, pot desembocar en una baixa *adaptació* a la diferència cultural.

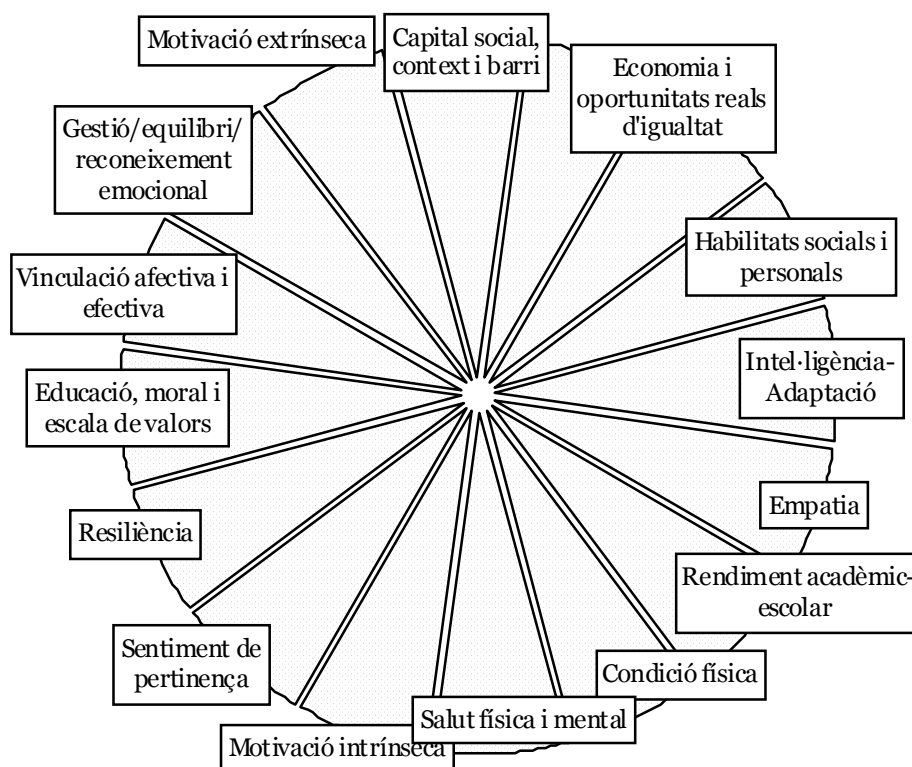


Figura 3.5.- Gràfic sobre els elements que constitueixen la persona.

Font:elaboració pròpia.

En funció dels elements que la persona tingui més desenvolupats, tindrà més o menys interaccions amb els elements constituents de la pràctica esportiva. Així una persona amb un element *motivador* deficitari, posem per cas, tindrà menys possibilitats de rebre la pràctica esportiva com a eina educativa.

Cadascuna d'aquestes dimensions o elements facilitarà o dificultarà la interacció amb els elements constituents de la pràctica esportiva i de les dinàmiques d'exclusió.

És per tot això que els centres de reeducació, tal com apuntàvem en l'apartat 2.2, han de contemplar la integritat de la persona (Cagigal; cfr. Rodríguez, 1998:37). Amb l'educació no es pot donar èmfasi només a l'aprenentatge de la gestió de les emocions, o a l'educació en valors, o a aspectes purament tècnics o contextuals. L'educació ha de contemplar la diversitat d'aspectes per potenciar la diversitat de les dimensions humanes. A tantes més dimensions treballades i potenciades, tantes més eines de protecció cap a l'exclusió social. Que l'educació sigui integral i individualitzada suposa treballar la complexitat de les dimensions humanes, donant importància i rellevància a aquelles que es troben menys desenvolupades. En funció del tipus d'educació rebuda i del procés de socialització que hagin experimentat estarem en un nivell de complexitat cognitiva o en un altre, i per tant, tindrem unes dimensions o unes altres treballades suficientment. I a la vegada, en funció de quines siguin aquestes dimensions i del nivell cognitiu assolit, serem més o menys susceptibles als processos d'exclusió.

En termes generals, i sempre que les condicions mentals i socials siguin les adequades al sistema i al context espai-temps, la persona té una tendència natural a l'autoactualització i a la recerca de l'autorealització. En aquest camí cap a la metacognició, la pràctica esportiva té un paper rellevant en tots els estadis de desenvolupament cognitiu de les persones. L'activitat física espontània i natural ens ajuda a estructurar les primeres funcions psicològiques, tals com la percepció amb l'objecte extern, o la reacció de fugida, de manera que, a poc a poc, anirem associant estímuls a respostes a través dels aprenentatges mecànics.

