

TESI DOCTORAL

La relació socioeducativa: una proposta d'anàlisi en les polítiques de joventut



Myrte Monseny Martínez

Director
Dr. Xavier Úcar Martínez

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

2015



Universitat Autònoma
de Barcelona

TESI DOCTORAL

**La relació socioeducativa: una proposta
d'anàlisi en les polítiques de joventut**

Myrte Monseny Martínez

Director

Dr. Xavier Úcar Martínez

Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Programa de Doctorat en Educació i Societat

2015

*Per a l'Albert, Jana i Josep Maria
i als meus pares*

ÍNDEX DE CONTINGUTS

| | |
|--|-----------|
| PART 0: PROLEGÒMENS DE LA RECERCA..... | 21 |
| 0. PRESENTACIÓ | 21 |
| 1. INTRODUCCIÓ..... | 25 |
| 2. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA | 29 |
| 2.1. Hipòtesi | 32 |
| 2.2. Pregunta d'investigació | 34 |
| 2.3. Objectius | 35 |
| | |
| PART I: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC | 37 |
| | |
| 3. PEDAGOGIA SOCIAL I POLÍTIQUES DE JOVENTUT | 37 |
| 3.1. Orígens i recorregut de la noció de joventut; l'aparició de la intervenció dirigida a aquest col·lectiu..... | 43 |
| 3.2. Els diferents discursos sobre les polítiques de joventut..... | 47 |
| 3.3. El marc legislatiu de les polítiques de joventut..... | 53 |
| 3.3.1 Dels antecedents polítics a l'actual regulació: el Llibre blanc de la Comissió Europa i el PNJCat 2001-2010..... | 54 |
| 3.3.2 Els antecedents jurídics a l'actual regulació: la distribució competencial entre l'Estat i la Generalitat de Catalunya en matèria de joventut | 57 |
| 3.3.3 Les principals novetats de la Llei 33/2010: la conceptualització de les polítiques de joventut i la institucionalització del Pla nacional de joventut..... | 60 |
| 3.4. La figura del tècnic de joventut i la proliferació de perfils professionals. ... | 64 |
| 3.4.1 El professional de les polítiques de joventut a la Llei catalana 33/2010: la indefinició del seu perfil professional i nivell formatiu. | 70 |
| 3.4.2 El professional de les polítiques de joventut en d'altres ordenaments autonòmics | 74 |
| 3.4.3 La necessitat de desenvolupar reglamentàriament la figura del professional de les polítiques de joventut. | 77 |
| 3.5. La intervenció socioeducativa una aposta per a les polítiques de joventut | 78 |
| 4. METODOLOGIA | 81 |
| 4.1. Primera part del plantejament metodològic: aplicació de la "Grounded Theory"..... | 82 |
| 5. UNA CONCEPTUALITZACIÓ PRÒPIA DE LA RELACIÓ SOCIOEDUCATIVA | 93 |

| | |
|---|-----|
| 5.1. Una primera aproximació comparativa a les teories substantives de la investigació | 99 |
| 5.2. Les diferents dimensions de la conceptualització de la relació socioeducativa elaborada en el marc de la investigació | 103 |
| 6. LES APORTACIONS DE CADA TEORIA | 111 |
| 6.1. Teaching and Learning Research Programme's ten principles for effective pedagogy. | 113 |
| 6.2. ThemPra Social Pedagogy..... | 121 |
| 6.3. Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle. | 124 |
| 6.4. An appreciative inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services..... | 129 |
| 6.5. Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people | 136 |

PART II: DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA..... 143

| | |
|--|-----|
| 7. LA CONSTRUCCIÓ D'UNA PROPOSTA DE BALISES DE SENYALITZACIÓ PER A LA RELACIÓ SOCIOEDUCATIVA | 143 |
| 7.1 Els processos de síntesi en la creació de les balises | 143 |
| 7.1.1. Primer procés de síntesi. L'articulació dels principis del marc teòric passats pel sedàs de la conceptualització de la relació socioeducativa. | 143 |
| 7.1.2. Segon procés de síntesi. L'emergència d'un proposta de balises. Distribució dels principis estructurats en torn a la relació socioeducativa.... | 148 |
| 7.2.Principis del marc teòric distribuïts en funció de la proposta de balises ... | 151 |
| 7.2.1. Concepte d'educació | 151 |
| 7.2.2. Experiència prèvia | 152 |
| 7.2.3. Creació d'escenaris per a l'aprenentatge | 153 |
| 7.2.4. Motivació / implicació | 154 |
| 7.2.5. Expectatives | 155 |
| 7.2.6. Significativitat del procés..... | 156 |
| 7.2.7. Paper de l'educand | 157 |
| 7.2.8. Paper de l'educador | 158 |
| 7.2.9. Recursos – instruments | 159 |
| 7.2.10. Mètodes7.2.11. Context físic i sociocultural | 160 |
| 7.2.12. Dimensió professional..... | 162 |
| 8. TREBALL DE LES DADES | 163 |

| | |
|--|-----|
| 8.1. Segona part del plantejament metodològic: el mètode Delphi l'aplicació d'una tècnica per a la contrastació de les dades | 164 |
|--|-----|

PART III: RESULTATS I CONCLUSIONS 171

| | |
|--|-----|
| 9. RESULTATS..... | 171 |
| 9.1. Visió global dels resultats:..... | 173 |
| 9.1.1. Lectura de les dades en funció del nivell d'anàlisi | 174 |
| 9.1.1.1. <i>La denominació de les balises</i> | 174 |
| 9.1.1.2. <i>La definició de les balises</i> | 175 |
| 9.1.1.3. <i>Comparativa de la valoració del nom i la definició de les balises</i> | 176 |
| 9.1.1.4. <i>Els principis que sustenten les balises</i> | 178 |
| 9.1.2. Comparativa de les valoracions de les balises entre el col·lectiu acadèmic i el professional..... | 179 |
| 9.1.2.1. <i>La comparació entre les valoracions de la nomenclatura de les balises</i> | 179 |
| 9.1.2.2. <i>La comparació entre les valoracions de la definició de les balises</i> | 182 |
| 9.1.2.3. <i>La comparació entre les valoracions dels principis que sustenten les balises</i> | 183 |
| 9.1.3. L'anàlisi de la pertinença de les balises en funció dels enquestats .. | 185 |
| 9.1.3.1. <i>Valoració de la pertinença de les balises entre el conjunt dels enquestats</i> | 185 |
| 9.1.3.2. <i>Valoració de la pertinença de les balises entre el col·lectiu acadèmic</i> | 186 |
| 9.1.3.3. <i>Valoració de la pertinença de les balises entre el col·lectiu professional</i> | 187 |
| 9.1.4. Recull de tendències i interpretacions realitzades entorn la valoració del conjunt de les balises | 188 |
| 9.2. La lectura dels resultats per balises..... | 190 |
| 9.2.1. Anàlisi resultats balisa 1: "concepte d'educació" | 190 |
| 9.2.1.1. <i>Nom de la balisa "concepte d'educació"</i> | 192 |
| 9.2.1.2. <i>Definició de la balisa "concepte d'educació"</i> | 193 |
| 9.2.1.3. <i>Principis de la balisa "concepte d'educació"</i> | 195 |
| 9.2.2. Anàlisi dels resultats de la balisa 2: "experiència prèvia" | 203 |
| 9.2.2.1. <i>Nom de la balisa "experiència prèvia"</i> | 204 |
| 9.2.2.2. <i>Definició de la balisa "experiència prèvia"</i> | 205 |
| 9.2.2.3. <i>Principis de la balisa "experiència prèvia"</i> | 207 |

| | |
|---|-----|
| 9.2.3. Anàlisi dels resultats de la balisa 3: “creació d’escenaris per a l’aprenentatge”..... | 213 |
| 9.2.3.1. <i>Nom de la balisa “creació d’escenaris per a l’aprenentatge”</i> | 214 |
| 9.2.3.2. <i>Definició de la balisa “creació d’escenaris per a l’aprenentatge”</i> . 215 | |
| 9.2.3.3. <i>Principis de la balisa “creació d’escenaris per a l’aprenentatge”</i> . 217 | |
| 9.2.4. Anàlisi dels resultats de la balisa 4: “motivació / implicació” | 222 |
| 9.2.4.1. <i>Nom de la balisa “motivació / implicació”</i> | 223 |
| 9.2.4.2. <i>Definició de la balisa “motivació / implicació”</i> | 224 |
| 9.2.4.3. <i>Principis de la balisa “motivació / implicació”</i> | 226 |
| 9.2.5. Anàlisi dels resultats de la balisa 5: “expectatives” | 231 |
| 9.2.5.1. <i>Nom de la balisa “expectatives”</i> | 232 |
| 9.2.5.2. <i>Definició de la balisa “expectatives”</i> | 233 |
| 9.2.5.3. <i>Principis de la balisa “expectatives”</i> | 235 |
| 9.2.6. Anàlisi del resultat de la balisa 6: “significativitat del procés” | 240 |
| 9.2.6.1. <i>Nom de la balisa “significativitat del procés”</i> | 241 |
| 9.2.6.2. <i>Definició de la balisa “significativitat del procés”</i> | 242 |
| 9.2.6.3. <i>Principis de la balisa “significativitat del procés”</i> | 244 |
| 9.2.7. Anàlisi dels resultats de la balisa 7: “paper de l’educand” | 249 |
| 9.2.7.1. <i>Nom de la balisa “paper de l’educand”</i> | 250 |
| 9.2.7.2. <i>Definició de la balisa “paper de l’educand”</i> | 250 |
| 9.2.7.3. <i>Principis de la balisa “paper de l’educand”</i> | 254 |
| 9.2.8. Anàlisi dels resultats de la balisa 8: “paper de l’educador” | 261 |
| 9.2.8.1. <i>Nom de la balisa “paper de l’educador”</i> | 263 |
| 9.2.8.2. <i>Definició de la balisa “paper de l’educador”</i> | 264 |
| 9.2.8.3. <i>Principis de la balisa “paper de l’educador”</i> | 265 |
| 9.2.9. Anàlisi dels resultats de la balisa 9: recursos / instruments..... | 272 |
| 9.2.9.1. <i>Nom de la balisa “recursos / instruments”</i> | 274 |
| 9.2.9.2. <i>Definició de la balisa “recursos / instruments”</i> | 274 |
| 9.2.9.3. <i>Principis de la balisa “recursos / instruments”</i> | 276 |
| 9.2.10. Anàlisi dels resultats de la balisa 10: mètodes | 282 |
| 9.2.10.1. <i>Nom de la balisa “mètodes”</i> | 284 |
| 9.2.10.2. <i>Definició de la balisa “mètodes”</i> | 284 |
| 9.2.10.3. <i>Principis de la balisa “mètodes”</i> | 286 |
| 9.2.11. Anàlisi dels resultats de la balisa 11: context físic i sociocultural..... | 291 |
| 9.2.11.1. <i>Nom de la balisa “context físic i sociocultural”</i> | 292 |
| 9.2.11.2. <i>Definició de la balisa “context físic i sociocultural”</i> | 293 |

| | |
|---|------------|
| 9.2.11.3. <i>Principis de la balisa “context físic i sociocultural”</i> | 294 |
| 9.2.12. Anàlisi dels resultats de la balisa 12: dimensió professional | 301 |
| 9.2.12.1. <i>Nom de la balisa “dimensió professional”</i> | 302 |
| 9.2.12.2. <i>Definició de la balisa</i> | 303 |
| 9.2.12.3. <i>Principis de la balisa</i> | 305 |
| 10. CONCLUSIONS..... | 313 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 333 |
| ANNEXOS..... | 343 |

ÍNDEX D'ANNEXOS

| | |
|---|-----|
| Annex 1: Gràfic les polítiques de joventut com a intersecció dels descriptors territori, agents i instruments. Elaboració pròpia. DEA 2009. | 343 |
| Annex 2: Ubicació del posicionament teòric de la investigació "Bases teórico-pràctiques per la definició de les Funcions i Tasques del Tècnic de Joventut en les polítiques locals actuals de les comarques gironines". Elaboració pròpia. DEA 2009. | 344 |
| Annex 3: Esquema del pla d'actuació de les polítiques de joventut 2004-2007. Secretaria General de Joventut | 345 |
| Annex 4: Els principis associats a l'eix valors educatius i propòsits de la relació socioeducativa. | 346 |
| Annex 5: Els principis associats a l'eix l'acció, la construcció del procés, de la relació socioeducativa. | 347 |
| Annex 6: Els principis associats a l'eix requeriments i condicionants de la relació socioeducativa | 348 |
| Annex 7: Els principis associats a l'eix la lectura professional de la dimensió socioeducativa. | 349 |
| Annex 8: Formulari enquesta en català..... | 350 |
| Annex 9: Formulari enquesta en castellà | 362 |
| Annex 10: Gràfic comparatiu del nombre de principis del marc teòric que sustenten les diferents balises que configuren la proposta d'anàlisi de la relació socioeducativa. ... | 374 |

ÍNDEX D'IL·LUSTRACIONS

| | |
|--|-----|
| Il·lustració 1: Conceptualització de l'acció socioeducativa de les polítiques locals de joventut. Gràfic de l'esborrany de la "Guia d'estratègies de millora educativa"..... | 42 |
| Il·lustració 2: Organització institucional de treball de les polítiques de joventut a Catalunya. 2015..... | 56 |
| Il·lustració 3: Conceptualització de les polítiques de joventut PNJCat 2020..... | 62 |
| Il·lustració 4: Proposta de balises de coneixement en relació al vincle que s'estableix entre el/s professional/s de joventut i el/s joves/s en el vincle pedagògic..... | 92 |
| Il·lustració 5: Esquema de la conceptualització de la relació socioeducativa que s'elabora en el marc de la recerca | 96 |
| Il·lustració 6: Distribució de les teories segons disciplina..... | 100 |
| Il·lustració 7: Distribució de les teories segons àmbit d'intervenció..... | 101 |
| Il·lustració 8: Esquema conceptual "10 principis" del programa TLRP | 118 |
| Il·lustració 9: Esquema de la conceptualització de Storø de les diferents dimensions de la figura del pedagog social..... | 138 |
| Il·lustració 10: Conceptualització de Storø de la diferència entre el posicionament professional i l'amateur..... | 141 |
| Il·lustració 11: Taula d'articulació de les balises de coneixement per a la orientació del treball de la relació socioeducativa | 149 |
| Il·lustració 12: Diferents plans d'anàlisi en interacció en la contrastació de les balises..... | 171 |

ÍNDIX DE TAULES

| | |
|---|-----|
| Taula 1: Síntesi dels principals punts de les teories substantives que configuren el marc teòric de la recerca | 102 |
| Taula 2: Principis recollits de les aportacions de James & Polard | 117 |
| Taula 3: Principis recollits de les aportacions de ThemPra Social Pedagogy | 123 |
| Taula 4: Principis recollits de les aportacions de Biémar, S. | 127 |
| Taula 5: Principis recollits de les aportacions de Fynn, W.R. | 135 |
| Taula 6: Principis recollits de les aportacions de Storø, J. | 140 |
| Taula 7: Recull dels principis associats a l'eix valors educatius i propòsits | 143 |
| Taula 8: Recull de principis associats a l'eix requeriments i condicionants | 145 |
| Taula 9: Recull de principis associats a l'eix acció - la construcció del procés | 147 |
| Taula 10: Recull de principis associats a l'eix la lectura professional | 147 |
| Taula 11: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa concepte d'educació | 151 |
| Taula 12: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa experiència prèvia..... | 152 |
| Taula 13: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa creació d'escenaris per l'aprenentatge | 153 |
| Taula 14: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa motivació/implicació..... | 154 |
| Taula 15: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa expectatives | 155 |
| Taula 16: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa significativitat del procés..... | 156 |
| Taula 17: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa paper de l'educand | 157 |
| Taula 18: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa paper de l'educador..... | 158 |
| Taula 19: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa recursos - instruments..... | 159 |
| Taula 20: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa mètodes... .. | 160 |
| Taula 21: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa context físic i sociocultural..... | 161 |

| | |
|--|-----|
| Taula 22: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa dimensió professional | 162 |
| Taula 23: Experts que han participat en la contrastació de la investigació | 170 |
| Taula 24: Configuració dels principis que sustenten la balisa 1 | 191 |
| Taula 25: Configuració dels principis que sustenten la balisa 2 | 203 |
| Taula 26: Configuració dels principis que sustenten la balisa 3 | 213 |
| Taula 27: Configuració dels principis que sustenten la balisa 4 | 223 |
| Taula 28: Configuració dels principis que sustenten la balisa 5 | 232 |
| Taula 29: Configuració dels principis que sustenten la balisa 6 | 240 |
| Taula 30: Configuració dels principis que sustenten la balisa 7 | 249 |
| Taula 31: Configuració dels principis que sustenten la balisa 8 | 262 |
| Taula 32: Configuració dels principis que sustenten la balisa 9 | 273 |
| Taula 33: Configuració dels principis que sustenten la balisa 10 | 283 |
| Taula 34: Configuració dels principis que sustenten la balisa 11 | 292 |
| Taula 35: Configuració dels principis que sustenten la balisa 12 | 302 |

ÍNDEX DE GRÀFICS

| | |
|---|-----|
| Gràfic 1: Comparativa de la diferent valoració dels noms de les balises | 174 |
| Gràfic 2: Comparativa de la diferent valoració de les definicions de les balises | 175 |
| Gràfic 3: Comparativa de la valoració de pertinença de les balises..... | 176 |
| Gràfic 4: Comparativa de la valoració d'univocitat de les balises | 177 |
| Gràfic 5: Comparativa de la diferent valoració dels principis de les balises | 178 |
| Gràfic 6: Comparativa de la valoració de la univocitat del nom de les balises | 179 |
| Gràfic 7: Comparativa de la valoració de la pertinença del nom de les balises | 180 |
| Gràfic 8: Comparativa de la valoració de la rellevància del nom de les balises | 181 |
| Gràfic 9: Comparativa de la valoració de la univocitat de la definició de les balises .. | 182 |
| Gràfic 10: Comparativa de la valoració de la pertinença de la definició de les balises | 183 |
| Gràfic 11: Comparativa de la valoració de la pertinença dels principis de les balises | 184 |
| Gràfic 12: Comparativa de la valoració de la rellevància dels principis de les balises | 184 |
| Gràfic 13: Comparativa de valoració de pertinença de les balises pel conjunt d'enquestats | 186 |
| Gràfic 14: Comparativa de la valoració de pertinença de les balises pels acadèmics | 187 |
| Gràfic 15: Comparativa de la valoració de pertinença de les balises pels professionals | 187 |
| Gràfic 16: Valoració del nom de la balisa "concepte d'educació" | 192 |
| Gràfic 17: Valoració de la definició de la balisa "concepte d'educació" | 194 |
| Gràfic 18: Valoració dels principis de la balisa "concepte d'educació"..... | 196 |
| Gràfic 19: Valoració del nom de la balisa "experiència prèvia" | 204 |
| Gràfic 20: Valoració de la definició de la balisa "experiència prèvia" | 205 |
| Gràfic 21: Valoració dels principis de la balisa "experiència prèvia" | 207 |
| Gràfic 22: Valoració del nom de la balisa "creació d'escenaris per a l'aprenentatge" .. | 214 |
| Gràfic 23: Valoració de la definició de la balisa "creació d'escenaris per a l'aprenentatge | 215 |
| Gràfic 24: Valoració dels principis de la balisa "creació d'escenaris pe a l'aprenentatge" | 217 |
| Gràfic 25: Valoració del nom de la balisa "motivació/implicació" | 223 |
| Gràfic 26: Valoració de la definició de la balisa "motivació/implicació" | 224 |
| Gràfic 27: Valoració dels principis de la balisa "motivació/implicació" | 226 |

| | |
|---|-----|
| Gràfic 28: Valoració de la definició de la balisa "expectatives" | 232 |
| Gràfic 29: Valoració de la definició de la balisa "expectatives" | 234 |
| Gràfic 30: Valoració dels principis de la balisa "expectatives" | 235 |
| Gràfic 31: Valoració del nom de la balisa "significativitat del procés" | 241 |
| Gràfic 32: Valoració de la definició de la balisa "significativitat del procés" | 242 |
| Gràfic 33: Valoració dels principis de la balisa "significativitat del procés" | 244 |
| Gràfic 34: Valoració del nom de la balisa "paper de l'educand" | 250 |
| Gràfic 35: Valoració de la definició de la balisa "paper de l'educand" | 251 |
| Gràfic 36: Valoració dels principis de la balisa "paper de l'educand" | 255 |
| Gràfic 37: Valoració del nom de la balisa "paper de l'educador" | 263 |
| Gràfic 38: Valoració de la definició de la balisa "paper de l'educador" | 264 |
| Gràfic 39: Valoració dels principis de la balisa "paper de l'educador" | 266 |
| Gràfic 40: Valoració del nom de la balisa "recursos/instruments" | 274 |
| Gràfic 41: Valoració de la definició de la balisa "recursos/instruments" | 275 |
| Gràfic 42: Valoració dels principis de la balisa "recursos/instruments" | 276 |
| Gràfic 43: Valoració del nom de la balisa "mètodes" | 284 |
| Gràfic 44: Valoració de la definició de la balisa "mètodes" | 285 |
| Gràfic 45: Valoració dels principis de la balisa "mètodes" | 286 |
| Gràfic 46: Valoració del nom de la balisa "context físic i sociocultural" | 292 |
| Gràfic 47: Valoració de la definició de la balisa "context físic i sociocultural" | 294 |
| Gràfic 48: Valoració dels principis de la balisa "context físic i sociocultural" | 295 |
| Gràfic 49: Valoració del nom de la balisa "dimensió professional" | 303 |
| Gràfic 50: Valoració de la definició de la balisa "dimensió professional" | 304 |
| Gràfic 51: Valoració dels principis de la balisa "dimensió professional" | 306 |

ABREVIATURES I SIGLES

| | |
|------------|--|
| ACPPJ | Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut |
| BOE | Butlletí Oficial de l'Estat |
| CAP | Certificat d'aptitud pedagògica |
| CEESC | Col·legi educadors i educadores socials de Catalunya |
| CELCIS | <i>Centre for Excellence for Looked After Children in Scotland</i> |
| CNJC | Consell Nacional de la Joventut de Catalunya |
| DEA | Diploma d'Estudis Avançants |
| DOGC | Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya |
| HTS | Holding the Space |
| NCERCC | <i>National Centre for Excellence in Residential Child Care</i> |
| Ordre BSF | Ordre del Departament de Benestar Social i Família |
| Ordre ENS | Ordre del Departament d'Ensenyament |
| ONG - NGO | Organització no governamental |
| PATJ2016 | Pla d'Actuació Territorial de les polítiques de Joventut 2016 |
| PNJCat | Pla Nacional de Joventut 2010 |
| PNJCat2020 | Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2010-2020 |
| SIRCC | <i>Scottish Institute for Residential Child Care</i> |
| TCRU | <i>Thomas Coram Research Unit</i> |
| TLRP | <i>Teaching and Learning Research Programme</i> |
| XNEJ | Xarxa Nacional d'Emancipació Juvenil |
| ZDP - ZPD | Zona de desenvolupament pròxim |

PART 0: PROLEGÒMENS DE LA RECERCA

0. PRESENTACIÓ

La relació socioeducativa i tot allò que l'envolta, en l'àmbit de l'educació no formal i més concretament de les polítiques de joventut, és l'objecte d'estudi de la investigació que a continuació es presenta. La temàtica no és nova, sinó que segueix en part la línia de recerca iniciada en la tesina "*Bases teórico-pràctiques per a la definició de les funcions i tasques del tècnic de joventut en les polítiques locals actuals de les comarques gironines*" (Monseny & Úcar, 2012). Aquest treball va elaborar-se en el marc del programa de doctorat "Educació i Societat" de la Universitat Autònoma de Barcelona i es presentà a juliol de 2009.

En aquella primera aproximació a la qüestió, havent-se detectat la necessitat de definir les tasques i funcions dels professionals en la matèria, es va optar per aprofundir en el coneixement de les variables que condicionen la intervenció en les polítiques de joventut, per tal de poder orientar la pràctica amb un major coneixement de causa. A tal efecte i per tal d'acotar l'objecte d'estudi, es va idear una doble conceptualització del treball en aquestes polítiques. D'una banda l'elaboració d'un sistema d'anàlisi dels elements estructurals que configuren l'acció¹: territori, agents i instruments. I de l'altra, la construcció d'un marc conceptual² que orienti la intervenció a partir de la selecció de diverses teories que permeten una aproximació a la complexitat de l'objecte d'estudi des d'una perspectiva integral. Per aquest motiu es van combinar aportacions teòriques de distintes disciplines com són la sociologia³, la pedagogia⁴ i el treball social⁵.

Els resultats, malgrat que van permetre identificar tendències i aportar llum pel que fa a possibles marcs teòrics de referència, es van quedar curts a l'hora d'arribar a unes conclusions que incideixin sobre el que es considera l'eix central de la intervenció amb

¹ Veure figura 1 dels annexos.

² Veure figura 2 dels annexos.

³ Des de la teoria biograftista Casal,(2002); Casal, Garcia, Merino, & Quesada (2006).

⁴ Des de la teoria de les comunitats de pràctica de la Pedagogia social de Wenger (2001).

⁵ Des de l'estratègia "Youth-Adults Partnerships" de Checkoway (1996) i Finn i Checkoway (1998).

joves, la relació socioeducativa que s'hi desenvolupa, fent-se palesa la necessitat de focalitzar molt més la recerca en aquest punt.

La present tesi vol superar aquesta limitació centrant-se particularment en l'estudi d'aquest fenomen, que malgrat no ser inherent a les polítiques de joventut, es considera imprescindible per a les aspiracions transformadores d'aquestes polítiques.

La vinculació de la dimensió socioeducativa a les polítiques de joventut, així com el plantejament del paper i les funcions dels professionals en la matèria, no són elements d'un debat nou, sinó que més aviat formen part d'un marc conceptual en construcció que necessita aprofundir-se i ampliar-se per reivindicar-se i desenvolupar tot el seu potencial. L'aposta per incidir en la vessant educativa de les polítiques de joventut no és doncs un requeriment de les mateixes, però sí que pot ser una elecció ètica amb la qual comprometre's. Val a dir que l'actual conjuntura socioeconòmica pot afavorir el posicionament en favor d'aquesta interpretació de les polítiques juvenils, atès que la seva consideració com a gestió de recursos i serveis no només encotilla i restringeix les seves possibilitats, sinó que fins i tot pot arribar a condemnar-les a la irrellevància; en tant que tal i com apunten Planas-Lladó, Soler-Masó, & Feixa-Pàmpols *“La situación actual de austeridad y recortes, más allá de obligar a actuar con racionalidad extrema, está afectando de manera evidente en la calidad de las políticas sociales y obliga a revisar este modelo con sus virtudes y defectos. La falta de recursos en todos los sentidos pone en evidencia la poca solidez de las estructuras y servicios creados a lo largo de estos años, y la fragilidad de estas políticas, de sus estructuras y de muchos de los servicios de juventud.”* (2014:556). En aquest sentit, tal i com destaca Rivera-González (2011), en un context d'increment de les restriccions i les incerteses el repte rau en incorporar l'objectiu d'integrar i incloure als joves a la societat, amb una major autonomia i capacitat de decisió. Als professionals de joventut se'ls hi planteja per tant el repte de treballar per l'autonomia, emancipació i apoderament dels joves en un marc de treball més precari, auster i incert que en èpoques passades, sent imprescindible una clara evolució, tant metodològica com de discurs, per fer front a aquest objectiu amb unes mínimes garanties.

A partir d'aquí, seguint la recomanació de Bradford (2011), es planteja l'interès que pels professionals d'aquestes polítiques té treballar amb joves des de l'escolta, el diàleg i l'exploració de metodologies centrades en la participació entusiasta, l'autoreflexió i la recerca de la pròpia subjectivitat. S'estima doncs que les polítiques de joventut, en la seva vessant més integral, han d'acompanyar als joves en el seu procés evolutiu i en el desenvolupament de la seva trajectòria personal. En aquest plantejament, la relació

entre joves i professionals es situa en el punt de mira com a mecanisme catalitzador d'una intervenció que està més en la línia de treballar l'apoderament i l'autonomia que no pas la prestació de serveis. Com s'entén aquest vincle en aquest context és doncs un factor clau, tant per a la praxis com per al discurs professional.

La present recerca considera que ara no només és un moment propici per emprendre aquesta tasca, tant per la necessitat urgent de revisar i reelaborar el discurs d'aquestes polítiques, com per l'oportunitat que ofereix fer-ho de forma que teoria i pràctica quedin connectades de forma més significativa que no pas fins ara, optimitzat els beneficis d'aquest vincle per tal d'aconseguir millors resultats.

Coincidint amb Montes (2007) es vol posar en valor la particularitat de les polítiques de joventut, que no és centra tant en els continguts diversos de la seva intervenció, que abasten tots els àmbits que afecten a la vida dels joves; sinó en l'atenció que des d'aquestes polítiques es pot dispensar a la relació socioeducativa que es dona entre professionals del sector i el col·lectiu jove. Aquest element intangible, aquest "plus" afegit que té la relació entre el professional de joventut i el jove, és el que fa particular la seva tasca. És el mateix motiu de ser de la pròpia regidoria de joventut i de les seves polítiques, doncs si no és així, llavors es limita a ser una interpretació sectorial de les actuacions que es fan des d'altres àrees de govern. Aquesta particular manera de concebre les polítiques de joventut que focalitza l'atenció en el vincle socioeducatiu, no només pot resultar un revulsiu per a les pròpies polítiques, sinó que també ha de contribuir a ajudar als professionals a orientar millor la seva praxi, així com als joves a percebre els beneficis d'aquesta proximitat. Partint d'aquesta premissa es vol fer un reconeixement a tots aquests professionals implicats amb la pràctica i especialment a tots aquells que han pres part activa en la present investigació.

Així mateix vull agrair la participació de tots els acadèmics que s'han implicat en la realització d'aquesta investigació, ja sigui amb la contribució del seu parer en la contrastació dels plantejaments a través de l'enquesta, com amb les seves observacions en altres parts d'aquest estudi. De forma destacada vull fer arribar també la meva gratitud i afecte al meu director de tesi, Xavier Úcar, que fa més d'una dècada que m'està donant el seu suport, consells i orientació acadèmica en el desenvolupament de la recerca.

Tanmateix també vull fer esment de tots els meus companys de la Coordinació Territorial de joventut de Girona, sense l'ajut, comprensió, humor i aportacions dels quals aquest

treball no hauria arribat a ser el que avui és. També vull agrair a la companya i amiga bibliotecària de la UdG, Brigit Nonó, el seu assessorament bibliogràfic.

Finalment i com no podria ser d'una altra manera, vull deixar constància d'un sentit agraïment, reconeixement i afecte per a la família que m'ha acompanyat en aquest llarg procés d'investigació, des dels seus orígens amb els cursos de doctorat, fins a la presentació final d'aquest estudi. Al meu cunyat li agreixo l'assessorament en l'explotació de les dades estadístiques i als meus pares, fills i parella vull dedicar el fruit del meu esforç, amb el desig de què se'n puguin sentir orgullosos i poder compartir amb ells aquest moment de satisfacció.

1. INTRODUCCIÓ

En els darrers 30 anys de polítiques de joventut, la intervenció en aquesta franja de població s'ha anat estenent al llarg del territori. Aspectes com l'anàlisi de la realitat juvenil o la diagnosi de la situació dels joves al món local han estat àmpliament treballades (Gomà, Giménez, & Llopart, 2002; Miret, Serracant Melendres & Brunet, 2002; Salvadó, Montes, 2007; Serracant, & Soler, 2008; Serracant Melendres, 2013;). En l'actualitat també hi ha una línia d'investigació que aprofundeix en l'avaluació d'aquestes polítiques (Soler-Masó & Planas-Lladó, 2014); així com són nombrosos els estudis que fan referència a la trajectòria d'aquestes polítiques i a l'evolució dels seus professionals (Soler-Masó, 2002, 2005; Comas, 2007, 2011; Pep Montes, 2007; Soler-Masó, Planas-Lladó, & Feixa-Pàmpols, 2013, 2014;).

La recerca que aquí es desenvolupa aposta per treballar una línia complementària a les anteriors abordant l'àmbit de la implementació de les polítiques juvenils, no en la seva vessant descriptiva, sinó des de la dimensió de la seva praxis. Si tenim en compte que els estudis realitzats tant pel què fa a la planificació i disseny, com a l'evolució o l'avaluació d'aquestes polítiques, treballen l'elaboració de la part prèvia, posterior o evolutiva de la intervenció, però no el desenvolupament de la mateixa, s'ha considerat necessari abordar també aquest aspecte des de la perspectiva dels agents implicats i de l'espai relacional que generen. Soler-Masó, Feu-Gelis, & Planas-Lladó, ja van evidenciar en el seu moment que *“hi ha una manca de reflexions sobre el treball que realitzen els tècnics de joventut i són molt escassos els referents teòrics que poden orientar la pràctica d'aquests professionals”* (2003:238). En aquest sentit, Montes (2005, 2007, 2011) aprofundeix en diverses ocasions en aquesta idea⁶; en posar de relleu la necessitat peremptòria de definir tant el perfil professional dels referents de joventut, com un discurs tècnic compartit. Tal com refereix l'autor, abans de què es publiqués la llei de polítiques de joventut, mai ningú fins al moment no havia establert de manera oficial en què consistia una política de joventut, quin era el seu marc competencial, les seves delimitacions, els mètodes més adequats per desenvolupar-la; així com les funcions, tasques, aptituds i competències tècniques que han de tenir els professionals que s'hi dediquen. L'aprovació de la llei 33/2010, representa un tímid intent de començar

⁶ Destacant la ponència inaugural que fa ver en el marc de la sessió inaugural del curs de formació bàsica en polítiques de joventut (2010), així com un article més recent del seu bloc (2011).

a regular aquest sector, però tal i com s'analitzarà en posteriors apartats, encara està lluny de donar resposta satisfactòria a aquesta aspiració.

D'altra banda, tal i com recull a l'informe del cens de professionals de l'Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut -ACPPJ- (2010), malgrat els professionals se senten de forma majoritària motivats per la feina que realitzen, consideren que si augmentés el cos general de coneixement dels mateixos, augmentaria també el reconeixement social del sector. Precisament una de les hipòtesis amb les que treballa aquesta recerca és que la manca de definició clara de l'objecte de treball, així com l'absència d'orientacions en el seu desenvolupament, no només genera dificultats de reconeixement i implementació d'aquestes polítiques, sinó també malestar entre aquells que han d'intervenir en el sector. Es dona doncs la paradoxa que, malgrat en alguns aspectes les polítiques de joventut estan excessivament teoritzades, en d'altres amb prou feines hi ha referents discursius. I fins i tot en aquells aspectes en què el marc institucional o teòric és ampli, sovint aquest presenta o bé una distància excessiva amb la realitat, o bé es tracta de referents conceptuals en permanent i redundants qüestionament (Montes, 2011). En paraules de Soler-Masó, Planas-Lladó & Feixa-Pàmols, *“ las políticas de juventud en España han sido mayoritariamente políticas periféricas, puesto que desde la especificidad de unas políticas propias y explícitas se ha creado un discurso particular sin llegar a atender de verdad las cuestiones nucleares. El discurso ha experimentado un recorrido que no se ha correspondido con la práctica y la acción en juventud. Por ello, en el mejor de los casos, las políticas de juventud desarrolladas se podrían considerar como un ámbito de actuación subsidiario de las políticas sociales, culturales y educativas”*. (2013:349)

Paral·lelament a la constatació de la necessitat de reflexió sobre la pròpia pràctica, així com d'articular referents teòrics que permetin l'orientació de la mateixa; es considera necessari optar per un determinat model d'interpretació de les polítiques de joventut que permeti articular una conceptualització del que suposa acompanyar al jove en la seva trajectòria vital. És per aquest motiu que s'estima convenient focalitzar els esforços en incrementar el coneixement pel que fa a la implementació d'aquestes polítiques i les pràctiques relacionals que hi tenen lloc; doncs malgrat la disparitat d'objectius que puguin tenir i els diferents escenaris en què puguin desenvolupar-se, el que aquesta tesi vol posar en valor és la dimensió pedagògica que poden tenir i que el tècnic de joventut pot desenvolupar en aquest procés d'acompanyament al jove en la seva trajectòria.

Establint una similitud amb les reflexions de Trilla (1988) al voltant de l'animació sociocultural, el fet de considerar la intervenció en les polítiques de joventut com una

pràctica socioeducativa no vol dir que aquesta sigui *exclusivament* educativa, sinó que presenta la possibilitat de treballar educativament la consecució d'altres objectius.⁷ Com es pot observar en el document institucional *pla d'actuacions de les polítiques de joventut* (Generalitat de Catalunya, 2016), les polítiques juvenils tampoc són exclusivament educatives, sinó que aposten per la intervenció integral en tota una diversitat d'eixos, sense perjudici de desenvolupar aquesta tasca pedagògicament malgrat aquest no sigui el seu objectiu principal. Malgrat el component pedagògic d'aquestes polítiques no és inherent a les mateixes, tant en els seus orígens vinculats a espais educatius com l'educació en el lleure, com en l'afinitat amb l'ús de metodologies pedagògiques com l'animació sociocultural o l'aprenentatge-servei, s'entreveu la proximitat i les potencialitats d'aquesta vinculació.

En la present investigació es vol aprofundir precisament en les possibilitats i potencial d'aquesta sinergia, no només optant per un posicionament compromès en relació amb una interpretació de la intervenció de les polítiques de joventut socioeducativa; sinó també contribuint a elaborar un discurs en relació a un marc referencial que ajudi a orientar aquestes polítiques. Per aquest motiu es focalitzarà l'objecte d'estudi en la relació socioeducativa com a element principal i imprescindible del desenvolupament d'aquesta perspectiva de les polítiques de joventut. Així doncs la investigació que ens ocupa treballa per construir un marc de referència acadèmic i professional que estimuli el debat i aporti indicis sobre l'orientació i desenvolupament de la pràctica socioeducativa en les polítiques de joventut. Per aquest motiu, a continuació es presenta l'estructura que articula el plantejament i resultats d'aquesta investigació que compta amb quatre apartats. Una prèvia de la que formen part l'anterior presentació, la present introducció i el conseqüent plantejament de la investigació. Aquest segon capítol format per la hipòtesi de treball, la pregunta d'investigació, així com els objectius a assolir.

En el primer bloc que ve a continuació es desenvolupa el marc teòric de la recerca. Aquest consta de quatre epígrafs. Un primer d'ubicació de les polítiques de joventut, tant pel que fa al seu discurs com al seu marc institucional; així com d'aproximació a la figura dels seus professionals. Un segon de presentació de la metodologia emprada per a l'elaboració del marc teòric i conceptual de la recerca. Un tercer d'exposició de la pròpia conceptualització de la relació socioeducativa. I un quart i darrer apartat de presentació de les diferents teories que configuren el marc conceptual a partir del qual es desenvoluparà la proposta d'anàlisi de la relació socioeducativa.

⁷ Veure figura 3 dels annexos.

Val a dir que aquesta tesi, pel seu marcat caràcter teòrico-pràctic, presenta dificultats a l'hora de separar el plantejament teòric del seu desenvolupament empíric, doncs versa sobre un marc conceptual i aplicat que està fortament entrellaçat. Aquest aspecte, lluny de ser un obstacle es valora com una virtut, en identificar-se amb els principis de la Pedagogia Social que lluny de situar-se en una esfera essencialment especulativa, s'ubica en el paradigma d'una ciència pràctica o pràctica científica (Úcar, 2011).

Com a conseqüència d'aquest fet, prèviament a la exposició de les teories que conformen el marc teòric, s'ha hagut d'exposar el procediment metodològic emprat en la construcció del mateix; atès que sinó hauria resultat intel·ligible no només la comprensió de la seva raó de ser sinó també la vinculació existent entre les distintes teories. L'exposició de la metodologia s'inicia per tant en el quart capítol, però es divideix en dos, reservant-se per més endavant, tota la reflexió metodològica aplicada a la contrastació de la proposta conceptual d'anàlisi de la relació socioeducativa amb acadèmics i professionals. D'aquesta manera, en la primera exposició del desenvolupament metodològic es reflexiona al voltant de la "Grounded Theory"⁸ com a mètode possibilitador de l'articulació d'una proposta d'anàlisi de l'objecte d'estudi. Es reserva en canvi per al vuitè capítol del segon bloc, l'especificació més concreta de l'aplicació del mètode "Delphi" en la contrastació de la mateixa. Entre una i altra, els capítols cinquè, sisè i setè respectivament, desenvolupen la pròpia conceptualització de la relació socioeducativa, l'exposició de les diferents teories associades a través de les quals s'articula la proposta d'anàlisi, així com l'exemplificació de com els diferents principis del marc teòric es combinen per donar lloc a la proposta d'estudi a contrastar. Aquest darrer epígraf situat ja en el segon bloc de la recerca en què s'inicia el desenvolupament de la investigació.

Queda per al tercer i últim apartat el recull i tractament dels resultats obtinguts en la valoració d'experts de la proposta d'anàlisi de la relació socioeducativa vinculada a l'àmbit de les polítiques de joventut. Més concretament en el capítol nou s'exposa primerament una visió conjunta de les dades obtingudes, per després posteriorment entrar més al detall en les particularitats de cadascun dels ítems valorats. Finalment per concloure l'estudi s'analitza el conjunt del procés, l'acollida de la proposta, així com les possibilitats de continuïtat de la mateixa; tenint sempre present que qualsevol model interpretatiu de treball de la relació en la intervenció socioeducativa serà una proposta interina vinculada a l'evolució de la reflexió i debat que es construeixi al respecte.

⁸ També denominada com a "Teoria Fonamentada".

2. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

“... hi ha expressions de la realitat que només poden manifestar-se plàsticament, que no poden esdevenir literatura, ni reduir-se a fet sociològic, que són vida com a presències intangibles i que renunciar a suggerir-les com a enigmes equival a acceptar d’amputar-nos la capacitat de comprendre.”

(Llena, 2012)

La pràctica educativa, ja sigui en contextos formals, no formals o informals, pel fet d’apel·lar a la interacció entre subjectes, sempre serà inevitablement irrepetible i imprevisible. Aquest és un fet que, malgrat aporta grans potencialitats en quant a la seva implementació i desenvolupament, no deixa de presentar certes dificultats a l’hora d’inscriure els seus plantejaments en el discurs científic (Úcar, 2011b). Aquesta caracterització intrínseca de la pràctica educativa, tot i que no resulta invalidant en quant a la seva vinculació al paradigma científic, sí que requereix de la creativitat i la complementarietat de perspectives per abordar la complexitat del fenomen de forma integral. Seguint la línia reflexiva d’aquest autor, es considera convenient recuperar la dimensió artística de l’educació per poder anar més enllà de la tècnica necessària per al desplegament de la intervenció mateixa, per transcendir les limitacions i poder cercar així noves respostes als reptes plantejats. Meirieu (1998), en el seu moment ja apuntava que la sèptima exigència de la revolució copernicana en pedagogia consisteix en assumir *“la insostenible lleugeresa”* de la mateixa, atès que tot encontre educatiu és irreductiblement singular.

Forçant les comparances i extrapolant la reflexió de l’escultor Antoni Llena que encapçala aquest capítol a discursos més vasts, la creació de trames discursives que pretenguin cloure el discurs artístic en *“una idea que espera una frase final que la faci creïble”*, més enllà de complaure’s en les disposicions que inventa, esdevé exclusivament ficció. En paraules de Morin⁹ *“.. vam simplificar i reduir la realitat fins a tal punt que ja no es podien concebre –i aquest és, segons el seu parer, el drama de les ciències humanes- l’èsser, el subjecte, l’existència, l’autonomia i la responsabilitat”*. Com referir-se doncs a totes aquelles pràctiques que de forma constitutiva contempnen elements intangibles? Segons Jolonch (2002), arrel del seu estudi sobre la conceptualització del risc en relació a la infància i adolescència, quant diferents perspectives es confronten i ja no existeixen respostes definitives als problemes

⁹ En Jolonch (2002:69)

complexos, acceptar l'existència de fenòmens indecidibles posa en crisi la idea clàssica del punt de vista de l'investigador i la concepció absoluta i inequívoca de la ciència. Escenari que ens situa en un paradigma diferent al de les ciències naturals i propi de les ciències socials.

Aquest fet però no té perquè sumir la pedagogia en un escepticisme paralitzant o en un relativisme anàrquic, sinó que *“és possible parlar d'història humana, de progrés i de sentit”* (Colom & Mèlich, 1994:118) malgrat que la forma d'actuar de les consciències subjectives requereixi d'una racionalitat que permeti explicar i fer comprensible les accions individuals i socials. Aquesta racionalitat que ha d'explicar les accions individuals i col·lectives és el gran enigma que se'ns planteja i que com apunta Rosendal (2009) mai podrà ser desvetllat en la seva totalitat, doncs la complexitat i la incertesa són elements constitutius de l'àmbit social. La pràctica educativa no pot desmarcar-se d'aquest escenari. El que si que correspon als diferents temps i contextos és fer l'esforç d'anar actualitzant i redescobrint aquest coneixement, doncs com apunta Trilla (1988a) reconèixer la racionalitat que hi opera ens facilita la tasca de donar-li consistència, tant a nivell teòric com pràctic.

Multiplicitat d'interpretacions, postures i corrents epistemològiques han intentat dilucidar al llarg del temps aquest misteri. El positivisme, fonamentat en l'experiència del model científic natural, és una d'elles, però seguint el recorregut històric que desenvolupen sobre l'evolució dels paradigmes educatius (Colom, Bernabeu, Domínguez, & Sarramona, 2008:164), en podem trobar moltes d'altres. Els autors recullen les idees de Dilthey segons les quals el món humà no deixa de ser creació de l'home i com a tal objecte d'interpretació o hermenèutica. Schütz (1972) ja va advertir que la ciència social és comprensiva amb un mètode distint de les ciències naturals. No es pot deslligar el coneixement del món, del coneixement d'un mateix i de la societat de la que forma part. Gadamer (1987), en aquesta línia, posa l'accent en el fet lingüístic associat a aquesta conceptualització, doncs ell destaca que tota hermenèutica transcorre en un llenguatge.

La crisi de la modernitat va ser el desencadenant que posà en qüestió aquest coneixement i que arriba a imposar el relativisme de les ciències socials. L'estructuralisme, el model reproduccionista, la genealogia foucaultiana i el postmodernisme, entre d'altres teories, ataquen precisament la hipòtesi de la capacitat transformadora de les ciències socials i més concretament de l'educació. Tal com denota Habermas (1987:543), seguint a Weber, s'ha produït una profunda racionalització del món de la vida, en què els interessos de la raó tècnica i instrumental s'han prioritzat en detriment de la racionalitat de l'acció comunicativa. La solució segons

Guiddens, Habermas, Jay, McCarthy, Rorty, Wellmer & Whitebook (1988)¹⁰, arrel de les reflexions sobre les teories de Habermas, ha de ser trobada reconquistant el món vital per mitjà de la raó comunicativa. És en aquest espai de connexió entre el sistema i el món vital que es vol situar aquesta recerca, reconeixent les limitacions de la pedagogia i sense desatendre a la tècnica, però explorant les noves possibilitats d'anàlisi de la pràctica educativa que la mirada des dels subjectes implicats ens pot oferir.

La importància de les relacions interpersonals es col·loca doncs en l'epicentre de l'acció socioeducativa, sent l'aproximació a un mètode d'anàlisi de la lògica que hi opera el repte que aquí es vol emprendre. A tal efecte es vol arribar a plantejar un proposta de sistema de referents que permeti articular la reflexió, debat i coneixement dels elements que intervenen en aquest vincle.

Si tal i com apunta Úcar *“las relaciones humanas son tan esenciales en la Pedagogía Social que esta última ha sido caracterizada como una “pedagogía de la relación” y hay autores que afirman que la característica esencial de la Pedagogía Social es, precisamente, el uso consciente de las relaciones (2013:47);* assumint aquesta premissa, la investigació que ens ocupa vol apostar per, situant la intervenció de les polítiques de joventut en el marc de la Pedagogia Social, aprofundir en el coneixement dels elements estructurals que formen part de la relació socioeducativa com a factor estratègic per a l'orientació de l'acció.

Val a dir que, com ja apuntava aquest mateix autor amb anterioritat (2012), el pedagog social ha de descobrir quina és la seva pròpia bateria de referents a l'hora de construir la seva pràctica educativa i l'estil de vincle pedagògic que vol desenvolupar, sent aquesta una elecció personal de cada professional. La singularitat d'aquest posicionament però, no extreu que es pugui arribar a un cert acord entre la comunitat acadèmica i professional en la matèria, per identificar alguns dels elements constitutius del vincle que de forma més reiterada o significativa tinguin un ascendent en la relació. Sent aquests factors rellevants a l'hora de posar de relleu la racionalitat que opera en l'estructuració i desenvolupament d'aquestes relacions socioeducatives.

En aquest sentit es vol aprofundir en el que Úcar (2012) denomina com a *“balises”* de reconeixement o senyalització, en tant que principis vinculats a la teoria, pràctica i

¹⁰ Al llibre *“Habermas y la modernidad”* (1988:169) referenciat al capítol 10 de l'obra *“Teorías e instituciones contemporáneas de la educación”* (2008:165)

experiència d'aprenentatge que contribueixin a orientar a l'educador en la seva tasca¹¹. Més enllà de què cada professional pugui bastir els seus propis puntals i imprimeixi el seu estil a l'hora d'intervenir, l'estímul per crear un marc referencial comú es planteja com a element facilitador tant de la reflexió pròpia, com del debat i consideració conjunta.

A partir d'aquí la hipòtesi amb la qual es treballa, la pregunta d'investigació i els objectius que es plantegen estan encaminats a l'elaboració d'una proposta que, més enllà de la seva idoneïtat, cerca posar en el punt de mira la reflexió sobre la relació socioeducativa com element clau de la intervenció i la consideració de la seva interpretació i la dels elements que la configuren com a factors clau en el seu desenvolupament. Reconeixement que d'altra banda, des d'una aposta per unes polítiques de joventut transformadores i d'acompanyament al jove en la seva trajectòria vital, es vol que sigui tingut en compte tant pel que suposa d'orientació per als professionals en la seva pràctica, com pel posicionament i potencial discursiu que suposa identificar-se amb aquesta disciplina del coneixement.

La recerca en curs doncs, no només apunta a la reflexió sobre la relació en la intervenció socioeducativa; sinó que simultàniament també contribueix a definir els referents del perfil professional del tècnic de joventut en entendre que la seva és també una tasca susceptible d'emmarcar-se dins l'àmbit de la Pedagogia Social.

2.1. Hipòtesi

Malgrat l'inici del desenvolupament de les polítiques de joventut es situï amb l'arribada de la democràcia i l'eclosió de les polítiques públiques locals de l'Estat de Benestar a finals dels anys 70 inicis dels 80 (Comas, 2007; Muñoz Fernández, 2002; Soler-Masó, 2005) i tot i haver-se celebrat recentment l'aniversari dels seus trenta anys; la figura professional que les acompanya no deixa d'estar en procés de reconeixement i la seva funció social en vies de professionalització. Tal com apunta Jolonch (2002) tot procés d'aquestes característiques requereix d'unes referències disciplinàries i d'un saber

¹¹ Tal i com s'ha apuntat en la introducció de la recerca, en la investigació que ens ocupa la dimensió teòrica i pràctica s'entrecreen i retroalimenten constantment, sent difícil entendre l'una sense l'altre. En aquest sentit, les balises de reconeixement són un constructe teórico-pràctic que s'ubica en la intersecció d'ambdós paradigmes; fent que al llarg de l'estudi m'hi refereixi tant com a "*balises de senyalització*" o com a "*balises de coneixement*"; atès que tant poden senyalitzar aquelles pràctiques significatives fruit de l'experiència, com aquells elements o factors susceptibles d'esdevenir pol de coneixement i aprenentatge.

institucionalitzat i especialitzat. La present investigació vol incidir en aquest aspecte i per fer-ho parteix de **la hipòtesis que quan major sigui el coneixement al voltant de com aquests professionals construeixen els seus referents en l'acció, millor serà la seva preparació per afrontar la incertesa a l'hora de desenvolupar la seva pràctica i així poder millorar els resultats. Més concretament es focalitzaran els esforços en l'anàlisi del vincle entre els professionals de joventut i els joves a qui atenen, com a eix vertebrador a partir del qual articular la resta de la seva activitat.**

Seguint els plantejaments de Dubet (2006), es considera que la tasca dels professionals de joventut és eminentment una pràctica que versa sobre la *“relació amb l'altre”* i que aquest fet és un aspecte que, com ja anticipàvem en la presentació, no només és característic de les polítiques de joventut en tant que en la seva implementació s'han especialitzat en el tracte amb els joves, sinó que és clau en l'èxit de les mateixes .

Aquesta relació entre professionals i joves pot establir-se amb finalitats pedagògiques o no, doncs com ja s'abordarà més endavant aquesta és una opció ètica, però en qualsevol cas forma part de l'activitat d'aquest professional instaurar aquest vincle i el forma com es concebi i interpreti el seu desenvolupament pot donar uns resultats o uns altres.

És per aquest motiu que la recerca que aquí es presenta es planteja identificar aquells aspectes susceptibles d'esdevenir referents en les relacions socioeducatives que s'estableixen entre la figura professional del tècnic de joventut i els joves amb qui treballa, per tal d'identificar amb quina lògica i plantejaments s'actua i com aquesta combina els diferents elements que hi ha en joc. En aquest sentit, la denominació i conceptualització de la noció de *“balises de senyalització”* d'Úcar (2012) s'ajusta precisament a aquesta idea, en tant que principis metodològics que proporcionen referències i guies per a relacionar, connectar i generar sinergies entre tots els factors contemplats en la intervenció, en aquest cas a través de la relació socioeducativa.

Com ja s'ha apuntat amb anterioritat, la investigació assumeix la provisionalitat dels seus resultats, en tant que els referents d'una praxis relacional han de poder evolucionar conjuntament amb les noves interpretacions que es facin d'aquesta. Per tant no hi ha una aspiració d'immutabilitat dels resultats que es puguin obtenir a tal efecte, sinó més aviat d'encendre un debat al voltant del qual anar recollint i construint aquells coneixement existents sobre lla relació socioeducativa i tot allò que l'envolta, entenent que aquests estan subjectes a revisions i superacions posteriors en funció de com vagi evolucionant la pràctica, el discurs i la reflexió.

2.2. Pregunta d'investigació

A partir d'aquí, la pregunta concreta de recerca que es planteja és si **és possible establir unes “balises de senyalització” que actuïn com a referents a l'hora de crear un cos de coneixement compartit entre professionals pel que fa a la construcció i anàlisi de la relació socioeducatiu amb joves en la intervenció.**

D'aquesta manera, tal i com ja s'ha indicat, ens volem aproximar al reconeixement de la racionalitat que opera en el fenomen educatiu vinculat a la pràctica que s'articula en la implementació de les polítiques de joventut. Que malgrat que no deixa de fer referència a un fenomen singular, irrepetible i imprevisible, pel fet d'implicar al subjecte ja sigui individual o col·lectiu com a principi i final de si mateix; si que ha de permetre construir un discurs orientatiu en relació al treball del vincle pedagògic que es pot donar en una situació concreta i en un moment donat. La finalitat és acostar-se al que Guiddens et al. (1988) interpreten com a racionalitat comunicativa.

Segons Habermas l'acció comunicativa transcorre en l'horitzó d'un món vital on els implicats arriben a un acord o discuteixen sobre quelcom del món objectiu, social compartit o subjectiu de cadascú. Tant en el món de la vida, com en la societat, hi trobem el sistema on s'inclouen les accions d'objectius específics, que aquestes si que es poden valorar en termes d'efectivitat tècnica. Com apunta Úcar (2011a), *“la tècnica és necessària però no suficient per a proporcionar respostes apropiades a la complexitat de les relacions humanes”*. Ciència, tecnologia i art es combinen en el fenomen educatiu per bastir una realitat complexa, que com adverteix l'autor, no pot ser compresa des de la simplicitat de determinades eines o recursos epistemològics, sinó que requereix d'un nou posicionament –dinàmic, obert, canviant, viu i extremadament versàtil- que permeti combinar els coneixements per tal de donar la visió més rica possible d'una realitat que sempre romandrà inaprehensible en la seva totalitat. *“Assumir aquesta consciència suposa tant el reconeixement dels propis límits i necessitats com les pròpies capacitats, competències o potencialitats”* (Úcar, 2009:17).

Determinar doncs si poden existir referents que ens ajudin a analitzar i orientar la pràctica socioeducativa a través de la relació, així com tractar d'elaborar una proposta de *“balises de coneixement”* al respecte que resulti significativa per al professionals que hi treballen, és la qüestió que aquí s'aborda per tal de dilucidar precisament les capacitats, competències, límits, necessitats entre d'altres factors que es posen en joc al treballar a partir de la relació socioeducativa .

2.3. Objectius

Els objectius concrets que es defineixen en relació a la recerca són els següents:

- Construir un marc teòric prou ampli i divers per tal d'aproximar-nos al fenomen educatiu des d'una perspectiva pròpia que permeti copsar en part la complexitat del fenomen educatiu que es pot donar en l'aplicació d'unes polítiques de joventut que aposten per la intervenció socioeducativa.
- Identificar, des d'aquest marc, les possibles *balises de senyalització* susceptibles d'esdevenir referents a partir de les quals construir un cos de coneixement compartit que orienti als professionals en la construcció del vincle pedagògic.
- Contrastar amb acadèmics i professionals la idoneïtat d'aquestes “*balises*” proposades.
- Aprofundir en la vessant pedagògica de les polítiques de joventut com a posicionament d'aquesta recerca.

PART I: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC

3. PEDAGOGIA SOCIAL I POLÍTIQUES DE JOVENTUT

En la investigació que ens ocupa, la relació socioeducativa és la pedra de toc a partir de la qual s'articula el treball entre professionals i joves. Aquest objecte d'estudi que tradicionalment ha recaigut en l'àmbit de la pedagogia, malgrat tenir les seves arrels en els diferents corrents filosòfics; ha vist desenvolupades, des d'altres branques del coneixement científic com la psicologia, la sociologia o la pròpia filosofia, iniciatives de diversa índole. El fenomen educatiu com a tal és complex, motiu pel qual, tal com apunta Trilla convé tenir en consideració que *“la Pedagogia més sensata és la epistemològicament més promiscua: aquella que no es casa amb cap escola psicològica, ni sociològica, ni filosòfica, però que alterna amb totes aquelles que en cada moment li convé”* (2005:299). La Pedagogia no ha doncs d'ignorar o menystenir altres aportacions, però tampoc pot quedar relegada a ser una disciplina més en l'anàlisi de la relació educativa. Allò que fa única a la Pedagogia i que la diferencia de les altres disciplines a l'hora d'abordar aquest objecte d'estudi és la seva vocació de servei a l'acció educativa, que més enllà de la descripció i l'anàlisi del fenomen, aporta una intencionalitat i visió conjunta del procés. Tal com apunta Brezinka, la Pedagogia havia de *“ser útil als educadors per a la seva activitat d'educar i ensenyar”* (2002:399).

Aquesta és precisament l'aspiració d'aquesta recerca, crear un conjunt de referents que siguin útils per als professionals en el desenvolupament de la seva tasca socioeducativa. Tot i això, tal i com apunta (Van Manen, 2004; 1998) la pedagogia és quelcom a la vegada complex i subtil. És la capacitat de distingir activament el que és apropiat i el que no ho és per als infants i als joves, fet que fa difícil formular unes normes concretes i fins i tot uns principis generals. És el que Eriksson & Markström (2003) també recullen en fer referència a la noció de “phronesis” d'Aristòtil, com a forma de coneixement que ens ajuda a aproximar-nos a la idea de bon judici de l'educador. Aquesta dimensió més artística que fa que el bon educador reconegui, creï i imagini les millors intervencions possibles; sent aquesta una forma de coneixement que resideix en el subjecte mateix. Més enllà del bon judici propi, la Pedagogia Social ha d'ajudar a reconèixer un cos de coneixement compromès amb l'ajuda de l'altre. La gràcia de la Pedagogia Social és que abastaria un coneixement més ampli, impregnat d'un posicionament ètic, que el professional adquiriria i utilitzaria per ajudar als altres.

D'altra banda Úcar (2011a) ens adverteix que, *“una mirada a la pedagogia o als pedagogs del segle XX mostra que una i altres s'han focalitzat de forma majoritària en l'escola i en uns aprenentatges de tipus individual i cognitiu”*, sent la relació educativa una víctima col·lateral d'aquest fenomen al reduir-se sovint el seu anàlisi a l'àmbit de l'educació formal. La investigació que aquí es planteja, emmarcada en l'àmbit de les polítiques de joventut, modifica precisament aquest focus d'atenció i situa l'estudi de la relació educativa en l'àmbit de l'educació no formal i més concretament de la pedagogia social. S'opta doncs per aprofundir en aquesta dimensió més àmplia i holística del vincle educatiu que, sense menystenir les aportacions de l'educació formal, també contempli la resta d'espais susceptibles de desenvolupar aquest relació.

Val a dir que no hi ha una tradició d'estudi de la relació educativa en l'àmbit de l'educació no formal i que més enllà de les aportacions d'algunes metodologies concretes – Appreciative Inquiry, l'aprenentatge servei, l'animació sociocultural, entre d'altres- no hi ha un cos de coneixement homogeni, estructurat i específic que abordi aquesta qüestió.

Pel que fa a la pedagogia social, malgrat el reconeixement de les relacions humanes com a factor clau per al desenvolupament de la intervenció educativa és un element indiscutible, la manca de consens entorn a la seva definició i conceptualització a dificultat la construcció d'una postura conjunta al respecte. En funció dels autors hi ha aspectes de consens, com el caràcter democràtic i emancipador de la mateixa, així com dissensos a l'hora d'interpretar com, des d'on i amb quina finalitat s'ha d'establir aquest vincle.

Són molts els autors que reconeixen dificultats a l'hora d'establir un consens en relació a la seva definició. Gjertsen¹² afirma categòricament que *“la comprensió teòrica de la Pedagogia Social no és clara”*. Hegstrup (1996)¹³ afirma que Pedagogia Social és un terme poc definit i que s'ha de tractar de precisar que és el que es vol discutir i definir. Les autores nòrdiques també veuen la necessitat de revisar el concepte i tracten de fer-ne una aproximació revisant-ne els seus orígens a través de la història del pensament. A tal efecte s'analitza la trajectòria de la Pedagogia Social a través de la tradició continental, amb el pensament de Natorp com un dels seus màxims exponents, segons el qual es desenvolupa una filosofia de pensament basada en el mode d'esdevenir i ser un home. Aquesta línia de pensament es desenvolupa en un pla més generalista que no pas altres tradicions com l'americana, amb autors com Richmond que s'associen més a la reflexió sobre la pràctica i treball social. Un discurs aquest més compromès amb el

¹² En Storø (2012:20)

¹³ en Eriksson & Markström (2003: 9)

camp empíric. Finalment la tradició pedagògica, representada per Dewey, es trobaria en un punt intermedi en que es combinaria la fonamentació teòrica i pràctica.¹⁴

En aquest sentit el bagatge conceptual dels orígens de la pedagogia social és ampli. Però no només és divers, al llarg de la seva evolució pateix transformacions que tal i com recull Úcar (2011b), fan que la Pedagogia Social no només apareix, desapareix i reapareix, tal com va succeir a Alemanya (Hegstrup, 2003; Lorenz, 2008), sinó que prengui diferents formes en els diferents països en què es desenvolupa. En aquest sentit, en funció dels diferents països en què desembarca, es confon i s'identifica o es diferencia d'altres disciplines i professions socials de diverses maneres; resultant un escenari interpretatiu totalment divers en funció de l'origen del marc conceptual que l'analitza.

Storø (2012) directament es qüestiona si preguntar-se què és la pedagogia social és la reflexió adequada, atès la dificultat d'arribar a una resposta, i si no seria més adient reflexionar sobre que és el que la pedagogia social pot fer. Aquesta darrera pregunta ens remet molt més directament a la pràctica i no tant sobre una possible essència sobre la qual és difícil trobar-ne una veritat essencial, atès que fa referència a un fenomen difícilment descriptible en termes finalista. La pràctica en canvi pot ser objecte de contrastació i debat més enllà de la pura dissertació i opinió, donant lloc a la possibilitat de creació d'un cos de coneixement rigorós i sistemàtic.

En aquest sentit, Pedagogia Social i Polítiques de joventut s'enfronten a un repte similar a l'hora d'abordar amb més claredat la connexió entre el seu discurs teòric i la seva pràctica. Storø (2013) posa de relleu aquesta dificultat en el cas de la Pedagogia social, a través de l'exemplificació de la disparitat de discurs en el debat entre un educador en actiu i una acadèmica en la matèria. Malgrat ambdós professionals aborden la mateixa matèria i tenen més punts en comú del que en un primer moment podria semblar, la realitat és que a l'hora de debatre pot semblar que parlen de coses diferents o si més no en plans irreconciliables.

En el cas de les polítiques de joventut la situació és similar. Tal com denuncien Planas-Lladó et al. *“La separació entre el discurs teòric en polítiques de joventut i l'acció pràctica d'aquestes polítiques ha de reduir-se.(...) El discurs ha experimentat un recorregut que no s'ha correspost amb la pràctica i l'acció en joventut. Per això, en el millor dels casos,*

¹⁴ Recorregut evolutiu de les tradicions de pensament que nodreixen la Pedagogia Social efectuat per Eriksson & Markstrom (2003:10).

les polítiques de joventut desenvolupades es podrien considerar com un àmbit d'actuació subsidiari de les polítiques socials, culturals i educatives. ” (2014:349). En ambdós casos es detecta la necessitat de connectar de forma clara la teoria amb la pràctica, sent la complexitat i la transversalitat, dos dels reptes a afrontar per tal de desenvolupar una intervenció efectiva i orientada en l'acció.

Coincidint amb el plantejament del Pla Nacional de Joventut 2020¹⁵, segons el qual “l'educació esdevé un element central dins del model estratègic del Pla¹⁶ i té una funció vertebradora en el conjunt de les polítiques de joventut, fet que la situa com a primer repte a afrontar dins del mateix pla. Aquesta investigació aposta perquè la Pedagogia Social sigui el referent teòric a partir del qual construir una proposta que ajudi a orientar els professionals en aquesta matèria en la seva acció. S'entén que els joves no és el col·lectiu únic i exclusiu a qui es pot aplicar aquest marc referencial a l'hora d'intervenir, ans al contrari, es considera que les aportacions d'aquesta tesi es poden fer extensibles a la intervenció de la figura de l'educador social en general –ja sigui amb infants, adolescents, joves o adults–, però si que es vol posar especial èmfasi en el cas dels tècnics i tècniques de joventut en considerar-se un grup professional especialment mancat de referents a l'hora d'intervenir. La major part de la bibliografia en joventut s'ha centrat en la part més descriptiva d'aquesta realitat, tant pel que fa a la situació dels joves com pel que fa a la situació de les polítiques, poques vegades o gaire bé mai s'ha parlat de la intervenció en joves, si no és associats a alguna tipologia de problemàtica (drogodependències, inclusió, etc..).

D'altra banda sembla que la idea del Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2010 (PNJCat) de prioritzar l'eix educatiu per davant d'altres àmbits d'intervenció, com a eix transversal a les polítiques de joventut, pot tenir una certa connexió amb la idea en què es va basar la construcció de la Pedagogia Social com a disciplina: que es poden trobar solucions educatives als problemes socials (Hämäläinen, 2003; Kraav, 2003; Smith i Whyte, 2008). En aquest sentit, compartim amb Úcar (2011a) la necessitat d'ampliar aquesta perspectiva reduccionista que planteja la Pedagogia Social com a recurs per abordar la resolució de problemes o intervenció en necessitats, dèficits o patologies, sinó que actuï també sobre la normalitat de la vida quotidiana i el manteniment del benestar, sent ampliable aquest concepte també a la intervenció en polítiques de joventut. Com recull l'article de Planas-Lladó et al. *“El treball social amb joves, com a*

¹⁵ Piédrola, Fabra, Soler i Barquiner (2013)

¹⁶ En la mesura que la trajectòria educativa representa el punt de partida per a la generació d'oportunitats que afavoreixen la mobilitat social i la igualtat d'oportunitats d'emancipació i participació.

pràctica social pedagògica que fa de medidora entre les aspiracions individuals i les expectatives socials". (2014:350). L'equilibri entre anhels individuals i context social, entre la dimensió subjectiva i el marc comunitari, és complex de gestionar i en situacions de crisi tendeix a tensionar-se. Com indiquen Coussée & Bradt (2010) a l'hora d'afrontar situacions de crisi com en la que estem immersos, el treball des de la perspectiva de la Pedagogia Social pot ser una eina fonamental per reeixir a tal efecte. Coincidint amb aquest parer Williamson (2013) defensa que el treball social amb joves, l'educació no formal i la participació juvenil, són aspectes centrals no només per a treballar l'exclusió social, sinó també per contribuir al desenvolupament personal i educació de les persones, així com per promoure la ciutadania activa.

Aquesta recerca s'emmarca doncs dins una interpretació àmplia de la Pedagogia Social, en què no només s'atenen les necessitats d'aquelles persones en situació de risc o conflicte, sinó en aquells contextos en què els participants vulguin implicar-se en la consecució dels seus objectius a través d'un procés educatiu. Més concretament focalitzarem l'atenció en la situació dels joves i de les possibilitats que els hi poden oferir unes polítiques de joventut basades en la intervenció socioeducativa. Cada cop més la joventut esdevé una etapa clau en l'evolució de les persones, en les seves perspectives d'èxit o fracàs i en el desenvolupament de la seva trajectòria personal. És en aquest context on les polítiques públiques juguen un paper decisiu a l'hora de vetllar per la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. L'aposta del PNJCat per destacar l'educació en el treball de les polítiques de joventut ens pot ajudar en aquest sentit, no només intervenint amb aquells joves que tenen mancances o dificultats, sinó dirigint-se al conjunt de la població per tal de donar suport a través de la intervenció socioeducativa, a tots aquells que participen de la consecució dels seus objectius i de l'exercici de la ciutadania.

En breu es preveu difondre la futura *Guia d'Estratègies de Millora Educativa*¹⁷, que la Direcció General de Joventut està a punt d'editar, arrel de la feina feta per donar resposta al primer repte sorgit del Pla d'Actuació Territorial de les polítiques de Joventut 2016 (PATJ2016)¹⁸, adaptació al món local del Pla Nacional de Joventut de Catalunya

¹⁷ *Guia d'Estratègies de Millora Educativa* Com podem millorar la trajectòria educativa de les persones joves des de les polítiques locals de joventut? Document de la Direcció General de Joventut, realitzat per l'Observatori Català de la Joventut, pendent de publicació.

¹⁸ El PATJ2016 recull les necessitats i prioritats detectades per les regidories de joventut i els consells comarcals, tant per a avançar en la millora de les oportunitats de les persones joves, com per a augmentar la incidència de les polítiques locals de joventut en la població.

2010-2020 (PNJCat2020) que, al seu torn, marca com a primer repte "aconseguir l'èxit en la trajectòria educativa de les persones joves".

En el PATJ2016 queda confirmada la rellevància i centralitat que el propi PNJCat2020 atorga a l'educació dins el marc de les polítiques juvenils. En aquest sentit, la guia destaca que *"cal que des de les polítiques locals de joventut adoptem una mirada oberta sobre la trajectòria educativa basada en dues premisses: 1. L'educació és transversal i afecta totes o bona part de les vessants de la vida de les persones joves (la cultura, l'ocupació, la participació, la salut, etc.); i 2. El gruix més important de les polítiques locals de joventut són essencialment de caire educatiu i socialitzador"*. L'acció socioeducativa per tant s'entén com un dels components essencials de les polítiques de joventut, que a més de l'èxit en la trajectòria escolar persegueix molts altres objectius, tal i com es conceptualitza en el següent gràfic:



Il·lustració 1: Conceptualització de l'acció socioeducativa de les polítiques locals de joventut. Gràfic de l'esborrany de la "Guia d'estratègies de millora educativa". Direcció General de Joventut.

Tal com es veurà més endavant, en l'apartat sobre el marc legislatiu de les polítiques de joventut¹⁹; el reconeixement d'aquesta funció no és un tema menor, sinó que situa el potencial socioeducatiu de les polítiques de joventut en l'epicentre de la seva capacitat transformadora. Si es té en compte que el Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2020, s'erigeix com a Pla sectorial de coordinació administrativa, amb la pretensió no només d'abordar i entendre les polítiques de joventut, sinó també d'orientar-les a través dels seus principis rectors així com de la seva proposta discursiva; l'assumpció del paper socioeducatiu que poden desenvolupa les mateixes aporta un canvi significatiu que pot marcar un abans i un després en la seva implementació.

De fet, malgrat sempre hi ha hagut una proximitat amb l'àmbit pedagògic de l'educació no formal, des de la perspectiva institucional, mai s'ha arribat a articular un plantejament formal d'aquesta mena i ara es presenta una oportunitat per fer-ho i aprofundir en la seva vessant més operativa.

3.1. Orígens i recorregut de la noció de joventut; l'aparició de la intervenció dirigida a aquest col·lectiu.

Què són les polítiques de joventut i de què s'ocupen és una qüestió que, tot i el seu breu recorregut²⁰ a l'administració pública, ha estat àmpliament debatuda i ha generat no poca controvèrsia. Ja Soler, Gelis, & Planas constataren que *“la lenta però constant implantació d'aquest col·lectiu professional conviu amb un bon conjunt d'incerteses, indefinicions i mancances”* (2003:238). Malgrat el pas del temps i l'amplitud del debat, aquestes polítiques continuen sent unes desconegudes per gran part de la població i fins i tot es pot dir que no tenen una interpretació unitària i unívoca entre els mateixos professionals que s'hi dediquen. Tot i que en ciències socials no es troben, per no dir que són inexistents, les disciplines que no generin equívocs o un cert grau de polèmica, val a dir que es requereix d'un mínim d'entesa i de llenguatge comú per tal d'articular un debat que permeti fer créixer un coneixement compartit al seu voltant.

Les primeres actuacions dirigides a joves com a sector significatiu de la població no van sorgir de l'estructura estatal sinó que van néixer de l'impuls de la iniciativa de la societat

¹⁹ Epígraf 3.4

²⁰ Breu recorregut en tant que polítiques institucionals desenvolupades per l'Administració pública des de l'arribada de la democràcia al país. Val a dir que com apunta Casal (2002), les actuacions dirigides específicament a aquest col·lectiu es remunten a molt abans, com s'exposa en l'apartat 3.1. d'història de les polítiques de joventut.

civil. Més concretament van ser les institucions religioses, les entitats socials, i les estructures familiars i gremials, les primeres en articular respostes a les necessitats d'aquest col·lectiu. És amb l'emergència de les societats industrials i les formes socials d'*urbanisme* i *modernitat* que l'Administració pública començà a mostrar interès pel desenvolupament de les seves pròpies propostes en la matèria Casal (2002). Aquesta canvi de plantejament no es produeix de forma gratuïta, sinó que respon a la irrupció de l'allargament de la joventut com a fenomen social i conceptual. La prolongació d'aquesta etapa ocasiona tota una sèrie de conseqüències que fan, de la necessitat de desenvolupar *polítiques socials* específiques per a aquest col·lectiu, un requeriment de primer ordre (Patón, 2003).

Abans però que existissin aquestes polítiques va caldre que el propi concepte de jove emergís. Aquest, segons Allerbeck & Rosenmayr (1979), va veure la llum en la cultura política de la Grècia clàssica, on en l'organització de les "ciutats – Estat" es reservava el paper de recepció i dinamització de les idees innovadores als joves. Aquesta distinció reservada als joves en cap cas es feia extensiva al conjunt dels grups socials, ans al contrari, deixant al marge les consideracions d'edat es tractava d'un terme exclusiu per a aquells representants de les classes urbanes superiors.

De fet no es fins a l'arribada de l'edat mitjana a Europa que sorgeix una nova interpretació, substancialment diferent i socialment estratificada, de la joventut. Fruit d'aquesta renovada estructuració social, la figura de la persona dedicada als estudis com a formació per a la seva posterior tasca, irromp amb força i es vincula a un determinat moment del cicle vital. La variable edat s'introdueix i comença a ser determinant. No s'ha de perdre de vista que en el moment històric al qual ens estem referint, el període de joventut s'estenia des dels set anys aproximadament fins a l'edat de finalització de l'aprenentatge i/o constitució del matrimoni²¹. Abans de la introducció de la formació com a punt d'inflexió s'entenia que les persones havien nascut per a la posició social en què es trobaven, però és amb la irrupció d'aquest canvi de mentalitat que la preparació de les persones que han d'ocupar un determinat lloc en l'estructura social deixa de ser un caprici per esdevenir un aspecte determinant. L'aparició dels estudiants universitaris com a tals acaba de reforçar la constitució dels joves com a grup divergent i reconegut dins l'imaginari social del moment.

²¹ El matrimoni entès en termes de transició, que més enllà de situar-se al voltant d'una determinada franja cronològica es defineix substancialment per l'adquisició d'uns rols específics.

El següent canvi important es donà durant la il·lustració i el romanticisme. Moment en què, aportacions com les del filòsof J. J. Rousseau entre d'altres, permeten donar a la condició juvenil un valor intrínsec al marge de la seva ubicació en l'estructura social. El jove ja no només obté un reconeixement social pel fet de ser un individu que pertany a un col·lectiu, sinó que a més a més passa a ser valorat en si mateix com a model possibilitador del canvi. En l'obra "Emili"²² es visualitza aquest canvi de mentalitat, al veure-s'hi reflectides les bases per una filosofia pedagògica de la joventut. Segons els principis d'aquesta, és imprescindible una moratòria i prolongació del temps de formació dels joves com a mesura alliberadora de l'home, doncs és així com es creu que l'ésser humà podrà anar millorant paulatinament de generació en generació.

Amb l'arribada del segle XIX la joventut va més enllà del reconeixement social i guanya en visibilitat i en pes pràctic. La participació dels joves en el curs dels moviments socials del moment, com el constitucionalisme polític, la llibertat de premsa i expressió o la defensa nacional entre d'altres, és determinant en aquest sentit. Els joves ja no es limiten a representar teòricament les aspiracions de canvi sinó que fan possibles algunes d'aquestes transformacions socials que tenen lloc i esdevenen motor de canvi.

Tanmateix cap de les revolucions de la dècada dels anys 1830 al 1848 poden ser considerades revoltes pròpiament juvenils, doncs aquestes no tingueren lloc fins als darrers decennis del segle XX. Fou en aquest moment quan, coincidint amb la massificació general de les escoles a Europa i Estats Units, que el concepte de joventut s'acaba d'expandir del tot donant lloc a la seva eclosió. Més concretament és al voltant dels anys seixanta quan aquests moviments de revolta es deixen sentir amb més força, tant per reivindicar la necessitat socioeconòmica d'augmentar el període de preparació per a la inserció sociolaboral, com pel desig d'augmentar el grau d'autonomia durant la durada d'aquest període de transició. La imatge parisenca del maig del 68 ha esdevingut la icona per excel·lència d'aquest fenomen i d'aquest moment sociohistòric.

Simultàniament a aquest fet, l'adolescència també irromp amb força en el conjunt dels països occidentals com una altra conseqüència d'aquest allargament del període d'inversió en formació i educació. De nou aquest esdeveniment posa de relleu l'estreta relació que hi ha entre el reconeixement de la necessitat de formació i la consolidació de la joventut com a grup social diferenciat. Com s'ha fet palès en diferents moments d'aquest anàlisi històric, sembla ser que la prolongació del temps d'estudi va unida

²² Rousseau, 1985.

indefectiblement a un allargament del període de joventut augmentant-ne per tant les franges d'edat que el comprenen.

Aquest breu recorregut històric conclou a Catalunya amb l'actual definició de persona jove que apareix en el preàmbul de la recent llei de polítiques de joventut. Aquesta es defineix segons la seva franja d'edat o com a *col·lectiu majoritàriament immers en processos formatius, d'inserció laboral i d'emancipació domiciliària, dels quals se'n deriven unes identitats i actituds similars*, entre d'altres.

Aquesta no deixa de ser una descripció de la persona jove en sintonia amb la que es fa des del marc conceptual europeu²³, que s'exposarà més endavant, i que descriu als joves com un col·lectiu específic amb unes potencialitats i dificultats pròpies. “... *los jóvenes comparten valores y ambiciones, así como dificultades. Estos jóvenes constituyen un grupo en plena transformación, caracterizados por lo siguiente: acceden al empleo y fundan una familia más tarde de lo que era habitual, intercalan períodos de trabajo y de estudio y, sobre todo, sus itinerarios personales son mucho más variados que en el pasado*” (2002:6). Com posa de relleu Patón (2003) en el seu estudi comparatiu, les condicions dels joves no són les mateixes en tots els països de la Unió Europea, al igual que tampoc són idèntiques les polítiques que s'apliquen en matèria juvenil. Tot i això, malgrat les diferències, la tendència a l'allargament de la joventut com a període és un efecte que en el marc global actual afecta a tots aquests països. Com destacava García Canclini (2005:173), els joves no són els únics que pateixen les conseqüències d'aquest nou sistema global que s'està imposant, però sí que en un cert sentit en configuren un cas extrem o distint de l'experiència general. Cada cop més la joventut esdevé una etapa clau en l'evolució de les persones, en les seves perspectives d'èxit o fracàs i en el desenvolupament de la seva trajectòria personal. És en aquest context on les polítiques públiques juguen un paper decisiu a l'hora de vetllar per la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

En qualsevol cas el fet rellevant és que els programes s'ajustin a les necessitats dels seus destinataris, i en aquest sentit la imatge social que hi ha darrera dels seus plantejaments té un pes determinant tant per al seu plantejament com per la seva implementació.

²³ “*A new impetus for European youth. European Commission White Paper*”. (Communities, 2002)

En la seva versió espanyola: Comisión Europea (2002) “*Un nuevo impulso para la juventud europea. Libro Blanco de la Comisión Europea*”.

Jolonch (2002), en relació a la infància i adolescència en risc, ja fa especial esment al mode com, en el seu cas, es defineix el concepte de risc social i les situacions que s'hi associen, sent aquest determinant a l'hora de produir determinats efectes i biaixos. El mode en què definim la figura de persona jove, així com el procés de la joventut, també és clau en les polítiques que es proposaran al respecte. La imatge social que es té dels joves condiona la seva definició i aquesta al seu torn determina les polítiques que s'hi dirigeixen. En funció de quines es considerin que són les seves necessitats es pot estar contribuint a la seva emancipació a bé a la seva estigmatització com a col·lectiu.

És per aquest motiu que en el següent apartat farem breu esment als diferents discursos que s'han creat al voltant de les distintes concepcions de l'etapa juvenil i de les persones joves que s'hi troben.

3.2. Els diferents discursos sobre les polítiques de joventut.

Polítiques nuclears o polítiques perifèriques? Aquest és l'etern debat que sembla que sempre acompanya les polítiques de joventut, en el sentit que Montes (2011) comenta en referència als qüestionaments cíclics i estèrils que de forma assídua apareixen i segueixen el debat professional i acadèmic al respecte. Aquest fet però el que demostra és que hi ha *“una certa desorientació sobre el paper que han de fer les administracions públiques en matèria de joventut i una manca de models i referents teòrics que puguin orientar l'elaboració i la planificació de les accions que cal emprendre”* (Soler et al., 2003:236).

En els seus inicis, la visió adultocràtica, com a forma que històricament han emprat els adults per pensar i definir les posicions socials en relació a la resta dels altres grups d'edat²⁴ ; era totalment omnipresent i ocupava totes les iniciatives d'intervenció amb joves (Casal, 2002:36). Tradicionalment aquesta ha estat la visió a través de la qual els adults no només han pensat i definit els altres grups d'edat, entre ells els joves; sinó que també ha suposat la ubicació de les relacions entre aquests en funció d'unes competències físiques, biològiques i socials. Tal com recullen Giménez & Llopart (2002), *“la joventut no és tan sols una condició física, sinó també i sobretot, una condició social. L'edat és un criteri que ens permet fàcilment establir una convenció social per definir la joventut, però no en tenim prou amb aquest criteri per entendre i explicar la joventut com a grup social que ocupa una determinada posició en l'estructura social”*. En el cas dels

²⁴ Principalment s'està fent referència a infants, joves i gent gran com a col·lectius socials diferenciats de les persones adultes.

joves, des de la perspectiva adultocràtica, les seves competències socials es veuen restringides en quant al seu potencial. D'aquesta manera, malgrat els joves són considerats persones física i biològicament desenvolupades, pel que fa a la seva emancipació, veuen reduïda encara la seva autonomia en funció del seu nivell de dependència parental o de submissió a altres figures adultes. En paraules del mateix autor es tracta doncs d'un constructe social que es defineix en termes de negativitat, carències i dependència entre d'altres. La visió adultocràtica té doncs una propensió a l'estereotip negativista de la joventut, tot i que en determinats aspectes manté un *imaginari positiu* en relació a les seves potencialitats; doncs dins el paradigma funcionalista, es reservaria a les noves generacions les esperances d'innovació i futur en favor del progrés i la modernitat.

En contraposició a aquesta concepció de l'estructura social i dels grups que la conformen apareixen altres posicionaments. Primerament la corrent de la "*ruptura generacional*" que és pròpiament una oposició a la perspectiva anterior, i que és una perspectiva elaborada pels propis joves o no tan joves associats a determinats moviments de vanguardia cultural. A diferència de l'adultocràcia, que té unes arrels sociohistòriques molt vinculades a l'industrialisme –tant capitalista com socialista-, la hipòtesi del *radicalisme* dels joves, Casal (2002) la situa en els moviments contraculturals en l'Europa dels anys seixanta i dels joves americans de la posguerra mundial. Aquesta concepció de *ruptura generacional* emergeix coincidint amb la crisi del model dominant anterior, amb la crisi del capitalisme i l'emergència de la societat *informacional*, donant pas a la possibilitat de repensar el model social.

La gran novetat aportada per aquest nou paradigma és la focalització en les aportacions que els joves poden fer per ells mateixos. D'aquí sorgeix la concepció de la "*nova condició juvenil*" que posteriorment porta a la concreció de les anomenades "polítiques afirmatives per a joves". Aquestes neixen a finals de la dècada dels noranta, lligades en gran mesura al mal moment econòmic estructural de l'administració pública. Tal i com afirmen Casanovas et al. (2002), "*la consciència de crisi ya no se deriva de los errores en la aplicación del modelo sino del modelo en sí mismo*". Així com el model anterior es basava principalment en la transició dels joves al món dels adults, centrant l'atenció en els problemes de la inserció social i professional, i molt especialment, en les desajustos existents entre el sistema educatiu amb relació al mercat laboral. En el model de la "*nova concepció juvenil*" es reconeixen tota una sèrie de canvis socioeconòmics i culturals que afecten a tota l'estructura social i que com a conseqüència afecten a la forma en com s'entén el procés de la joventut. Aquest és un procés que s'ha dilatat en el temps i s'ha

ampliat en quant a la seva complexitat, motiu pel qual se li vol atribuir una entitat pròpia més enllà del mer funcionalisme del cicle vital. Segons Casanoves, Coll & Montes (2002) la radicalitat del canvi es troba en l'objectiu de les polítiques que resulten d'aquest nou paradigma en què, enfront del vell propòsit de la inserció, la corrent conceptual afirmativa de reconeixement de la nova condició juvenil es proposa una fita retòricament més modesta, però més en sintonia amb el seu temps, l'autonomia dels joves. Al seu parer, l'autonomia diu més sobre l'objectiu real de la política juvenil, que no pas la concepció del procés juvenil com a trànsit a la condició adulta. A tal efecte argumenten que, especialment en el cas del sud d'Europa, aquest és un model especialment conservador, que en la majoria de casos no aconsegueix l'autonomia residencial fins a la plena emancipació de la llar familiar, i que plantejar l'exercici de la plena ciutadania constrenyit a l'autonomia material pot suposar una minva en el desplegament de les seves potencialitats. Aquest nou model portaria a pensar uns nous continguts per a la política social, que no podrien ser exclusivament assistencialistes o compensatoris, sinó que també haurien d'incorporar actuacions que refermin i afirmen la nova realitat social caracteritzada per l'afirmació dels joves.