LA PRÀCTICA ESPORTIVA COM A SUBSISTEMA

La pràctica esportiva entesa com a subsistema social està configurada al seu torn per un conjunt d'elements particulars; elements d'oci i recreació, elements competitius i d'espectacle i elements de salut i benestar. En funció dels elements que entrin en joc en l'aplicació de la pràctica esportiva com a eina, aconseguirem potenciar unes dimensions de la persona o unes altres.

Amb la pràctica esportiva com a escenari es poden treballar aprenentatges per descobriment, ja que experimentarem amb el propi cos i amb l'entorn. El descobriment és la base, a la vegada, de l'interès i de la curiositat pel saber. L'esport també ens ensenyarà a planificar, comprendre i crear situacions socials que ens beneficiïn i ens permetin la interacció amb l'*altri*. Totes aquestes habilitats van configurant a la vegada el nostre creixement i la nostra construcció com a éssers socials.

La pràctica esportiva pot ser una eina socialitzadora per la seva capacitat d'intervenir en cadascun dels nivells de desenvolupament, sempre que es donin en condicions adequades i en moments concrets.

Que la pràctica esportiva pugui educar no implica que eduqui. Cal veure sota quines condicions ho fa.

INTERACCIÓ PERSONA-PRÀCTICA ESPORTIVA

La interacció entre els dos subsistemes és una constant. El que caldrà analitzar en el treball de camp és si aquesta interacció entre els elements d'ambdós subsistemes donen com a conseqüència uns beneficis a nivell social, personal i emocional. Sabem, doncs, que existeix una interacció entre tots dos, però no sabem en quines dimensions afecten exactament. Segons el model teòric, els beneficis de la pràctica esportiva, i per tant la capacitat socialitzadora i educativa no depèn tant de l'esport *per se*, sinó més aviat del nivell dimensional en què es troben les persones que l'empren com a eina i les persones que el reben com a alternativa educativa.

En termes generals, les persones amb una complexitat dimensional més desenvolupada, aprofitaran l'esport per a continuar potenciant i treballant el seu desenvolupament cognitiu i social, amb l'objectiu d'assolir la metacognició, tal com un espiral que es retroalimenta.

A la vegada, les persones en situació de marginalitat o d'exclusió, poden igualment fer-ne un ús d'aquest escenari, però caldrà tenir en compte en aquesta tipologia de casos treballar altres dimensions de la persona, per fer que com a mínim resisteixin en la seva condició i que no vagin a menys. L'esport, en aquests segons casos, no serà una eina d'integració total, però sí una alternativa primària per a treballar la cohesió i les dimensions humanes menys desenvolupades.

Perquè hi hagi un correcte i integral desenvolupament personal i social hi ha d'haver uns mínims elements o condicions, tant personals com comunitaris, bases que jo he anomenat *condicions individuals* i *condicions socials*, i suposen respectivament, certes capacitats per a poder percebre la realitat externa i equilibrar i acomodar els elements que van configurant

els esquemes de coneixement, i un cert entorn coherent, una certa conformitat social que permeti fer intervencions psicopedagògiques. Hi ha, però, altres condicions bàsiques que tenen una funció primordial per a la facilitació del desenvolupament de l'infant: motivació situacional i cognitiva per a l'aprenentatge, salut mental mínima que garanteixi un *feedback* social i amb l'entorn, i una relació emocional amb alguna figura de referència afectiva-vinculant.

Aquests elements mínims per al desenvolupament integral de la persona ens possibiliten desenvolupar altres elements del subsistema, de manera que anirem assolint diferents aprenentatges i habilitats cognitives i socials, i per tant ens anirem allunyant de les dinàmiques marginals.

Socialment, hi ha d'haver un compromís polític-administratiu que generi espais i dinàmiques per a la integració i el desenvolupament de les persones, i unes xarxes de suport i participació que treballin sentiments d'utilitat i identificació.

Amb els dos pilars de condicionants solidificats i un entorn social favorable, la persona entesa com a sistema podrà experimentar progressivament un desenvolupament exitós cap a la metacognició i l'autopensament, viure experiències d'èxit i d'autoafirmació que duren cap a capacitats cognitives més complexes, com el descobriment, la planificació, la comprensió o la resolució de conflictes.

INTERACCIÓ PRÀCTICA ESPORTIVA- ELEMENTS EXCLOENTS

La pràctica esportiva com a subsistema social no només interactua amb els individus, sinó que també ho fa amb elements relacionats amb les dinàmiques de l'exclusió social.