Muñoz (2002) analitza aquest canvi des de la perspectiva de la implementació d'aquestes perspectives en les polítiques municipals. En el cas de les primeres, la transició a la vida adulta estava en l'epicentre de l'acció, suposant un pas del reconeixement del compromís polític al reconeixement de la necessitat amb la creació de serveis. La condició juvenil s'entén com un problema bàsicament d'inserció en el món laboral. Motiu pel qual es condicionen i prioritzen els recursos en funció de tres àmbits: les problemàtiques sectorials –toxicomanies, fracàs escolar, dissociabilitat-, la promoció associativa i l'atur. Els resultats obtinguts en aquestes problemàtiques, segons Muñoz, són irregulars i escassos; exigint la col·laboració entre els serveis de joventut, els serveis socials, així com els professionals de departaments especialitzats, amb la diversitat de metodologies i perspectives associades que això suposa. D'altra banda també alguns d'aquests problemes específics escapen a les possibilitats dels ens locals en quant a capacitat de resposta i suport estable de la mateixa.

Segons aquest autor, l'aparició del nou discurs de la condició juvenil que ha de donar pas a les polítiques afirmatives coincideix amb un moment d'evolució de les àrees de joventut en què es passa de l'animació a la gestió, del voluntarisme a la sistematització de l'acció i de la intervenció directa a l'externalització dels serveis. Canvis que, al seu entendre, han tractat d'estabilitzar serveis i projectes, alhora que es tractava d'actuar allà on ningú incidia. *“Con una mano fuimos planificadoras, con la otra, francotiradoras”*

(Muñoz; 2002:4). Ara si bé la progressiva complexitat i evolució ha requerit d'una major perícia, tant per part del jove com del professional que l'acompanya, a l'hora d'assumir amb èxit el seu paper a la societat, això no vol dir que la seva vida i la seva identitat com a jove no tinguin un sentit ple durant la durada d'aquest trànsit.

Una altra mirada sobre el mateix fenomen és la que aporten Casal, Merino i Quedada (2006) en considerar la "*nova condició juvenil*" com un revifament de la idea narcisista en el concepte de jove, en presentar-se com una fase llarga i perllongada de creativitat i permanència en la subcultura juvenil, com una forma de viure l'individualisme.

En mig d'aquest debat, la teoria aportada per (Casal et al., 2006), vol ser una tercera via teòrica que permeti superar alguns dels biaixos heretats dels enfocaments anteriors. Sense caure en pretensions i eclecticismes fàcils, es vol reformular la perspectiva teòrica acostant-la als actors més pròxims i directes de les polítiques de joventut, els joves i les seves eleccions racionals i reaccions emocionals. Amb la "*teoria biografista*" la joventut es vol entendre com un procés integrat dins la biografia de les persones i que com a tal va des de l'emergència de la pubertat física, fins a l'adquisició de l'emancipació familiar plena. D'aquesta manera es vol superar la dicotomia de la joventut com a conflicte de rols o conflicte de generacions, situant-lo en un context sociohistòric i geopolític particular, associat a individus concrets.

El concepte d'*itinerari* és clau en aquesta perspectiva, entès com a itinerari vital de les persones construït a partir de les seves eleccions i decisions, però influenciat per les determinacions familiars o de l'entorn proper, així com condicionants estructurals del context ampli, cultural o simbòlic. En aquest procés de creació d'un itinerari es poden donar situacions molt diverses, i malgrat l'inici pugui ser similar en tant que ve marcat per l'arribada de la pubertat, pot desenvolupar-se de formes molt diferents en quant a velocitats, formes i resultats, que encara que tots desemboquin en l'emancipació plena, aquesta pot ser de diversa índole. En síntesi és doncs un procés social que té un origen molt biològic i orgànic, però replet d'efectes socials i familiars; així com de successos clau, que resultaran determinants en la ubicació dels subjectes en una determinada classe i posició social.

Ja en el marc teòric de la tesina (Monseny & Úcar, 2012), es va situar el posicionament d'investigació d'acord amb la darrera aportació del paradigma biografista, especialment per aquest reconeixement que fa del paper actiu i fonamental del subjecte en la construcció de la seva trajectòria. El present treball de tesi es continua alineant amb aquests plantejaments, i tal i com es reflecteix en la concepció del paper dels participants

de la relació socioeducativa en les polítiques de joventut²⁵, es considera que els joves han de ser, no només part implicada en el vincle, sinó que a més aquesta relació s'ha de donar des de l'horitzontalitat. Per tant, des d'aquesta perspectiva, les polítiques no poden plantejar-se des de la mera prestació de serveis, com era propi de les polítiques adultocràtiques, ni com a mera afirmació juvenil; sinó com a relació de proximitat des del reconeixement de les demandes i necessitats de l'altre.

D'altra banda, cal tenir present que aquestes necessitats poden no ser sempre percebudes de forma adequada pels propis afectats. Tal i com es desprèn de l'anàlisi de Giménez & Llopart (2002), un dels efectes que estan tenint lloc a nivell global i que està afectant particularment als joves és el procés d'assumpció de les trajectòries personals com a conseqüència directa de les pròpies opcions i actes, és a dir com a èxits o fracassos personals. D'aquesta manera els joves, en obviar la dimensió social estructural que els afecta, el què estan aconseguint és debilitar la seva capacitat de creació d'identitats col·lectives i especialment de classe. Al 1997, Furlong & Cartmel, ja van anunciar aquesta discordança entre la realitat individual com a fet social i la realitat individual com a fet subjectiu. Com a conseqüència d'aquest fenomen hi ha una individualització subjectiva del risc segons la qual, malgrat que els condicionants macrosocials es mantenen amb tanta o més capacitat estructurant sobre la vida de les persones com en èpoques anteriors, aquests no són percebuts com a tals. Aquest és un dels motius pels quals un acompanyament professional en un període de transició com el que suposa la joventut pot ser adient a l'hora de situar als joves en relació a les diferents possibilitats que s'obren en els distints escenaris que els afecten.

Les polítiques de joventut poden ser pedagògiques o poden no ser-ho, és una opció que dependrà del seu plantejament, però en qualsevol cas d'aquest depèn la concepció dels marcs analítics que constituïran l'articulació de les polítiques de joventut i la interpretació de com ha de ser la seva intervenció. Dilucidar doncs quina és la lògica que hi opera i com ens hi posicionem al respecte, no és irrellevant. De fet, la joventut en les seves múltiples facetes s'ha convertit en una àrea d'estudi important de les ciències socials, en què els múltiples discursos que circulen tematitzen les qüestions sobre les quals té sentit reclamar una identitat jove (Revilla, 2001) i en funció dels qual s'articulen unes respostes o actuacions o unes altres.

Històricament, en el marc europeu s'han observat dues clares tendències. La dels països que han contemplat dins les seves polítiques juvenils sectors amples de població,

²⁵ Veure epígraf 4.2.

amb un inici en edats molt primerenques, fonamentant-se en una interpretació assistencialista i preventiva de les actuacions d'aquestes polítiques²⁶. I una altra, en què la intervenció en canvi s'ha centrat en franges d'edat més elevades, com puguin ser els adolescents o els joves adults, partint d'un punt de vista més proactiu dels seus destinataris²⁷. Val a dir que tot i que hi hagi una d'una definició administrativa preexistent de quins han de ser els límits d'edat per a la intervenció pública en matèria de polítiques juvenils, cada país elabora programes adequats a la diversitat d'edat a la que es dirigeixen.

En el plantejament d'aquesta recerca, el debat no és tant si les polítiques de joventut versen sobre qüestions *perifèriques* o *residuals*, o sobre aspectes *nuclears* de la vida dels joves; entenent que les primeres serien qüestions menys determinants per a l'emancipació dels joves i els segons aspectes més decisius per a la seva independització del nucli familiar; sinó quines són les polítiques que podem desenvolupar en la conjuntura actual que ens permetin acompanyar i ajudar al jove en el seu procés de construcció personal d'un itinerari de transició a la vida adulta. Pensar que perquè no es disposen dels mateixos recursos econòmics que en èpoques anteriors, les polítiques de joventut han d'estar condemnades a la irrellevància, no és una opció que aquí es contempli. De fet la pròpia provisió de recursos materials pot no ser una política nuclear, doncs malgrat pugui satisfer algunes necessitats més immediates, pot deixar altres aspectes significatius desatesos. El treball des d'un plantejament de la intervenció socioeducativa vol incidir en aspectes com el reconeixement i la capacitació dels joves per, des del seu propi context i biografia, construir les seves pròpies respostes als reptes que se'ls plantegen. Aquesta no vol ser una coartada per a la reducció de recursos o el conformisme amb la situació actual; ans al contrari, planteja la possibilitat de continuar treballant des de la proximitat als joves, no només reconeixent-los hi la seva entitat pròpia com les polítiques afirmatives, sinó aspirant a obrir nous horitzons a través de la creació de nous escenaris d'aprenentatge.

²⁶ Com ara les polítiques específicament adreçades a la inserció social dels joves i al foment de la cohesió social –prevenció del racisme i la xenofòbia, prevenció de la delinqüència i la marginació social, etc...-. I les polítiques que tenen per objectiu la promoció de la salut dels joves –salut sexual i afectiva, prevenció del consum de tabac i drogues i polítiques de foment del consum responsable-. (Patón, 2003:107).

²⁷ Els països nòrdics són un exemple d'implementació de polítiques de joventut de caire més clarament classificable dins la categoria de països que promouen una imatge de la joventut "com a recurs"; doncs en part perquè tenen unes polítiques públiques i socials universalistes ja tenen en part les necessitats cobertes i poden prioritzar el desenvolupament de polítiques explícites de joventut ajustades al concepte de "polítiques afirmatives" (Patón, 2003:31).

Si tal com enuncia (Dubet, 2000), “la joventut contemporània es constitueix com un doble repte, d’una banda la conquesta de l’autonomia, la sortida de la dependència infantil i la descoberta de la pròpia identitat. De l’altra, és l’inici d’una llarga competició, ja sigui en el terreny estudiantil, com en la formació professional o el mercat laboral”; aquest és un procés que no està exempt de múltiples tràngols entre els èxits i els fracassos o bé, en altres ocasions, es pot fruit amb joia, però en tot cas és un procés que si no comporta gaires problemes pot romandre invisible a la resta de la societat. El problema s’ha manifestat precisament quan aquest trànsit entre la dependència i l’autonomia esdevé cada cop més complex, fent-se palesa aquesta dicotomia entre l’ideal social i la precarietat estructural. Aquí és on les polítiques públiques poden marcar una diferència i on els professionals preparats poden elaborar un discurs que s’ajusti a les necessitats pròpies d’aquest col·lectiu.

3.3. El marc legislatiu de les polítiques de joventut.

Les polítiques de joventut, tant si fan referència a la intervenció de l’Administració pública com a altres iniciatives de la societat civil, estan directament afectades per la recent publicació de la Llei 33/2010, de l’1 d’octubre, de polítiques de joventut. En aquest sentit s’ha de dir que la recent llei ha suposat un gran pas endavant a l’hora d’institucionalitzar el seu reconeixement social, on les polítiques de joventut es defineixen com “*les intervencions dels agents que atenen les necessitats en els diversos àmbits de les persones joves, especialment les que es troben en situació de més vulnerabilitat social*”²⁸.

Val a dir que tot i el pes sociopolític del reconeixement d’aquesta tasca i l’esforç de conceptualització de la mateixa, la definició no deixa de ser genèrica i poc compromesa. Com ja analitzarem amb més profunditat en aquest capítol, aquesta situació comporta avantatges i inconvenients. D’una banda, la mateixa indeterminació dificulta el reconeixement social d’aquestes polítiques, així com la cohesió interna en la seva interpretació. De l’altra permet donar cabuda a les diferents sensibilitats i orientacions que hi puguin haver al respecte, creant un marc referencial prou ampli en el què totes elles hi puguin tenir cabuda.

La llei de polítiques de joventut facilita per tant un context referencial comú, però aporta poques directrius vinculants sobre el seu contingut. Atesa la voluntat orientadora de la

²⁸ Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) Capítol I, secció primera, article 2 a.

pràctica que vol desenvolupar la proposta d'aquesta tesi, i tenint en compte que es parteix d'una concepció de les polítiques de joventut en què es vol situar la intervenció socioeducativa en l'epicentre de l'acció, en el següent capítol s'aborda l'anàlisi i comprensió del marc jurídic i legal per tal de valorar si aquest plantejament hi té cabuda i com aquest es pot vincular a la tasca que desenvolupen els professionals en la matèria.

3.3.1 Dels antecedents polítics a l'actual regulació: el Llibre blanc de la Comissió Europea i el PNJCat 2001-2010

Els antecedents a l'actual regulació de les polítiques de joventut, tal com apunta Patón (2003:14) es troben en "El Llibre blanc de la Comissió Europea, Un nou impuls per a la joventut a Europa"²⁹ i "Pla Nacional de joventut de Catalunya 2001-2010" (2001),³⁰ que constitueixen els referents institucionals i conceptuals bàsics a partir dels quals situar les polítiques de joventut existents actualment. El primer com a marc supranacional de les mateixes i el segon com a lectura en clau nacional.

El Llibre Blanc de la Comissió Europea (2001) és el primer gran intent de síntesi en un denominador comú de les diferents polítiques juvenils dels Estats de la Comunitat Europea. En un intent d'inscriure les diferents línies d'intervenció en una lògica comuna, aquest document ofereix un marc interpretatiu aplicable a tots els països. En aquest context orientador i propositiu el Llibre Blanc planteja dues línies de treball: el reforçament de la cooperació entre Estats (foment de la participació, millora de la informació, voluntariat, recerca, etc.); i una major consideració de la dimensió de joventut en les polítiques sectorials (aprenentatge permanent, educació i formació, inclusió i autonomia, etc.).

Com a resultat d'aquest treball, al 2005 s'elaborà "El Pacte Europeu per a la Joventut", en què s'adoptaren diferents compromisos per a l'impuls de les següents línies d'actuació³¹ amb joves: l'ocupació, integració i promoció social; l'educació, formació

²⁹ "A new impetus for European youth. European Commission White Paper". (Communities, 2002)

³⁰ A partir d'ara PNJCat.

³¹ Aquestes línies d'actuació es traduïren en els següents programes:

- Aprenentatge al llarg de la vida (2007-2013): Comenius, Erasmus, Leonardo,...
- La Joventut en Acció (2007-2013): la joventut amb Europa, voluntariat, cooperació, la joventut en el món, sistemes de suport a la joventut,...
- Cultura (2007-2013): acció cultural entre creadors, agents culturals, institucions culturals, ... per tal d'afavorir una ciutadania europea.

professional i mobilitat; la conciliació de la vida professional, personal i familiar; la inclusió de la dimensió juvenil en la resta de polítiques europees.

El segon antecedent clar a l'actual regulació és el Pla Nacional de Joventut de Catalunya (2001-2010). També és un instrument de política pública que neix com a marc interinstitucional a partir del qual orientar les polítiques de joventut dels diferents ens competents.

Aquest Pla de treball es fonamentat en tres principis estratègics: l'interdepartamentalitat, l'interinstitucionalitat i la participació juvenil, com a pilars per al desenvolupament de les polítiques juvenils. Al voltant d'aquests principis rectors s'estructuraren tres projectes que han de servir per a materialitzar les directrius del PNJCat i que mantingueren la vigència en l'actual "El Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2010-2020. Es tracta del:

- Projecte Territori. Comprèn totes les actuacions en matèria juvenil impulsades des de les administracions locals i comarcals que estan incloses dins el marc del Pla Nacional, és a dir que actuen a través dels PLJ i PCJ d'aquests ens.
- Projecte Govern. Programa d'actuacions de la Generalitat de Catalunya en matèria de joventut. Inclou tant, les iniciatives de la Secretaria de Joventut, com el conjunt d'actuacions específiques per a joves o de gran interès per a aquest col·lectiu que es desenvolupen amb coordinació amb altres departaments de la Generalitat.
- Projecte Jove. Totes les actuacions en la matèria que es realitzen des del teixit social juvenil català. No només des de les entitats membres del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya³² o de les actuacions del conjunt d'associacions, sinó també les impulsades des dels propis joves, ja estiguin més o menys organitzats i que inclouen programes i projectes d'interès públic per aquest col·lectiu.

Tots tres projectes vertebraven encara actualment el model nacional de polítiques de joventut que es volen impulsar. Així mateix, la Direcció General de Joventut també

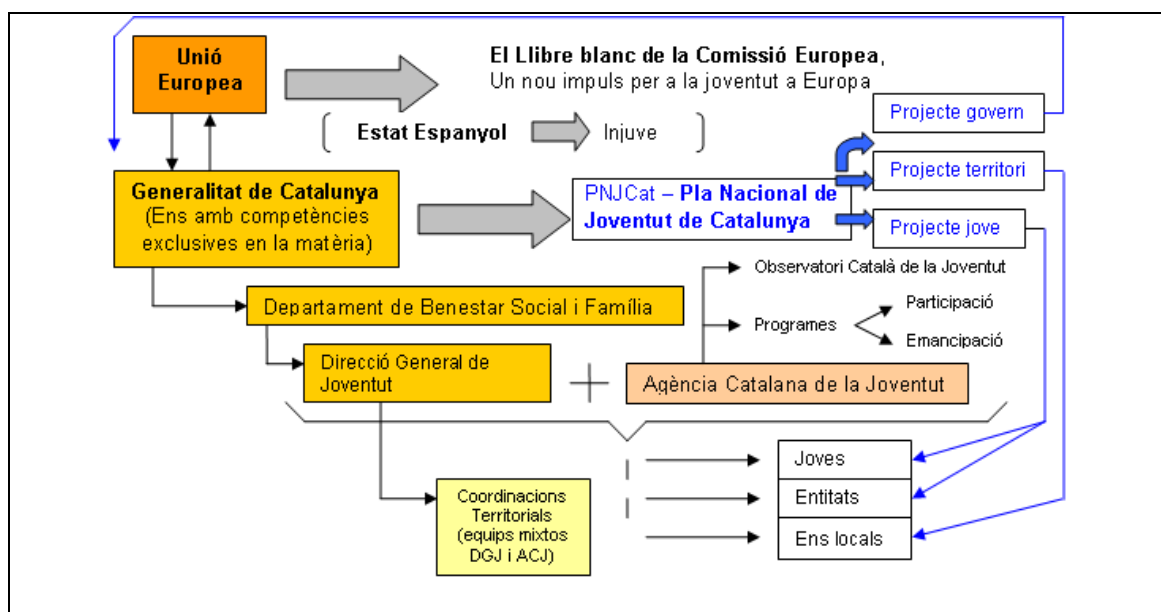
➤ Europa per la ciutadania (2007-2013): ciutadans actius per Europa, Junts amb Europa, Una societat civil activa per Europa.

Aquests programes són els que finalment han aterrat en el territori i visualitzen el vincle amb les polítiques europees i amb els seus principis.

³² A partir d'ara CNJC.

publica un Pla d'Actuacions de legislatura, on es marquen els objectius i les accions que el Govern de la Generalitat es planteja en relació als joves a quatre anys vista. Aquest Pla d'Actuacions té una traducció clara en el territori, tant en la tasca que es desenvolupa des de les Coordinacions Territorials, com en la incorporació que se'n fa de les seves directrius en els plans i projectes locals.

Ja en la tesina elaborada amb anterioritat (Monseny, 2009) es recollia en part aquest esquema conceptual d'interpretació de les polítiques de joventut que, a dia d'avui s'ha actualitzat de la següent manera:



Il·lustració 2: Organització institucional de treball de les polítiques de joventut a Catalunya. 2015.
(Elaboració pròpia).

En ell es pot observar aquesta doble vessant d'influència del PNJCat, d'una banda en relació al treball institucional amb altres departaments a través del projecte govern; i de l'altre amb la seva repercussió més pràctica i directa amb la resta d'agents implicats en el territori com són els ens locals, entitats i joves, a través dels respectius projectes.

En qualsevol cas, tal com posa de relleu el gràfic, el Pla Nacional de Joventut és el document a partir del qual s'articula la concepció de la implementació de les polítiques de joventut i això és així en tant que està reconegut en la Llei 33/2010 de la Generalitat de Catalunya que té competències exclusives en la matèria. Tal i com veurem però aquest reconeixement no està exempt de certes interferències.

3.3.2 Els antecedents jurídics a l'actual regulació: la distribució competencial entre l'Estat i la Generalitat de Catalunya en matèria de joventut

Tal i com s'apunta en l'epígraf anterior, l'aprovació de la Llei 33/2010, de l'1 d'octubre, de polítiques de joventut s'emmarca en l'exercici de les competències exclusives de la Generalitat en matèria de joventut³³. Aquestes competències, malgrat que no apareixen de forma explícita en la distribució competencial entre Estat i comunitats autònomes dels articles 148 i 149 de la Constitució Espanyola de 1978, són assumides per la Generalitat d'acord amb l'article 149.3, que permet que les comunitats autònomes, d'acord amb els seus estatuts, assumeixin com a competències exclusives aquelles matèries no atribuïdes expressament per l'Estat a la Constitució.

En aquest context, l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1979³⁴, va establir que la competència exclusiva en matèria de Joventut era de la Generalitat. A la pràctica aquesta afirmació comportava que totes les competències legislatives i executives, en matèria de polítiques de joventut en l'àmbit territorial de Catalunya, passaven a ser competències de la Generalitat de Catalunya, tot i que en matèria internacional l'Estat encara es va reservar un paper determinant. És per aquest motiu que es va procedir a traspassar a Catalunya els serveis de l'Estat inherents a la competència de joventut. Traspàs que es va materialitzar en assumir el que en aquell moment era atribuït a la "Dirección General de la Juventud y Promoción Sociocultural del Ministerio de Cultura", és a dir:

³³ L'any 1994 el Consell Consultiu va afirmar que aquest títol competencial abastava tan sols, a títol merament enunciatiu, tot allò relacionat amb estudis sobre problemes juvenils, foment de la cooperació juvenil, activitat associativa i participació social dels joves, cases de joventut, clubs juvenils, residències, campaments o camps de treball per a joves; en aquell mateix dictamen, el mateix Consell Consultiu va advertir que tant l'Estat com les comunitats autònomes que haguessin assumit les competències corresponents podien incidir en la matèria de la joventut des d'altres títols competencials, com eren l'ensenyament, la cultura, el treball, l'esport i el lleure, etc. Al cap de catorze anys, aquest concepte ja ha evolucionat cap a una transversalitat i una interdepartamentalitat que han estat recollides en el Pla nacional de joventut de Catalunya. L'evolució d'aquest concepte ha estat recollida també per la reforma de l'Estatut d'autonomia, que reconeix i positivitza la joventut com a concepte transversal en establir que els poders públics han de promoure polítiques públiques que afavoreixin l'emancipació dels joves, facilitant-los l'accés al món laboral i a l'habitatge per tal que puguin desenvolupar llur propi projecte de vida i participar en igualtat de drets i deures en la vida social i cultural.

³⁴ Publicada en el Butlletí Oficial de l'Estat (BOE) del 22 de desembre de 1979 i en el DOGC del 31 de desembre del mateix any.

- L'estudi dels problemes juvenils, sense perjudici de la coordinació a establir entre els òrgans de joventut de l'Administració Central i de l'Autonòmica.
- El foment de la cooperació juvenil en el nivell territorial que li correspon.
- El suport al desenvolupament de l'activitat associativa juvenil, en l'àmbit territorial de la seva competència, així com la participació de la joventut en la vida social dintre el mateix àmbit.
- La gestió i explotació de les Cases de Joventut, Clubs Juvenils i instal·lacions recreativo-esportives la gestió dels quals correspon a l' "Instituto de la Juventud" en l'àmbit de Catalunya.
- La gestió i explotació de les instal·lacions compreses en la "Red Nacional de Albergues Juveniles, Residencias Juveniles, Campamentos y Campos de Trabajo", la gestió dels quals està igualment encomanada, fins ara a Catalunya, a l' "Instituto de la Juventud".

Malgrat tot, tal i com ja s'ha apuntat, el propi Reial Decret concreta que en l'àmbit de les relacions internacionals en matèria de joventut, la competència continua essent dels òrgans corresponents de l'Administració Central.

Aquest traspàs de competències i recursos de l'Estat a la Generalitat en matèria de joventut es va ampliar al 1986 a través d'un altre Reial decret 979/1986, sobre ampliació de mitjans a la Generalitat de Catalunya en matèria de joventut (TIVE). Aquest segon Reial Decret va permetre traspassar a la Generalitat els mitjans personals i materials precisos per dur a terme les tasques pròpies de la unitat existent a Catalunya de l'Oficina Nacional de Turisme i Intercanvi de Joves Estudiants (TIVE), i també es va concretar el mecanisme escaient perquè la Generalitat de Catalunya exercís les tasques pròpies de l'esmentada Oficina Nacional.

Val a dir que del marc jurídic de relacions competencials entre l'Estat i la Generalitat, definit i concretat a partir del 1980, en què es concretava que l'única competència en matèria de joventut que podia efectuar l'Estat en l'àmbit territorial de Catalunya era la de les relacions internacionals en matèria de joventut, va fer fortuna i va ser el que es va imposar a la resta d'estatuts d'autonomia aprovats al llarg de la dècada dels anys vuitanta per la resta de comunitats autònomes.

Tot i això l'Estat no va deixar de desenvolupar polítiques en matèria de joventut i l'organisme estatal autònom "Instituto de la Juventud" creat pel Real Decreto 1119/1977, pateix diverses remodelacions fins a la seva darrera reforma l'any 2005 en què es van

concretar els nous fins i funcions³⁵ del citat organisme. Aquests quedaven configurats de manera que es tornaven a envair competències que formalment corresponen a la Generalitat de Catalunya, i que permeten a l'Estat intervenir en les polítiques públiques de joventut a Catalunya.

Conscient d'aquesta situació, el Parlament de Catalunya redacta una proposta d'Estatut d'autonomia que s'aprova al Ple del Parlament al 2005³⁶, en el que afirma -en el seu article 142- que “correspon a la Generalitat la competència exclusiva³⁷ en matèria de joventut, fet que comprèn totes les polítiques que afecten la vida dels joves”. En el seu punt dos també afirma que “correspon a la Generalitat la subscripció d'acords amb entitats internacionals i la participació en aquestes en col·laboració amb l'Estat o de manera autònoma, si ho permet la normativa de l'entitat corresponent, i en tot cas la tramitació de documents atorgats per entitats internacionals que afectin persones, instal·lacions o entitats amb residència a Catalunya”.

³⁵ Pel que fa als fins:

“El fomento del asociacionismo juvenil y la colaboración para su avance.

El desarrollo y coordinación de un sistema de información y comunicación en materia de juventud.

El fomento de las relaciones y de la cooperación internacional en materia de juventud.

La promoción cultural de la juventud y el conocimiento de otras realidades culturales.

El fomento de la formación en los valores de solidaridad e igualdad.

El desarrollo de las condiciones sociales y políticas necesarias para la emancipación de los jóvenes.

La promoción de las acciones que redunden en el desarrollo sostenible y en hábitos de vida saludable de la juventud.

En general, la ejecución de las políticas del departamento respecto de la juventud.”

I pel que fa a les funcions:

“El desarrollo de la cooperación con las Administraciones públicas en materia de juventud.

El fomento de la comunicación, los intercambios y la movilidad de los jóvenes españoles en el ámbito nacional e internacional.

El análisis y la investigación de la realidad juvenil.

La promoción de la participación del Consejo de la Juventud de España y de los jóvenes en general en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas de juventud del Gobierno.

El fomento de la cooperación territorial en el desarrollo de las políticas de juventud.

La prestación de cualesquiera otros servicios adecuados para el cumplimiento de sus fines específicos.”

³⁶ Publicada al Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya de 3 d'octubre de 2005.

³⁷ L'Estatut d'autonomia de 2006, refrendat pel poble de Catalunya, afirma en el seu article 110 que pel que fa a les competències exclusives corresponen a la Generalitat, en l'àmbit de les seves competències exclusives, de manera íntegra, la potestat legislativa, la potestat reglamentària i la funció executiva.

La versió de l'Estatut aprovada finalment per les Corts espanyoles i refrendada pel poble de Catalunya³⁸ acaba suprimint la referència a “comprèn totes les polítiques que afecten la vida dels joves” condicionant la subscripció d'acords amb entitats internacionals al respecte de la legislació estatal. D'altra banda, el nou Estatut concreta que dins les competències en matèria de joventut s'hi inclou:

- ✓ El disseny, l'aplicació i l'avaluació de polítiques, plans i programes destinats a la joventut.
- ✓ La promoció de l'associacionisme juvenil, de les iniciatives de participació de la gent jove, de la mobilitat internacional i del turisme juvenil.
- ✓ La regulació, la gestió, la intervenció i la policia administrativa d'activitats i instal·lacions destinades a la joventut.

L'aprovació del nou marc competencial de 2006 va ser el que finalment permeté l'aprovació de la Llei 33/2010 que, com reconeix el seu preàmbul, regula la competència exclusiva que té la Generalitat en matèria de joventut. L'aprovació de l'Estatut i el seu desplegament a través de la Llei, però, no ha resolt alguns conflictes competencials amb l'Estat. Un exemple d'aquest fet és la denúncia de l'Institut d'Estudis Autònoms segons la qual en matèria de joventut es produeix una duplicitat generalitzada, malgrat que d'entrada, es tracta d'una matèria en la qual la Generalitat té atribuïda una competència exclusiva.

Els citats antecedents posen de manifest la necessitat que hi havia d'articular el marc legal de les polítiques de joventut fins llavors inexistent, motiu pel qual el pacte polític d'entesa 2006-2010 incorporà com a objectiu per aquella legislatura “Aprovar i desplegar la Llei de polítiques de joventut; però aquesta fita no culmina la seva tasca en la seva totalitat, sinó que queden molts aspectes clau per desplegar., com és el cens d'equipaments i serveis juvenils, la regulació del sector professional o la xarxa nacional d'emancipació juvenil. A continuació s'analitzaran quines són les principals novetats d'aquesta llei.

3.3.3 Les principals novetats de la Llei 33/2010: la conceptualització de les polítiques de joventut i la institucionalització del Pla nacional de joventut

L'aprovació de la Llei de polítiques de joventut ha marcat un punt d'inflexió en l'evolució de les mateixes inqüestionable. La creació d'un marc legal específic no només blindava la

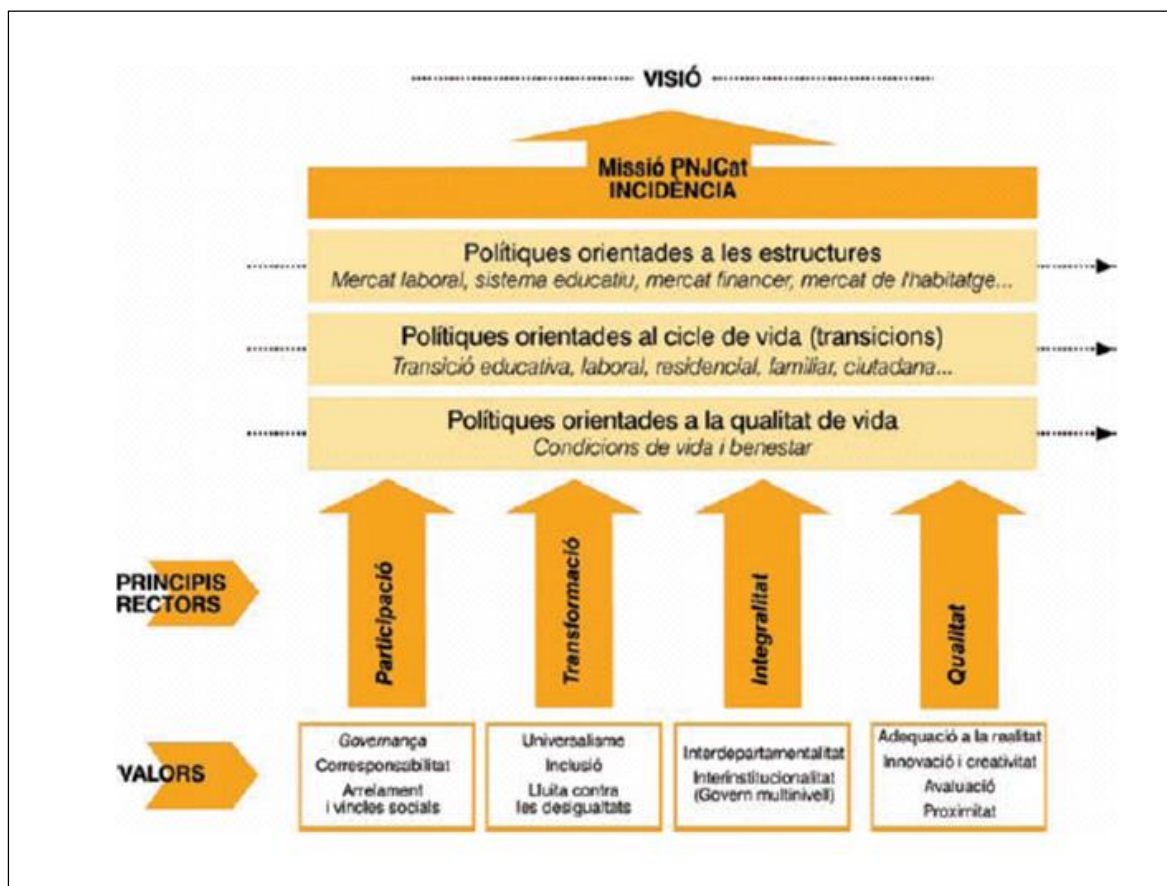
³⁸ Publicada al BOE i al DOGC de 20 de juliol de 2006.

intervenció de la Generalitat de Catalunya en la matèria, sinó que evita el seu qüestionament sistemàtic en quan a matèria d'intervenció de l'administració pública. Tot i la novetat d'aquest reconeixement i el pes sociopolític del mateix, encara existeix la necessitat d'aprofundir i desenvolupar el seu desplegament.

La Llei de polítiques de joventut defineixen la tasca en la matèria com “les intervencions dels agents que atenen les necessitats en els diversos àmbits de les persones joves, especialment les que es troben en situació de més vulnerabilitat social”. Aquesta definició, tal i com està exposada, no deixa de ser genèrica i poc compromesa. En el preàmbul de la mateixa s'hi troben aclarits algunes aspectes que la configuren, com el concepte administratiu de persona jove, segons la seva franja d'edat o la seva caracterització com a col·lectiu majoritàriament immers en processos formatius, d'inserció laboral i d'emancipació domiciliària, dels quals se'n deriven unes identitats i actituds similars, entre d'altres. Tot i aquesta prèvia la percepció d'indefinició es manté i no queda clar quin és el contingut i què representen les polítiques de joventut.

Aquesta situació comporta avantatges i inconvenients. D'una banda, la mateixa indeterminació dificulta el reconeixement social d'aquestes polítiques, així com la cohesió interna en la seva interpretació. De l'altra permet donar cabuda a les diferents sensibilitats i orientacions que hi pugui haver al respecte, creant un marc referencial prou ampli en què totes elles s'hi puguin sentir còmodes. La Llei de polítiques de joventut facilita per tant un context referencial comú, però aporta poques directrius vinculants sobre el seu contingut més enllà de la referència al Pla Nacional de Joventut de Catalunya. La llei “situa el Pla Nacional de Joventut de Catalunya en el centre de les polítiques que els governs locals i la Generalitat poden desenvolupar en la matèria. D'aquesta manera les polítiques de joventut hauran de respectar els principis establerts per aquesta llei i hauran de seguir les concrecions que els diferents plans nacionals de joventut puguin establir per a períodes concrets.

Com es pot veure en la següent il·lustració, el Pla Nacional de Joventut de Catalunya, posa doncs sobre la taula una determinada concepció de les polítiques de joventut i una manera d'abordar-les i entendre-les, orientant-les a través dels seus principis rectors, cap a una metodologia pròpia i una manera de fer d'acord amb la proposta discursiva elaborada. Val a dir que com es veu en el gràfic següent, aquests principis rectors: participació, transformació, integralitat i qualitat, no deixen de ser també genèrics, de forma que poden situar cap a on s'aspira que vagin les línies estratègiques de les polítiques, però que no diuen gaire de com ha d'intervenir el professional en la seva atenció directa al jove.



Il·lustració 3: conceptualització de les polítiques de joventut PNJCat 2020.

El PNJCat és doncs el document institucional en què es concreta quin ha de ser l'esperit d'aquestes polítiques. En ell s'apunten uns continguts subjectes a revisió i reinterpretació periòdica, atès que el PNJCat no deixa d'estar subjecte a una periodicitat de deu anys, àmplia però acotada. De nou ens topem amb la paradoxa de les oportunitats i inconvenients que aquest fet comporta, en tenir la possibilitat de revisar i ajustar els continguts a la realitat contemporània, però limitant-ne l'estabilitat i solidesa del seu pes polític i social.

De fet, la irrellevància i contingència d'aquestes polítiques és una crítica recurrent entre aquells que consideren que la intervenció pública dirigida a aquest col·lectiu no requereix d'una estructura específica, sinó que hauria de fraccionar-se entre la resta de departaments del govern competent que aborden les diferents matèries que afecten a la vida dels joves. A hores d'ara en molts entorns encara es fa necessari justificar la necessitat d'un dispositiu institucional específic per a la intervenció en aquesta franja d'edat, així com es constata que des de la creació de la primera Direcció General de Joventut, s'ha passat per la vinculació a tres departaments distints de la Generalitat de Catalunya, Presidència, Cultura, Acció Social i Ciutadania – Benestar i Família.

Tal i com s'ha recollit en aquest epígraf, La tendència europea³⁹ així com l'evolució social i econòmica del nostre entorn⁴⁰ i el posicionament de molts experts⁴¹ apunten no només a la seva utilitat, sinó també a la seva consolidació. Països de tradicional impuls de les polítiques públiques de caire universalista com els nòrdics estan apostant paulatinament per la creació d'àrees, departaments o altres dispositius específics dirigits a aquesta franja d'edat.

Aquesta tendència es veu reflectida en el marc de les polítiques europees on, països amb tradició universalista en el seu model de polítiques socials, com Suècia, Finlàndia o Dinamarca, s'han vist amb la necessitat d'impulsar polítiques específiques per a joves en matèria de transició a la vida adulta. La irrupció de les crisis econòmiques i el descobert en el model d'Estat del Benestar ha ocasionat un retrocés en el model generalista d'implantació de les polítiques socials, impulsant les intervencions segmentades per trams d'edat.

Malgrat l'esforç conjunt dels diferents països europeus per adequar-se al nou escenari socioeconòmic, encara es mantenen diferències significatives entre ells pel que fa a les seves polítiques juvenils. Segons l'estudi IARD (2001) aquesta pluralitat no es deu a les diferències socioculturals entre països, sinó a la diversitat de correlació de forces polítiques que han tingut lloc en cada país tradicions històriques nacionals.

Qualsevol posicionament al respecte, tant en relació a com s'han d'estructurar les polítiques de joventut, com quin ha de ser el seu paper en l'àmbit de la intervenció pública, ineludiblement correspon a una aposta ideològica de conceptualització de la societat, així com a una determinada imatge de jove. L'aprovació de la Llei i la designació del PNJCat com a referent en aquest sentit són una aportació important, però no són la única aportació de la Llei.

La Llei de polítiques de joventut recull la necessitat d'impulsar els reglaments següents:

- Un reglament del Consell Rector del Pla Nacional de Joventut de Catalunya.
- Un cens d'equipaments i serveis juvenils.
- Un reglament de la Xarxa Nacional d'Emancipació Juvenil⁴².

³⁹ Exposada en l'estudi *"Joves adults i polítiques de joventut a Europa"* Patón (2003).

⁴⁰ Veure Serracant (2010a, 2010b).

⁴¹ Com Llompart i Sellarés 2002, Soler 2002; Montes 2007.

⁴² A partir d'ara XNEJ.

- Així com una regulació del sector professional en la matèria.

D'aquesta manera, no es vol quedar únicament amb la funció de marc conceptual de referència; sinó que també vol tenir una traducció pràctica en designar una forma de serveis per a les persones. Especialment a través de les dues darreres normatives, la del cens d'equipaments i serveis i la de la Xarxa Nacional d'Emancipació Juvenil. En el primer cas s'ha d'elaborar un mapa que permeti identificar els serveis i equipaments existents per donar-los-hi el suport tècnic i econòmic pertinent. En el segon, la XNEJ vol ser nou model d'equipament juvenil, el de l'oficina jove, amb abast comarcal per acostar als joves els recursos i serveis per a l'emancipació a través d'una finestreta única en el territori. D'aquesta manera es vol que les polítiques de suport a l'emancipació estiguin coordinades, no només entre els diferents departaments de la Generalitat, sinó també amb les diferents administracions implicades per tal de racionalitzar l'ús de recursos i esforços.

Finalment destacar que la Llei fa un reconeixement explícit dels professionals de la joventut com a treballadors especialitzats. En aquest sentit, se supera un greuge històric, alhora que es reconeix la importància de la formació i obliga a l'Administració a garantir una formació de qualitat al respecte. Tot i això, la Llei no entra a regular aquest sector professional, deixant a l'aire la definició de perfils professionals, l'establiment de les ràtios corresponents o la fixació de les retribucions que han de percebre. Quedant de nou per concretar molts aspectes vinculats i que afecten directament a la implementació d'aquestes polítiques.

3.4. La figura del tècnic de joventut i la proliferació de perfils professionals.

Els professionals de joventut són un col·lectiu que, des de les seves diferents tasques i funcions, orienten les seves actuacions en funció de les necessitats, demandes i intervencions que es volen dirigir a les persones joves de referència. En aquest sentit la seva feina no deixa de versar sobre els altres, sobre el col·lectiu juvenil, sent aquesta una característica determinant de la seva labor.

Dubet (2006) aborda la qüestió en profunditat en el seu llibre sobre el declivi de la institució, en reconèixer que malgrat el treball sobre els altres -com el que realitzen infermeres, docents, treballadors socials, animadors socioculturals, etc...- és un treball que cada cop s'assimila més a qualsevol altre, encara manté moltes característiques que el diferencien del treball productiu o de les activitats purament de servei. En gran

part un dels motius pels quals es mantenen aquestes diferències són degudes al fet que aquesta tipologia d'ocupacions requereix del treball sobre un mateix per a dur-se a terme.

Les feines que impliquen el treball sobre els altres són difícils d'objectivar, sovint costa avaluar-ne la producció i determinar les eines de mesura del seu impacte; i encara que es prescindeixi d'aquestes dificultats per precisar-ne els efectes i utilitat, el mateix fet d'intentar amidar l'objecte d'aquestes intervencions, segons Dubet, fa malbé en part la pròpia tasca en qüestió⁴³. En aquest sentit, Jolonch destaca la reflexió de Kohn⁴⁴ segons la qual *“el marc conceptual i el dispositiu metodològic creen les condicions explícites de visibilització dels fenòmens pertinents, i només d'aquells, sigui subratllant alguns aspectes del camp en detriment d'altres, deixats de banda i per tant fets invisibles (l'observació, l'enquesta), o bé creant fenòmens per estudiar (entrevista, qüestionari)... (2002:72). El biaix produït per tant per l'enfocament o delimitació de l'objecte d'estudi és un efecte ineludible que, més enllà de les seves repercussions en la recollida i anàlisi de les dades, s'immisceix en les pretensions d'objectivitat, així com en la conceptualització del propi fenomen.*

Aquesta característica en particular provoca complicacions a l'hora de conceptualitzar la noció d'ofici i professió, on fins i tot en els universos més burocràtics com l'escola o l'hospital, el treball prescrit i el treball efectuat, sempre semblen distants. Distància que d'altra banda instrueix un procés inesgotable en favor del reconeixement professional, on la “part del subjecte” que escapa a tota objectivació del treball produït s'ha de poder reconèixer, sense anar en detriment d'un cos professional de coneixements i l'establiment d'un dispositiu legal i institucional de configuració de la figura professional.

Les polítiques de joventut no són diferents en aquest sentit. Ja per començar no està massa clar quin és el treball prescrit que han de desenvolupar, però més enllà d'aquesta circumstància, sempre acaben depenent en una part important de la persona que les ha d'impulsar i de la interpretació que aquesta fa de la seva tasca, així com del model que aquestes polítiques volen impulsar. En paraules de Dubet *“El treball sobre els altres es presenta com una activitat crítica i com una activitat ètica de definició contínua dels altres*

⁴³ En aquesta línia reflexiona Jolonch en recollir la cita de Ferraroti⁴³ afirmant que *“quan s'analitza un raig de llum, aquest es veu modificat. És una concepció operativa del coneixement, fet de moments actius, dinàmics, que transformen el subjecte coneixedor al mateix temps que transformen i il·luminen l'objecte” (2002:82).*

⁴⁴ R.C. Kohn, *La recherche dite clinique, une recherche paradoxale*. Formation doctorale sciences de l'éducation, Université Paris VIII, p.5.

i d'un mateix, sens deixar d'estar cada vegada més apressada en la vida i les xarxes d'organització complexa" (2006:346).

En la implantació de les polítiques de joventut, no es pot obviar la dimensió única i estratègica que s'estableix entre els joves i els professionals de les mateixes, sent el vincle entre ambdues parts clau per a la seva evolució i resultat. De fet Montes, s'hi refereix quan al·ludeix al paper que els professionals de joventut desenvolupen en la implementació de la seva tasca en afirmar que *"La qualitat en la prestació d'un servei fa inevitable la construcció de llaços de confiança, i no és suficient una actitud simplement correcta, que s'aturi en el llindar del que objectivament es pot demanar a un assalariat. Hi ha un element intangible que no es pot explicar ni mesurar amb dades"* (2007:48).

És precisament aquest element intangible, aquest "plus" afegit pels professionals a què es refereix Montes, el que caracteritza la intervenció de les polítiques de joventut i el que la diferencia de la resta d'actuacions sectorials que afecten a la vida dels joves. El reconeixement mutu per part dels implicats en el desenvolupament de les polítiques juvenils és clau en les diferents fases d'implementació d'aquestes polítiques, així com el seu compromís amb les mateixes. En aquest sentit, tal i com apunta Dubet, els professionals que hi treballen han de tenir en compte tant el que diuen els joves, com les seves pròpies percepcions i conceptualitzacions d'ells mateixos i del seu entorn, assumint la complexitat de la seva tasca i la necessitat d'adoptar distintes perspectives a l'hora de plantejar-se la seva feina. Complexitat i amplitud de mires que ens remet a l'àmbit de la Pedagogia Social, això com el compromís i la dedicació ens remetent a la noció de vocació. Una idea de vocació que recull l'imaginari sol·lícit de Manen (2004) al qual Montes al·ludeix en situar l'actitud del professional de joventut més enllà de la correcció i la consecució d'objectius i del què es pot mesurar amb dades.

Val la pena recordar que l'origen de les polítiques de joventut en el període democràtic està vinculat als moviments de lleure i l'associacionisme (Soler, 2005), motiu pel qual la marca de la vocació⁴⁵ sempre hi és present d'una manera o una altra. Aquesta dimensió vocacional de la tasca de les polítiques de joventut i de la relació que en ella s'estableix entre professionals i joves, tal com la presenta Dubet, no és tant una adhesió i sacrifici a valors superiors; sinó que més aviat pren la forma d'una realització del "jo" en la seva activitat professional. A partir d'aquí, l'autor conceptualitza que *"parece necesario que el*

⁴⁵ El terme "vocació" del llatí "vocare" -crida-, utilitzat en l'àmbit educatiu, expressa clarament la implicació afectiva del subjecte en la elecció d'aquesta professió.

rol profesional se adecue a la personalidad y que los individuos comprometidos con el trabajo sobre los otros hagan de los valores de la institución una ética personal o un atributo de su personalidad” (2006:41).

Fins a un cert punt la idea del sociòleg francès en relació a la conceptualització del treball sobre els altres, reclama “estar fet” per aquests oficis i que els altres ho reconguin. Malgrat que la recent creació de titulacions ha rebaixat aquesta funció al nivell d’ofici, desproveint-la de la seva àuria més mística i altruista, val la pena no oblidar que en la gènesi de la professió, els professionals dedicats a la joventut eren persones que desenvolupaven una tasca vocacional, sovint mancada de referents socials i institucionals que no fossin estrictament els de l’organització a través de la qual canalitzaven la seva activitat – ja fos religiosa com laica-.

Tal com recull Jolonch (2002) tot procés de professionalització d’una funció social requereix d’unes referències disciplinàries i d’un saber institucionalitzat i especialitzat; transcurs pel qual moltes de les disciplines socials han transitat: treballadors socials, educadors socials, animadors socioculturals, entre d’altres i per el qual es podria dir que està transitant la figura de professional de les polítiques de joventut en els seus diferents perfils.

El denominador comú de tots ells però no escapa a la relació educativa, i més concretament a la consideració que la relació és una institució en ella mateixa. La vocació que marca aquestes professions no deixa d’estar situada en la creença fonamental del que Dubet descriu com *la relació amb l’altre com quelcom de per si equiparable amb un programa pedagògic*. Aquest vincle, pel fet d’encarnar un conjunt de normes que configura una llei simbòlica suposadament eficaç, defuig el reduccionisme a una mera relació d’ajuda i servei.

Segons l’autor no és exagerat dir que la relació educativa funciona com una institució en la qual existeix una tensió, si no una contradicció, entre socialització i subjectivació que obliga a l’actor a sobresortir gràcies a la força de la llei i de la prohibició. El que vindria a indicar que és un vincle en el qual es debat la inclinació envers a la dinàmica col·lectiva, enfront la tendència de singularització i realització personal. En aquest context definit pel sociòleg francès, el professional ni socialitza ni educa a l’altre sinó que es concebut com un mediador dels principis generals. Fins a un cert punt coincideix amb Storø (2013), en situar al professional com a referent que ajuda a l’educand a repensar-se i experimentar-se a ell mateix de forma diferent i en altres contextos. Espais aquests d’aprenentatge concebuts i bastits a tal efecte.

En aquest marc de construcció d'escenaris d'aprenentatge, la legitimitat dels professionals no és estrictament tècnica i instrumental, sinó que també es deu als valors amb els que s'identifica, en major o menor mesura el col·lectiu. Les balises de senyalització que aquí es volen articular han de contribuir a definir quin és aquest imaginari col·lectiu compartit i facilitar-ne el debat al respecte.

En l'actualitat, moltes són les interpretacions que conviuen en torn al paper del tècnic de joventut. Hi ha qui considera aquesta figura propera al perfil del gestor cultural o de recursos públics. D'altres la veuen més com un professional a fi a les tasques d'un educador o dinamitzador social. Ambdues postures són legítimes i responen a una diversitat de casuístiques del territori, però també cal disposar d'un denominador comú que, sense anar en detriment de l'autonomia municipal, ni del perfil propi, permeti garantir un cert equilibri en matèria d'intervenció estratègica pel conjunt del territori.

Davant d'aquest repte ens enfrontem a dos grans obstacles senyalats en part amb anterioritat. D'una banda la irreductibilitat del fenomen socioeducatiu com a fet singular i de l'altre la dificultat de, en el moment actual de constant canvi i fluïdesa, determinar referents estables i significatius.

Com ja recollia Bauman (2007), en totes les èpoques el coneixement ha estat valorat per ser una representació fidel del món, però la naturalesa erràtica i essencialment imprevisible del canvi contemporani, són un altre dels factors que amenacen les premisses bàsiques de l'educació. L'autor considera que en un món com aquest, l'aprenentatge està condemnat a ser una recerca interminable d'objectes, sempre esquius, que a més a més tendeixen a evaporar-se o perdre lustre en el moment que s'assoleixen.

Myers⁴⁶, apunta que es dona *“la creixent tendència a considerar l'educació com un producte abans que com un procés”* (1960). Aquesta consideració fa de l'educació un producte a aconseguir, que fins a cert punt es pot obtenir de forma complerta i terminada, o relativament finalitzada, en tant que consecució d'uns determinats estudis, reconeixements o títols. Tanmateix també denota una tendència a dividir el coneixement en petites porcions, una per a cada ofici o professió. Myers denuncia el deure de no conformar-se amb la pròpia “porció professional” i, aspira a complir amb aquest deure més enllà dels anys d'educació formal. Segons Bauman el coneixement s'ha assimilat a la mercaderia i s'incita a formar-se en concordança amb aquest model. Malgrat

⁴⁶ A Bauman 2007.

aquesta concepció de l'educació com a “producte” finalista que es guanya i conserva està en crisi, i que el valor és la novetat i l'adaptabilitat, no es vol renunciar a la creació d'un cos de coneixement que cada cop que veu qüestionat algun dels seus elements, no entri tot ell en crisi, sinó que tingui marge de transformació en aquells aspectes concrets que es vegin afectats. Les balises ens han de permetre treballar amb profunditat cadascun dels factors que conformen la relació socioeducativa i el seu desenvolupament sense que tot el coneixement que s'ha construït al voltant d'aquesta entri en qüestió. D'aquesta manera es vol salvar la necessitat de tenir una perspectiva holística, sense renunciar a un treball en profunditat.

En aquest sentit, tal com apunta Úcar (2014), la Pedagogia Social contemporània sembla que ens aporta les respostes apropiades per a les noves situacions i problemàtiques que ens plantegen unes societats complexes com les actuals; en tant que proposa noves formes de coneixement que superen les estratègies pròpies de la societat industrial per a les formes emergents de socialització. *“La proliferación en la última década de investigaciones, experiencias, prácticas y discursos sobre la pedagogía social en el ámbito anglosajón y en Latinoamérica no son sino una muestra de esas ganas de encontrar nuevas maneras de conectar la educación con la vida y de superar esos muros que histórica y tradicionalmente han separado lo igual de lo desigual, lo homogéneo de lo heterogéneo, lo cognitivo de lo afectivo y lo individual de lo social. Todas esas dimensiones nos constituyen como seres humanos y separarlas no ha hecho otra cosa que disminuirnos.”*(Úcar, 2014:8)

Úcar coincideix doncs amb Storø (2013) en la necessitat de superar la distància entre teoria i pràctica, entre acadèmia i professió, doncs en paraules seves, *“solamente siendo generosos y poniendo las necesidades y problemáticas de las personas, –a las que hemos de dar respuestas profesionales– por delante de nuestros intereses, seremos capaces de avanzar juntos y construir un futuro común”*. (2014:9)

Les polítiques de joventut són un escenari propici per al desenvolupament d'aquest plantejament. No només perquè els joves són un col·lectiu especialment afectat pels canvis socials que estan tenint lloc, sinó perquè tal i com recollia Soler (2005:289), les polítiques de joventut sovint han estat precursoras d'altres formes de fer traslladades a altres instàncies de l'Administració. Malgrat això, l'autor constata que hi ha molt pocs exemples d'aplicació real i que massa sovint conviuen un discurs molt innovador amb unes pràctiques rutinàries molt allunyades d'aquest plantejament. Amb l'aportació d'aquesta tesi, es vol contribuir a reduir aquesta distància entre discurs i praxi, donant elements d'orientació de la intervenció socioeducativa vinculades a la pràctica de les

polítiques de joventut. Si aquesta és una proposta reeixida, només el temps ho dirà, però si més no aprofundeix en la perspectiva de la necessitat de debatre sobre la implementació d'aquestes polítiques i no només sobre la seva diagnosi o avaluació.

3.4.1 El professional de les polítiques de joventut a la Llei catalana 33/2010: la indefinició del seu perfil professional i nivell formatiu.

Catalunya regula la figura del “professional de les polítiques de joventut” en l'article 32 de la Llei 33/2010, de l'1 d'octubre, de polítiques de joventut⁴⁷. Els defineix com les persones que es dediquen a la recerca, el disseny, la direcció, l'aplicació o l'avaluació de plans, programes o projectes destinats a les persones joves, des de les administracions públiques i des del teixit associatiu, en el marc de les polítiques de joventut. El que d'entrada admet que els professionals del sector puguin desenvolupar les seves tasques tant en l'àmbit públic, com al privat.

El precepte disposa que les administracions han de garantir que els professionals de les polítiques de joventut disposin d'una formació contínua, tant bàsica com especialitzada, que els garanteixi un coneixement teòric i pràctic suficient en matèria de joventut. Ara bé, malgrat aquesta genèrica declaració d'intencions, la Llei en cap moment regula, defineix o precisa quin ha de ser el contingut concret d'aquesta formació, qui l'ha d'impartir o ni tan sols si aquesta formació ha de tenir un caràcter reglat o no reglat.

Enlloc d'això l'article 32 enumera un seguit de funcions dels professionals de les polítiques de joventut, afirmant que les funcions concretes de cadascun dels grups professionals s'han d'extreure del citat llistat:

- a) Dissenyar, coordinar i avaluar la planificació estratègica en polítiques de joventut.
- b) Desenvolupar la recerca i l'anàlisi de la situació de les persones joves a qui vagi destinat el treball dels professionals.
- c) Planificar, aplicar i avaluar projectes en polítiques de joventut.
- d) Gestionar els recursos de llur departament o àrea de joventut.
- e) Impulsar el treball en xarxa i la coordinació transversal entre els agents que intervenen en matèria de joventut en un territori determinat, des de l'àmbit públic o privat.
- f) Facilitar els espais d'interlocució necessaris entre les persones joves i els agents executors de les polítiques de joventut de llur territori de referència.

⁴⁷ Publicada al DOGC de 8 d'octubre de 2010.

- g) Gestionar i dinamitzar els equipaments i serveis per a persones joves.
- h) Mantenir un contacte directe amb les persones joves de llur territori i atendre-les de manera personalitzada, per a garantir una resposta de qualitat i adaptada a llurs necessitats específiques.
- i) Difondre la informació d'interès per a les persones joves en els moments, els formats i els canals adequats.
- j) Gestionar la informació d'interès per a les persones joves, fent la recerca i el tractament documental corresponents i vetllant per la qualitat d'aquesta informació.
- k) Les altres funcions que es puguin determinar.

Algunes de les funcions descrites tenen un marcat caràcter tècnic, com “dissenyar, coordinar i avaluar la planificació estratègica en polítiques de joventut” o “planificar, aplicar i avaluar projectes en polítiques de joventut”. D’altres en canvi, poden ser clarament desenvolupades per personal sense una qualificació tècnica precisa com “difondre la informació d'interès per a les persones joves” o bé per altres professionals que no necessàriament tinguin una formació especialitzada en matèria de joventut com “gestionar i dinamitzar els equipaments i serveis per a persones joves”.

Tot plegat, com indica el propi redactat del precepte, porta a la conclusió que el concepte professionals de les polítiques de joventut integra a diversos grups professionals diferenciats i amb formacions diverses. De fet, aquesta és l’estructura normal de l’organització de recursos humans en les administracions públiques espanyoles, on els professionals s’articulen en grups professionals en funció de la seva formació i per tant capacitació, tal com disposa l’article 76 de la Llei 7/2007, de 12 d’abril, de l’Estatut Bàsic de l’Empleat Públic⁴⁸.

Aquesta opció legislativa comporta que la definició del perfil del professional de les polítiques de joventut no quedi regulat per llei, ni tan sols se’n fa una remissió genèrica

⁴⁸ Els cossos i escales es classifiquen, d’acord amb la titulació exigida per a l’accés als mateixos, en els següents grups:

- Grup A, dividit en dos subgrups A1 i A2: Per a l’accés als cossos o escales d’aquest Grup s’exigirà estar en possessió del títol universitari de Grau. En aquells supòsits en què la Llei exigeixi un altre títol universitari serà aquest el que es tingui en compte. La classificació dels cossos i escales en cada subgrup està en funció del nivell de responsabilitat de les funcions a desenvolupar i de les característiques de les proves d’accés.
- Grup B. Per a l’accés als cossos o escales del Grup B s’exigirà estar en possessió del títol de Tècnic Superior.
- Grup C. Dividit en dos subgrups, C1 i C2, segons la titulació exigida per a l’ingrés. C1: títol de batxiller o tècnic. C2: títol de graduat en educació secundària obligatòria.

a un eventual desenvolupament reglamentari, sinó que es deixa en mans de les respectives organitzacions, públiques o privades, decidir quin serà l'esmentat perfil.

En relació a les administracions públiques, en el millor dels casos, la concreció d'aquest perfil es desenvoluparà mitjançant les respectives relacions de llocs de treball que hauran de definir amb precisió el perfil professional i els seus requisits en funció de les necessitats. Ara bé, atès que no és infreqüent que molts d'aquests professionals, en les administracions, no formin part de la plantilla de personal estable sinó que estiguin contractats mitjançant altres fórmules de caràcter temporal,⁴⁹ es corre el risc que els seus llocs de treball no siguin formalment incorporats a la relació de llocs de treball de la corresponent administració, perpetuant-se així la situació de mancança en quant a una concreció jurídica adequada.

Pel que fa a les organitzacions privades –associacions, fundacions, empreses del tercer sector- l'article tampoc aporta cap tipus d'informació en relació al perfil que han de tenir aquests professionals dedicats a les polítiques de joventut. El que deixa absolutament en mans d'aquestes decidir si els professionals que contracten han de tenir alguna formació específica.

Ara bé, la falta de concreció d'aquests perfils professionals a la Llei catalana, contrasta amb el reconeixement jurídic que tenen a l'Estat determinades qualificacions professionals vinculades al sistema de formació professional i relaciones amb les polítiques de joventut. És el cas de certificats professionals com el de dinamització d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil;⁵⁰ direcció i coordinació d'activitats

⁴⁹ Fórmules temporals com per exemple contractes programa amb d'altres administracions, que permet contractar temporalment els professionals en funció dels recursos transferits o bé gestió indirecte d'aquests serveis mitjançant una empresa contractada que aporta el seu propi personal.

⁵⁰ De la família professional de serveis socioculturals i a la comunitat (àrea professional d'activitats culturals i recreatives), té un nivell de qualificació professional 2 i es regula en el Reial Decret 1537/2011, de 31 d'octubre, pel qual s'estableixen dos certificats de professionalitat de la família professional Serveis socioculturals i a la comunitat que s'inclouen en el Repertori Nacional de certificats de professionalitat. La competència general del certificat és organitzar dinamitzar i avaluar activitats de lleure educatiu dirigides a la infància i la joventut, en el marc de la programació general d'una organització, aplicant les tècniques específiques d'animació grupal, incidint explícitament en l'educació en valors i atenent les mesures bàsiques de seguretat i prevenció de riscos. Segons el Reial Decret desenvolupa la seva activitat professional en l'àmbit públic i privat, en les àrees d'organització, animació i dinamització de les activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil. S'incorpora en el Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya i en el Catàleg Modular Integrat de Formació Professional mitjançant l'Ordre ENS/196/2012, de 14 de juny (DOGC 4 de juliol de 2012).

de temps lliure educatiu infantil i juvenil,⁵¹ i informació juvenil.⁵² S'ha de dir que, en relació a les dues primeres, la Generalitat ja havia regulat històricament la formació de professionals d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil.⁵³ No en canvi la de l'informador juvenil que, a dia d'avui, segueix sense tenir un desenvolupament legal a Catalunya més enllà del reconeixement esmentat com a qualificació professional.

⁵¹ De la mateixa família i àrea professional, però amb un nivell de qualificació professional 3, es troba regulat al Reial Decret 1697/2011, de 18 de novembre, pel qual s'estableixen cinc certificats de professionalitat de la família professional Serveis socioculturals a la comunitat que s'inclouen en el Repertori Nacional de certificats de professionalitat. Sobre la competència general es defineix com la de planificar, organitzar, gestionar, dinamitzar i avaluar projectes de lleure educatiu, adreçats a la infància i la joventut en tots els seus aspectes, representant interna i externament als mateixos, assumint la creació, control i dinamització de l'equip de personal monitor. La seva activitat es desenvolupa igualment en l'àmbit públic i privat, en les àrees d'organització, animació i dinamització de les activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil. S'incorpora al Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya i en el Catàleg Modular Integrat de Formació Professional mitjançant la mateixa Ordre ENS/196/2012.

⁵² Talment com les dues anteriors certificacions professionals, l'informador juvenil també forma part de la família professional de serveis socioculturals i a la comunitat (àrea professional d'activitats culturals i recreatives). El seu nivell de qualificació professional és 3 i es troba regulat al citat Reial Decret 1537/2011, de 31 d'octubre. Pel que fa a la competència general es defineix per la norma com la d'organitzar i gestionar serveis d'informació per a joves que responguin als interessos i necessitats d'aquest sector de la població desenvolupant accions d'informació, orientació, dinamització de la informació, promovent activitats socioeducatives en el marc de l'educació no formal orientades a fer efectiva la igualtat d'oportunitats i el desenvolupament integral dels joves com a ciutadans en el context d'una societat democràtica. Aquest professional desenvolupa la seva activitat professional en l'àmbit públic i privat, en les àrees d'informació, documentació, gestió i comunicació relacionades amb la informació juvenil. A diferència dels dos anteriors aquesta qualificació professional s'incorpora al Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya i el Catàleg Modular Integrat de Formació Professional mitjançant l'Ordre ENS/16/2013, de 17 de gener (publicada al DOGC 07/02/2013).

⁵³ Bona prova d'aquesta regulació és el Decret 213/1987, de 9 de juny, sobre el reconeixement d'escoles d'educadors en el lleure infantil i juvenil; l'Ordre de 17 de juliol de 1987, per la qual s'establien les etapes dels cursos de formació de monitors i directors d'activitats de lleure infantil i juvenil; la Resolució de 20 de juliol de 1987, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitors i directors d'activitats de lleure infantil i juvenil i els criteris per a la seva avaluació; l'Ordre de 3 de juliol de 1995, per la qual s'estableixen les etapes dels cursos de formació de monitors i de directors d'activitats de lleure infantil i juvenil; la Resolució de 3 de juliol de 1995, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitors i de directors d'activitats de lleure infantil i juvenil i els criteris per a la seva avaluació; l'Ordre BSF/196/2013, de 2 d'agost, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitor/a i de director/a d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil, i la vigent Ordre BSF/192/2015, de 18 de juny, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitor/a i de director/a d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil.

Tot plegat comporta, a la pràctica, el reconeixement legal per part de l'Estat d'alguns dels perfils professionals de l'article 32 de la Llei 33/2010, mitjançant la definició de determinades formacions professionals vinculades a les polítiques de joventut. Però en canvi no avancem en el reconeixement legal d'aquells perfils professionals més tècnics necessàriament vinculats a la formació universitària per les funcions professionals descrites per la Llei –disseny, coordinació, avaluació, recerca i planificació de polítiques de joventut.

Partint d'aquesta realitat analitzem a continuació la figura del professional de joventut en d'altres ordenaments jurídics autonòmics per veure si existeixen solucions alternatives a la manca de concreció de la Llei catalana.

3.4.2 El professional de les polítiques de joventut en d'altres ordenaments autonòmics

A part de Catalunya –de les disset comunitats autònomes- deu més han regulat per via legislativa les seves competències exclusives en matèria de joventut: Aragó,⁵⁴ Illes Balears,⁵⁵ Canàries,⁵⁶ Castella i Lleó,⁵⁷ País Valencià,⁵⁸ Galícia,⁵⁹ Madrid,⁶⁰ Múrcia,⁶¹ Navarra,⁶² la Rioja⁶³ i Andalusia està tramitant en aquests moments el seu Avantprojecte de Llei de joventut.⁶⁴

Dels deu ordenaments jurídics estudiats, tot i que tots ells regulen de forma més o menys àmplia l'educació no formal en el temps lliure i per tant els requisits formatius que han de tenir aquests professionals així com els centres que impartiran aquesta formació, són

⁵⁴ Ley 6/2015, de 25 de marzo, de Juventud de Aragón (publicada al BOE de 14 de maig de 2015).

⁵⁵ Llei 10/2006, de 27 de juliol, integral de la joventut (publicada al BOE de 19 de setembre de 2006).

⁵⁶ Ley 7/2007, de 13 de abril, Canaria de Juventud (publicada al BOE de 24 de maig de 2007).

⁵⁷ Ley 11/2002, de 10 de julio, de Juventud de Castilla y León (publicada al BOE de 1 d'agost de 2002).

⁵⁸ Llei 18/2010, de 30 de desembre, de la Generalitat, de Joventut de la Comunitat Valenciana (BOE 27 de gener de 2010).

⁵⁹ Ley 6/2012, de 19 de junio, de juventud de Galicia (publicada al BOE de 8 de setembre de 2012).

⁶⁰ Ley 8/2002, de 27 de noviembre, de Juventud de la Comunidad de Madrid (publicada al BOE de 5 de març de 2003).

⁶¹ Ley 6/2007, de 4 de abril, de Juventud de la Región de Murcia (publicada al BOE de 22 de juliol de 2008).

⁶² Ley foral 11/2011, de 1 de abril, de juventud (publicada al BOE de 26 d'abril de 2011).

⁶³ Ley 7/2005, 30 de junio, de Juventud de La Rioja (publicada al BOE de 27 de juliol de 2005).

⁶⁴ Anteproyecto de Ley de juventud de Andalucía, consultable online a la següent adreça web: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelajuventud/leydejuventud/>

molt pocs els que entren a definir i/o regular la figura del tècnic de joventut. Concretament únicament ho fan Andalusia, Galícia i la Rioja.

Andalusia, mitjançant el seu avantprojecte de Llei de joventut que es troba en fase de tramitació, dedica un capítol de la Llei amb dos articles, el 92 i 93, a regular els anomenats “professionals de l'àrea de joventut”. El primer dels preceptes, els defineix com aquelles persones professionals que tenen com a dedicació principal desenvolupar activitats relacionades amb els diferents serveis específics dirigits a la joventut. En relació a aquests serveis la regulació andalusa fa una enumeració dels mateixos,⁶⁵ precisant però que es tracta de serveis responsabilitat de les administracions públiques. El que a la pràctica sembla que exclou la possibilitat que aquesta figura professional es pugui desenvolupar en l'àmbit privat o del tercer sector. En relació a la formació concreta d'aquests professionals la Llei fa una remissió al desplegament reglamentari on s'hauran d'establir les competències professionals en funció de les diferents tipologies de treball professional.

La Llei gallega fa una definició dels informadors i tècnics en joventut en el seu article 22. En relació als primers afirma que serà la persona o entitat que organitzi i gestioni serveis d'informació juvenil, duent a terme accions d'informació i dinamització i promovent activitats socials i educatives orientades a fer efectiva la igualtat d'oportunitats o el desenvolupament integral de la joventut. Pel que fa al tècnic el defineix en canvi com el professional que orienti i assessori en matèria especialitzada en joventut i planifiqui actuacions en aquesta matèria. Aquesta definició més inconcreta i oberta permet incloure també en el cas gallec, a diferència de l'andalús, els professionals de l'àmbit privat. Finalment pel que fa als requisits d'accés a les esmentades figures, i les seves funcions, la Llei fa una remissió al seu futur desplegament normatiu —probablement de naturalesa reglamentària.

⁶⁵ Es consideraran activitats relacionades amb els serveis específics dirigits a la joventut les següents:

- a) Anàlisi i detecció de necessitats, disseny, coordinació, organització, gestió, execució i avaluació de plans, programes, projectes o accions sectorials adreçats a les persones joves.
- b) La gestió dels diferents serveis i recursos adreçats al joventut
- c) Totes les activitats relacionades amb la informació juvenil
- d) Les funcions de promoció de l'associacionisme juvenil. Participació de les persones joves, animació i dinamització sociocultural i de lleure en l'àmbit de joventut
- e) Aquelles altres activitats que s'estableixin per la normativa reguladora de l'àrea de joventut.

El darrer dels ordenaments autonòmics que regula la figura del tècnic de joventut és la Rioja que en l'article 41 de la seva Llei 7/2005, de 30 de juny, afirma que els tècnics de joventut constitueixen el recurs humà necessari per a l'eficàcia de la política de joventut. Tot i que el precepte no ho diu de forma explícita en el cas de la Rioja s'entén que aquests tècnics poden treballar en l'àmbit públic i privat atès que els recursos de la xarxa d'informació juvenil, definits en el precepte anterior, són públics però també privats. Ara bé, la concreció normativa d'aquesta figura també es delega al futur desplegament reglamentari on segons la Llei es regularan les condicions per a l'adquisició de la qualificació de tècnic de joventut.

L'estudi de totes les regulacions autonòmiques existents en matèria de joventut torna a posar de manifest com els respectius legisladors autonòmics donen molta més importància a la regulació de l'educació no formal en el temps lliure que no pas en regular la figura del tècnic o professional en matèria de joventut. El motiu pot tenir una explicació lògica en el fet que són les administracions autonòmiques les competents per regular les activitats en el temps lliure amb menors d'edat i per tant també les que assumeixen les eventuais responsabilitats patrimonials –o fins i tot penals- que poden operar per danys que eventualment es produeixen en el desenvolupament de les mateixes.⁶⁶ En contraposició probablement és molt més difícil que les tasques d'un professional o tècnic de joventut, que planifica moltes d'aquestes activitats, però no les gestiona de forma directe, puguin derivar en responsabilitats patrimonials cap a l'administració pública.

Ara bé, que les tasques d'un professional o tècnic en matèria de joventut no donin lloc a responsabilitat patrimonial de l'administració no significa que la seva regulació no sigui

⁶⁶ Com exemple dels riscos que potencialment existeixen en l'organització d'aquestes activitats es pot consultar la sentència penal del Jutjat del Penal de Manresa de 8 març 2004 que va condemnar per dos delictes d'homicidi per imprudència al propietari i màxim responsable de la casa de colònies que al maig de 2001 va oferir i va dissenyar el pas nedant d'un riu en què van morir dos nens ofegats a l'enfonsar la corda en la qual es trobaven enganxats, sent el lloc triat inadequat i perillós i mancant de mesures de seguretat. L'activitat, que els pares no coneixien, havia estat dissenyada per ell sense comptar amb assessorament tècnic algun, havia ideat la manera en què es realitzaria i havia triat el lloc concret per a la seva pràctica, i el material el aportava la pròpia casa de colònies. La sentència, llarga i plena de detalls que fan comprendre bé la situació produïda, va donar lloc a canvis normatius d'importància a Catalunya que es van concretar en el Decret 137/2003, de 10 de juny, de regulació de les activitats d'educació en el lleure en les quals participen menors de 18 anys.

Es poden consultar així mateix diversos casos de responsabilitat patrimonial de la Generalitat de Catalunya en l'organització de colònies en els dictàmens de la Comissió Jurídica Assessora dels darrers anys (tots ells consultables en la web <http://cja.gencat.cat/ca/>).

important. Probablement, a diferència de les activitats en el temps lliure, els seus resultats no es veuen de forma immediata, però a mitjà i llarg termini l'adequada qualificació acadèmica d'aquests professionals és clau per garantir la planificació i execució d'unes polítiques.

3.4.3 La necessitat de desenvolupar reglamentàriament la figura del professional de les polítiques de joventut.

Tot i que com s'ha exposat anteriorment els articles que regulen en la Llei catalana els professions en matèria de joventut no preveuen de forma explícita el desplegament reglamentari d'aquesta figura res no impedeix al govern de la Generalitat desplegar-lo. Així ho disposa explícitament l'article 7 de la Llei a l'afirmar que el Govern i l'Administració de la Generalitat, d'acord amb aquesta llei, disposen de les facultats executives i reglamentàries necessàries per a desplegar la competència exclusiva en matèria de joventut a Catalunya.

Seria necessari doncs, que talment com Andalusia, Galícia o la Rioja, el Govern de la Generalitat treballés en el desplegament reglamentari de figura del professional de joventut.

Aquest desplegament reglamentari hauria de diferenciar diferents grups professionals en funció de les tasques a desenvolupar i les competències professionals d'aquests en funció de les diferents tipologies de treball professional. Tot plegat tindria com a conseqüència l'exigència d'una determinada qualificació acadèmica en funció del grup en què s'ubiqués el tècnic i permetria distingir les formacions professionals descrites anteriorment del tècnic de joventut que desenvolupa una tasca més analítica segons la Llei catalana.

Fora recomanable així mateix regular les singularitats dels treballadors públics precisant, o apuntant com a mínim, els grups, subgrups i els cossos i escales en funció del nivell de responsabilitat de les funcions a desenvolupar i de les característiques de les proves d'accés.

Aquesta regulació no només posaria en valor la figura del tècnic de joventut, sinó que al mateix temps garantiria una certa homogeneïtat de les polítiques de joventut siguin desenvolupades per administracions públiques o el tercer sector. El que, en darrer terme, revertiria en els usuaris dels serveis i en el propi interès de la societat en general.

3.5. La intervenció socioeducativa una aposta per a les polítiques de joventut

Si es té en compte doncs aquesta doble circumstància segons la qual les polítiques de joventut han d'afrontar, d'una banda el repte d'adaptar-se a la nova conjuntura econòmica i social que ha posat en crisi el model d'Estat del Benestar tal i com el teníem entès fins a l'actualitat; i de l'altra la conseqüent necessitat d'actualitzar el seu discurs i acabar de definir tant la tipologia de polítiques que volen ser com el perfil professional de les persones que les han de desenvolupar.

En aquest sentit el posicionament d'aquesta investigació no és neutre, i tal i com ja s'ha anticipat, far una aposta determinada per una forma concreta de concebre aquestes polítiques. Les polítiques de joventut com a polítiques transformadores, que com a tals volen acompanyar als joves en el seu procés vital de construcció d'una trajectòria pròpia i que en aquest sentit reconeixen a l'individu en la seva singularitat i subjectivitat. Aquest fet, el reconeixement de l'altre com a subjecte i com a actiu principal de l'acció, és el que ens acosta a als plantejaments de la Pedagogia Social i és el que ens permet afirmar que es fa una aposta ètica per una determinada manera d'interpretar les polítiques de joventut.

Coincidint amb les idees d'Eriksson & Markström (2004) la pedagogia social, des d'un punt de vista epistemològic, es concebuda no només com una forma de coneixement, sinó també com a aposta ètica. S'aproxima al que en el seu moment Aristòtil ja va denominar com a "phronesis". El filòsof grec distingia aquesta forma de coneixement de la "techne" i de l'"episteme" en funció de la relació que mantenien aquestes amb el coneixement teòric i el coneixement pràctic. Mentre la "techne" i la "phronesis" es situen en el radi d'acció del coneixement pràctic; l'"episteme" es situa en l'àmbit del coneixement teòric. Com ja s'ha exposat anteriorment, en aquesta investigació no es vol caure ni en l'especulació ni en el reduccionisme, sinó que s'intenta conciliar el posicionament teòric amb la rigorositat científica.

Val a dir que aquesta aproximació de les polítiques de joventut a la perspectiva de la Pedagogia Social, respon també en part a la necessitat d'aproximar el discurs teòric a la realitat de la dimensió pràctica; doncs tal i com recollien Planas-Lladó, Soler-Masó i Feixa-Pàmpols en el seu article en relació a l'evolució de les polítiques de joventut a Espanya, *"El discurso ha experimentado un recorrido que no se ha correspondido con la práctica y la acción en juventud"* (2014:557). Es dona doncs el cas que la investigació que ens ocupa, a través del posicionament que fa de situar l'anàlisi de la intervenció de les polítiques de joventut en el marc de la Pedagogia Social, no només fa una aposta

per concebre aquestes polítiques des de la “phronesis”, com a mode de coneixement que combina reflexió teòrica i elecció ètica entorn al desenvolupament de la praxis; sinó també com a forma d’aproximar el discurs teòric i institucional a la dimensió pràctica de la seva implementació.

D’aquesta manera el posicionament del marc teòric i els coneixements que s’elaboren al voltant de la intervenció a través de la relació socioeducativa, s’aspira a què siguin d’utilitat tant en quant a una major definició de la finalitat socioeducativa de la tasca del tècnic de joventut en la implementació de les polítiques, com a l’hora de tenir referents que orientin i guiïn la intervenció d’aquest professional en la matèria.

La qüestió del mètode en relació a aquesta aspiració no és un tema menor, doncs si tal i com s’ha dit no es vol perdre rigor científic ni sistematicitat en els plantejaments, cal poder combinar una determinada mirada sobre el fenomen educatiu amb l’anàlisi i contrastació de l’aplicació d’aquesta perspectiva en relació als efectes que aquesta té en la praxis. Per aquest motiu, tal i com es referia a la introducció, separar el plantejament teòric del seu desenvolupament empíric és una de les dificultats que es donen en aquesta recerca, doncs marc conceptual i aplicat estan fortament vinculats.

A continuació doncs s’exposa la part del desenvolupament metodològic que fa referència a la construcció del marc conceptual de la investigació; prèviament a la pròpia exposició dels continguts que el constitueixen, atès que sense aquesta explicació no seria possible entendre com s’articulen els referents teòrics que han donat lloc als plantejaments d’aquesta investigació. Si es té en compte que l’elecció del mètode no és un tema menor i que en part condiona la mirada sobre l’objecte d’estudi, aquest és un pas imprescindible per entendre el treball posterior de conceptualització de la relació socioeducativa i d’articulació de les teories com a elements referencials d’una proposta de “*balises de coneixement*” en la matèria. A partir dels plantejaments de l’opció metodològica es construeix una perspectiva integradora del marc teòric que és la que permet articular una proposta analítica a contrastar entre acadèmics i professionals dels sector, per tal de verificar si donar resposta a la pregunta d’investigació i als objectius plantejats, com a model orientador de la intervenció socioeducativa aplicable a les polítiques de joventut o no.

4. METODOLOGIA

Com ja s'ha esmentat en diverses ocasions, aquesta recerca s'emmarca dins el paradigma de les ciències socials i més concretament en la línia d'estudi de l'àmbit de la Pedagogia Social. Aquest fet però no determina una metodologia d'intervenció, sinó que obre la porta a optar a aquells mètodes que millor s'ajustin a l'objecte d'estudi. Aquest és precisament un dels habituals punts de discussió o crítica que se li fa a aquesta disciplina, en tant que no té un únic i propi mètode de coneixement, sinó que opta per fer servir aquells mètodes d'altres branques del coneixement que millor s'ajustin a les circumstàncies en qüestió. Tal com ressenyava Úcar (2011a, 2012) no està enterament clar que vol dir pedagogia social, què és el que intenta aconseguir, i quina és la seva funció social. Fins hi tot hi ha molts autors que han escrit sobre el tema i n'hi ha que creuen que no té sentit com a disciplina o com a camp d'intervenció degut a les seves mancances teòriques i pràctiques com a cos de coneixement inequívoc i amb un context metodològic identificable. Però no deixa de ser un constructe teòric que proporciona orientació per a l'acció i pràctica social Hämäläinen (2003), Eriksson & Markström (2003), (Sáez, 2006), Marynowicz-Hetka (2007), Petrie & Cameron (2009).

El fet que no tingui un mètode o un conjunt de mètodes propis, sinó que empri el d'altres ciències, no vol dir que no faci aportacions rigoroses, sistemàtiques i vàlides per a la intervenció. Cal destacar que la pedagogia social és un camp multidisciplinar que unifica elements de diverses perspectives i que és precisament gràcies a aquest fet que pot aproximar-se a la complexitat del fenomen educatiu amb més garanties. Més que un defecte, aquesta és la virtut de la Pedagogia Social, i és el motiu pel qual esdevé el marc idoni en el qual desenvolupar la reflexió de la recerca que aquí es planteja. La capacitat de síntesi, així com la pluralitat de les aportacions de les quals es nodreix, ens permet abordar un fenomen educatiu com complex com és la relació socioeducativa de forma plural i el menys reduccionista possible.

Com ja s'ha esmentat amb anterioritat el caràcter teòric-pràctic d'aquesta recerca fa que sigui difícil l'exposició conceptual dels seus continguts seguint la tradicional divisió entre marc teòric i metodologia. El fet que la pròpia conceptualització de la relació socioeducativa formi part de la metodologia d'anàlisi obliga a tractar simultàniament ambdós aspectes. Per aquest motiu la presentació de l'elecció del mètode és prèvia a l'explicació del marc teòric que constitueix la investigació i la presentació de la metodologia seleccionada es divideix en dues parts. Una primera, la present, en què s'exposa el perquè de la selecció de la "Teoria Fonamentada" de Glaser & Strauss (1999), així com en què consisteixen els seus plantejaments. I una segona, en què es

desenvolupa el mètode Delphi com a tècnica inspiradora a partir de la qual treballar la contrastació de la proposta conceptual de “balises de senyalització” en la relació socioeducativa. Val a dir que entremig d'aquests dos episodis metodològics no només s'explicaran les teories que formen part del marc conceptual de la “Teoria Fonamentada”; sinó que s'exemplificarà el procés que s'ha seguit de construcció de les balises que després es contrastaran a través dels plantejaments del mètode Delphi, de forma que s'enllaçarà l'explicació metodològica del plantejament, amb l'exposició metodològica també de la producció de les dades. Ambdós apartats però formen part de capítols diferents, i així com el primer bloc està situat al capítol I –marc teòric-; el segon bloc s'ubica en el segon capítol –desenvolupament de la recerca-. Arribats a aquest punt ja només queda donar pas al tercer i darrer apartat de la recerca que presenta els resultats i conclusions de la investigació.

4.1. Primera part del plantejament metodològic: aplicació de la “Grounded Theory”

L'elecció de la “Grounded Theory”, altrament coneguda com a Teoria Fonamentada, com a mètode d'estudi es fa en gran part per la seva coincidència amb el plantejament integrador de la Pedagogia Social; doncs dins l'ampli ventall que ofereixen les metodologies de recerca de les ciències socials, és el que més bé s'ajusta als propòsits de la investigació, “...es, en síntesi, un procés de generar teoria a partir de les dades mitjançant una investigació (B. Glaser i Strauss, 1999). El propòsit d'aquest estudi no deixa de ser coincident amb aquesta idea, en tant que pretén generar una teoria que orienti la praxis a través d'unes dades recollides mitjançant un plantejament de recerca.

De fet altres recerques sobre l'àmbit de la joventut⁶⁷ han emprat aquesta metodologia a l'hora d'analitzar i aprofundir sobre el seu objecte d'estudi. És el cas de la investigació de Russell, Muraco, Subramaniam, & Laub, (2009) sobre el “*Youth Empowerment and High School Gay-Straight Alliances*” o la recerca de Nolas (2014) “*Exploring young people's and youth workers' experiences of spaces for 'youth development': creating cultures of participation*”.

En la primera d'elles els investigadors utilitzen els principis de la Teoria Fonamentada per analitzar la transcripció dels resultats obtinguts al voltant de l'estudi de

⁶⁷ Referències bibliogràfiques extretes del treball realitzat al grup de recerca HEBE: “*El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*”. MINECO. PROGRAMA ESTATAL DE I+D+I RETOS DE LA SOCIEDAD 2013. Ref.: EDU2013-42979-R.

l'apoderament dels joves als instituts vinculats als moviments de reconeixement i lluita pels drets de les persones . Aquest mètode fa servir un conjunt sistemàtic de procediments per al desenvolupament d'una teoria inductiva fonamentada sobre el fenomen estudiat (Strauss i Corbin, 1998). D'aquesta manera, de forma rigorosa i científica, s'arriben a codificar les transcripcions de les aportacions dels participants, identificant-ne les temàtiques més significatives i coincidents. De fet, tres dels autors de l'article són els mateixos responsables d'aquesta codificació que, seguint la directriu d'agrupar i categoritzar en funció dels aspectes comuns o reiterats, arriba a desenvolupar una proposta de categorització posteriorment contrastada amb els participants per tal de valorar-ne la consistència. L'objectiu d'aquest mètode és consolidar els potencials significats múltiples que emergeixen dels resultats (Denzin i Lincoln, 1994). De forma similar es treballarà la present proposta, doncs s'emprarà els principis de la teoria fonamentada per construir un marc teòric que permeti categoritzar uns referents que actuïn de balises de senyalització per a la intervenció i que es contrastaran tant amb acadèmics com professionals del sector.