En col·lectius on hi ha una baixa cohesió social hi haurà més tendència a l'anomia social, i per tant, a la vulnerabilitat dels seus agents socials. En aquelles societats caracteritzades per una alta cohesió, s'hi desenvoluparan més sentiments de pertinença i per tant, més integració dels seus membres.

Al procés d'exclusió social s'hi arriba per tres canals diferenciats o per l'acumulació dels tres. Es poden donar situacions de canvi sobtat en la quotidianitat de la persona, canvis que poden inhibir alguna de les dimensions de la complexitat humana i eclipsar la capacitat d'adaptació a aquests canvis (perdre la feina, agafar una malaltia greu, patir un accident greu...). La responsabilitat d'aquesta situació recau en la insuficiència del sistema social per a respondre i donar suport a la persona, però també en la complexitat multidimensional de què disposi la persona en qüestió, essent, doncs, una responsabilitat compartida.

Al procés d'exclusió social, però, també s'hi pot arribar per un procés d'autoestigmatització, generat sobretot per la disconformitat a la norma social comú. En aquest cas d'exclusió endògena, la responsabilitat és individual i voluntària per a cada persona.

I finalment, quan la responsabilitat d'exclusió està en l'estructuració social, tenim un procés de reproducció i permanència en la marginalitat (exclusió exògena).

Per a tots tres casos hi ha uns factors de protecció cognitiva i social que protegiran a la persona d'inserir-se o sortir de les situacions d'exclusió.

Aquests incidiran en la persona amb més o menys intensitat en funció de dos paràmetres; el paràmetre que té a veure amb la complexitat multidimensional de cada persona i el paràmetre de la cohesió social de l'entorn.

En la figura 3.6 s'hi reflecteixen les diverses maneres d'entrar en els processos d'exclusió (*desafiliació, indefensió, reproducció*) en funció del tipus de socialització rebuda, i els factors de protecció que poden condicionar el procés:

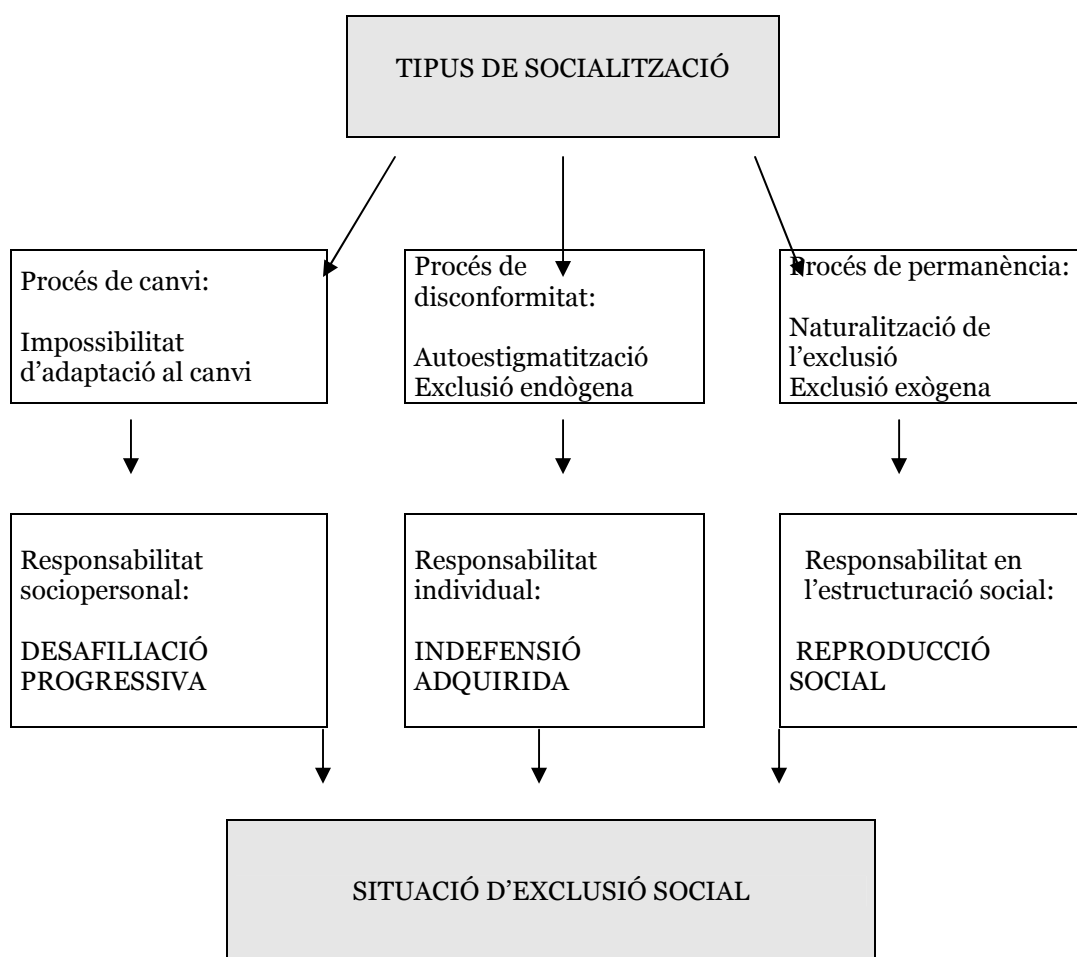


Figura 3.6.- Diferents processos d'entrada a les dinàmiques de l'exclusió social
Font: elaboració pròpia.

SÍNTESI

En síntesi, i en el marc de la teoria de la Complexitat Relacional, hem vist que els elements i els subsistemes es relacionen entre sí en el marc del model sistèmic, i que per tant, les relacions que s'estableixen en el seu si, condicionen la construcció i la comprensió d'aquestes.

En la figura 3.7 es resumeixen tots els aspectes analitzats fins el moment i les relacions establertes.

La piràmide de l'esquerra representa l'individu com a sistema autònom, amb unes funcions psicològiques inferiors en la seva base i un objectiu de realització personal (metacognició) en la seva cúspide. És una representació gràfica del desenvolupament cognitiu que és capaç de dur a terme en condicions normals, sempre que tingui harmonitzades les dimensions (o elements) que la configuren.

Aquesta primera piràmide i tots els elements que representa interactuen amb una segona piràmide, la del subsistema esportiu. En aquesta s'hi reflecteixen els elements de la pràctica esportiva categoritzats en nivells de complexitat, anant de la pràctica més natural i espontània (moviments corporals) a l'esport entès com a pràctica socialitzada. A cada nivell de desenvolupament esportiu hi correspon un grau o un altre de normativització, organització, planificació i components d'oci.

Les relacions que s'estableixen entre les dues piràmides ens demostra que l'esport socialitzat, és a dir, aquell amb un objectiu pedagògic intencionat, i per tant emprat com a instrument educatiu, repercuteix directament en les dimensions i funcions psicològiques més desenvolupades de la persona. És a dir, que la pràctica esportiva serà més beneficiosa per al desenvolupament de la persona i la seva complexitat, com més

intencionada sigui i més incidència tingui en la multiplicitat de dimensions.

La tercera piràmide fa referència a les conseqüències socials i personals que s'estableixen en la interacció de les dues primeres piràmides. Així, les dinàmiques de l'exclusió social tindran més tendència a reproduir-se i perpetuar-se quan la persona hagi desenvolupat insuficientment les dimensions de la seva complexitat i quan la pràctica esportiva hagi estat poc o gens gestionada per agents educatius.

De la mateixa manera, podem establir com a hipòtesi que, quan la persona s'acosta a la metacognició i al desenvolupament total de les seves dimensions, i estableix amb la pràctica esportiva una relació de socialització i normativització, s'allunya de l'exclusió i s'acosta als elements integradors del subsistema esportiu, i com a conseqüència, a la cohesió social del marc en què es donen aquestes relacions.

Així, a l'esquema comentat, totes aquestes interaccions i conseqüències es donen en el marc d'un model sistèmic de reciprocitats i xarxes.