El cas de la recerca de Nolas (2014) és similar pel fet d'aplicar els principis de la Teoria Fonamentada en una investigació que aborda la forma en què els joves i els professionals que hi treballen creen vincles significatius entre ells i amb la seva comunitat. En aquesta ocasió, l'objecte d'estudi també tracta l'apoderament juvenil, però més vinculat a la participació en la comunitat que no pas relacionat amb la figura del lideratge. De nou la metodologia de la Grounded Theory permet desenvolupar una comparativa entre les diferents perspectives representades en els resultats obtinguts de forma que les distintes mirades sobre un mateix fenomen quedin recollides. Els principis de la teoria fonamentada donen prioritat als processos, així com a les preocupacions pràctiques, condicions i limitacions que els participants confronten i tracten en els seus relats, sent la síntesi resultant una aproximació conceptual a un fenomen d'estudi complex.

La Teoria Fonamentada, segons els seus defensors, es ciència en tant que manté un rigor en l'anàlisi de les dades, i art pel fet de comptar amb l'habilitat de l'investigador per formular amb encert les categories, les preguntes analítiques, les comparacions i la síntesi de les dades brutes desorganitzades en un esquema innovador, integrat i realista. *"L'analista es situa en un equilibri entre la ciència i la creativitat"* Strauss & Corbin (1998). Aquest és un plantejament que d'entrada, pel reconeixement que fa de la dimensió creativa en la generació del coneixement està més proper a la reivindicació que es feia en el capítol 2 de plantejament de la recerca en quan a la necessitat de

recuperar la dimensió artística de l'educació; que no pas aquells mètodes que focalitzen tots els seus esforços en l'aplicació d'una tècnica determinada. En aquest sentit la Teoria Fonamentada reconeix les habilitats de l'investigador en la producció del coneixement; així com la importància de les aportacions dels subjectes participants en la recerca.

Fins i tot un dels autors d'aquesta teoria, Glaser (1992), afirma que la teoria fonamentada és útil per a investigacions en camps relatius a la conducta humana dins de diferents organitzacions, grups o altres configuracions socials. Una de les aportacions més rellevants que fa aquesta teoria és el seu poder explicatiu en relació a les diferents conductes humanes dins d'un determinat camp d'estudi. L'emergència de significat des de les dades, però no de les dades en si mateixes, fa d'aquesta teoria una metodologia adequada per al coneixement d'un determinat fenomen social. Encara que aquesta teoria s'ha aplicat tradicionalment en estudis sociològics, també es poden trobar múltiples treballs relacionats amb altres àrees de coneixement que l'han emprat; com és el cas dels dos estudis anteriorment esmentats.⁶⁸

Tant Glaser, Strauss com Corbin, concedeixen molta importància a la figura de l'analista, que al seu entendre no pot abordar una investigació d'una manera rutinària o allunyat de l'objecte d'estudi, sinó que ha d'implicar-se en la investigació. Fins i tot afirmen que *"l'anàlisi es la interacció entre l'investigador i les dades, el que és a la vegada art i ciència"*. Aquest plantejament doncs admet el posicionament explícit i específic de l'investigador en relació a l'objecte d'estudi, acceptant en aquest cas la intencionalitat que confereix l'orientació envers a la intervenció socioeducativa.

L'estil d'anàlisi de la Teoria Fonamentada es basa en la premissa que la teoria, tot i que amb diversos nivells de generalitat, es indispensable per al coneixement profund dels fenòmens socials. Es tracta doncs d'un mètode d'investigació en que la teoria emergeix de les dades i té com a objecte la identificació de processos socials bàsics com a punt central de la teoria. A través d'aquesta metodologia es poden descobrir aquells aspectes que són rellevants per a una determinada àrea d'estudi. Aquest és en part un dels objectius de la investigació que ens ocupa, que dins el que és la intervenció socioeducativa a través de la relació, vol analitzar quins són els elements fonamentals que tenen lloc en aquest procés. Segons Strauss & Corbin (1998), la millor forma de representar la realitat social es mitjançant teories obtingudes de les dades, i no amb

⁶⁸ Russell et al. (2009) i Nolas (2014).

teories elaborades mitjançant la relació d'una sèrie de conceptes basats en l'especulació.

A partir d'aquí però, cal referenciar la discrepància d'opinions que hi ha entre els propis creadors de la "Grounded Theory", Glaser i Strauss, segons la qual les dades a partir de les quals s'ha de construir la teoria han de ser recollides de forma directa o no. D'acord amb Andréu, García-Nieto, & Pérez, (2007), aquesta investigació està més propera a les idees de Strauss que no pas al posicionament hermètic de Glaser. El primer concep l'anàlisi de la teoria fonamentada com un procés obert i flexible, no dogmàtic i en consonància amb els avenços tecnològics; a diferència del segon que es manifesta contra la línia del seu col·laborador al entendre que s'aparta de l'ortodòxia en acceptar la utilització de dades no obtingudes directament per l'investigador -el que denomina com a mètode mixt- i en consentir l'ús de programes informàtics.

En qualsevol cas, en la generació de teoria allò important és la *categoria conceptual* o la *propietat conceptual* de la categoria que s'ha construït a partir de l'anàlisi d'un fet social. Segons Strauss aquest anàlisi pot ser recollit des d'altres investigacions o amb eines o recursos diversos; Glaser en canvi considera que aquesta és una tasca que ha de realitzar el mateix investigador. Tant des d'una postura com des de l'altra, els conceptes es generen des d'un fet que sintetitza un univers de possibles indicadors, aquests indicadors són els que interessa trobar per a l'anàlisi comparatiu (B. Glaser i Strauss, 1999).

Ambdós autors distingeixen dues menes de teoria segons el seu grau de desenvolupament: la *teoria substantiva (Substantive Theory)* i la *teoria formal (Formal Theory)*. La primera d'elles, la teoria substantiva, està basada en la investigació d'un àrea social específica i el seu camp d'aplicació es limita a aquesta àrea en concret. Per començar a construir una *teoria substantiva* es recomana que s'apliquin teories ja existents a les dades que s'estan analitzant i a partir d'aquest punt formular noves *teories substantives* específiques, fonamentades en les dades analitzades pel cas estudiat. La teoria substantiva té doncs una condició d'interinitat i abasta un objecte d'estudi concret. En qualsevol cas el que no nega la *Teoria Fonamentada* és que es puguin iniciar investigacions aplicant elements de teories ja formulades.

La *teoria formal* en canvi és la "gran teoria" elaborada amb *teories substantives*. La *teoria formal* és el desenvolupament conceptual d'una àrea ampla d'investigació sociològica. Malgrat Glaser i Strauss entenen que la *teoria formal* pot ser generada directament des de les dades, insisteixen en què és preferible, i moltes vegades

absolutament necessari, començar la elaboració de la *teoria formal* a partir de *teories substantives*. És més, afirmen que és difícil trobar una *teoria formal fonamentada* que no estigui estimulada d'alguna manera per *teories substantives*. En aquest sentit, les *teories formals* també estan basades en les dades i no són teories especulatives. És important que les *teories substantives* emprades tinguin un bon nivell conceptual per tal de servir de base i suport estratègic per a la *teoria formal* que té una major extensió i desenvolupament conceptual.

Aquest és el cas de la investigació que ens ocupa. L'aposta per aprofundir en un objecte d'estudi tan ampli com la relació socioeducativa, des d'una perspectiva plural –amb components sociològics, pedagògics, psicològics i fins i tot filosòfics–, amb un elevat grau de complexitat, ens ha portat a optar per la Teoria Fonamentada com a metodologia de recerca per tal de, a partir de diferents *teories substantives*, arribar a construir una *teoria formal* al respecte. A tal efecte, cinc són les *teories substantives* preses en consideració per tal d'abastar l'objecte d'estudi de la forma més integral possible, posant de relleu els elements comuns que poden oferir un marc explicatiu del fenomen i orientador de la pràctica, redundant en una *teoria formal* sobre la matèria.

De fet, un dels principis recollits en una de les teories substantives⁶⁹ que formen part dels referents teòrics emprats, recull el plantejament de Simon segons el qual, “*començar des del punt de vista de les diferències individuals és començar des de la posició equivocada. Desenvolupar una pedagogia efectiva significa implicar-se amb el punt de vista contrari com a punt de partida, des de allò que els infants tenen en comú com a membres de l'espècie humana; per a establir els principis generals de l'ensenyament i, a la llum d'aquests, determinar quines modificacions de la pràctica són necessàries per a trobar les necessitats específiques de cada individu.*” (1981:141); i que en part recull aquesta voluntat d'emprar l'element comú de la conceptualització d'un fenomen, per fer-ne una explicació més amplia, els principis de la qual després s'hauran d'adaptar en la seva lectura particular aplicada a cada cas.

El mètode doncs es caracteritza per la recerca d'aquells elements comuns que permeten formular una *teoria formal* que posteriorment s'haurà de contrastar i adequar a l'aplicació de cada cas particular.

En les seves investigacions, James & Pollard (2006; 2011) posen de relleu dues condicions vigents a l'hora de promulgar una visió efectiva de la Pedagogia, que van en

⁶⁹ James & Pollard (2011).

la línia de justificar l'interès d'anteposar un plantejament deductiu en relació al procés d'ensenyament aprenentatge a un enfocament inductiu.

La primera d'aquestes condicions és una consideració prèvia a tota intervenció educativa, segons la qual hi ha d'haver-hi un reconeixement universal de la capacitat humana d'aprendre. Aquest principi, malgrat sembli una obvietat, en diversos moments de la història de la educació ha estat qüestionat pels corrents deterministes, fins al punt que Simon & Taylor (1981:141), en el seu article en relació a l'educació als anys vuitanta al Regne Unit, van veure la necessitat de defensar-lo davant la preponderància de les teories psicomètriques.

L'altra ens remet al principi recollit per Stones (1979), segons el qual, en termes generals, el procés d'aprenentatge entre els éssers humans és similar en l'espècie humana. Exceptuant els casos patològics, aprendre és una capacitat similar entre els individus, fet que permet que sigui possible preveure un cos de principis generals d'ensenyament que siguin rellevants per a la majoria dels educands com a individus. La determinació o identificació d'aquests principis, segons Stones, ha d'estar compresa en els objectius de la Pedagogia i de la seva recerca. James & Polard no només es fan seves aquestes idees, sinó que amb la seva concepció dels "10 principis" apunten directament a com treballar per al desenvolupament d'una pedagogia efectiva a partir d'uns referents conceptuals aplicables en diversos escenaris educatius.

De forma similar, la present recerca es planteja un procés de conceptualització de la relació socioeducativa, per posteriorment poder-ne definir uns referents comuns, "*unes balises de senyalització*", aplicables a diverses situacions en què es treballi a partir de la seva implementació. No es parteix doncs d'un procés inductiu en què les dades concretes han de servir per a formular una posterior teoria, sinó que ens servirem de les *teories substantives* –aquestes si fonamentades en dades primàries i empíriques- per, a través del procés invers de deducció, identificar aquells factors susceptibles d'esdevenir "balises de senyalització". Sent la triangulació d'aquestes teories que configuren el marc conceptual el que ens permetrà fer una interpretació que agrupi els elements comuns en distintes categories oferint un marc explicatiu del fenomen. No és doncs una recerca especulativa, però sí de caràcter teoricopràctic, segons la qual els coneixements de les teories substantives prèvies són els que sustenten les categories a contrastar i segons les quals es podran elaborar les conclusions.

Òbviament la dimensió subjectiva, tant en l'elecció de les teories substantives que conformen la teoria formal, com en la identificació dels elements comuns i rellevants que

la configuren, és innegable. L'aposta per una determinada perspectiva no només no s'amaga en pretensions de neutralitat, sinó que es posa de relleu per tal de convidar al diàleg i a la confrontació de noves idees. Es tracta per tant d'una investigació que confereix un paper actiu a l'investigador, que es veu empès a implicar-se com a subjecte en la recerca. Tal com apunta Devereux (1980)⁷⁰, *“Una ciència del comportament autèntic existirà quan aquells que la practiquen s'adonin que una ciència realista de la humanitat només pot ser creada pels homes més conscients de la seva humanitat, precisament quan la posen en joc en el treball científic de la manera més completa.”*

En aquest sentit cal recordar que la iniciativa d'aquesta investigació sorgeix del món de la praxis, de la necessitat d'identificar la relació socioeducativa com a factor clau en la intervenció i aprofundir en el seu coneixement per tal d'orientar la pràctica professional, tot contribuint a reduir la distància entre reflexió, teòrica i pràctica socioeducativa. Distància que Storø (2013), un altre dels referents teòrics d'aquesta investigació, identifica en el seu llibre i que convida a disminuir, sent com són teoria i pràctica dos aspectes d'un mateix camp d'estudi. Un problema similar que ja s'ha comentat prèviament és el que denuncien Soler-Masó et al. (2013) en relació al discurs del Pla Nacional de Joventut (2010-2020), en tant que promulga un discurs molt ambiciós que no es correspon amb els modestos resultats obtinguts fins al moment. Amb l'objectiu de treballar en aquesta línia la recerca s'ubica en l'àmbit de la Pedagogia Social, doncs tot i les reconegudes dificultats d'aquesta disciplina a l'hora de definir-se, no deixa d'ajustar-se a la perfecció a l'ànim de la investigació en quant a la seva clara vocació pràctica y professionalitzadora (Davies, 1994; Hämäläinen, 2003).

De fet Úcar (2013) ja adverteix sobre els diferents riscos que amenacen a la Pedagogia Social quan intenta reduir-se a la dimensió cognitiva. Aquesta pot ser víctima d'una científicitat malentesa, de la politització de les seves aportacions, així com de la incomprensió de l'acció, la normativitat o del factor social que abasta. No és doncs una disciplina exempta d'una certa controvèrsia, però allò que la fa única i inequívoca és la seva connexió amb el coneixement pràctic. La Pedagogia Social no deixa d'estar connectada a una intervenció que és una acció orientada en un determinat sentit, segons uns plantejaments, unes finalitats o voluntats concretes.

Tal i com s'ha indicat amb anterioritat en fer referència a les reflexions d'Eriksson i Markström (2003), la “phronesis” o coneixement pràctic de la Pedagogia Social no deixa d'estar lligat al nostre bon judici i a les accions humanes. Per tant la dimensió subjectiva,

⁷⁰ A Jolonch (2002:73).

l'aposta ètica i el posicionament singular, no només forma part de l'àmbit d'estudi que ens ocupa sinó que en forma part de forma neuràlgica, sent inoportú ignorar-la o menystenir-la, quan el que resulta més convenient és il·luminar aquells principis o teories que ens guien per ser el més transparent possible.

Les teories ens ajuden a assolir una comprensió més àmplia de com podríem ser capaços d'actuar. I encara que, com recullen les autores d'Aristòtil, la improvisació forma part de la "phronesis" com a mètode de coneixement, les regulacions i regles generals poden ser molt útils a l'hora d'operar. Malgrat tot, el principal principi és que, cada situació i cada persona és única i cada cas particular. És per això que la pràctica de la pedagogia social i la intervenció socioeducativa en concret, no deixa de tenir una dimensió artística en la seva realització. Creativitat, imaginació, empatia, són característiques que no deixen de conjugar-se per ajustar les finalitats i principis de la intervenció a cada situació particular.

Les "balises de senyalització" han de ser aquest recurs que actuï com a referent comú a partir del qual guiar una determinada pràctica socioeducativa en funció de la lectura pròpia que cada professional en faci. Ja Úcar comença a fer referència d'aquesta idea fa més d'una dècada, en apuntar que en les relacions socioculturals no *tot si val*, però tampoc tot pot estar pautat. Al seu entendre, *"Esta es la razón por la que es necesario establecer balizas de señalización que ayuden a las personas –en los diferentes grupos, Instituciones, organizaciones o entidades de las que formen parte- a tomar sus propios caminos en la manera que les parezca más adecuada"* (2001:25).

Més recentment, Úcar (2012) reflexionava al respecte, i reconeixia que *"si la afirmación de que la pedagogía social no tienen método propio significa que no existe una manera estandarizada y normalizada de hacer las cosas, entonces, efectivamente, la pedagogía social no tiene método"*. Aquest fet però no impedeix que pugui haver-hi un marc que orienti i guïi les actuacions dels professionals que es mouen en aquests camp. Doncs tal i com es pregunta l'autor, cabria qüestionar-se si en ciències socials i en el marc de les relacions humanes –i específicament pedagògiques- té algun sentit emprar el concepte mètode de la mateixa forma que s'utilitza en les ciències físico-experimentals. En qualsevol cas el que si que es considera factible és guiar les accions dels educadors en el marc de la Pedagogia Social, a través del que són els seus principis metodològics, que no deixa de ser el que orienta i justifica les seves decisions a l'hora d'intervenir. Es tracta d'incidir en aquest pas intermedi que dibuixa Storø en la seva conceptualització

de la intervenció educativa per part dels professionals⁷¹. Entre els valors i l'acció hi ha un filtre que ens proporciona la teoria i els mètodes que regula la intervenció, i en el qual tenim la possibilitat d'incidir tot propiciant uns referents que articulin un coneixement i debat al respecte.

Aquestes balises han de servir per orientar als professionals en l'incert i complex entramat de les relacions humanes, espai on es desenvolupa i construeix la Pedagogia Social. Seran doncs la senyalització que avisa i orienta al professional sobre les correccions, canvis i modificacions que haurà d'anar introduïnt en les seves accions en resposta als continus canvis de les persones amb les quals està treballant i de l'entorn en què s'ubiquen. En tot moment han de ser referents que permetin al professional situar-se en relació a la intervenció socioeducativa que està duent a terme i oferir-li recursos o escenaris d'actuació.

Si tal com diu Úcar, *“la intervenció socioeducativa es algo que no se puede enseñar, solamente se puede aprender. Y ese aprendizaje hay que hacerlo, necesariamente, en la práctica, en el seno de la vida cotidiana y en el encuentro de dos singularidades: la del profesional y la del participante”* (2012:45); haurem d'anar desenvolupant el nostre coneixement simultàniament al desenvolupament de la nostra trajectòria professional. En aquest camí no es vol renunciar a un cert ordre i rigor, així com a un context que faciliti la reflexió, motiu pel qual es vol incidir en aquest aspecte propiciant aquestes balises que no només ens poden ajudar a normativitzar i construir el nostre aprenentatge, sinó també a dialogar amb els nostres homòlegs. *“El educador social ha de ir descubriendo y plantando sus propias balizas de señalización, a partir de sus aprendizajes vitales, teóricos, prácticos y experienciales. Todos estos aprendizajes son los que el profesional aporta al encuentro sociopedagógico”* (2012:45).

Per arribar a la formulació d'aquestes balises es segueixen els principis de la Teoria Fonamentada; de forma que, partint d'una determinada concepció de la relació socioeducativa, s'estructuren els principis de les Teories Substantives que configuren el marc teòric, que al seu torn articulen les diferents balises de la proposta. Es pot dir per tant que hi ha dos grans moments de síntesi. Un primer en què els principis es combinen en funció de la conceptualització realitzada de la relació socioeducativa i un segon en què els principis situats en l'estructura d'aquest vincle es combinen entre ells per donar pas a la definició de les “balises”, formant l'argumentari que les sustenta. D'aquesta manera es vol condensar en una única proposta les aportacions d'un marc teòric més

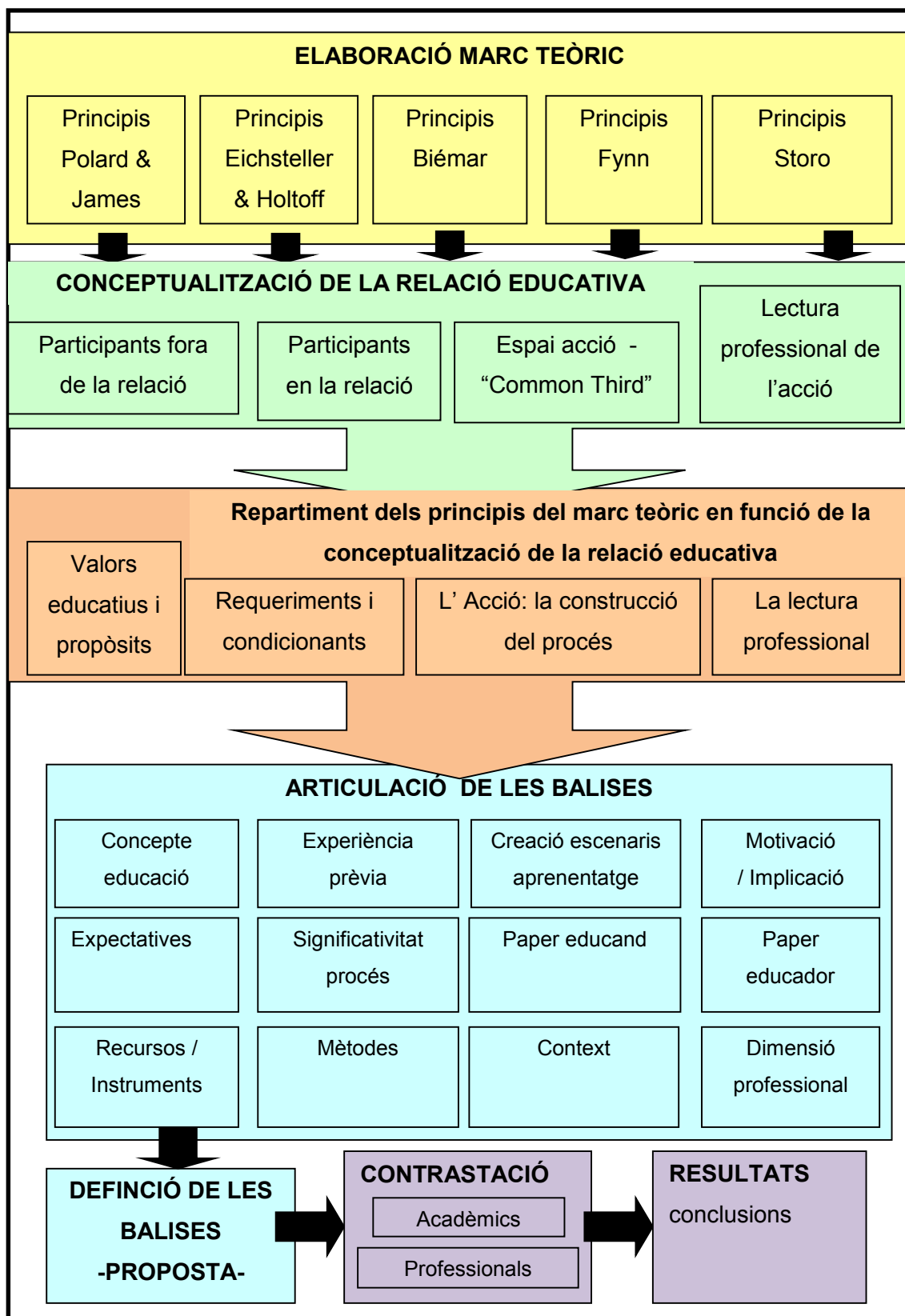
⁷¹ Veure il·lustració número 10.

general i complert que aborda el fenomen d'estudi des de diferents disciplines i àmbits. Versió final aquesta que es contrasta amb els enquestats per tal de determinar-ne la seva conveniència i idoneïtat, en el segon bloc de la investigació.

En la il·lustració núm. 4 es detalla gràficament el procés metodològic que s'ha seguit i l'ordre en funció del qual s'exposen els continguts de la recerca. Fet que implica que en el següent apartat es detalli la interpretació que es fa de la relació socioeducativa; per posteriorment, en el següent epígraf, aprofundir en la presentació de les cinc teories substantives que formen part del marc teòric. Amb aquest episodi es tanca el primer bloc de la recerca sobre el marc conceptual i es dóna pas al segon bloc de desenvolupament de la recerca, on es visualitzen els diferents passos seguits en l'articulació dels principis que han de configurar la proposta de balises.

Cal destacar que el primer cop que apareixen recollits els principis de cada teoria, és en la presentació dels seus plantejaments i que en aquesta exposició, s'ha mantingut l'idioma i la literalitat dels autors; atès que les traduccions no estan exemptes d'una certa pèrdua de significat i interpretació. En les posteriors aparicions en el segon bloc, després d'haver passat el filtre de la conceptualització de la relació socioeducativa, aquests principis es veuen reflectits en la seva versió uniformitzada, és a dir passats pel sedàs de la focalització en la relació socioeducativa i en funció d'un mateix idioma. Això vol dir que la redacció de tots aquests principis s'ha formulat en relació directa amb l'objecte d'estudi, per poder-se situar en un mateix pla de treball que permeti la seva estimació en igualtat de condicions⁷². No es nega que el paper de l'investigador en aquest punt és determinant i que en part l'èxit posterior de les categories proposades depèn de l'encert d'aquest. En aquest sentit, els resultats evidenciaran que hi ha hagut formulacions més encertades que d'altres i que algunes d'elles estan pendents de reconsideració, ja sigui per reformular-les o per obviar-les. En qualsevol cas, tants els plantejaments reeixits com aquells que no ho són, queden recollits en les següents pàgines.

⁷² Cal tenir en compte que els principis són fruit de teories no només de procedència diversa, sinó també de distintes disciplines. La focalització de l'objecte d'estudi no és la mateixa i malgrat que totes aborden de forma més o menys directa la relació socioeducativa, calia conferir-los-hi un format similar per tal de poder ser comparables. En aquest sentit s'ha intentat ser el més fidel possible a la literalitat dels autors, fet que no està exempt d'una certa dificultat i que ha anat, en alguns casos, en detriment de la comprensió i acceptació per part dels enquestats d'algunes de les propostes.



Il·lustració 4: Proposta de balises de coneixement en relació al vincle que s'estableix entre el/s professional/s de joventut i el/s joves/s en el vincle pedagògic. (Font: elaboració pròpia)

5. UNA CONCEPTUALITZACIÓ PRÒPIA DE LA RELACIÓ SOCIOEDUCATIVA

La mirada pedagógica o socioeducativa siempre ha buscado rellenar los huecos, las faltas, los déficits. Esa es una mirada que puede contribuir a empequeñecer al otro, a ponerlo en una situación de desventaja. Tenemos que procurar una mirada pedagógica y unas acciones socioeducativas que impulsen al otro a luchar por conseguir aquello que lo va a hacer mejor de lo que es y, en consecuencia, le va a ayudar a mejorar su forma de ser y de estar en el mundo. (Úcar, 2014:3)

Coincidint amb l'origen de la civilització, es podria dir que la relació socioeducativa acompanya el procés evolutiu de la humanitat. En el cas occidental, ja des dels presocràtics, Plató o Aristòtil, es poden trobar referències a aquest procés, fet que situa l'estudi del fenomen educatiu proper a l'àmbit filosòfic. Aquest emmarcament, al igual que la pròpia conceptualització de la relació educativa, s'ha anat modificant i tal com s'ha ressenyat amb anterioritat s'ha focalitzat de forma majoritària en l'àmbit de l'educació formal i els aprenentatges de tipus individual i cognitiu (Úcar, 2011a). Fet que denota, tant pel que fa a la seva inscripció en l'àmbit acadèmic, com en relació a les referències bibliogràfiques que s'hi refereixen que, malgrat es vulgui tractar la relació educativa des de l'àmbit de l'educació no formal, alhora de plantejar-ne una conceptualització pròpia, no es pot defugir aquest llegat, sinó que cal considerar-ne el seu potencial i extreure'n la part holística i universalitzable, en sintonia amb els principis de la Pedagogia Social.

D'altra banda, com també ja s'ha apuntat prèviament, el fenomen educatiu és un fet complex que requereix d'una mirada que reculli les diferents vessants que se'n desprenen. Citant a Trilla (1988), s'apuntava la conveniència que la Pedagogia, sense encasellar-se en la dependència d'altres disciplines, alterni amb elles en funció de les necessitats d'anàlisi que requereixi el fenomen educatiu en qüestió, sempre entès com una pràctica situada que es dona en un moment i un lloc.

Aquest esperit interdisciplinari propi de la Pedagogia Social i que Úcar arribar a descriure com a coneixement híbrid (2012b) és un dels potencials que ens permet precisament abordar l'estudi de la relació socioeducativa aplicada a un àmbit tan vast com pot ser el radi d'acció de les polítiques de joventut.

Va a dir que d'altra banda, el requeriment d'inscripció de la perspectiva d'anàlisi en un paradigma científic, racional i explicatiu és peremptori si no es vol caure en el risc del relativisme cognitiu o d'aleatorietat teòrica. Una cosa és assumir *“la insostenible lleugeresa”* de la Pedagogia⁷³ i una altra ben diferent la pèrdua de rigor analític.

En aquest sentit, la intenció de connectar teoria i pràctica és clara. En la línia que apunta Storø (2013)⁷⁴, l'interès per connectar ambdues esferes de coneixement no només és un objectiu en ell mateix sinó que ens permet transcendir les limitacions de l'una i de l'altre per tal d'orientar la pràctica socioeducativa. Ens situem doncs en un escenari que no es pot recollir en un paradigma únicament reflexiu o descriptiu; o purament pragmàtic. L'estudi que ens ocupa es situa en una dimensió teòrico-pràctica que aspira a un model compresiu del fenomen educatiu que es vol analitzar per tal d'articular una proposta normativa al respecte que permeti orientar i guiar les pràctiques socioeducatives associades. És doncs un coneixement situat, que només es pot donar en la pràctica, més motiu encara per a contemplar un model referencial que ens permeti reflexionar i elaborar coneixements a partir de la pròpia praxis.

En aquest sentit per tant es prioritza la perspectiva del subjecte com a *agent situat* a partir del qual crear un coneixement compartit en funció del moment i el context en el qual s'ubica. Tenint en compte doncs les observacions d'Úcar segons les quals *“Aprender es, sin embargo, una actividad salvaje que sólo obedece las condiciones, apetencias y normas, conscientes o inconscientes, del sujeto que aprende en la situación concreta en la que está aprendiendo”* (Úcar, 2012:45); és rellevant estimar tant el paper de la subjectivitat dels participants implicats en el procés d'aprenentatge, com la situació concreta creada o donada al respecte. Aquesta apreciació és la que ens porta a distingir tres perspectives sobre la relació socioeducativa que es dona en la intervenció:

- ✓ El jo (professional o jove),
- ✓ l'altre (professional o jove, en funció de qui és el jo),
- ✓ el conjunt (nosaltres, en funció dels implicats –dos o més-)

⁷³ Meirieu (1998).

⁷⁴ Autor que forma part del marc conceptual de la recerca en considerar-se l'aportació de la seva obra com una de les teories substantives que formen part del procés de creació d'una teoria fonamental segons la metodologia de la “Grounded Theory”.

En el cas específic de la intervenció socioeducativa, atès que hi ha una intencionalitat pedagògica subjacent que promou l'acció, a aquesta conceptualització cal afegir-li la creació d'un espai artificial propi que es distingeix de la resta de contextos on es desenvolupen les altres relacions pròpies de la socialització dels diferents participants en la intervenció. Aquest fet és el que propicia que es parli d'un espai específic associat al desenvolupament de la relació socioeducativa, que es pot concebre de diferents maneres, però que en aquesta investigació s'associa al que des de l'àmbit anglosaxó es denomina com a "common third", un espai de trobada dels participants en que ambdues parts estan genuïnament interessades.

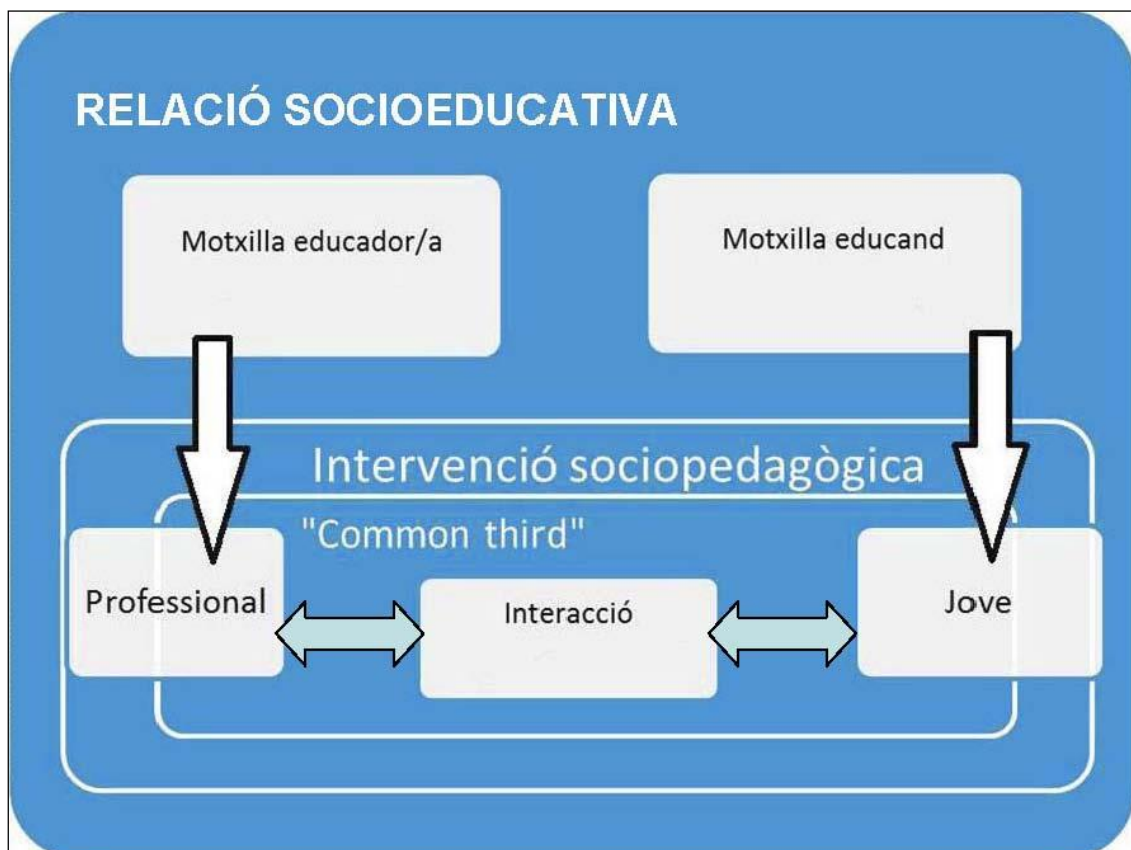
Com ja s'ha esmentat en diverses ocasions, l'aproximació a l'objecte d'estudi no és neutra, sinó que s'efectua des d'una determinada mirada de l'investigador; en aquest cas una perspectiva coincidint amb els principis de la Pedagogia Social que confereixen un paper protagonista a les relacions i a les persones que les configuren. Entenent que, pel fet de situar-se en l'àmbit de l'educació no formal, és un vincle lliure d'obligacions, en què els participants es troben per pròpia voluntat, amb el desig de desenvolupar una acció conjunta.

Aquest fet no extreu que, malgrat hi hagi marge per la creativitat i la improvisació, aquestes circumstàncies es puguin donar en un escenari destinat al desenvolupament pedagògic de la intervenció; sent aquesta una voluntat pròpia d'aquest marc. Així mateix com s'articula aquest vincle en aquest context, és el que en aquesta recerca es vol tractar de dilucidar a través d'una proposta de referents que ens puguin orientar en la lectura i anàlisi de les dinàmiques que s'hi produeixen. En qualsevol cas però, la relació socioeducativa que es concep en aquest àmbit s'entén com una relació horitzontal, en que les parts es reconeixen i tot i tenir papers i funcions distintes, es troben en un punt intermedi que els hi permet desenvolupar uns coneixements i aprenentatges.

La conceptualització d'aquest vincle contempla per tant, tant la vessant intencional i pedagògica de l'acció, com el paper actiu i situat dels participants, així com els condicionants previs i els requeriments propis del context en què es desenvolupen.

L'esquema elaborat per a il·lustrar aquesta idea recull tots aquests elements i els situa en un mapa conceptual descriptiu de la relació socioeducativa. En ell s'hi pot veure el reconeixement del bagatge propi que aporten els participants, tant des de la perspectiva

de l'educand com de l'educador⁷⁵, així com els efectes que aquest té en el paper que desenvolupen en la intervenció. En aquesta, els subjectes desenvolupen el seu rol des de la seva singularitat i estableixen el vincle al voltant d'aquesta interacció en aquest espai específic bastit a tal efecte.



Il·lustració 5: Esquema de la conceptualització de la relació socioeducativa que s'elabora en el marc de la recerca. (Elaboració pròpia).

En sintonia amb aquesta concepció de la intervenció, dels participants i de la pròpia relació socioeducativa, es seleccionen les teories substantives que ens han de permetre crear un cos de coneixement que fonamenti l'articulació d'un sistema referencial de "balises de coneixement" que es pugui contrastar amb els experts en la matèria⁷⁶. No es pot negar que els principis orientadors de la pràctica que resultaran d'aquesta formulació són deutors d'aquesta perspectiva; però tal i com ja s'ha reconegut anteriorment, d'acord amb Jolonch "*Qualsevol interpretació de la realitat és fruit d'una tria: és una significació*

⁷⁵ Dins d'aquest bagatge o "motxilla", tal i com es descriu a la il·lustració, s'hi recullen tant les experiències personals, com la formació, com les habilitats o competències del subjectes, que configuren entre d'altres la trajectòria vital i biogràfica dels participants.

⁷⁶ Tan acadèmics com professionals.

atorgada per algú en concret” (2002:71). Entenent que la interpretació del món suposa atorgar-li una significació amb un esforç d’apropiació de l’existència.

De fet però, la primera tria es fa quan s’opta perquè les polítiques de joventut adoptin la perspectiva socioeducativa en la seva intervenció i és conseqüència d’aquest posicionament que es recull la seva voluntat transformadora. Perquè aquesta aspiració esdevingui factible es considera imprescindible comptar amb la perspectiva de la Pedagogia Social i amb les múltiples aportacions de les disciplines de les quals es nodreix⁷⁷.

Com s’ha procedit a seleccionar aquestes teories substantives que vesteixen el marc teòric de la recerca és quelcom que està en funció del seu vincle amb l’objecte d’estudi. Totes elles, d’una manera més o menys focalitzada, tenen la relació socioeducativa en el centre del seu estudi i a més comparteixen en major o menor mesura el posicionament exposat.

Òbviament es podria ampliar la selecció de teories, així com modificar-ne la tria, sent aquest un aspecte que no es descarta sinó que es contrasta amb els enquestats i s’obre a consideració en les conclusions d’aquest estudi. En els orígens però de la proposta es contemplen les següents cinc teories:

- ❖ Els *“ten principles for effective pedagogy”* del *Teaching and Learning Research Programme* de James & Pollard (2011).
- ❖ Els plantejaments de l’equip *Thempra* al voltant de *“The Art of Being a Social Pedagogue”* de Eichsteller & Holthoff (2012).
- ❖ L’*“Étude de l’évolution de les images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle”* de Biémar (2010).
- ❖ La tesi de Fynn (2011) sobre el desenvolupament d’ *“An appreciative inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services”*

⁷⁷ De fet, tal i com s’ha enunciat a la presentació d’aquesta investigació i com es pot observar a la figura 2 dels annexos, ja en la tesina elaborada a 2009 es va comptar amb tres teories diferents de tres disciplines distintes per elaborar el marc teòric a partir del qual abordar una conceptualització de l’acció en les polítiques de joventut.

- ❖ Finalment per cloure el marc conceptual s'han recollit les reflexions de Storø (2013) al voltant de la seva experiència en la intervenció en la "*Practical Social Pedagogy*".

Totes elles estan directament relacionades amb l'objecte d'estudi però destaquen per diferents motius:

- ❖ La primera d'elles, els "*ten principles for effective pedagogy*" de James & Pollard (2011), despunta per la seva voluntat normativa⁷⁸ d'orientació de la pràctica educativa, tant en l'àmbit de l'educació formal com no formal, a través d'un programa d'abast nacional. Es posa de relleu la seva capacitat mobilitzadora a l'hora d'implicar a centres i entitats en el desenvolupament d'una recerca que aconsegueix reivindicar el paper de la Pedagogia al Regne Unit, alhora que publica els seus resultats de forma entenedora i divulgativa per tal de ser aplicables en els diferents contextos d'intervenció.
- ❖ Les aportacions del grup ThemPra, també estan en la línia de recuperar la línia pedagògica en el model anglosaxó, però en aquest cas des de la promulgació dels principis de la Pedagogia Social. En aquest sentit, la contribució Eichsteller & Holthoff (2012) sintetitza tot una sèrie de referents teòric d'origen divers - Pestalozzi, Korzack, Vygotsky, Sennier, entre d'altres aportacions pròpies- que no només ajuden a reflexionar sobre el desenvolupament de la tasca del pedagog social, sinó sobre les relacions que aquest professional estableix en la seva intervenció. Una conceptualització situada en una perspectiva concreta que comparteix els principis exposats anteriorment de reconeixement de la subjectivitat dels participants en la relació, de creació d'un espai concret a tal efecte i 'interrelació per a la creació d'aprenentatges i coneixements. Configuració que no només coincideix amb els plantejaments de la recerca, sinó que els enriqueix amb la seva experiència de treball en l'àmbit de la intervenció en la infància i adolescència en situació d'acollida en centres residencials.

⁷⁸"La pedagogía social, por su parte, trata exactamente los mismos objetos de estudio –los fenómenos educativos y de formación relacionados con lo social- pero la perspectiva de trabajo es un poco diferente. Se puede afirmar que es también descriptiva, explicativa e interpretativa. Pero lo que singulariza a la Pedagogía Social es que se trata de una disciplina esencialmente definida como normativa, esto es, que puede orientar y guiar las prácticas socioeducativas; es decir, las prácticas de la educación social." (Úcar Martínez, 2015).

- ❖ La tercera teoria, la tesi de Biémar (2010), recull en part el bagatge de l'educació formal en l'estudi de la relació socioeducativa; amb el valor afegit d'associar aquest coneixement a la funció professionalitzadora dels docents. D'aquesta manera el treball aporta una perspectiva de la relació socioeducativa que, malgrat no es pot tenir en compte en la seva globalitat⁷⁹, si que en aquells aspectes que es poden incorporar a l'àmbit de l'educació no formal s'integra en vistes a tenir en compte les dimensions del vincle associades a una funció professionalitzadora de l'educador. Aspecte aquest normatiu i orientador de la figura professional com el que en aquesta investigació es vol abordar.
- ❖ La tesi de Fynn (2011) en canvi, focalitza la seva atenció en la incorporació de l'esperit, la cultura i els principis de l'Appreciative Inquiry en l'avaluació i desenvolupament d'un programa d'apoderament dels joves a través d'una ONG que treballa els serveis de suport educatiu. En aquest sentit per tant contribueix més a aportar una visió positiva i constructiva del fenomen, que no pas una funció analítica o professionalitzadora del mateix; malgrat en el cas concret de la seva experiència suposa un procés de desenvolupament i millora per a l'organització que desenvolupa aquesta tasca socioeducativa.
- ❖ Finalment la recerca de Storø (2013) torna a centrar-se específicament en l'estudi de la relació socioeducativa des de l'àmbit de la pedagogia social, com a epicentre de la intervenció del pedagog social, en aquest cas vinculada a la seva experiència amb infants i joves en risc. Val a dir que en el seu cas s'aprofundeix de forma notable en l'especificitat de l'anàlisi dels factors que intervenen en l'acció socioeducativa, així com en la postura professional de l'educador al respecte, destacant la relació que teoria i pràctica tenen a tal efecte.

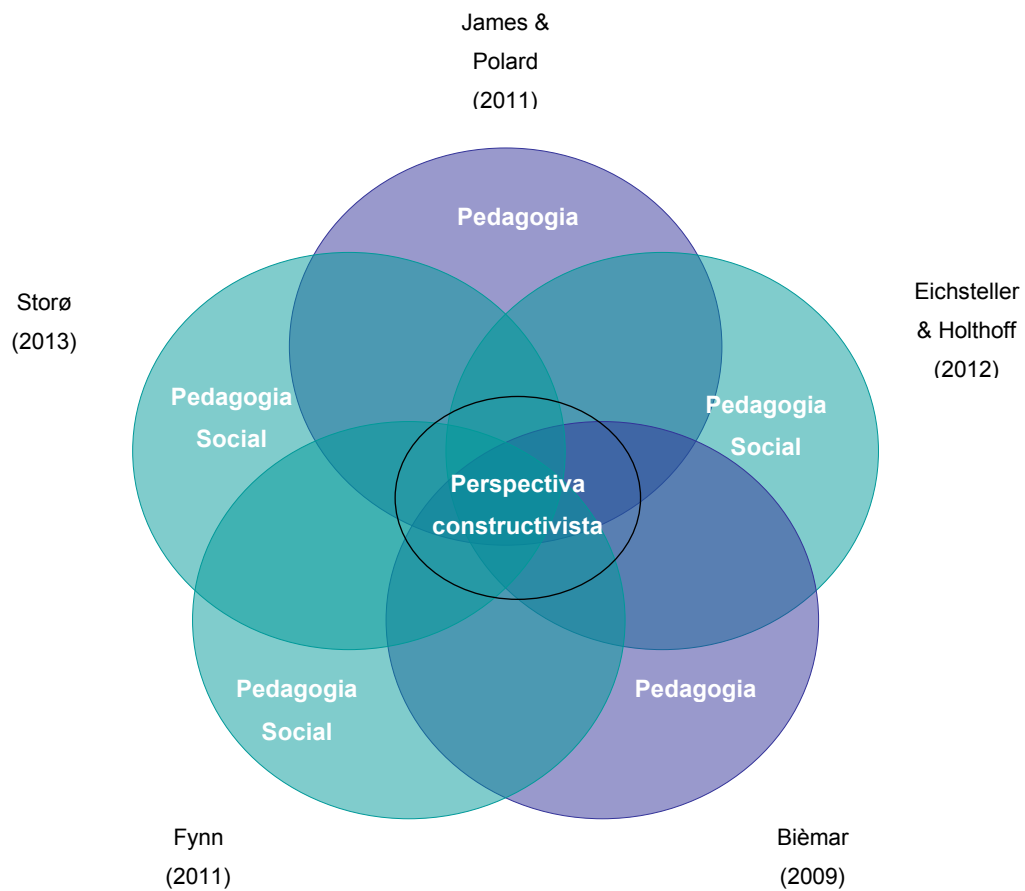
5.1. Una primera aproximació comparativa a les teories substantives de la investigació

Aquestes cinc teories aborden la relació socioeducativa des de diferents vessants, algunes d'elles compartides, d'altres complementàries; sent l'heterogeneïtat disciplinària, així com geogràfica i competencial, un fet intencional que, més enllà d'enriquir la perspectiva d'estudi, intenta superar les limitacions de l'encasellament curricular. Com apunta Trilla (1988) no és una necessitat de la pròpia praxis ubicar-la en

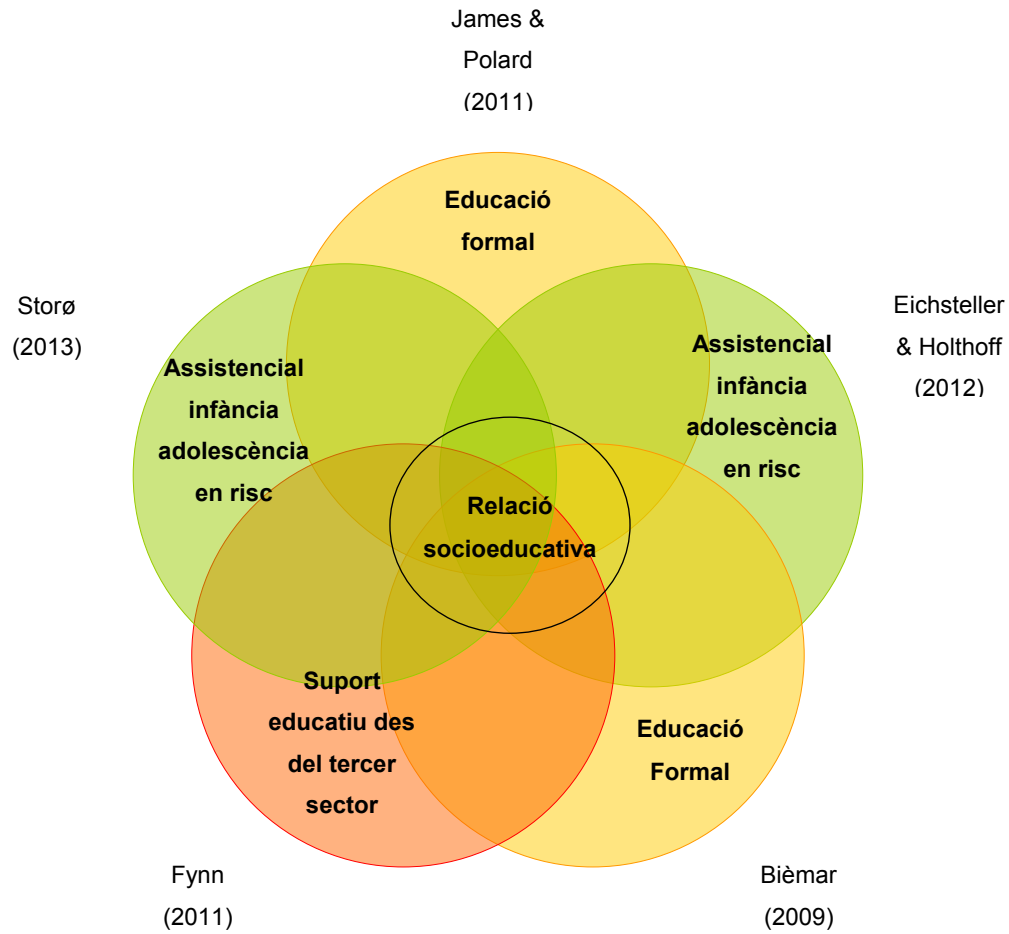
⁷⁹ Atès que es situa la relació educand – educador en el context jeràrquic de l'educació formal.

un sector de la formació universitària tot i que el fet de reconèixer-la en alguna de les disciplines existents ens ajuda a reconèixer la racionalitat que hi opera.

En el següents gràfics es pot apreciar com algunes comparteixen disciplina i d'altres àmbits d'intervenció, però totes adopten la perspectiva constructivista com a mode d'aproximació al fenomen educatiu, segons la qual el subjecte es construeix la seva pròpia significació del coneixement, el qual va adquirint progressivament, a mesura que desenvolupa les seves experiències i interaccions amb la realitat (Piaget, 1936).



Il·lustració 6: Distribució de les teories segons disciplina. (Elaboració pròpia)



Il·lustració 7: Distribució de les teories segons àmbit d'intervenció. (Elaboració pròpia)

Abans d'entrar pròpiament en els detalls de cada una d'aquestes teories considerades substantives per a aquesta investigació, es vol posar de relleu quins són els seus punts d'encontre i les seves especificitats, per tal de visualitzar l'entramat que configuren a l'hora d'articular el marc teòric de la investigació. Posteriorment se'n detallaran les característiques fonamentals, així com els principis recollits de cadascuna d'elles.

| TEORIES SUBSTANTIVES QUE CONFIGUREN EL MARC TEÒRIC DE LA RECERCA | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| Marc teòric | Teaching and Learning Research Programme's ten principles | ThemPra Social Pedagogy | Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion | An Appreciative Inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services | Practical Social Pedagogy |
| Autors i any | James & Polard (2011) | Eichsteller & Holthoff (2012) | Biémar (2009) | Fynn (2011) | Storø (2013) |
| Ubicació geogràfica | Regne Unit | Regne Unit | Bèlgica | Sud-africà | Noruega |
| Àmbit d'intervenció | Preferentment Educació formal | Educació no formal (assistència infants i joves en risc) | Educació formal | Educació no formal (suport educatiu des de l'àmbit del tercer sector) | Educació no formal (assistència infants i joves en risc) |
| Disciplina | Pedagogia | Pedagogia Social | Pedagogia | Pedagogia Social | Pedagogia Social |
| Perspectiva pedagògica | Constructivista | Constructivista | Constructivista | Constructivista | Constructivista |
| L'educand | "learners" | Holístic view of "childs" | "élèves" o "étudiants" | "learners" | S'hi refereix com "client" |
| Metodologia | Programa amb diferents mètodes en funció dels projectes. | Programa que contempla diferents mètodes en funció dels projectes. | Anàlisi inductiu a partir de relats microbiogràfics | Aplicació dels principis de l'Appreciative Inquiry (AI) | Anàlisi teórico-pràctic |
| Mirada sobre l'objecte d'estudi | Contempla el procés d'ensenyament aprenentatge des d'una perspectiva holística per a cercar millores en l'estratègia d'orientació de la pràctica educativa | Aborda el treball educatiu en les llars residencials des de la perspectiva apreciativa, holística i centrada en l'educand de la Pedagogia Social. | Aproximació comprensiva a la relació educativa entre professor i educand per veure com aquesta incideix en l'evolució professional del primer | Aproximació a través de la Investigació Acció Participativa a S'aplicaran els principis de Cooperrider | Anàlisi aproximatiu a la figura i tasques del pedagog social amb una vessant orientadora de la intervenció a través de l'elaboració d'un marc teòric referencial |
| Conceptualització de la relació socioeducativa | S'articulen 4 dimensions valors educatius i propòsits/ currículum, pedagogia i valoració/ processos i relacions/ professorat i polítiques | S'estructuren aportacions de: Pestalozzi, The commond third, Korzack 3 P's, Vygotsky ZPD, Sennier, entre d'altres | Es defineixen 4 vessants: ontològica, marc educatiu, coneixement/continguts, i aprenentatges | No es fa una conceptualització de la relació socioeducativa pròpiament, sinó que es proposa aplicar-li els principis de Cooperrider | La relació socioeducativa s'orienta envers al canvi, i en ella els participants s'hi reconeixen amb rols diferents però amb disposició per aprendre |
| Productes | Conceptualització d'uns "principis fonamentats en evidències" per a una Pedagogia eficaç | "Training programme" per a educadors/es" de centres residencials | Conceptualització de la relació educativa aplicada s l'anàlisi de la formació dels mestres | Contrastació de l'aplicació dels plantejaments de l'AI en un programa educatiu | Conceptualització de la tasca socioeducativa i estratègies per a la intervenció |

Taula 1: Síntesi dels principals punts de les teories substantives que configuren el marc teòric de la recerca

En el anterior quadre de síntesi es pot apreciar doncs que hi ha teories que emfatitzen més la dimensió professionalitzadora del reconeixement dels factors i dinàmiques que es donen en la relació socioeducativa que té lloc en la intervenció, com pot ser la recerca de Biémar(2009) o Storø (2013), que no pas d'altres. Així com n'hi ha que destinen més esforços a construir un marc conceptual i propositiu d'una determinada manera d'enfocar l'anàlisi de la relació socioeducativa, com és el cas de Fynn (2011) o l'equip ThemPra (2012). També hi ha el cas específic de la recerca de James & Polard (2011) que s'especialitza concretament en l'elaboració d'uns principis per a l'orientació de la intervenció per a una "*Pedagogia Efectiva*"⁸⁰ sense acabar de determinar com l'aplicació d'aquests principis determina la tasca professional d'aquells que els empenen.

En qualsevol cas la composició d'aquestes teories substantives compta amb dos aportacions de l'àmbit anglosaxó, una pròpia de la Pedagogia i una altra de la Pedagogia social; una altra d'origen Sud-africà emmarcada en l'àmbit d'intervenció del tercer sector i dues més originàries del context centro europeu, de les quals una forma part del marc de l'educació formal i l'altre de la Pedagogia Social.

Es dona el cas que d'aquestes cinc teories dues coincideixen en elaborar els seus coneixements al voltant de la seva experiència en la intervenció en l'àmbit de l'assistència a la infància i adolescència en risc vinculada a dispositius d'acolliment, seguiment o centres residencials; i unes altres dos associades al treball desenvolupat principalment en contextos de l'educació formal. La darrera que queda es situa en un terme entremig de les altres dos opcions, atès que atén al suport educatiu dels joves des de l'àmbit del tercer sector. Entre totes elles es teixeix el que és el marc conceptual de la investigació i és a partir dels principis que ens aporten que es treballa per l'estructuració d'una proposta de *balises de coneixement* que orienti la intervenció socioeducativa aplicable a les polítiques de joventut.

5.2. Les diferents dimensions de la conceptualització de la relació socioeducativa elaborada en el marc de la investigació

Tal i com ja s'ha destacat, la perspectiva constructivista del fenomen socioeducatiu en què es reconeix al subjecte com a agent principal i últim en l'elaboració del propi coneixement, és el denominador comú del marc teòric d'aquesta recerca.

La pròpia naturalesa subjectiva i intencional del vincle socioeducatiu, no només no és obvia, sinó que esdevé crucial. Especialment depenent de si es vol inscriure dins

⁸⁰ Traducció del concepte "*Effective Pedagogy*" emprat pels autors en la seva obra.

l'àmbit de l'acció humana o del comportament humà. En aquest sentit, cal tenir present que l'acció humana constitueix el comportament humà en tant que acció determinada amb sentit per qui la realitza; a diferència de la consideració única del comportament humà per si sol que és equiparable als objectes en el seu moviment físic aparent. Seguint doncs la idea de la Teoria de l'Acció de Trilla (1986) segons la qual la intenció de l'agent és condició necessària perquè es pugi definir l'acció, tenir en compte la vessant intencional i subjectiva dels participants és irrenunciable en l'acció socioeducativa. Motiu pel qual analitzar el fenomen educatiu en clau d'acció humana, més que no pas de comportament humà, requereix de la interpretació necessària per part de l'observador per poder desxifrar el sentit que configura la conducta en qüestió.

Aquesta perspectiva de l'acció humana en el fenomen educatiu queda reflectida tant en les teories substantives que s'han estimat pertinents, com en el propi plantejament de la relació socioeducativa de la investigació; atès que tots ells assumeixen la interpretació com a part dels seus plantejaments. N'hi ha que desenvolupen un posicionament més concret i específic al voltant de la mirada que volen dirigir en vers el fenomen educatiu, com és el cas de l'equip ThemPra (2012), de la tesi de Biémar(2009) o de la recerca de Fynn (2011), en què des dels seus orígens ja es parteix d'unes determinades premisses que els situen al voltant del treball de la relació en la intervenció. En canvi altres propostes com les de James & Polard (2011) o Storø (2013), tot i prendre a priori com a punt de partida la visió constructivista del fenomen, articulen els seus principis a posteriori, en funció de la seva experiència i dades recollides.

En la investigació que ens ocupa, partint d'una determinada concepció de com es considera que hauria de ser la relació socioeducativa en la intervenció, es seleccionen cinc teories substantives en consonància amb aquest plantejament i en part inspiradores del mateix, per amb la seva complementarietat bastir un entramat conceptual que permeti articular una proposta d'anàlisi de la relació.

En aquest sentit ja s'han identificat tres perspectives sobre l'objecte d'estudi, el jo, l'altre i el nosaltres. A les quals cal sumar-hi la creació d'un espai específic, on es recull la intencionalitat i voluntat de l'acció, on aquests participants es troben per al desenvolupament de la intervenció. Aquest plantejament originari, es contrasta amb les propostes de dues de les teories substantives del marc teòric que aborden aquesta qüestió específicament.

D'una banda es recull l'aportació de Biémar (2009) en què també s'identifiquen quatre dimensions en la relació educativa, però en aquest estrictament vinculades al context de

l'educació formal, fet que per la seva especificitat la distància d'una possible aplicació literal a la conceptualització que es fa des d'aquesta recerca ubicada en l'àmbit de la Pedagogia Social.

Segons aquesta autora, en la relació educativa que es dóna entre docent i alumnes s'hi poden distingir les següents dimensions:

- le lien ontologique,
- le cadre éducatif,
- les contenus-matière
- et l'apprentissage

Val a dir que algunes d'aquestes facetes de la conceptualització del vincle, tal i com les defineix Biémar (2009), són pròpies del que Dubet (2006) denomina "*programa institucional*"⁸¹ i més concretament del que fa referència a l'àmbit de la institució escolar⁸². En aquest sentit, el marc educatiu està relacionat amb les dinàmiques institucionals del sistema educatiu formal i els continguts-sabers són els que estan determinats en aquest mateix programa. Des d'aquesta perspectiva, aquestes dimensions no són extrapolables a la conceptualització que aquí s'està plantejant, però si que ens situen en un escenari proper en què, salvant les distàncies, ens podem inspirar per recollir alguns dels principis que si que són comuns.⁸³

Curiosament, l'altra aportació teòrica que distingeix diferents plans en interacció en la relació educativa, també té els seus orígens en l'àmbit de l'educació formal. Es tracta de les aportacions de James & Polard (2011), que tot i que posteriorment als seus inicis amplien el radi d'anàlisi del seu programa de recerca a altres entitats i institucions més enllà del sistema educatiu formal, no deixa de tenir entre els seus resultats la majoria dels seus referents en aquest àmbit, quedant la seva proposta esbiaixada en aquest sentit.

⁸¹ El programa institucional és una composició simbòlica i pràctica, al qual es ceneixen aquelles persones encarregades de desenvolupar la tasca a què es refereix.

⁸² Entenent-se tant escoles com instituts.

⁸³ Aquests aspectes es troben detallats a l'apartat 6.3. pàgina 116.

En la primera proposta de James i Polard (2008), es distingien tres encapçalaments denominats com a “clústers”⁸⁴ al voltant dels quals s’organitzaven els principis. Aquests constitueixen tres vessants diferents al voltant de les quals organitzar els principis orientadors. Es tracta de:

- curriculum, pedagogy and assessment
- Personal and social processes
- Teachers and policies

A 2011 aquests mateixos autors rectifiquen i amplien la seva anterior proposta sumant-hi un eix més:

- Educational values and purpose
- Curriculum, pedagogy and assessment
- Personal and social process and relationships
- Teachers and policies

Val a dir que Abiko (2011) en el seu article “*A reponse from Japan to TLRP’s ten principles for effective Pedagogy*”, més enllà de la seva observacions a com James & Polard (2011) entenen el concepte “*effectiveness*” o “*effective*” associat a la idea de pedagogia, comenta els diferents eixos enunciats sense introduir-hi més canvis. L’autor japonès destaca que al seu país, molts investigadors són reticents a emprar termes com “*effective*” o “*effectiveness*” en relació amb la Pedagogia, perquè els consideren mancats d’humanitat i de consideració en vers a l’aspecte més qualitatiu de l’aprenentatge. Sovint es considera que expressar-se d’aquesta manera implica pensar en la idea “*effective schools*” o “*effective learning*” el que sovint consideren que implica que els resultats només es mesuren de forma quantitativa o superficial. Tal i com detalla Abiko, els investigadors japonesos prefereixen parlar en termes de “*powerful*” o “*empowering*” schools, Tot i això reconeix que en el cas de James & Polard (2011) l’expressió “*effective*” s’empra en el sentit “*effective rol of pedagogy*” sense requerir mesurar quantitativament els resultats del procés pedagògic.

Tot i així, Abiko troba curiós que a la proposta de James & Polard no associï la noció d’“*effectiveness*” amb la idea de compliment dels propòsit de “*political socialisation*”. En

⁸⁴ Es denominen clústers a les grans àrees de coneixement.al voltant de les quals s’agrupen els principis associats a la innovació en Pedagogia.

el cas de la recerca anglesa, l'efectivitat pedagogia es vincula més aviat a la sinergia que es dona entre productivitat econòmica, cohesió social i desenvolupament personal. En el cas del Japó, tal com refereix Abiko (2011), hi ha una corrent majoritària de persones que es dediquen a la reflexió sobre l'educació interessades en la idea de “*political socialisation*”, en tant que anàlisi del vincle entre sistema educatiu i consecució d'objectius polítics o realització de sistemes de govern. Abiko apunta però que en la recerca de James & Polard (2011) no es mencionen directament aquests propòsits polítics en educació, en tant que quan parlen de “education” o “pedagogy” no s'estan limitant específicament a les aportacions de les escoles o instituts; sinó que entenen aquests termes en la seva dimensió més àmplia del fenomen educatiu.

Malgrat aquesta visió ampla i holística de l'objecte d'estudi, al igual com succeïa en el de la recerca de Biémar (2009), la ubicació majoritària de la proposta en el radi d'acció de l'educació formal, no permet traslladar incondicionalment aquesta conceptualització al treball que aquí s'està desenvolupant.

No es pot obviar que les dues aportacions teòriques citades es situen en l'àmbit de la Pedagogia i que les reflexions que aquí es desenvolupen cauen més aviat del costat de la Pedagogia Social. En aquest sentit la proposta de categorització de James & Polard (2011) encara manté excessiva influència del marc educatiu formal per ser aplicable a la interpretació de la relació socioeducativa en contextos com el de les polítiques de joventut. És per aquest motiu que es va modificar la proposta passant a considerar els següents aspectes:

- A. Valors educatius i propòsits
- B. Requeriments i condicionants
- C. L'acció - com a construcció del procés
- D. La lectura professional

En aquesta conceptualització es manté la idea d'una quàdruple articulació de plans implicats en la interpretació de la intervenció a través de la relació socioeducativa. Un primer pla en què s'hi reflecteix la visió més holística i conceptual del procés i de l'educació en general. On s'hi troben els valors, finalitats, així com les aspiracions. A la recerca de Biémar (2009) aquest primer pla s'identifica amb la concepció ontològica del vincle educatiu i en el cas de James & Polard (2011) s'acosta més a la visió que aquí es desenvolupa i que considerar la intencionalitat i valors de la dimensió educativa, però

no en el sentit d'assolir una pedagogia més efectiva, sinó com a factor implícit en la relació socioeducativa.

En un segon eix, apareixen recollits tots els factors que tenen una incidència en el desenvolupament de la relació. En aquest cas Biémar (2009) contempla més aquesta referència al *programa institucional* de Dubet (2006), atès que en la educació formal aquest és un context molt definit, delimitat i especificat. En canvi James & Polard, des d'una visió més pragmàtica es situen directament en el currículum, perspectiva pedagògica i valoració del procés que té lloc en la intervenció. En aquest sentit, el plantejament de la investigació que ens ocupa està lluny tant d'una idea de "*programa institucional*" vinculada a la intervenció; com a d'una noció de currículum o valoració específica del mateix. Val a dir que des de l'àmbit de la Pedagogia Social, i de l'educació no formal en general, el quadre institucional, conceptual i de referència no està pautat en la mateixa mesura que en l'educació formal en general. Aquest fet no implica que no hi hagi uns principis, requeriments o condicionants que siguin menys importants, sinó que més aviat aquests no estan tan delimitats com en altres escenaris i que depenen més de les circumstàncies i del moment i espai on es doni la intervenció en qüestió. Motiu pel qual s'ha previst un eix específic de referència.

El tercer pla es dedica específicament a copsar tots aquells principis associats al desenvolupament de la relació, com a construcció d'un procés d'intervenció socioeducativa. En aquest cas no tan destinat a l'assoliment d'uns continguts o matèries com pugui ser el cas de la conceptualització de Biémar (2009), ni tan focalitzat en l'evolució personal i col·lectiva dels participants en el procés educatiu; sinó en la consideració de l'evolució del conjunt del procés. És a dir contemplant l'evolució de la relació de les persones que interactuen, així com la resta d'elements que els envolten en el desenvolupament d'aquesta relació.

El quart i darrer eix d'anàlisi fa referència a la lectura professional que es pot desenvolupar al voltant de la implementació de la relació socioeducativa en la intervenció. En el cas de Biémar (2009), la darrera dimensió està vinculada als resultats del procés, en tant que aprenentatges que es donen en el si de la relació educativa. Sent la dimensió professional un factor més aviat transversal a totes les dimensions que no pas un pla en si mateix. En el cas de James & Polard (2011) es dona la situació inversa, i són els aprenentatges els que han estat tinguts amb compte en altres apartats, dedicant-se aquest darrer a la visió professional del fenomen, tan en quant a la tasca dels professionals que la desenvolupen, com a les polítiques que s'hi refereixen. La investigació que aquí es presenta segueix aquesta línia, i tenint en compte que no vol

renunciar al caràcter normatiu que pugui tenir la proposta de *balises de coneixement* a l'hora d'orientar la intervenció en la relació socioeducativa, considera pertinent mantenir aquesta lectura professional dels principis que actuen en la relació socioeducativa. En aquest cas, la consideració dels aprenentatges es planteja com transversal a la resta de les dimensions. Entenem que, en funció dels valors educatius i propòsits, els principis apuntaran a uns aprenentatges o uns altres. També que, en funció dels requeriments i condicionants, aquests també seran uns o uns altres i es realitzaran d'una determinada manera. Així com el mode en què es desenvolupa la relació també tindrà una incidència directa en els mateixos. Per finalment contemplar que, en funció de quina sigui la lectura professional del procés, aquests aprenentatges tindran un valor o un altre.

Finalment doncs, la proposta de dimensions o "*clústers*" de coneixements vinculats a la conceptualització que s'ha efectuat de la relació socioeducativa es resumeix en quatre eixos que, malgrat són propers a altres teoritzacions com les de Biémar (2009) o James & Polard (2008), s'han hagut d'acabar d'adaptar a la perspectiva de la Pedagogia Social per tal d'encaixar amb les finalitats de la investigació.

D'aquesta manera és pot recollir la idea inicial de subjectes situats en l'espai i el temps, al voltant d'una acció amb una intencionalitat i finalitats concretes.

L'articulació d'aquestes quatre vessants és el que ens ha de permetre situar els principis de les diferents teories substantives d'acord amb la interpretació exposada de la relació socioeducativa de forma que les diferents "*balises de coneixement*" que puguin emergir estiguin en relació directa amb aquesta. Serà doncs en funció d'aquestes quatre esferes que s'han definit com a constituents de la relació socioeducativa que s'agruparan les diferents aportacions de les distintes teories per tal de buscar els denominadors comuns que sustentin les "*balises*" a contrastar amb professionals i acadèmics. Balises que al seu torn serviran com a proposta perquè els professionals construeixin un marc de coneixement i anàlisi en relació a la seva pràctica educativa.

Tal i com s'ha referenciat amb anterioritat, a continuació s'exposen els plantejaments principals de cadascuna de les cinc teories substantives, així com el llistat de principis recollits; per posteriorment, en el tercer capítol, poder veure com es combinen en funció dels eixos aquí presentats. Tot seguit ja es dona pas a la visualització de l'emergència de les "*balises*" del marc teòric de la recerca elaborat. Quedant només pel capítol 8 l'exposició de la segona part del desenvolupament metodològic segons la qual es detalla el mètode emprat per a la realització de la contrastació de la proposta de balises de senyalització per a la relació socioeducativa entre acadèmics i professionals. Sent la

lectura dels resultats i conclusions el darrer bloc que ens ha de permetre apuntar si aquesta aspiració és possible o no.

6. LES APORTACIONS DE CADA TEORIA

“La acción sociopedagógica es una acción compleja que no puede simplemente ser aplicada siguiendo modelos o normas estandarizados; que no puede ser transferida sin más entre contextos a partir de éxitos previos; que no tiene porqué obedecer sólo a la teoría, por más que se derive de la investigación, ni únicamente a la práctica, por más contextos en los que haya sido aplicada; que tiene que ser creada y recreada en cada situación que tiene que asumir la incerteza sobre sus resultados como parte constitutiva de sí misma; y que tiene, por último y entre muchos otros atributos, que ser creada conjuntamente con los otros, con los sujetos individuales o colectivos con los que se actúa”. (Úcar; 2014:8)

A l'hora de presentar les teories que configuren el marc teòric, s'inicia l'exposició amb les aportacions de James & Polard, atès que el projecte de recerca “Teaching and Learning Research Programme” (TLRP) que desenvolupen està en plena sintonia amb els objectius de la recerca que ens ocupa. Al igual que l'experiència de James & Polard, l'objectiu és arribar a la definició d'uns referents que orientin als professionals en el desenvolupament de la seva tasca educativa, més concretament focalitzats en la relació socioeducativa. La mirada doncs pragmàtica i compromesa amb una pedagogia eficaç és la primera aproximació que es tindrà en compte a l'hora de recollir principis per a l'elaboració de les balises.

A diferència de les aportacions de les conclusions del TLRP programme, que són fruit de la recollida de dades des de diferents dispositius de l'àmbit principalment de l'educació formal; la segona aportació teòrica que s'analitza és la de Eichsteller i Holthoff, ubicada en l'àmbit d'intervenció de l'educació social vinculada als centres residencials amb joves i infants en risc. Aquesta perspectiva, tot i que més acotada en quant a escenari d'intervenció, segueix la línia pragmàtica dels seus antecessors i en consonància amb el paradigma anglosaxó, apunta a la selecció de principis per a l'orientació de la intervenció. La tercera de les aportacions teòriques que s'exposa, la recerca de Biémar, té la virtut de focalitzar específicament en l'estudi de la relació, en aquest cas entre docent i alumne. Malgrat la investigació es desenvolupi estrictament en l'àmbit de l'educació formal, aprofundeix de forma analítica en l'estudi del vincle educatiu i més específicament en relació a l'impacte que aquest pot tenir en l'evolució professional dels professors implicats. Tot i que com ja s'ha apuntat en aquest cas no tots els principis són útils per la investigació que ens ocupa; si que hi ha gran part dels referents recollits són aplicables en la relació socioeducativa plantejada fora del context

escolar. Així mateix, la incorporació d'aquesta perspectiva ens permet recollir en part la tradició pedagògica d'anàlisi del vincle educatiu.

A continuació, es presenta la investigació de Fynn, en tant que recerca compromesa en l'àmbit de l'educació no formal amb una metodologia, l' Appreciative Inquiry, que combina aposta ètica amb una determinada visió del món; desenvolupant rigorosament processos i contextos d'implementació que permeten desenvolupar la vessant més comunitària i constructivista de l'acció.

Finalment l'aportació de Storø (2013) tanca el grup de referents teòrics recuperant la dimensió més aplicada de la reflexió teòrica al voltant de la intervenció sociopedagògica a través de la relació. En el seu treball es fa un esforç molt específic de vinculació de teoria i pràctica per tal d'orientar les actuacions del pedagog social en la matèria. Tenint per tant en compte la dimensió professionalitzadora de la reflexió i el marc conceptual en la matèria.

Amb totes aquestes teories substantives es construeix un posicionament al voltant de la interpretació realitzada sobre la relació socioeducativa en la intervenció; sent aquesta una aposta clara per una determinada manera de concebre aquest vincle i les polítiques de joventut com a escenari on desenvolupar-lo. El compromís de la recerca, tant amb les polítiques de joventut com amb les aportacions que la Pedagogia Social és clar i inequívoc. I en el sentit més literal del terme, es treballa la implicació com a mode de producció de coneixements, en què s'exposa i explicita tant la manera entendre aquests plantejaments com les fonts emprades per articular-los⁸⁵. Així doncs, malgrat el posicionament d'aquesta recerca s'ubica fonamentalment dins del paradigma hermenèutic, s'entén que aquest no és incompatible amb el paradigma tecnològic i que tan important és el procés d'educar com l'èxit de l'objectiu educatiu (Bernabeu & Colom; 2008), les aportacions d'ambdós paradigmes no només són indispensables, sinó que tal i com afirmen els autors no es donen les unes sense les altres. Tan important és el fer com l'aconseguir, l'aprendre processos, com la consecució d'objectius educatius, simplement perquè mai es poden donar els uns sense els altres.

⁸⁵ Segons Ardoino, la implicació és "*Objecte possible i desitjable d'anàlisi, perquè és una manera de ser, la implicació constitueix, a més a més, un mode especial de producció de coneixement i esdevé un component d'aquest*" (1982:65)

6.1. Teaching and Learning Research Programme's ten principles for effective pedagogy.

Una aportació anglesa a la Pedagogia Social des de l'anàlisi del sistema educatiu des d'una perspectiva holística.

El TLRP és un programa desenvolupat al regne unit durant deu anys amb la finalitat de millorar els resultats dels educands al llarg del territori. És la primera de les aportacions teòriques que s'ha volgut presentar, atès que en síntesi i salvant les diferències, inspira en gran part el plantejament i finalitat d'aquesta recerca. Al igual que el programa anglès, la tesi que ens ocupa cerca arribar a uns referents teòrics de la pràctica socioeducativa que la orientin i que contribueixin a millorar els seus resultats.

El treball de James & Pollard (2006, 2008 i 2011), malgrat en els seus orígens es va focalitzar en l'àmbit de l'educació formal i en el treball amb docents d'aquests centres, de seguida va veure la necessitat i interès d'ampliar la seva mirada per tal d'afegir tot una altra sèrie d'espais de l'educació no formal preservant així la seva mirada holística i integral. D'aquesta manera, no només es reconeix la complexitat del fenomen sinó que s'adapta la pregunta d'investigació a aquests paràmetres: *"How can outcomes be improved for learners in all educational context and sectors across the UK?"* (2011:316). La resposta a aquesta qüestió només podia trobar-se en termes generals i com a tals es cerquen uns principis orientadors que recullin aquells punts en comú que en els diferents contextos educatius poden resultar significatius per a desenvolupar una pedagogia eficaç.

Val a dir que Mary James i Andrew Pollard (2011) reconeixen que en l'àmbit educatiu no es pot obviar la dimensió referencial al fet particular, ja sigui cultural, social, econòmic o polític que atenyen a cada país. I tot i que cada un d'ells haurà d'adaptar aquests principis a les seves pròpies particularitats, els autors consideren que és responsabilitat dels acadèmics cercar aquells punts en comú que ens aproximem més entre nosaltres i a una visió global. Coincideixen en aquest sentit amb Simon (1994) en lamentar la debilitat de la consciència pedagògica a Anglaterra i s'alineen amb acadèmics internacionals a l'hora de treballar cap a l'enteniment global.

Igualment la recerca que ens ocupa també opta per prioritzar l'anàlisi del denominador comú que opera en la intervenció socioeducativa, per davant de les particularitats de cada acció. De fet, citant a Simon (1994), es recull la idea que començar des del punt de vista de les diferències individuals és començar des de la posició equivocada. L'autor

considera que per desenvolupar una pedagogia efectiva cal implicar-se en allò que els infants tenen en comú com a membres de l'espècie humana.

A partir d'aquí, per arribar a la definició d'aquests principis orientadors, es desenvolupa un ambiciós programa de recerca que implica un procés reiteratiu de treball entre el mapa conceptual desenvolupat per a representar l'abast del seu interès en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge i els resultats que començaven a sorgir dels projectes individuals que formaven part del programa i que duïen a terme un treball temàtic. Aquest model d'investigació va tenir un llarg procés de realització que es va anar depurant i simplificant fins a arribar a la simplificació dels seus elements clau, proveïdors d'un context analític que permetia estructurar la discussió i anàlisi transversalment a tot el programa.

Val a dir que, com ja es comentava a l'inici d'aquest apartat, la majoria dels projectes implicats en les primeres fases de la investigació estaven focalitzats al sector escolar, que va ser el primer en ser tingut en consideració, però que aviat es va veure superat en constatar que nombroses iniciatives anaven més enllà del mateix. De forma col·lateral aquest fet va comportar la revisió d'alguns dels resultats obtinguts pel que fa a quines havien de ser les idees claus articuladores de la investigació.

A través de la revisió bibliogràfica, els autors ja havien detectat un model de "principis", com a resultat significatiu d'una recerca anterior desenvolupada també al Regne Unit en l'àmbit de l'administració pública. Es tracta de la feina feta pel "Assessment Reform Group" que ja va emprar aquest format per a esquematitzar les evidències recollides per a un "effective assessment for learning" (Harlen i Crick, 2003). El grup de recerca ARG va presentar un pòster amb els principis resultants de la seva investigació que va tenir una gran repercussió. Forces anys després encara se'n podien trobar a les escoles o sales de professors... El grup TLRP, després de reunir-se amb els representants públics que van propiciar la investigació, veu l'interès de publicar alguna cosa similar en termes d'arribar a l'audiència general. Si es tracta d'orientar la pràctica i obtenir resultats efectius, una fórmula adequada de difusió dels coneixements és imprescindible per afavorir els canvis. Motiu pel qual l'articulació dels resultats en format de principis, que després cada centre o projecte d'intervenció socioeducativa es pugui fer seus, va semblar la forma més adequada.

Així doncs, malgrat la redacció d'aquests principis no permeten justificar de forma inequívoca els resultats en la categoria de causa-efecte del coneixement, si que ofereixen la possibilitat d'afirmar uns criteris fonamentats en proves, implicats en

diverses formes d'evidència, però que requereixen de l'aplicació necessària del judici contextualitzat dels professors, educadors, professionals o responsables polítics que els emprin. Els principis resultants doncs poden permetre l'acumulació i organització del coneixement en diverses, resilients, pràctiques i útils formes; alhora que tenen el potencial progressiu de generar comprensió i discurs per aquells que debaten en l'àmbit educatiu.

La innovació educativa gairebé sempre implica canvis a diferents nivells. En aquest sentit James & Pollard (2006) van respondre als documents institucionals "Schools White Paper" i al posterior "Education and Inspections" Act. 2006, que cap quantitat de reformes estructurals, com la creació de diferent tipus d'escoles, satisfà la necessitat de parar seriosa atenció a la qualitat de les relacions i processos pedagògics que tenen lloc a les aules, i que si el que es vol realment és millorar els nivells d'educació dels alumnes cal anar més enllà en els canvis. Per aquest motiu els autors no només volen recuperar la rellevància del discurs pedagògic en la planificació educativa anglesa, sinó que a més ho volen fer des de la perspectiva més àmplia possible. És a dir tenint en compte no només les finalitats que s'expressen en relació a la pràctica a l'aula, sinó també considerant les condicions requerides per a una pedagogia efectiva, tant a les estructures, com a la cultura escolar, com a l'entorn, incloent-hi la vessant social així com de política educativa local i nacional.

Els principis resultants doncs del procés d'anàlisi del programa i que es presenten com a evidència dels resultats, s'agrupen sota aquests quatre encapçalaments. En nombroses publicacions són descrits com a principis per a un efectiu ensenyament i aprenentatge. Tot i això finalment James & Polard opten pel concepte pedagogia com a terme preferit per quatre motius:

- Perquè per l'audiència és un concepte més familiar i no tan abduït per l'argot acadèmic.
- Perquè és un terme àmpliament emprat al Regne Unit per professionals i responsables polítics.
- Perquè la idea de "pedagogia" expressa la relació contingent entre ensenyar i aprendre; i no tracta l'ensenyament com quelcom que es pot considerar al marge de com s'interpreta l'aprenentatge dels educands.

- Perquè es centra més clarament en les implicacions per a l'ensenyament del que sabem sobre l'aprenentatge, que no pas en el desenvolupament de nous coneixements sobre l'aprenentatge de per si.

En aquest sentit els autors citen la definició que Alexander (2004) fa de la pedagogia, en clara al·lusió a l'article previ de Simon (1994); en què afirma que *"Pedagogy is the act of teaching together with its attendant discourse. It is what one needs to know, and the skills one needs to command, in order to make and justify the many different kinds of decisions of which teaching is constituted"*. Aquesta definició encaixa molt bé amb la interpretació que el TLRP fa de la Pedagogia, i amb la tasca d'establir empírica i teòricament la justificació per als principis que es destil·len del treball del programa.

Així, malgrat sembli haver-hi una contribució molt predominant de l'àmbit escolar, l'interès en la resta de sectors educatius també està present en la investigació i guanya pes a mesura que el programa es va desenvolupant. Motiu pel qual la idea de tenir un conjunt similar de principis per a altres sectors de l'àmbit educatiu va ser àmpliament recolzada. Finalment es considera que tot i que els contextos per a l'aprenentatge varien, les característiques comunes en com la gent aprèn a través del curs de la vida fa que la validesa d'un conjunt compartit de principis sigui suficient per ser digne de consideració seriosa.

Per abordar aquest agosarat repte es redueixen els temes d'interès al que James & Pollard (2011) denominen com clústers principals de coneixement, als quals ja hem fet referència amb anterioritat en plantejar les diferents vessants implicades en la relació educativa. Es tracta de:

- Educational values and purpose;
- Curriculum, pedagogy and assessment;
- Personal and social processes and relationships;
- Teachers and policies.

En els plantejaments de la present investigació, aquesta interpretació s'ha redefinit per tal d'ajustar-se amb més precisió a l'objecte d'estudi, la relació socioeducativa en l'àmbit de l'educació no formal que es pot desenvolupar des de les polítiques de joventut. D'aquesta forma els clústers resultants resulten ser els anteriorment exposats:

- valors educatius i propòsits;
- requeriments i condicionants;

- l'acció - com a construcció del procés;
- i la lectura professional .

Aquests són els eixos que s'han emprat de filtre a l'hora de redefinir i agrupar de nou els diferents principis aportats per les distintes teories.

El procés doncs compta primer amb la recollida dels diferents principis essencials de cada aportació teòrica. En el cas del programa TLRP aquests es redueixen a la síntesi de 10 punts. Aquests són els que han d'orientar l'acció encaminant-la a esdevenir una intervenció més eficaç.

| Principis recollits de les aportacions de James & Polard |
|---|
| 1. Effective pedagogy equips learners for life in its broadest sense. |
| 2. Effective pedagogy engages with valued forms of knowledge. |
| 3. Effective pedagogy recognises the importance of prior experience and learning. |
| 4. Effective pedagogy requires learning to be scaffolded. |
| 5. Effective pedagogy needs assessment to be congruent with learning. |
| 6. Effective pedagogy promotes the active engagement of the learner. |
| 7. Effective pedagogy fosters both individual and social processes and outcomes. |
| 8. Effective pedagogy recognises the significance of informal learning. |
| 9. Effective pedagogy depends on the learning of all those who support the learning of others. |
| 10. Effective pedagogy demands consistent policy frameworks with support for learning as their primary focus. |

Taula 2: Principis recollits de les aportacions de James & Polard

Més concretament l'equip del TLRP arriba a dissenyar el següent pòster amb les seves conclusions.⁸⁶

⁸⁶ Esquema estret de la web del programa "Teaching and Learning Research Programme":



II·lustració 8: Esquema conceptual "10 principes" del programa TLRP

En el pòster es pot veure la definició de cadascun d'aquests principis:

1. La pedagogia eficaç equipa els estudiants per a la vida en el seu sentit més ampli. L'aprenentatge ha de tractar d'ajudar els individus i grups a desenvolupar els recursos intel·lectuals, personals i socials que els permetin participar com a ciutadans actius, contribuir al desenvolupament econòmic i prosperar com a individus en una societat diversa i canviant. Això significa l'adopció d'una concepció àmplia dels resultats de l'aprenentatge que valen la pena i prendre seriosament les qüestions d'equitat i justícia social per a tots.

2. La pedagogia eficaç es relaciona amb les formes valorades de coneixement. La pedagogia ha d'involucrar els estudiants amb les grans idees, habilitats i processos clau, models discursius, maneres de pensar i fer, actituds i relacions, que són els processos d'aprenentatge més valorats i resultants dels contextos particulars. Els estudiants necessiten entendre el que constitueix la qualitat, les normes i els coneixements en diferents contextos.

3. La pedagogia eficaç reconeix la importància de l'experiència prèvia i l'aprenentatge. La pedagogia hauria de tenir en compte el que els alumnes ja saben, perquè ells, i els que donen suport al seu aprenentatge, puguin planificar els seus propers passos. Això inclou no només la construcció d'aprenentatges previs, sinó també tenir en compte les experiències personals i culturals dels diferents grups d'alumnes.

4. La pedagogia eficaç requereix aprendre a ser bastida. Els mestres, entrenadors i tots aquells, inclosos els companys, que donen suport a l'aprenentatge d'altres, han de proporcionar activitats, recursos culturals, així com estructures de suport intel·lectual, social i emocional per ajudar als estudiants a avançar en el seu aprenentatge. Quan aquests suports es retirin els aprenentatges han d'estar consolidats.

5. La pedagogia eficaç necessita avaluar-se per a ser congruent amb l'aprenentatge. L'avaluació ha de ser dissenyada i implementada amb l'objectiu d'aconseguir la validesa màxima tant en termes de resultats d'aprenentatge com de processos d'aprenentatge. S'espera que ajudi a avançar en l'aprenentatge, així com a determinar si aquest s'ha produït.

6. La pedagogia eficaç promou la participació activa de l'alumne. Un objectiu principal de l'educació ha de ser la promoció de la independència i autonomia dels educands. Això implica l'adquisició d'un repertori d'estratègies i pràctiques d'aprenentatge, el desenvolupament de disposicions positives i la voluntat i confiança per convertir-se en agents del seu propi aprenentatge.