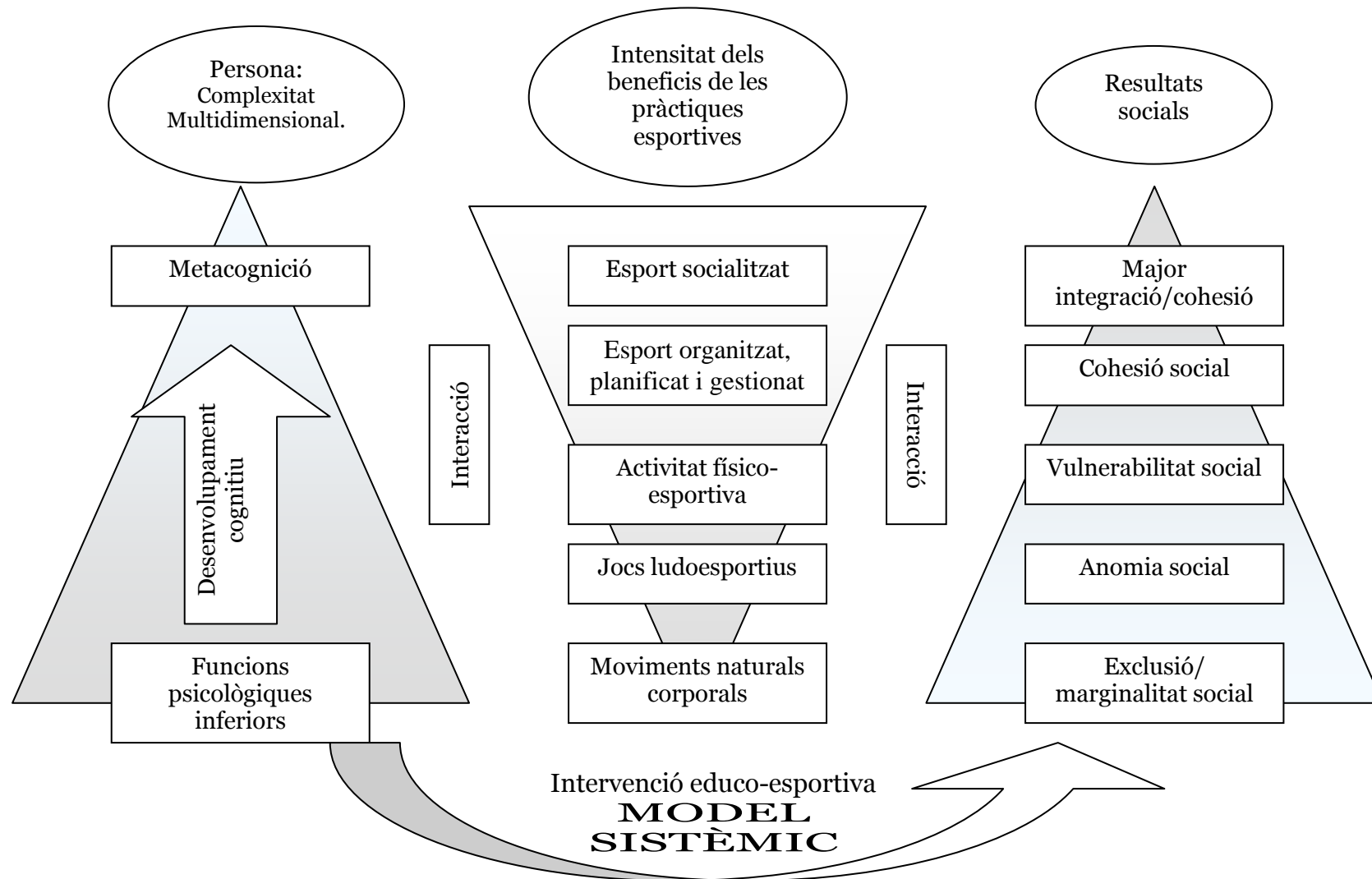


Figura 3.7.-Esquema del model teòric.
Font: elaboració pròpia

En aquest marc sistèmic, la intervenció educo-esportiva és fonamental per establir aquestes relacions entre les dues primeres piràmides i és, per tant, en aquest context en el qual neix la necessitat social d'intervenir en i per a l'esport.

Posant en contacte les dues primeres piràmides, podem parlar d'escenari esportiu com a espai socialitzador.

En el treball de camp, veurem com es donen aquestes relacions en la pràctica empírica i quines limitacions i dificultats es donen en el Centre de reeducació analitzat, aplicant les eines metodològiques que definirem més endavant.

BIBLIOGRAFIA DEL CAPÍTOL 3

- Blumer, H., (1982): *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona, Hora.
- Chalmers, A., (1994): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid, Siglo XXI de España.
- Colom, A., J.Ll. Bernabeu, E. Domínguez, J. Sarramona, (2007): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Fermoso, P., (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona, Herder.
- Heinemann, K., (2003): *Introducción a la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona, Paidotribo.
- Koyré, A., (1994): *Pensar la ciencia*. Barcelona, Paidós.
- Kuhn, T., (1990): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Mucchielli, A., (2001): *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, Síntesis.
- Quivy, R., L. Campenhoudt, (2001): *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona, Herder.
- Rodríguez, J., (1998): *Deporte y ciencia*. Barcelona, INDE.
- Rogers, C., (1994): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.
- Sartre, J. P., (1992): *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona, Edhasa.
- Torralba, F., (2006): *L'art de saber escoltar*. Barcelona, Pagès Editors.
- Vallès, M., (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- VVAA, (2007): *El uso de los métodos cualitativos en el desarrollo de la investigación en ingenierías*, [en línia], veure a <http://www.monografies.com/trabajos12/elusomc> (consulta desembre del 2007).