7. La pedagogia eficaç fomenta tant els processos com els resultats individuals i socials. Els alumnes han de ser encoratjats i ajudats a construir relacions i modes de comunicació amb altres persones amb la finalitat d'aprenentatge, amb l'objecte d'ajudar a la construcció mútua de coneixements i millorar els èxits dels individus i grups. És tan una expectativa com un dret, preguntar als educands sobre el seu aprenentatge i permetre'ls expressar el seu parer al respecte.

8. La pedagogia eficaç reconeix la importància de l'aprenentatge informal. L'aprenentatge informal, com l'aprenentatge fora de l'escola o fora del lloc de treball, ha de ser reconegut com a mínim tan important com l'aprenentatge formal i per tant ha de ser valorat i utilitzat apropiadament en els processos formals.

9. La pedagogia eficaç depèn de l'aprenentatge de tots els que donen suport a l'aprenentatge d'altres. La necessitat de professors, mestres, entrenadors i companys de treball d'aprendre de forma contínua amb la finalitat de desenvolupar els seus coneixements i habilitats, adaptant-los i desenvolupant-los d'acord amb les seves funcions, especialment a través de la investigació basada en la pràctica, ha de ser reconeguda i recolzada.

10. La pedagogia eficaç requereix de contextos polítics compromesos amb el suport com a focus principal de les seves polítiques. Els nivells polítics organitzatius i estructurals necessiten reconèixer la importància fonamental de l'aprenentatge continu - per a l'individu, l'equip, l'èxit de l'organització així com del sistema - i estar dissenyats per a la creació d'entorns d'aprenentatge eficaços per a tots els aprenents.

Tot i que en les aportacions dels principis s'hi pot apreciar clarament l'empremta del seu origen en el marc de l'educació formal, les seves aportacions són interessants, no només pel seu valor científic i holístic, sinó també com iniciativa reivindicativa del paper de la pedagogia al Regne Unit. Aquesta recerca no només desenvolupa un model efectiu per a la transformació i orientació de la pràctica socioeducativa, sinó que a més a més és inspiradora per a d'altres investigacions

Si tal com anunciàvem en les finalitats i objectius de la tesi, la voluntat és que les aportacions no només siguin rigoroses i interessants, sinó també útils i transformadores, el mode en com aquestes es presenten i es difonen no és irrellevant. Es precis que les evidències a les quals s'arribi siguin entenedores i manejables. Si la pretensió última és que els professionals i acadèmics es puguin fer seus aquests referents, l'exemple del model dels "10 principis del TLRP" no només ens pot ser d'utilitat, sinó que ja ens posa sobre la pista d'uns antecedents exitosos.

6.2. ThemPra Social Pedagogy.

Una aportació anglesa a la Pedagogia Social des de l'àmbit de l'assistència residencial a infants i joves en risc.

La següent aportació teòrica que s'exposa recull, en part, la línia iniciada per James i Polard (2006, 2008, 2011) de defensa del paper de la Pedagogia al Regne Unit, centrant-se més concretament en el paper que la pedagogia social pot tenir al respecte.

Que la pedagogia social és una àrea de creixent interès al Regne Unit és un fet reconegut per diversos autors. Stevens (2010) ho afirma textualment en la seva publicació "Social Pedagogy and its links to Holding the Space". En ella l'autora estableix una comparativa entre el que considera els principis clau de la pedagogia social i la iniciativa "Holding the Space"⁸⁷ (HTS), posant de relleu els nombrosos punts en comú d'ambdós plantejaments. L'article destaca que hi ha criteris de la perspectiva europea de la pedagogia social, com són la vessant sociològica o el treball amb família, que en el cas de l'avaluació dels principis de HTS no apareixen, però que en cap cas no denoten un conflicte entre marcs teòrics, sinó la inclusió de l'un respecte l'altre. En qualsevol cas, la pedagogia social quedaria ubicada en un marc metateòric i sistemàtic-conceptual aplicable a escenaris més àmplies que no només la intervenció en centres de menors.

Val a dir que el programa "Holding the Space" és una iniciativa desenvolupada per l'"Scottish Institute for Residential Child Care" (SIRCC), corporació que al seu torn està en contacta amb el treball de "Training" desenvolupat pel grup Thempra, organització líder al Regne Unit en el desenvolupament, treball i difusió de la pedagogia social⁸⁸. De fet les seves conclusions apunten a què els principis fonamentals de la Pedagogia Social podrien incloure en gran part els plantejaments inclosos en la proposta "Holding the Space" –HTS-, sent aquest últim una concreció més específica per al funcionament d'una llar residencial.

Al igual que succeeix amb l'aportació de Storø (2013), els principis recollits del plantejament de Thempra, estan més vinculats a la intervenció educativa en el context de l'educació no formal associada amb menors en risc que no pas a l'àmbit escolar o

⁸⁷ Iniciativa emmarcada en el projecte "The Kite" que al seu torn forma part d' *Action for Children's Safe and Secure services* i que és avaluada per *The Scottish Institute for Residential Child Care –SIRCC-*.

⁸⁸ Sylvia Holthoff i Gabriel Eichsteller són dos dels seus impulsors més destacables i autors de diversos treballs als quals se'n farà referència.

en les polítiques de joventut de caire més generalista. Tot i això, al igual que en el cas de James & Polard, el seu esforç de síntesi i de concreció d'uns principis orientadors de la pràctica és substancial, alhora que reconegut. Han col·laborat amb diverses institucions i organitzacions arreu del Regne Unit, com puguin ser el "Centre for Excellence in Residential Child Care (NCERCC)", el SIRCC, o el "Belfast's Health & Social Care Trust" a Irlanda del Nord. També estan treballant amb els serveis residencials d'Essex, Staffordshire i Walsall, estratègies sistèmiques innovadores per a posar en pràctica la pedagogia soci.

Sembla doncs que la pedagogia i més concretament la pedagogia social està vivint un nou impuls en l'àmbit anglosaxó i que aquesta línia de pensament ja havia estat defensada pel propi Eichsteller (2009) afirma que la pedagogia social ha estat "flotant" al voltant de les discussions sobre el treball amb infants i joves a Anglaterra des de fa dècades. Sovint associada a l'activitat de "l'educador social. No és fins al desenvolupament de les activitats de recerca de la la "Thomas Coram Research Unit" (TCRU)⁸⁹, així com de les activitats del NCERCC⁹⁰, que es situa en la via ràpida de introducció en el sector i reconeixement institucional. Sempre associada al treball amb infants i joves, especialment en situacions de necessitat, la pedagogia social es va obrint camí com a marc teòric de referència.

A partir d'aquí els principis recollits d'aquest marc teòric són els que principalment apareixen associats a les diferents publicacions de les activitats vinculades a l'organització Thempra, o directament esmentats en l'article de Eichsteller & Holthoff (2012). Especialment destaca el document de treball que van fer arrel de l'experiència Holding the Space. Cal ressaltar que molt d'aquests principis no són propis ni innovadors, sinó que són un recull d'altres autors de diverses disciplines de la tradició europea i més precisament de la tradició educativa continental. És però la combinació de tots ells i sobretot la contrastació de la seva utilitat com a referents a l'hora d'orientar la pràctica socioeducativa, el que fa rellevant la seva consideració.

⁸⁹ Unitat d'investigació de a l'Institute of Education de la University of London.

⁹⁰ Centre creat pel propi govern.

A continuació apareix la seva relació:

| Principis recollits de les aportacions de Thempra Social Pedagogy | |
|--|---|
| Haltung (CELCIS 2012 - Eichsteller & Holtoff 2012) | Ethos, mind-set or attitude, or how the social pedagogue brings their own values and beliefs in practice. |
| Pestalozzi (CELCIS 2012) | Head: students should be actively involved in their own learning |
| | Heart; students should connect emotionally with the matter |
| | Hands: students should have opportunities to give back to society what they learn |
| The 3 P's J. Korzack (CELCIS 2012 - Eichsteller & Holthoff 2012) | Professional, Personal, Private |
| The common Third (CELCIS 2012- Holthoff & Eichsteller 2012) | To use an activity to strengthen the bond between social pedagogue and a child and to develop new skills. |
| | About creating a commonly shared situation that becomes a symbol of the relationship between the social pedagogue and the child: something third that brings the two together |
| | The social pedagogue as an authentic and self-reflective, bringing in their own personality as an important resource |
| | Child-centred approach and full participation of the child into every step |
| | Holistic education |
| Zone of Proximal Development Vygotsky (according to Schwartz -2001) | Starting from the child's motivation to learn |
| | Starting from where the pedagogue thinks the child "is" |
| | Mutual process of learning together, e.g. Common Third |
| | Necessary development, things that need to be learned |
| The Learning Zone Model Senninger, 2000 | The learning zone model (comfort zone, learning zone and panic zone) |
| CELCIS (2012) | Challenge by choice |
| Eichsteller & Holthoff (2012) | Reflection in daily work |
| Eichsteller & Holthoff (2012) | Life-space or shared living space |
| | Group work |
| | Team empowerment |

Taula 3: Principis recollits de les aportacions de ThemPra Social Pedagogy

A diferència dels 10 principis de James & Polard, els principis destacats per Holthoff & Eichsteller no estan tan enfocats a la millora de l'eficàcia educativa, com a la incorporació d'una perspectiva holística i integral en el procés educatiu de l'individu. Tot i que també contemplen principis que fan referència a la vessant pràctica de la intervenció, contenen un gran nombre de referències a la conceptualització de la mateixa. Per tant no aborden la tasca educativa des d'una posició neutral, ans al contrari, es predetermina una consideració de l'educand, del procés d'ensenyament – aprenentatge, així com del treball de l'educador. Pestalozzi, Korzack, Vygotsky o Senninger en són els referents.

Coincidint amb els plantejaments de la recerca, s'opta per fer evident quins són els referents teòrics que es consideren pertinents a l'hora d'intervenir des de la vessant sociopedagògica. Opció compartida entre diverses de les teories substantives contemplades. En el cas de Holthoff & Eichsteller, la integralitat i reconeixement de la subjectivitat és un dels aspectes central en què es focalitzat l'èmfasi dels seus plantejaments, aportant una càrrega conceptual important a la interpretació de la relació socioeducativa.

6.3. Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle.

Una aportació belga des de la perspectiva de l'educació formal a la relació educativa.

La incorporació del treball de Biémar (2009) ens remet de nou a la vessant més tradicional de la pedagogia que prenia l'àmbit de l'educació formal com a espai preferent d'estudi. Tot i això, la contribució que, des d'aquesta àrea s'ha fet a l'anàlisi de la relació educativa, és indiscutible. Els grans corrents pedagògics han abordat aquest vincle des de diferents posicionaments i a la llum de distintes ideologies, però més enllà d'aquest fet, la tesi de Biémar ens resulta d'interès per a la investigació en curs pel fet d'aprofundir particularment en la relació educativa com a factor clau per a la vessant professionalitzadora dels docents en inserció laboral. Aquest és un aspecte coincident amb la recerca que ens ocupa, doncs malgrat ens ubiquem en un escenari diferent, el de l'educació no formal, també aspirem a la creació d'un cos de coneixement que contribueixi a la professionalització d'aquells que intervenen socioeducativament amb joves.

Tal com recull la autora i com ja enunciaven Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, & Roy, (2002) o Postic (1982) la pràctica relacional que té lloc en la intervenció pedagògica està inscrita en un moment i en un indret i com a tal està situada en un context determinat.

En part, aquests són alguns dels factors que la proposta de *balises* que es vol articular pretén tenir en compte i situar en el debat professional al voltant de la intervenció en qüestió. No es pot negar però que els plantejaments de Biémar estan centrats particularment en el context formal i que com a tals són deutors del que, en paraules de Dubet (2006) es denominaria, com a *programa institucional* de la educació escolar. Fet que ens ha portat a ser selectius a l'hora de tenir en compte quins principis eren incorporables a l'estudi de l'escenari que ens ocupa i quins no.

En qualsevol cas el fet que l'autora situï la relació pedagògica en el centre del plantejament de la intervenció educativa ja és prou significatiu per a l'estudi que ens ocupa. De fet, de nou coincidint amb Dubet (2006), i citant a Lenoir et al. (2002) i Beckers (2007) es considera l'ensenyament⁹¹ com una professió relacional de la interacció humana com a tret distintiu.

Cal destacar que la tesi de Biémar consta de dos aspectes clarament diferenciats a l'hora d'abordar l'evolució de la imatge identitària dels mestres novells en la pràctica professional en relació al vincle pedagògic, durant la seva inserció professional. El primer d'ells fa referència a conèixer les imatges identitàries associades a la relació pedagògica com a element clau del desenvolupament professional. Per respondre a aquest punt s'elabora un esquema descriptor que tracta de donar compte del camp representacional que es basteix al voltant de la relació pedagògica. El segon aspecte fa referència a l'intent de descriure les modificacions que tenen lloc al voltant d'aquestes imatges identitàries, com a resultat de la inserció professional dels docents.

Per a la tasca que ens ocupa no ens interessa tant la segona part del seu estudi, com la primera. Doncs és en aquesta primera on s'aborda l'elaboració d'un model de comprensió en relació al vincle educatiu que coincideix amb la feina que aquí ens ocupa. De nou, de forma similar a l'aportació de James & Polard (2008), es descriuen quatre eixos a partir dels quals analitzar l'objecte d'estudi. En aquest cas però hi ha dues diferències substancials. Una primera que fa referència a què en el cas anglès es té en compte el procés d'ensenyament – aprenentatge en el seu global per tal d'orientar la intervenció educativa de forma més eficaç; i en el cas belga es focalitza molt més clarament en la relació educativa l'estudi de les variables per veure com aquestes incideixen en l'evolució de la trajectòria professionalitzadora dels docents.

⁹¹ Que en aquest cas també es podria llegir com l'educació; però que es manté la traducció més literal de l'obra de l'autora.

Una segona és que els principis segons els quals s'interpreta la relació educativa són previs a la constitució de les quatre facetes que la constitueixen i són més aviat els elements que precisament contribueixen a definir-les. En canvi a l'experiència anglesa el que es denomina com a *clústers* de coneixement, és justament el que serveixen per a delimitar una posterior categorització dels principis. Aquests no són uns fets menors, doncs tot i que permet establir alguns punts d'encontre, també manté algunes diferències substancials.

La recerca que aquí es desenvolupa, salvant les distàncies, incorpora aquests dos moments. Un primer en què els principis serveixen per definir els eixos que han de categoritzar l'anàlisi en funció d'una conceptualització i un segon en què els principis es redistribueixen en funció d'aquests eixos de forma que el marc teòric a través del qual s'interpreta la relació socioeducativa dóna forma a l'estructuració dels conceptes i després les aportacions de les distintes teories queden barrejades en funció d'aquests.

En el cas de la tesi de Biémar, els principis recollits del marc teòric són els que es detallen en el següent quadre:

| | |
|--|--|
| Principis recollits de les aportacions de Biémar, S. (2009) | |
| La relation comme outil et comme objet. | |
| l'intervention éducative est une activité: interactive, proactive, bienveillante. | |
| Une pratique relationnelle inscrite dans un temps et dans un lieu. | |
| Des recherches (des travaux menés dans différents champs). | |
| Évolution des systèmes éducatifs. | |
| Une relation interpersonnelle. | |
| Une relation qui prend place dans un système. | |
| Une relation dans un contexte pédagogique. | |
| Des situations pédagogiques situées et contextualisées. | |
| Une relation affective. | L'élève considéré comme une personne. |
| | L'enseignant considéré comme une personne. |
| | Une composante cognitive et une composante affective. |
| | Des impondérables au sein d'une relation affective. |
| Une structure hiérarchique. | |
| Le groupe classe. | |
| La relation pédagogique représente un aspect de la dimension relationnelle du métier d'enseignant. | |
| Elle est porteuse de préoccupations conjointes au niveau de l'éducation et de l'instruction. | |
| Elle est une intervention mise en œuvre et prise en charge par un intervenant à l'égard d'une autre personne, en vue de provoquer des changements chez cette dernière. | |
| Elle associe enseignement, apprentissage et construction de soi. | C'est une relation interpersonnelle. (Mécanismes d'identification et de différenciation) |
| | Elle se fonde sur la présence conjointe d'un enseignant, d'un ou de plusieurs élèves et du savoir. |
| | Elle a comme finalité l'apprentissage et le développement de l'élève. |
| Elle est interactive et se construit au fur et à mesure des échanges qui régulent sa construction. | |
| Elle est hiérarchisée. | |
| Elle est en partie obligée et établie pour un temps déterminé. | |
| Elle peut être abordée de manière individuelle et collective. | |
| Comme lieu intersubjectif, elle est fortement marquée par l'affectivité. | |

Taula 4: Principis recollits de les aportacions de Biémar, S.

Aquests són els principis recollits per Biémar en relació a la conceptualització de la relació educativa i els que li permet arribar a definir quatre vessants constitutives de la mateixa. Aquests són:

- **La faceta ontològica:** remet a la part substantiva de la relació; es vincula a aquells intervencions que posen per davant la relació entre dos individualitats en el si del vincle pedagògic; i de la qual se'n deriven una forma de considerar a la persona, de sostenir-la i de respectar les seves especificitats.
- **La faceta del marc educatiu:** té en compte les intervencions que impliquen la implementació de les regles i normes per comportar-se en un context definit.
- **La faceta del contingut – saber:** ateny a aquelles intervencions que s'ocupen de donar lloc a un contingut del tipus que s'ha de fer saber a l'alumne. Posa l'accent en els continguts particulars.
- **La faceta de l'aprenentatge:** que es centra en les intervencions que despleguen el dispositiu que permet que l'educand tingui un paper en el seu procés d'aprenentatge. Aquesta vessant deixa entreveure la forma que té el docent de considerar l'aprenentatge dels educands.

A aquesta categorització s'hi arriba a través del treball del material recollit a partir de les descripcions que fan 30 mestres en pràctiques de les relacions que ells han considerat com a pedagògiques al llarg de la seva vida. Aquestes descripcions s'han realitzat en el marc dels cursos de formació del que aquí es considera el certificat d'aptitud pedagògica –CAP– de les facultats universitàries Notre-Dame de la Paix, curs 2005 – 2006. En les seves descripcions els alumnes, més enllà dels vincles establerts en l'àmbit del context escolar, s'han expressat en relació a altres escenaris educatius com són la família, les activitats esportives, musicals, els moviments juvenils o fins i tot l'autoescola.

A partir d'aquí s'han elaborat uns indicadors que fan referència a cadascuna d'aquestes vessants i que descriuen diferents escenaris en relació a les intencions, conductes i actes, que cada vessant generen. Aquests escenaris van des de la interpretació més restrictiva o negativa de l'indicador a la més àmplia o positiva del mateix, passant per tres possibles estadis. Donant pas a la segona part de la investigació en què l'autora analitza com en funció d'aquests indicadors va evolucionant el procés de creació de la identitat professional en els docents en procés d'inserció laboral.

La descripció del fenomen, així com la interpretació del mateix i la comprensió del que suposa es situen en un paradigma comprensiu de la realitat, en què el subjecte és col·locat en un paper reflexiu on desenvolupar les seves capacitats per adaptar-se a noves situacions recolzant-se sobre el coneixement construït en relació a la seva pràctica. Biémar, citant a Piaget (1936), apunta que aquest coneixement es va adquirint progressivament a mesura que es va configurant la seva experiència, així com les seves interaccions amb la realitat.

La pretensió de l'autora al bastir aquesta conceptualització de la relació educativa així com del procés a partir del qual analitzar-la, no és tant tenir un coneixement generalitzable en termes d'infal·libilitat, com una major comprensió d'un fenomen. L'autora cita al respecte les idees de Van der Maren segons les quals *“La recerca de sentit, com a objecte de recerca científica en ciències humanes, no reverteix en el descobriment del “veritable” significat. Sempre es tracta d’una de les significacions possibles, doncs l’investigador treballa sobre una empremta estreta de significacions experiencials. Allò viscut és indicible, inaccessible fora de la meditació, doncs és personal, únic, inscrit en una història que ningú més comparteix. Per tant, la seva expressió a l’ús dels altres no deixa de ser una traducció. La publicació d’allò íntim no desvela mai més que una part”* (1995:70). Part que no deixa de ser significativa si pel fet de ser compartida es revesteix d'un significat col·lectiu que permet avançar a la pràctica en una determinada direcció. Tal com ja s'ha expressat en la introducció d'aquest document es comparteix amb l'autora aquest reconeixement de *“la insostenible lleugeresa”* de la pedagogia a que feia referència Meirieu (1998); però alhora no es renuncia a trobar aquells punts en comú que ens permetin crear un mètode discursiu que ens capaciti per arribar a un marc referencial comú.

6.4. An appreciative inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services

| |
|---|
| Una aportació anglosaxona des de Sudàfrica i el tercer sector als serveis educatius no formals. |
|---|

La incorporació de les aportacions de la tesi de Fynn (2011) i més concretament l'assumpció dels principis de l'Appreciative Inquiry estan en la línia suggerida en l'anterior apartat. Doncs tal i com la defineix Coghlan, Preskill, & Tzavaras Catsambas (2003), l'Appreciative Inquiry és a la vegada una filosofia i una visió del món amb uns particulars principis, supòsits i conjunt estructurat de processos bàsics proveïdors d'un context la implementació del qual es pot donar en una sèrie d'entorns i escenaris diferents. El gran potencial d'aquests principis és que proporcionen vincles entre el

desenvolupament teòric de diverses disciplines amb la provisió de directrius que guiïn la pràctica. Com ja es veurà en l'explicació més aprofundida d'aquesta metodologia, posa també l'accent en una concepció constructivista del coneixement, en que llenguatge, poètica i optimisme són alguns dels factors clau del seu plantejament.

Paràmetres com el constructivisme o el posicionament situat del plantejament teòric són elements que, de forma reiterada, apareixen com elements comuns a les diverses aportacions teòriques. És clara doncs l'aposta en aquest sentit, coincidint també amb el compromís d'aprofundir en una determinada manera de concebre l'actuació en les polítiques de joventut. No només com la gestió d'uns serveis, recursos o prestacions, sinó com una atenció que va més enllà de les demandes explícites i de la cobertura de necessitats. Si tenim en compte l'afirmació Montes et al. al respecte, *“la qualitat en la prestació del servei fa inevitable la construcció de llaços de confiança, i no és suficient una actitud simplement correcta”* (2007:48). Montes està apel·lant a la conveniència d'una actitud “sol·licita” similar a la que Manen (2004) descriu a la seva obra i segons la qual l'educador ha d'estar obert al coneixement i requeriments de l'altre. Aquest fet, combinat amb el punt d'inflexió que suposa la irrupció de la concepció integral de les polítiques de joventut després del primer Any Internacional de la Joventut (Soler-Masó, 2005), ens situa en un context que fa de les àrees de joventut un dels sectors més dinàmics i innovadors de l'Administració, amb el potencial que això suposa. D'altra banda aquest fenomen es combina amb una conjuntura socioeconòmica de crisi que situa a les polítiques de joventut davant del repte d'haver-se de redefinir i reafirmar per resistir als ajustos econòmics (Soler-Masó et al., 2013). A nivell metodològic és imprescindible buscar noves fórmules per a connectar amb una generació de joves amb un futur potencialment obert i incert alhora que insegur. La situació és propícia perquè referents conceptuals com els que des d'aquesta investigació es volen impulsar, puguin tenir l'oportunitat de posar-se en pràctica a l'hora de plantejar la intervenció socioeducativa en aquest sector. A tal efecte els principis de l'Appreciative Inquiry se'ns presenten de forma oportuna i pertinent per nodrir aquest nou escenari a dibuixar, doncs com afirma Varona és *“más un nuevo espíritu o actitud que una nueva técnica o método. Es una invitación a realizar una revolución positiva que comienza por uno mismo y que hace posible una nueva manera de ser y actuar”* (2007:397).

Val a dir però que les Administracions públiques no són les úniques impulsores d'actuacions en l'àmbit de les polítiques juvenils, de fet Casal afirma que *“El Estado no interviene propiamente como tal en políticas de juventud hasta la emergencia de las sociedades del industrialismo y las formas sociales de urbanismo y modernidad, y lo*

*hace de una forma endeble y dependiente de las instituciones de la iglesia y de los grupos de poder” (2002:6). Si a aquest fet hi afegim que el discurs creat al voltant de les polítiques integrals de joventut anteriorment esmentades, *ha experimentado un recorrido que no se ha correspondido con la práctica y la acción en juventud” Soler (2013:557)* ens trobem davant la necessitat d’abordar una revisió del discurs, en clau educativa, que ens permeti adequar els principis conceptuals a les possibilitats d’acció dels professionals, tant de l’administració pública com del tercer sector.*

La tesi de A. W. R. Fynn, sense entrar en l’àmbit específic de les polítiques de joventut, opta per assumir les tesis de l’Appreciative Inquiry com a metodologia per a revisar i desenvolupar l’acció d’una ONG que treballa en el terreny de la prestació de suport educatiu fora del sistema formal sud-africà. L’experiència de Fynn, tot i les diferències, ens permet recuperar la mirada optimista en l’apropiació del context conceptual i apostant per la vessant comunitària i constructivista. El reconegut potencial de canvi de l’Appreciative Inquiry com a metodologia, tal com es fa palès a l’obra de Fynn, es considera una oportunitat a incorporar en el marc referencial de les polítiques de joventut, tan pel que fa a la capacitat d’aproximar el discurs a una pràctica realment significativa per als joves, com a l’hora de contribuir a aprofundir en la vessant professionalitzadora dels tècnics. L’Appreciative Inquiry, segons Cooperrider, Whitney, & Stavros (2003) és un procés de busca col·laborativa que se centra en el nucli positiu d’una organització, és dir, en les seves competències, habilitats, talents y en les seves millors realitzacions y pràctiques. Malgrat aquest treball no tracta l’aplicació d’aquesta metodologia com a mètode de revisió dels principis d’intervenció dels professionals de joventut, si que vol incorporar aquesta mirada en la creació de la proposta de balises per aquest col·lectiu, doncs les finalitats tant de l’una com de l’altra són coincidents en aquest aspecte.

A aquest fet s’ha de sumar que les polítiques de joventut han de tenir com a centre de treball els joves, però no s’han d’adreçar només a ells. Tota la població ha de ser d’alguna manera objecte d’aquesta política en la mesura que incideix en el seu desenvolupament i és responsable en gran part de la situació. Segons Soler-Masó (2005) la dimensió socioeducativa en matèria de joventut, ha de dirigir-se també a la resta de la població ja que d’aquests també depèn l’èxit de les mateixes.

Els principis de l’Appreciative Inquiry vinculats als plantejaments de la relació socioeducativa en les polítiques de joventut ens ajuden a incloure aquesta nova metodologia, aquest nou esperit o actitud, que ens han d’ajudar a superar les dificultats

del context actual, així com generar un canvi en positiu no només en els joves sinó en el conjunt de la societat que els envolta.

Cooperrider et al. (2003) considera que el més eficient que pot fer un grup per tal de generar un canvi en el futur, és generar consciència sobre el nucli positiu d'una organització o sistema i considerar-ho una propietat comú de tots/es les membres; centrar-se en els punts forts i recursos de la organització i no en les seves problemàtiques. Els joves, malgrat no formen tots part de la mateixa organització o sistema, si que és cert que comparteixen un mateix escenari sociopolític i socioeconòmic i que en la majoria de casos han d'afrontar reptes similars. Les polítiques de joventut, més enllà de focalitzar la seva acció en l'atenció individualitzada dels joves, també aspira a incidir en els seus plantejaments de construcció de ciutadania. En aquest sentit els professionals del sector treballen per donar resposta a les necessitats, així com per afavorir la participació i l'associacionisme dels joves. Aplicar els principis de l'Appreciative Inquiry a la relació socioeducativa entre professionals i joves contribueix a mantenir la dimensió constructiva, positiva i col·lectiva de les polítiques de joventut, pal·liant la tendència a centrar-se en les problemàtiques i limitacions, i afavorint el canvi estructural a partir del reconeixement de les potencialitats.

En el treball original de Cooperrider (1986) els cinc principis destacats de l'Appreciative Inquiry eren:

- A.) El constructivisme
- B.) La simultaneïtat
- C.) La poètica
- D.) L'anticipació
- E.) El positivisme⁹²

Posteriorment aquests han estat ampliat i aprofundits en posteriors investigacions Coghlan et al. (2003); Foster & Forster (2004); Cooperrider & Whitney (2005);. A continuació s'adjunta la relació de principis ampliada feta per Reed (2006) i recollida a la tesi de Fynn:

⁹² El principi del positivisme entès en el sentit de Cooperrider i Avital (2004) segons el qual un enfocament positiu sobre l'objecte de treball proporciona un compromís més profund i durador en els participants. Aquest fet es basa en la creença que les persones es bolquen naturalment envers aquelles idees i imatges que proporcionen al·licient i energia.

- Integritat.
- Promulgació.
- Lliure elecció.⁹³
- Reconeixement que a cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona.
- La focalització esdevé la nostra realitat.
- La realitat es crea al moment: coexisteixen múltiples realitats.
- L'acte de preguntar d'una organització o grup influeix en el grup d'alguna manera.
- La gent té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució.
- Si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives.
- És important posar en valor la diferència.
- El llenguatge que utilitzem crea la nostra realitat.

Amb tots ells es comparteix la visió positiva en relació a les persones. Es creu que quan ens orientem positivament cap al futur guanyem energia pròpia, i prenem consciència d'allò que ho genera. A l'hora, es fomenta el canvi des de les pròpies persones participants de la organització o comunitat, evitant deixar aquests processos en mans d'experts externs i cedint-los a la pròpia realitat del grup. A més, es considera que totes i tots tenim capacitats, habilitats i idees que poden ser utilitzats per a millorar el nostre entorn. Els punts claus d'aquests processos són: la resiliència en relació al passat i la imatge del futur clara, positiva, atractiva i inclusiva, que ens guia en allò que fem.

Aquesta visió constructivista sobre la realitat es considera que és fruit de l'intercanvi de tots els participants que, mitjançant el seu dia a dia, construeixen les interaccions i processos que es desenvolupen. Aquesta mateixa visió és té del coneixement, fomentant-lo en la unió d'idees i experiències de tots els membres (Cooperrider, Barret & Srivastva, 1995).

⁹³ Aquest principi es considera coincident amb el recollit pel grup Thempra en enunciar "Challenge by choice".

Com apunten Watkins, Mohr, & Kelly (2011) i Cooperrider & Whitney (2001), per tal de poder desenvolupar un procés d'Appreciative Inquiry hi ha aspectes bàsics que s'han de tenir en compte i sense els quals no es podria avançar:

- Voluntat real de canvi i transformació, per tant, tots i totes les membres n'han de ser un exemple vivent.
- La participació i compromís de tots i totes les membres en el procés i en la presa de decisions. S'ha de fer real aquest dret, per tal que les persones realment se'n sentin partícips i la voluntat de participar neixi per se.
- Generar una conversació rica en narració: Fomentar els debats, diàlegs, reunions i el contacte personal en general. Aquestes experiències personals, riques en contingut, són les que fan que el procés avanci.
- Crear una cultura de disciplina, entesa com l'excel·lència a l'hora de planificar, gestionar i distribuir recursos.
- Utilitzar un llenguatge d'excel·lència, que no s'entén com un vocabulari de negocis, sinó com un llenguatge en visió de futur, del positiu, de les potencialitats. Cal parlar, per tal de creure'ns, que podem ser millors del que som.
- Desenvolupar intel·ligència apreciativa, aquella que ens permet veure els potencials, les possibilitats, les oportunitats, tenir idees innovadores i dur-les a terme.
- Tenir perseverança en el canvi. En tant que estem parlant d'organitzacions vives, cal crear una cultura organitzativa que ens permeti creure que el canvi és possible, i que cal que sigui permanent; hem de fer-ho perquè som capaços/es de fer-ho perquè estem motivats i compromesos amb la nostre feina; perseverança per superar els obstacles en cas que el procés sigui difícil; i flexibilitat per tal de modificar els processos quan descobrim maneres noves i millors de desenvolupar-ho.

Avanç d'iniciar cap procés d'investigació i intervenció apreciativa cal prendre consciència d'aquets elements i fer-los notoris en els seus plantejaments. Tot i això, la recerca que ens ocupa no desenvolupa una investigació apreciativa, sinó que només recull els seus principis fonamentals com a inspiradors d'un marc referencial que ha de donar lloc a una proposta de balises que orienti la intervenció socioeducativa en les polítiques de joventut. A tal efecte els principis seleccionats són els següents:

| Principis recollits de les aportacions de Fynn, W.R. |
|---|
| The Constructivist Principle |
| The Principle of Simultaneity |
| The Poetic Principle |
| The Anticipatory Principle |
| The Positive Principle |
| The Wholeness principle |
| The Enactment principle |
| The Free Choice principle |
| In every society, organisation, or group, something works. |
| What we focus on becomes our reality. |
| Reality is created in the moment and there are multiple realities. |
| The act of asking questions of an organisation or group influences the group in some way. |
| People have more confidence and comfort to journey to the future when they carry forward parts of the past. |
| If we carry parts of the past forward, they should be what is best about the past. |
| It is important to value difference. |
| The language we use creates our reality. |

Taula 5: Principis recollits de les aportacions de Fynn, W.R.

Tots ells, en el seu conjunt, aporten aquest esperit específic de l'Appreciative Inquiry, aquesta mirada positiva i constructiva de futur. Les conclusions de la tesi de Fynn corroboren l'impacte que aquests plantejaments obtenen en el procés de revisió de la tasca d'una ONG del tercer sector que treballa en l'àmbit del sector educatiu a Sudàfrica. De fet alguns dels efectes ressenyats són:

- Uns millors resultats acadèmics per part dels participants
- Un impacte positiu en els mentors
- Una sensació de satisfacció personal
- La consideració del voluntariat com un procés d'aprenentatge al llarg de la vida.
- Una major implicació dels participants arrel del que es denomina com a "*Dream Phase*", doncs els esdeveniments són més significatius i valuosos per aquells que han format part del procés i han projectat les seves expectatives i esperances en ell.
- El reconeixement d'una major necessitat de treballar des de la col·laboració pròxima entre mentors i educands.
- El desig d'esdevenir motor de canvi en el panorama educatiu del país.
- L'interès per esdevenir un model per al voluntariat basat en les evidències recollides per la pràctica d'aquesta recerca

- La necessitat d'establir centres de suport als participants en els diferents districtes on es detecti la necessitat d'impulsar aquesta mena de projectes.
- La necessitat de millorar la infraestructura de la organització per poder donar un suport en condicions.
- L'interès per arribar a un major nombre d'educands.
- L'aspiració a influir en la política educativa a partir de les dades i evidències recollides d'aquest procés d'investigació.
- El potencial dels resultats exitosos per part dels educands implicats, tant per motivar als mentors com perquè aquests actuïn com a referent per altres possibles interessats.
- La comprensió que la gestió de les expectatives i el recull de les demandes, interessos i suggeriments sorgits dels grups de treball són un revulsiu per al compromís general amb el projecte. Ajuden a gestionar millor la comunicació i col·laboració, així com faciliten un major coneixement de l'organització.

Tots aquests són resultats molt concrets d'una experiència molt específica de recerca, però que no deixa de tenir punts en comú amb la resta d'aportacions teòriques, entre d'altres aspectes, que ens són d'utilitat per bastir una mirada pròpia de la relació socioeducativa impregnada d'aquest nou esperit o actitud que ha de propiciar un canvi en positiu que permeti una intervenció més transformadora, començant pels propis participants i fent possible una nova forma de ser i actuar.

6.5. Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people

Una aportació nòrdica a la Pedagogia Social des de l'àmbit de l'assistència residencial a infants i joves en risc

El llibre de Storø (2013), malgrat situa la seva reflexió en l'àmbit de la Pedagogia Social vinculada principalment a la intervenció que es dona al voltant dels menors en situació de risc, ja sigui en llars residencials com en la pròpia família o altres dispositius o règims⁹⁴; resulta molt interessant per a la investigació que ens ocupa per la seva clara

⁹⁴ Cal especificar que l'autor es refereix als joves o infants en risc, als destinataris de l'actuació, com a clients. En el nostre cas, aquesta nomenclatura no ens sembla adequada pel fet d'atorgar un paper passiu a l'educand que no encaixa amb la interpretació exposada de la relació

voluntat d'orientació de la intervenció, doncs fa un esforç important per connectar teoria i pràctica, fent d'aquesta sinergia un tret diferencial en relació a la professionalitat dels educadors. Finalitat compartida amb la present recerca, doncs la pretensió de millora, tant de la intervenció com de la qualitat de les condicions en què aquesta es desenvolupa, és una aspiració comú.

D'altra banda també és coincident l'elecció del constructivisme social com a perspectiva teòrica a partir de la qual aproximar-nos al fenomen d'estudi. Aquest posicionament de fet, tal i com es visualitza en el quadre comparatiu⁹⁵, és compartit amb les teories anteriorment exposades; que comparteixen el punt de vista que el constructivisme social atorga, tant al procés de creació de coneixement, com a les oportunitats que els professionals tenen de generar i bastir escenaris per a l'aprenentatge. Cal tenir en compte que, si tal com apuntaven Giménez & Llopart (2002:4) *“les polítiques de joventut són polítiques de definició i construcció de ciutadania, polítiques a través de les quals es proporcionen elements que permeten a les persones, en tant que ciutadans i ciutadanes, capacitat per elaborar el propi projecte de vida i participar en la construcció de projectes col·lectius”*, el paper del tècnic de joventut no ha de ser altre que ser el responsable de *“proporcionar elements que permetin a les persones capacitat per elaborar el propi projecte de vida i participar en la construcció de projectes col·lectius”*. L'adopció doncs d'una perspectiva que prioritza els processos i els espais en què es dóna aquesta construcció i comprensió de la pròpia realitat, no deixa d'estar en sintonia amb els objectius que aquí es proposen. El constructivisme social ens ajuda per tant a identificar i aprofundir en l'anàlisi d'aquells elements que estan en joc tant a l'hora de crear espais d'aprenentatge com d'interpretar i orientar les relacions que s'hi desenvolupen.

En aquest aspecte Storø fa una gran tasca analítica, de síntesi i esquematització, doncs a través de la reflexió sobre la seva experiència i l'aprofundiment en la teoria, no només articula diferents principis que donen resposta a qüestions clau de la pràctica educativa, sinó que també dissecciona quins són els eixos estructurals de la mateixa. És per aquest motiu que aborda qüestions com:

educativa, motiu pel qual la terminologia emprada serà la de participant, com a agent actiu dins el vincle amb el qual interactua el professional.

⁹⁵ Veure taula número 1.

| QÜESTIÓ | ELEMENTS | TEMÀTICA |
|--|---|--|
| Qui és el pedagog social? | <p>Competències personals de l'educador</p> <ul style="list-style-type: none"> * flexible però no indulgent * sensible, però mantenint distància professional * autoritat, però no opressiva | Subjecte / Professional |
| Què fa el pedagog social? | Factors a tenir en compte a l'hora d'establir la relació pedagògica. -RELACIONS- | En funció de com es relacionen aquests 3 factors es configura la PRACTICA del PEDAGOG SOCIAL |
| | La part estructural de la relació. -ESTRUCTURA- | |
| | El canvi en el treball del pedagog social -CANVI- | |
| On treballa el pedagog social? | Àmbits -arenas- de treball | Context Frame |
| Quines són les eines del pedagog social? | Les eines de l'ofici del pedagog social | Recursos |

Il·lustració 9: Esquema de la conceptualització de Storø (2013) de les diferents dimensions de la figura del pedagog social. Elaboració pròpia.

En funció de com es van responent les distintes qüestions l'autor va assentant les bases que constitueixen la seva interpretació de la intervenció socioeducativa i de la relació que s'hi dona entre educand i educador. Són doncs aquests principis que es detallen a continuació els que sustenten la seva teoria i els que ens aporten nova llum sobre l'objecte d'estudi. És la concreció de les seves idees la que es creuarà amb la resta d'aportacions recollides per tal d'incorporar una visió propera a la praxis de la intervenció amb joves des de l'educació no formal.

Òbviament, malgrat que l'objecte de les polítiques de joventut, disti molt de la intervenció que es fa en entorns més específics de protecció al menor en risc, si que hi ha aspectes d'aquesta que poden ser tinguts en compte a l'hora de plantejar-nos l'aproximació als joves i al desenvolupament d'un vincle amb aquests. Tot i que les polítiques de joventut són de caire generalistes, des del punt que aspiren a ser transformadores, han de connectar amb aquells aspectes que són significatius per al col·lectiu al qual es dirigeixen i aquest és un aspecte compartit amb els aspectes de la Pedagogia Social que a continuació s'aborden.

| Principis recollits de les aportacions de Storø, J. (2012) | | |
|---|---|-------------------------------------|
| Larsen (2004) summarised Kreuger (1986a, 1986b) | Be genuinely interested in children and young people; | Who is the social pedagogue? |
| | Understand that it takes time to develop a good relationship; | |
| | Be ready to discuss personal values and attitudes; | |
| | Be able to compromise, but also be authoritative when required; | |
| | Be able to observe, analyse and plan; | |
| | Have a sense of fun and a good dose of humour - but never be sarcastic | |
| | Be patient and able to welcome small changes; | |
| | Be curious, keen to get to know every individual; and | |
| Have his basic needs covered outside the job. | | |
| Larsen (2004) adding his own points of view to Kreuger | Being a good role model both in terms of skills and attitude. | |
| | Being able to tolerate provocation without taking it personally. | |
| | Having a well-developed ability to communicate in a decentred way. | |
| | Being able to see conflict as a resource. | |
| | Showing sensitivity in the meeting with children and young people. | |
| Contributions of Storø to Larsen and Kreuger | Willingness and ability to work on one's own development, both personal and professional. | |
| | Dialogue with colleagues and worked on in various supervisory sessions | |
| | A good attitude is not enough; we can also say that, in this case, it is about what you do. | |

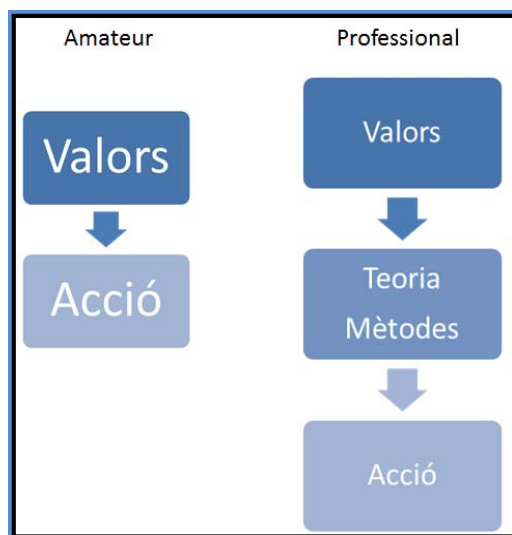
| | | |
|--|--|---|
| Storø, J. | The client's age | What does the social pedagogue do? |
| | The client's gender and the social pedagogue's gender. | |
| | The time perspective. | |
| | The theoretical reference framework used. | |
| | The aim of the work (linked to the previous point). | |
| | What kind of other relationships the client have o has access to. | |
| | The client's relational history. | |
| | Be stable, with the ability to change. | |
| | Be clear. | |
| | Be designed in the client's best interest. | |
| | Have space for relational meetings. | |
| | Be tolerant towards the client's experimentation. | |
| | Be subjected to regular evaluation. | |
| | The social pedagogue's work needs to have a goal. | |
| | (Larsen, 2004) suggests distinguishing between the concepts of development and change. | |
| Change and processes of change are not real until they can be identified by the person in question. | | |
| The social pedagogue is working according to the principle of helping people to help themselves. | Where does the social pedagogue work? | |
| What are the staff doing with the young people? The pedagogic work towards change. | | |
| What is the staff doing with the staff? The collegial dialogue. | | |
| What are the young people doing with the young people? The norms and interaction among the young people themselves. | | |
| What are the young people doing with the staff? The influence of the young people. | | |
| What are the staff doing with the outside world? Work with families, networks, the local environment and cooperation partners. | | |
| What are the young people doing with the outside world? The young people's interaction with social networks and the local environment. | | |
| Systematic activity | What are the tools of the social pedagogue's trade? | |
| Language | | |
| Practical interventions | | |
| A rest from development and change-oriented work | | |

Taula 6: Principis recollits de les aportacions de Storø, J.

De l'exposició de Storø és especialment interessant, no només el nivell de detall amb què arriba a descriure els atributs del professional, així com de la relació educativa en si, sinó també la interpretació que fa de la mateixa. Sent el canvi un element central aconseguit a través de la intervenció i la relació socioeducativa, per tal que l'educand tingui opcions de poder relatar-se la seva història i trajectòria de forma diferent a la que

en un moment podria semblar predeterminada. Tot i que aquesta pot no ser una necessitat de la gran majoria de joves, ni cal aplicar aquesta idea en tota la seva rotunditat, si que és oportú recollir en part la força d'aquest plantejament en tant que es vulguin unes polítiques de joventut transformadores. Si tal com apunta García Canclini hem d'ajudar als joves a formular-se les preguntes adequades en els nous escenaris socials o com recull també Coussée et al⁹⁶, *“El treball social amb joves, com a pràctica social pedagògica que fa de medidora entre les aspiracions individuals i les expectatives socials hauria de ser una eina fonamental per a afrontar situacions de crisi com en la que estem immersos”* (2014:558). La consideració del canvi com un factor a tenir en compte a l'hora d'acompanyar als joves en la seva trajectòria no és un fet menor.

D'altra banda, com recull Larsen (2004)⁹⁷ la relació socioeducativa ha de ser creïble i això implica no prometre més d'allò que es pot donar. Cal doncs reconèixer la subjectivitat de l'educand, doncs cap canvi és possible sense la complicitat dels participants. El professional competent sap doncs emprar adequadament tant les emocions com la reflexió per tal de bastir els escenaris d'aprenentatge més adequats. Al respecte és oportú recollir la distinció que fa l'autor entre els plantejaments en la intervenció d'un referent professional i aquell que no ho és, i que esquematitza a través del següent gràfic:



Il·lustració 10: Conceptualització de Storø (2013: 41) de la diferència entre el posicionament professional i l'amateur

⁹⁶ A Planas-Lladó et al. (2014).

⁹⁷ A Storø (2013:86).

De forma molt visual, l'esquema de Storø, ens presenta el filtre que distingeix les intervencions professionals de les que no ho són. Totes les aportacions recollides en la graella anterior, tant les provinents del constructivisme social, com les pròpies, es situen en aquest nivell intermedi entre els valors i l'acció, permeten l'argumentació d'aquesta darrera en funció d'una base més o menys sòlida en funció del reconeixement científic obtingut.

Les balises que a continuació es construiran a partir de la incorporació i categorització dels diferents principis recollits, van en la línia d'ampliar els fonaments que sostenen aquest filtre professionalitzador entre les intencions i els resultats, entre la voluntat i la pràctica. Doncs més enllà de les consideracions que cada professional pugui tenir a l'hora de plantejar la seva pràctica, es considera convenient vertebrar diferents eixos – en el nostre cas balises- entorn als quals estructurar la reflexió sobre la intervenció, atès que aquesta ens proporciona no només arguments que la justifiquin i que la allunyin de tota aleatorietat, sinó que també ens permet recollir una evolució de la mateixa en funció dels diferents aprenentatges que es vagin realitzant. Tal i com el propi autor caricaturitza a l'inici del llibre en simular una discussió entre una acadèmica de la Pedagogia Social i un professional de la matèria, malgrat teoria i pràctica no siguin dos realitats tant distants, ambdues necessiten d'una articulació per trobar-se. Sent l'elucubració de la primera intranscendent si no connecta amb la segona i viceversa, sent la segona insubstancial si no va acompanyada de la primera. Amb la contrastació per part d'ambdós col·lectius, acadèmics i professionals, es vol posar a prova si els principis articulats en distintes balises, així com aquestes mateixes, superen el crivellat de les dues dimensions de la intervenció, per tal que aquells que resultin vàlids puguin ser referents d'un marc professionalitzador reconegut que realment connecti les dues vessants implicades.

PART II: DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

7. LA CONSTRUCCIÓ D'UNA PROPOSTA DE BALISES DE SENYALITZACIÓ PER A LA RELACIÓ SOCIOEDUCATIVA

7.1 Els processos de síntesi en la creació de les balises

7.1.1. Primer procés de síntesi. L'articulació dels principis del marc teòric passats pel sedàs de la conceptualització de la relació socioeducativa.

| VALORS EDUCATIUS I PROPÒSITS | Teoria |
|--|-----------------------|
| Haltung, una actitud en la relació pedagògica. | 4.3.2. Thempra |
| Una aproximació centrada en l'infant i la seva participació plena en cadascun dels passos (des de la relació educativa). | 4.3.2. Thempra |
| En la relació educativa els reptes segons les eleccions. | 4.3.2. Thempra |
| La relació pedagògica, una intervenció educativa (interactiva, proactiva i benintencionada). | 4.3.3. Biémar |
| La incidència de les recerques en la relació pedagògica. | 4.3.3. Biémar |
| La incidència de l'evolució dels sistemes educatius en la relació educativa. | 4.3.3. Biémar |
| Una relació afectiva. | 4.3.3. Biémar |
| La relació pedagògica representa una part de la dimensió relacional de la tasca educativa. | 4.3.3. Biémar |
| És una intervenció en què l'educador es fa càrrec i posa en pràctica la cura envers una altra persona, a l'espera de transformar-la. | 4.3.3. Biémar |
| Associa ensenyament, aprenentatge i construcció d'un mateix. | 4.3.3. Biémar |
| La promulgació -responsabilitat dels participants de dur a terme el canvi-com un dels principis de la relació educativa. | 4.3.4. Fynn |
| La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona. | 4.3.4. Fynn |
| En la relació educativa és important posar en valor la diferència. | 4.3.4. Fynn |
| La pedagogia efectiva és la que prepara als educands per a la vida. | 4.3.1. James & Polard |
| La pedagogia efectiva promou la implicació activa de l'educand. | 4.3.1. James & Polard |
| La pedagogia efectiva reconeix la significació de l'aprenentatge informal. | 4.3.1. James & Polard |
| En la relació educativa es dóna un interès genuí per els infants, adolescents i joves. | 4.3.5. Storø |
| A l'hora d'establir una relació pedagògica cal tenir en compte la referència teòrica emprada en l'anàlisi del context | 4.3.5. Storø |
| La relació educativa està dissenyada en benefici del client. | 4.3.5. Storø |
| L'educador treballa d'acord amb el principi d'ajudar a les persones a ajudar-se ells mateixos. | 4.3.5. Storø |

Taula 7: Recull dels principis associats a l'eix valors educatius i propòsits

| REQUERIMENTS I CONDICIONANTS | |
|--|-----------------------|
| L' educador com a autèntic i autoreflexiu, aporta la seva personalitat com a important recurs. | 4.3.2. Thempra |
| La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida. | 4.3.2. Thempra |
| La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba. | 4.3.2. Thempra |
| La relació educativa es pot abordar de forma individual o col·lectiva. | 4.3.3. Biémar |
| La relació educativa com a vincle intersubjectiu està fortament marcada per l'afectivitat. | 4.3.3. Biémar |
| La relació educativa es dóna en la simultaneïtat d'acció, reflexió i transformació. | 4.3.4. Fynn |
| La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món. | 4.3.4. Fynn |
| L'anticipació, les expectatives, com a factors movilitzadors en la intervenció educativa. | 4.3.4. Fynn |
| En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís. | 4.3.4. Fynn |
| La lliure elecció com a principi de la intervenció educativa. | 4.3.4. Fynn |
| La pedagogia efectiva es compromet amb formes valorades de coneixement. | 4.3.1. James & Polard |
| La pedagogia efectiva reconeix la importància de l'experiència prèvia i els aprenentatges. | 4.3.1. James & Polard |
| La pedagogia efectiva és aquella en què l'educador crea escenaris - bastides- que facilitin l'aprenentatge. | 4.3.1. James & Polard |
| La pedagogia efectiva és aquella que contribueix a l'aprenentatge - avaluació- per ser congruent amb el procés. | 4.3.1. James & Polard |
| Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari. | 4.3.5. Storø |
| L'educador té capacitat de compromís simultània al requeriment d'exercici de l'autoritat -no de l'autoritarisme-. | 4.3.5. Storø |
| L'educador demostra capacitat d'observació, anàlisi i planificació. | 4.3.5. Storø |
| L'educador disposa de sentit de la diversió, dosis d'humor, però mai sarcasme. | 4.3.5. Storø |
| L'educador administra paciència i capacitat per donar la benvinguda als petits canvis. | 4.3.5. Storø |
| L'educador exerceix la curiositat i perspiciàcia per conèixer a cada individu per ell mateix. | 4.3.5. Storø |
| L'educador ha de desenvolupar bons models de comportament. | 4.3.5. Storø |
| L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal. | 4.3.5. Storø |
| L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari- | 4.3.5. Storø |

| REQUERIMENTS I CONDICIONANTS | |
|---|--------------|
| Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa. | 4.3.5. Storø |
| Les característiques del participant (edat, gènere, etc.) en la relació educativa. | 4.3.5. Storø |
| Les característiques de l'educador (gènere) en la relació educativa. | 4.3.5. Storø |
| La perspectiva temporal de la intervenció en la relació educativa (puntual, mig termini, llarg termini). | 4.3.5. Storø |
| L'objecte de treball per part de l'educador com a factor determinant en la relació educativa. | 4.3.5. Storø |
| La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa. | 4.3.5. Storø |
| La historia relacional del participant com un aspecte important a tenir en compte en la intervenció socioeducativa. | 4.3.5. Storø |
| L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar. | 4.3.5. Storø |
| Ser clar com a principi pedagògic de l'educador. | 4.3.5. Storø |
| Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador. | 4.3.5. Storø |

Taula 8: Recull de principis associats a l'eix requeriments i condicionants

| L'ACCIÓ - LA CONSTRUCCIÓ DEL PROCÉS - | |
|--|-----------------------|
| La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa. | 4.3.2. Thempra |
| La utilització de l'activitat com a metodologia per estrènyer vincles entre el pedagog social i l'educand per tal de desenvolupar noves habilitats. | 4.3.2. Thempra |
| La creació d'una situació quotidiana compartida que esdevingui un símbol de la relació creada entre el pedagog social i l'educand: la creació d'un tercer, d'un espai comú, per tal que es trobin les dues parts implicades. | 4.3.2. Thempra |
| Procés mutu d'aprenentatge conjunt, exemple: commond third. | 4.3.2. Thempra |
| El desenvolupament és necessari en la relació educativa, doncs hi ha aspectes que s'han d'aprendre. | 4.3.2. Thempra |
| L'espai quotidià compartit com a arena de la relació educativa. | 4.3.2. Thempra |
| La reflexió en el treball quotidià com a metodologia de la relació educativa. | 4.3.2. Thempra |
| La relació com a eina i com a objecte d'intervenció. | 4.3.2. Thempra |
| La intervenció socioeducativa una pràctica relacional inscrita en un temps i en un lloc. | 4.3.2. Thempra |
| La relació educativa una relació interpersonal. | 4.3.3. Biémar |
| La relació educativa una relació que té lloc dins d'un sistema. | 4.3.3. Biémar |
| La relació educativa una relació dins el context pedagògic. | 4.3.3. Biémar |
| La intervenció socioeducativa suma situacions pedagògiques situades i contextualitzades. | 4.3.3. Biémar |
| La relació educativa és interactiva i es construeix a mesura dels intercanvis que regulen la seva construcció. | 4.3.3. Biémar |
| En la intervenció socioeducativa la focalització esdevé la nostra realitat. | 4.3.3. Biémar |
| En la intervenció socioeducativa la realitat es crea al moment: coexisteixen múltiples realitats. | 4.3.3. Biémar |
| En la intervenció socioeducativa, l'acte de preguntar d'una organització o grup influeix en el grup d'alguna manera. | 4.3.4. Fynn |
| L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució. | 4.3.4. Fynn |
| En la intervenció socioeducativa, si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives. | 4.3.4. Fynn |
| El llenguatge que utilitzem crea la nostra identitat, aquest és un aspecte a tenir en compte en la intervenció socioeducativa. | 4.3.4. Fynn |
| La pedagogia efectiva fomenta tant els processos individuals com socials. | 4.3.4. Fynn |
| L'educador és capaç de veure el conflicte com un recurs. | 4.3.4. Fynn |
| La intervenció socioeducativa reserva un espai per a les trobades relacionals que contemplin el diàleg. | 4.3.1. James & Polard |

| L'ACCIÓ - LA CONSTRUCCIÓ DEL PROCÉS - | |
|---|--------------|
| En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu. | 4.3.5. Storø |
| En la intervenció socioeducativa cal distingir entre el desenvolupament i el canvi. El canvi a partir de del treball dels participants amb ells mateixos. | 4.3.5. Storø |
| En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió. | 4.3.5. Storø |
| El treball pedagògic dirigit cap al canvi una tasca de l'educador envers a l'educand. | 4.3.5. Storø |
| El diàleg professional un aspecte important en la intervenció socioeducativa. | 4.3.5. Storø |
| En la relació pedagògica es té en compta la relació de l'educand amb els seus iguals. | 4.3.5. Storø |
| En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand. | 4.3.5. Storø |
| L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa. | 4.3.5. Storø |
| La intervenció socioeducativa contempla la interacció de l'educand amb l'entorn. | 4.3.5. Storø |
| La intervenció socioeducativa presenta sistematicitat de l'activitat. | 4.3.5. Storø |
| El llenguatge, un factor clau de la relació educativa. | 4.3.5. Storø |
| Les intervencions pràctiques en la intervenció socioeducativa -treball amb grups, activitats, el conflicte com a recurs, negociacions, límits, etc..-. | 4.3.5. Storø |
| El potencial dels espais de descans de la intervenció socioeducativa -mètodes locals-. | 4.3.5. Storø |
| El treball en grup com a recurs en el treball de la relació educativa. | 4.3.5. Storø |
| L'apoderament de l'equip com a recurs en el treball de la relació educativa. | 4.3.5. Storø |

Taula 9: Recull de principis associats a l'eix acció - la construcció del procés

| LA LECTURA PROFESSIONAL | |
|---|-----------------------|
| La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres. | 4.3.1. James & Polard |
| La intervenció socioeducativa reclama polítiques consistents amb suport per aprendre com a eix central. | 4.3.1. James & Polard |
| L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals. | 4.3.5. Storø |
| És recomanable que l'educador tingui les necessitats cobertes fora de la feina, per tal de poder desenvolupar la seva intervenció socioeducativa en òptimes condicions. | 4.3.5. Storø |
| L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional. | 4.3.5. Storø |
| El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa. | 4.3.5. Storø |
| El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular. | 4.3.5. Storø |

Taula 10: Recull de principis associats a l'eix la lectura professional

**7.1.2. Segon procés de síntesi. L'emergència d'un proposta de balises.
Distribució dels principis estructurats en torn a la relació socioeducativa.**

A continuació es reflecteix la imatge gràfica on apareix la taula en la qual s'entrecreuen els diferents principis del marc teòric de la recerca articulats al voltant dels eixos definits arrel de la interpretació que es fa de la conceptualització de la relació socioeducativa en la intervenció. Posteriorment en els annexos⁹⁸ es pot consultar la relació específica de l'adscripció de cada principi a les respectives balises, situats en funció de l'eix corresponent d'anàlisi de la relació educativa. D'aquesta manera es pot constatar amb major precisió quins principis constitueixen cada balisa i es pot veure millor quina és la seva relació. Tot i així s'ha mantingut la taula gràfica de síntesi de constitució de les balises, atès que s'ha estimat que és una imatge molt gràfica del procés.

⁹⁸ Veure annexos números 4 a 7.

| VALORS EDUCATIUS I PROPÒSITS |
|--|
| Haltung, una actitud en la relació pedagògica. |
| Una aproximació centrada en l'infant i la seva participació plena en cadascun dels passos (des de la relació educativa). |
| En la relació educativa els reptes segons les eleccions. |
| La relació pedagògica, una intervenció educativa (interactiva, proactiva i benintencionada). |
| La incidència de les recerques en la relació pedagògica. |
| La incidència de l'evolució dels sistemes educatius en la relació educativa. |
| Una relació afectiva. |
| La relació pedagògica representa una part de la dimensió relacional de la tasca educativa. |
| És una intervenció en què l'educador es fa càrrec i posa en pràctica la cura envers una altra persona, a l'espera de transformar-la. |
| Associa ensenyament, aprenentatge i construcció d'un mateix. |
| La promulgació -responsabilitat dels participants de dur a terme el canvi- com un dels principis de la relació educativa. |
| La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona. |
| En la relació educativa és important posar en valor la diferència. |
| La pedagogia efectiva és la que prepara als educands per a la vida. |
| La pedagogia efectiva promou la implicació activa de l'educand. |
| La pedagogia efectiva reconeix la significació de l'aprenentatge informal. |
| En la relació educativa es dona un interès genuí per els infants, adolescents i joves. |
| A l'hora d'establir una relació pedagògica cal tenir en compte la referència teòrica emprada en l'anàlisi del context |
| La relació educativa està dissenyada en benefici del client. |
| L'educador treballa d'acord amb el principi d'ajudar a les persones a ajudar-se ells mateixos. |

| REQUERIMENTS I CONDICIONANTS |
|--|
| L'educador com a autèntic i autoreflexiu, aporta la seva personalitat com a important recurs. |
| La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida. |
| La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba. |
| La relació educativa es pot abordar de forma individual o col·lectiva. |
| La relació educativa com a vincle intersubjectiu està fortament marcada per l'activitat. |
| La relació educativa es dona en la simultaneïtat d'acció, reflexió i transformació. |
| La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món. |
| L'anticipació, les expectatives, com a factors movilitzadors en la intervenció educativa. |
| En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís. |
| La lliure elecció com a principi de la intervenció educativa. |
| La pedagogia efectiva es compromet amb formes valorades de coneixement. |
| La pedagogia efectiva reconeix la importància de l'experiència prèvia i els aprenentatges. |
| La pedagogia efectiva és aquella en què l'educador crea escenaris -andamiatges- que facilitin l'aprenentatge. |
| La pedagogia efectiva és aquella que contribueix a l'aprenentatge -avaluació- per ser congruent amb el procés. |
| Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari. |
| L'educador té capacitat de compromís simultània al requeriment d'exercici de l'autoritat -no de l'autoritarisme-. |
| L'educador demostra capacitat d'observació, anàlisi i planificació. |
| L'educador disposa de sentit de la diversió, dosis d'humor, però mai sarcasme. |
| L'educador administra paciència i capacitat per donar la benvinguda als petits canvis. |
| L'educador exerceix la curiositat i perspiciàcia per conèixer a cada individu per ell mateix. |
| L'educador ha de desenvolupar bons models de comportament. |
| L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal. |
| L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari- |
| L'educador mostra sensibilitat en l'encontre amb infants i joves. |
| Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa. |
| Les característiques del participant (edat, gènere, etc.) en la relació educativa. |
| Les característiques de l'educador (gènere) en la relació educativa. |
| La perspectiva temporal de la intervenció en la relació educativa (puntual, mig termini, llarg termini). |
| L'objecte de treball per part de l'educador com a factor determinant en la relació educativa. |
| La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa. |
| La història relacional del participant com un aspecte important a tenir en compte en la intervenció socioeducativa. |
| L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar. |
| Ser clar com a principi pedagògic de l'educador. |
| Ser tolerat en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador. |

- 1. Concepte d'educació
- 2. Experiència prèvia
- 3. Requeriment d'aprenentatge
- 4. Motivació / Implicació
- 5. Expectatives
- 6. Valoració del procés
- 7. Paper de l'educand
- 8. Paper de l'educador
- 9. Recursos / eines
- 10. Mètodes "aplicació eines"
- 11. Context físic i sociocultural
- 12. La vessant professional

| L'ACCIÓ - LA CONSTRUCCIÓ DEL PROCÉS - |
|--|
| La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa. |
| La utilització de l'activitat com a metodologia per estrènyer vincles entre el pedagog social i l'educand per tal de desenvolupar noves habilitats. |
| La creació d'una situació quotidiana compartida que esdevingui un símbol de la relació creada entre el pedagog social i l'educand: la creació d'un tercer, d'un espai comú, per tal que es trobin les dues parts implicades. |
| Procés mutu d'aprenentatge conjunt, exemple: comond third. |
| El desenvolupament és necessari en la relació educativa, doncs hi ha aspectes que s'han d'aprendre. |
| L'espai quotidià compartit com a arena de la relació educativa. |
| La reflexió en el treball quotidià com a metodologia de la relació educativa. |
| La relació com a eina i com a objecte d'intervenció. |
| La intervenció socioeducativa una pràctica relacional inscrita en un temps i en un lloc. |
| La relació educativa una relació interpersonal. |
| La relació educativa una relació que té lloc dins d'un sistema. |
| La relació educativa una relació dins el context pedagògic. |
| La intervenció socioeducativa suma situacions pedagògiques situades i contextualitzades. |
| La relació educativa és interactiva i es construeix a mesura dels intercanvis que regulen la seva construcció. |
| En la intervenció socioeducativa la focalització esdevé la nostra realitat. |
| En la intervenció socioeducativa la realitat es crea al moment: coexisteixen múltiples realitats. |
| En la intervenció socioeducativa, l'acte de preguntar d'una organització o grup influeix en el grup d'alguna manera. |
| L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució. |
| En la intervenció socioeducativa, si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives. |
| El llenguatge que utilitzem crea la nostra identitat, aquest és un aspecte a tenir en compte en la intervenció socioeducativa. |
| La pedagogia efectiva fomenta tant els processos individuals com socials. |
| L'educador és capaç de veure el conflicte com un recurs. |
| La intervenció socioeducativa reserva un espai per a les trobades relacionals que contemplin el diàleg. |
| En la intervenció socioeducativa la tasca de l'educador té un objectiu. |
| En la intervenció socioeducativa cal distingir entre el desenvolupament i el canvi. El canvi a partir de del treball dels participants amb ells mateixos. |
| En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió. |
| El treball pedagògic dirigit cap al canvi una tasca de l'educador envers a l'educand. |
| El diàleg professional un aspecte important en la intervenció socioeducativa. |
| En la relació pedagògica es té en compte la relació de l'educand amb els seus iguals. |
| En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand. |
| L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa. |
| La intervenció socioeducativa contempla la interacció de l'educand amb l'entorn. |
| La intervenció socioeducativa presenta sistematicitat de l'activitat. |
| El llenguatge, un factor clau de la relació educativa. |
| Les intervencions pràctiques en la intervenció socioeducativa -treball amb grups, activitats, el conflicte com a recurs, negociacions, límits, etc...- |
| El potencial dels espais de descans de la intervenció socioeducativa -mètodes locals- |

| LA LECTURA PROFESSIONAL |
|---|
| La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres. |
| La intervenció socioeducativa reclama polítiques consistents amb suport per aprendre com a eix central. |
| L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals. |
| És recomanable que l'educador tingui les necessitats cobertes fora de la feina, per tal de poder desenvolupar la seva intervenció socioeducativa en òptimes condicions. |
| L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional. |
| El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa. |
| El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular. |

| |
|--|
| El treball en grup com a recurs en el treball de la relació educativa. |
| L'apoderament de l'equip com a recurs en el treball de la relació educativa. |

Il·lustració 11: Taula d'articulació de les balises de coneixement per a la orientació del treball de la relació socioeducativa

7.2.Principis del marc teòric distribuïts en funció de la proposta de balises

7.2.1. Concepte d'educació

| | |
|---|--|
| <p>Haltung, una actitud en la relació pedagògica. La relació pedagògica, una intervenció educativa (interactiva, proactiva i benintencionada). Una relació afectiva. Associa ensenyament, aprenentatge i construcció d'un mateix. La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona. La relació educativa està dissenyada en benefici del client. La relació educativa com a vincle intersubjectiu està fortament marcada per l'afectivitat. La relació educativa una relació interpersonal. En la intervenció socioeducativa cal distingir entre desenvolupament i canvi. El canvi a partir del treball dels participants amb ells mateixos.</p> | <p>El concepte d'educació és clau en la relació socioeducativa pel fet que aquesta és intencional (afectiva, interpersonal, proactiva, interactiva, benintencionada, associa aprenentatge construcció d'un mateix etc..)</p> |
| <p>Una aproximació centrada en l'infant i la seva participació plena en cadascun dels passos (des de la relació educativa). En la relació educativa els reptes segons les eleccions. La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida. La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba.</p> | <p>Segons el concepte d'educació una interpretació de l'educand.</p> |
| <p>És una intervenció en què l'educador es fa càrrec i posa en pràctica la cura envers una altra persona a l'espera de transformar-la. L'educador treballa d'acord amb el principi d'ajudar a les persones a ajudar-se ells mateixos. En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand.</p> | <p>El concepte d'educació determina la concepció que l'educador té del seu paper.</p> |
| <p>En la relació educativa és important posar en valor la diferència. La pedagogia efectiva és la que prepara als educands per a la vida. La pedagogia efectiva reconeix la significació de l'aprenentatge informal. La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món. La pedagogia efectiva es compromet amb formes valorades de coneixement. La pedagogia efectiva és aquella que contribueix a l'aprenentatge -avaluació- per ser congruent amb el procés. Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari. La relació com a eina i com a objecte d'intervenció. La pedagogia efectiva fomenta tant els processos individuals com socials. En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió. La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres.</p> | <p>El concepte d'educació determina què es considera important aprendre i com s'han de desenvolupar aquests aprenentatges.</p> |

Taula 11: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa concepte d'educació

7.2.2. Experiència prèvia

| | |
|--|--|
| <p>La incidència de les recerques en la relació pedagògica.</p> <p>La incidència de l'evolució dels sistemes educatius en la relació educativa.</p> <p>A l'hora d'establir una relació pedagògica cal tenir en compte la referència teòrica emprada en l'anàlisi del context</p> | <p>La manera com els participants han vivenciat l'aplicació del coneixement pedagògic i les influències i determinacions de les estructures on aquest es produeix, configura les seves experiències prèvies.</p> |
| <p>La pedagogia efectiva reconeix la importància de l'experiència prèvia i els aprenentatges.</p> | <p>L'experiència prèvia determina el punt de partida dels implicats, marcant el ritme i les perspectives en l'assoliment dels objectius.</p> |
| <p>La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa.</p> <p>La història relacional del participant com un aspecte important a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.</p> | <p>L'experiència relacional prèvia determina la pluralitat de referents a l'hora d'establir la relació socioeducativa.</p> |
| <p>L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució.</p> | <p>La consideració de l'experiència prèvia com a factor regulador de la relació socioeducativa.</p> |

Taula 12: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa experiència prèvia

7.2.3. Creació d'escenaris per a l'aprenentatge

| | |
|--|---|
| <p>La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres.</p> <p>La intervenció socioeducativa reclama polítiques consistents amb suport per aprendre com a eix central.</p> | <p>Les polítiques educatives han de tenir en compte la creació d'escenaris per l'aprenentatge.</p> |
| <p>La pedagogia efectiva reconeix la importància de l'experiència prèvia i els aprenentatges.</p> <p>A l'hora d'establir una relació pedagògica cal tenir en compte la referència teòrica emprada en l'anàlisi del context</p> <p>La pedagogia efectiva és aquella en què l'educador crea escenaris -bastides- que facilitin l'aprenentatge.</p> <p>L'educador exerceix la curiositat i perspicàcia per conèixer a cada individu per ell mateix.</p> | <p>En la relació socioeducativa l'educador crea escenaris que facilitin l'aprenentatge a partir del coneixement de l'altre.</p> |
| <p>Procés mutu d'aprenentatge conjunt, exemple: common third.</p> <p>El desenvolupament és necessari en la relació educativa, doncs hi ha aspectes que s'han d'aprendre.</p> | <p>La creació d'escenaris efectius d'aprenentatge requereix la corresponsabilitat dels implicats en el seu desenvolupament.</p> |

Taula 13: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa creació d'escenaris per l'aprenentatge

7.2.4. Motivació / implicació

| | |
|--|---|
| <p>En la relació educativa els reptes segons les eleccions. La relació educativa com a vincle intersubjectiu està fortament marcada per l'afectivitat. L'anticipació, les expectatives, com a factors movilitzadors en la intervenció educativa. En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís. La lliure elecció com a principi de la intervenció educativa. L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució.</p> | <p>* La motivació i implicació són clau en la relació socioeducativa, en tant que vincle subjectiu marcat per l'afectivitat i generador de compromís, per aquesta raó cal tenir en compte tot allò que les fomenta.</p> |
| <p>La pedagogia efectiva és la que prepara als educands per a la vida. L'objecte de treball per part de l'educador com a factor determinant en la relació educativa. En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu.</p> | <p>* La relació socioeducativa efectiva té un objecte de treball, un objectiu i uns resultats vinculats a la motivació i implicació dels participants.</p> |
| <p>La promulgació -responsabilitat dels participants de dur a terme el canvi- com un dels principis de la relació educativa. La pedagogia efectiva promou la implicació activa de l'educand. La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida.</p> | <p>*La motivació i implicació de l'educand és clau si es vol comprometre amb el canvi.</p> |
| <p>En la relació educativa es dóna un interès genuí per els infants, adolescents i joves. Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa. La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa. L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals. L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional.</p> | <p>*La motivació i implicació de l'educador en la relació és clau per establir la relació intersubjectiva i pel seu desenvolupament professional.</p> |

Taula 14: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa motivació/implicació

7.2.5. Expectatives

| | |
|---|--|
| <p>Una aproximació centrada en l'infant i la seva participació plena en cadascun dels passos (des de la relació educativa).</p> <p>La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba.</p> | <p>En la relació socioeducativa, les expectatives d'educand i educador configuren el vincle, sent determinant tant les pròpies com les que s'atribueixen a altri.</p> |
| <p>La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món.</p> <p>L'anticipació, les expectatives, com a factors mobilitzadors en la intervenció educativa.</p> <p>En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís.</p> | <p>La gestió de les expectatives en la relació socioeducativa determina els seus resultats i l'evolució del vincle dels participants .</p> |
| <p>La perspectiva temporal de la intervenció en la relació educativa (puntual, mig termini, llarg termini).</p> <p>L'objecte de treball per part de l'educador com a factor determinant en la relació educativa.</p> <p>La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa.</p> | <p>En la relació socioeducativa les expectatives estan sotmeses a diverses contingències (període, objecte de treball, antecedents, objectius,...) que afecten a la seva configuració.</p> |
| <p>En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu.</p> | |

Taula 15: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa expectatives

7.2.6. Significativitat del procés

| | |
|---|--|
| <p>La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona.</p> <p>Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari.</p> <p>La relació educativa és interactiva i es construeix a mesura dels intercanvis que regulen la seva construcció.</p> | <p>La relació socioeducativa és significativa pels implicats. Aquesta significativitat suposa invertir temps i esforços.</p> |
| <p>En la relació educativa és important posar en valor la diferència.</p> <p>La pedagogia efectiva reconeix la significació de l'aprenentatge informal.</p> <p>En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís.</p> <p>L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució.</p> <p>En la intervenció socioeducativa, si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives.</p> <p>En la relació pedagògica es té en compte la relació de l'educand amb els seus iguals.</p> | <p>En la relació socioeducativa es tenen en compte els factors interpersonals o del context que poden ajudar a donar significativitat al vincle o als resultats de la relació.</p> |
| <p>La pedagogia efectiva és aquella que contribueix a l'aprenentatge -avaluació- per ser congruent amb el procés.</p> <p>En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu.</p> <p>El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular.</p> | <p>Els resultats de la relació socioeducativa poden contribuir a fer-la significativa pels participants.</p> |

Taula 16: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa significativitat del procés

7.2.7. Paper de l'educand

| | |
|--|--|
| <p>En la relació educativa els reptes segons les eleccions.</p> <p>La pedagogia efectiva promou la implicació activa de l'educand.</p> <p>La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món.</p> | <p>La relació socioeducativa porta associada una concepció del paper de l'educand.</p> |
| <p>Les característiques del participant (edat, gènere, etc.) en la relació educativa.</p> <p>En la relació pedagògica es té en compta la relació de l'educand amb els seus iguals.</p> <p>La intervenció socioeducativa contempla la interacció de l'educand amb l'entorn.</p> | <p>En la relació socioeducativa, el paper de l'educand està subjecte a les circumstàncies del context sociocultural.</p> |
| <p>La promulgació -responsabilitat dels participants de dur a terme el canvi- com un dels principis de la relació educativa.</p> <p>En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió.</p> | <p>En la relació socioeducativa el paper de l'educand implicar assumir els efectes del procés.</p> |

Taula 17: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa paper de l'educand

7.2.8. Paper de l'educador

| | |
|--|---|
| <p>Haltung, una actitud en la relació pedagògica.</p> <p>En la relació educativa es dóna un interès genuí per els infants, adolescents i joves.</p> <p>La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món.</p> <p>En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand.</p> | <p>La relació socioeducativa porta associada una concepció de l'educador.</p> |
| <p>Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa.</p> <p>En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu.</p> <p>El treball pedagògic dirigit cap al canvi una tasca de l'educador envers a l'educand.</p> | <p>En la relació socioeducativa el paper de l'educador contempla tant la definició de fites com el compromís amb la consecució de resultats.</p> |
| <p>Les característiques de l'educador (gènere) en la relació educativa.</p> <p>L'educador com a autèntic i autoreflexiu, aporta la seva personalitat com a important recurs.</p> <p>L'educador té capacitat de compromís simultània al requeriment d'exercici de l'autoritat -no de l'autoritarisme-.</p> <p>L'educador ha de desenvolupar bons models de comportament.</p> <p>L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal.</p> <p>L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari-</p> <p>L'educador mostra sensibilitat en l'encontre amb infants i joves.</p> <p>L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar.</p> <p>Ser clar com a principi pedagògic de l'educador.</p> <p>Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador.</p> <p>L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals.</p> <p>És recomanable que l'educador tingui les necessitats cobertes fora de la feina, per tal de poder desenvolupar la seva intervenció socioeducativa en òptimes condicions.</p> <p>L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional.</p> | <p>El paper de l'educador en la relació socioeducativa està marcat tant per les circumstàncies del context sociocultural, com per totes aquelles competències professionals que és capaç de desenvolupar.</p> |
| <p>La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa.</p> <p>El diàleg professional un aspecte important en la intervenció socioeducativa.</p> <p>L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa.</p> <p>El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa.</p> | <p>El reconeixement institucional és un referent per a la tasca de l'educador.</p> |

Taula 18: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa paper de l'educador

7.2.9. Recursos – instruments

| | |
|--|---|
| <p>El llenguatge que utilitzem crea la nostra identitat, aquest és un aspecte a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.</p> <p>El llenguatge, un factor clau de la relació educativa.</p> <p>Les intervencions pràctiques en la intervenció socioeducativa -treball amb grups, activitats, el conflicte com a recurs, negociacions, límits, etc..-.</p> | <p>En la relació socioeducativa, el llenguatge i la praxis són el recursos que l'educador emprava com a medi a través de la qual vehicular la intervenció socioeducativa.</p> |
| <p>En la relació pedagògica es té en compte la relació de l'educand amb els seus iguals.</p> | <p>La relació socioeducativa està influenciada per les relacions entre iguals que es donen, tant a nivell de l'educador com de l'educand.</p> |
| <p>El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa.</p> | <p>La relació socioeducativa està influenciada per la definició i interpretació del context sociocultural.</p> |
| <p>La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa.</p> <p>En la intervenció socioeducativa la focalització esdevé la nostra realitat.</p> <p>La intervenció socioeducativa reserva un espai per a les trobades relacionals que contemplin el diàleg.</p> <p>El potencial dels espais de descans de la intervenció socioeducativa -mètodes locals-.</p> | <p>La relació socioeducativa està influenciada per la definició i interpretació del context sociocultural.</p> |
| <p>L'educador com a autèntic i autoreflexiu, aporta la seva personalitat com a important recurs.</p> <p>L'educador disposa de sentit de la diversió, dosis d'humor, però mai sarcasme.</p> <p>L'educador administra paciència i capacitat per donar la benvinguda als petits canvis.</p> <p>L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal.</p> <p>L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari-</p> <p>L'educador mostra sensibilitat en l'encontre amb infants i joves.</p> <p>L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar.</p> <p>Ser clar com a principi pedagògic de l'educador.</p> <p>L'educador és capaç de veure el conflicte com un recurs.</p> | <p>L'educador com a subjecte i les seves habilitats professionals són el recurs per excel·lència a l'hora d'estimular i estructurar la relació socioeducativa.</p> |
| <p>L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals.</p> <p>L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional.</p> | |

Taula 19: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa recursos - instruments

7.2.10. Mètodes

| | |
|---|---|
| <p>La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona.</p> <p>L'educador treballa d'acord amb el principi d'ajudar a les persones a ajudar-se ells mateixos.</p> <p>La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida.</p> <p>La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba.</p> <p>La relació educativa es pot abordar de forma individual o col·lectiva.</p> <p>La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món.</p> | <p>La elecció i interpretació dels mètodes a emprar en la relació socioeducativa és deutora dels principis pedagògics i de la idea d'educand que es tingui.</p> |
| <p>La pedagogia efectiva es compromet amb formes valorades de coneixement.</p> <p>La relació com a eina i com a objecte d'intervenció.</p> <p>En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu.</p> <p>En la intervenció socioeducativa cal distingir entre desenvolupament i canvi. El canvi a partir de del treball dels participants amb ells mateixos.</p> <p>En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió.</p> <p>El treball pedagògic dirigit cap al canvi una tasca de l'educador envers a l'educand.</p> <p>El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular.</p> | <p>El mètode emprat en la relació socioeducativa depèn de la fita a assolir.</p> |
| <p>La utilització de l'activitat com a metodologia per estrènyer vincles entre pedagog social i educand per tal de desenvolupar noves habilitats.</p> <p>La creació d'una situació quotidiana compartida, símbol de la relació entre educador i educand: espai comú en què es trobin les parts.</p> <p>Procés mutu d'aprenentatge conjunt, exemple: common third.</p> <p>L'espai quotidià compartit com a arena de la relació educativa.</p> <p>La relació educativa és interactiva i es construeix a mesura dels intercanvis que regulen la seva construcció.</p> | <p>El mètode en la relació socioeducativa contempla la interacció dels participants que interactuen creant un espai nou que dona lloc al canvi i als nous coneixements.</p> |
| <p>La reflexió en el treball quotidià com a metodologia de la relació educativa.</p> <p>En la intervenció socioeducativa, l'acte de preguntar d'una organització o grup influeix en el grup d'alguna manera.</p> <p>En la intervenció socioeducativa, si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives.</p> | <p>La intervenció socioeducativa contempla la reflexió en l'acció com a mètode quotidià a desenvolupar per les parts implicades en la relació socioeducativa.</p> |
| <p>La relació educativa es dona en la simultaneïtat d'acció, reflexió i transformació.</p> <p>Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari.</p> <p>L'educador demostra capacitat d'observació, anàlisi i planificació.</p> <p>L'educador administra paciència i capacitat per donar la benvinguda als petits canvis.</p> <p>L'educador exerceix la curiositat i perspicàcia per conèixer a cada individu per ell mateix.</p> <p>Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador.</p> <p>La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa.</p> <p>El treball en grup com a recurs en el treball de la relació educativa.</p> <p>L'apoderament de l'equip com a recurs en el treball de la relació educativa.</p> | <p>En la relació socioeducativa s'utilitzen tant metodologies individuals com de grup.</p> |

Taula 20: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa mètodes

7.2.11. Context físic i sociocultural

| | |
|---|---|
| <p>Les característiques del participant (edat, gènere, etc.) en la relació educativa.</p> <p>Les característiques de l'educador (gènere) en la relació educativa.</p> | <p>En la relació socioeducativa les característiques dels participants formen part del context de forma significativa.</p> |
| <p>L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa.</p> <p>La intervenció socioeducativa contempla la interacció de l'educand amb l'entorn.</p> | <p>La interacció, tant de l'educand com de l'educador amb el context, són factors que determinen els resultats de la relació socioeducativa.</p> |
| <p>La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació socioeducativa.</p> <p>La història relacional del participant com un aspecte important a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.</p> <p>En la intervenció socioeducativa la focalització esdevé la nostra realitat.</p> | <p>La interpretació del context, tant relacional com d'intervenció, són determinants en la relació socioeducativa.</p> |
| <p>El llenguatge que utilitzem crea la nostra identitat, aquest és un aspecte a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.</p> <p>El llenguatge, un factor clau de la relació educativa.</p> | <p>El llenguatge, com a canal de comunicació a través del qual es vehicula la intervenció socioeducativa, forma part del context de la relació socioeducativa i és determinant en la estructuració de la mateixa.</p> |
| <p>La perspectiva temporal de la intervenció en la relació educativa (puntual, mig termini, llarg termini).</p> <p>L'espai quotidià compartit com a arena de la relació educativa.</p> <p>La intervenció socioeducativa una pràctica relacional inscrita en un temps i en un lloc.</p> <p>La relació educativa una relació que té lloc dins d'un sistema.</p> <p>La relació educativa una relació dins el context pedagògic.</p> <p>La intervenció socioeducativa suma situacions pedagògiques situades i contextualitzades.</p> <p>En la intervenció socioeducativa la realitat es crea al moment: coexisteixen múltiples realitats.</p> | <p>En la relació socioeducativa, el context ve determinat per l'espai, el temps, les persones i les relacions que es produeixen entre elles en els diferents marcs institucionals i organitzatius.</p> |

Taula 21: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa context físic i sociocultural

7.2.12. Dimensió professional

| | |
|---|--|
| <p>L'educador té capacitat de compromís simultània al requeriment d'exercici de l'autoritat -no de l'autoritarisme-.</p> <p>L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal.</p> <p>L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari-</p> <p>L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar.</p> <p>Ser clar com a principi pedagògic de l'educador.</p> <p>Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador.</p> <p>En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand.</p> <p>L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals.</p> <p>És recomanable que l'educador tingui les necessitats cobertes fora de la feina, per tal de poder desenvolupar la seva intervenció socioeducativa en òptimes condicions.</p> <p>L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional.</p> | <p>La vessant professional orienta les accions de l'educador.</p> |
| <p>La relació pedagògica representa una part de la dimensió relacional de la tasca educativa.</p> <p>La pedagogia efectiva és aquella en què l'educador crea escenaris -bastides- que facilitin l'aprenentatge.</p> <p>L'educador ha de desenvolupar bons models de comportament.</p> <p>Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa.</p> <p>L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa.</p> | <p>La vessant professional de l'educador regula les funcions que han d'acomplir els educadors.</p> |
| <p>El diàleg professional un aspecte important en la intervenció socioeducativa.</p> <p>La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres.</p> <p>La intervenció socioeducativa reclama polítiques consistents amb suport per aprendre com a eix central.</p> <p>El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa.</p> | <p>Les relacions socioeducatives no es poden desvincular del col·lectiu professional.</p> |

Taula 22: Elaboració dels principis de síntesi que constitueixen la balisa dimensió professional

8. TREBALL DE LES DADES

En recerca social hi ha diferents metodologies, que en funció del fenomen i l'aproximació que es vol fer d'aquest, proporcionen un marc de referència, així com una justificació lògica per examinar-ne els principis i procediments pels quals es formulen els problemes d'investigació i se'ls hi dóna resposta (Del Rincón, Arnal, Latorre, i Sans, 1995). Tal i com s'ha ressenyat en el capítol anterior i en el marc metodològic, la recerca que ens ocupa, al igual que les teories substantives que la sustenten, es situen en el paradigma constructivista de la investigació social. Aquest posicionament permet ressaltar el principi d'intencionalitat de la conducta humana, en contrast amb d'altres concepció amb una interpretació més passiva de la conducta humana. D'aquesta manera s'assumeix que les accions humanes són en la seva majoria deliberades i que les persones no només reaccionen simplement als esdeveniments i situacions sinó que reflexionen sobre la situació i actuen d'un mode reflexiu sobre la base d'aquesta reflexió. Tal com apunten Ricón et al., els éssers humans són capaços d'escollir i tenen capacitat d'actuar sobre el món i canviar-lo segons les seves pròpies necessitats, aspiracions o percepcions.

A la llum d'aquesta concepció, l'investigador constructivista segueix un procés d'investigació holístic-inductiu-idiogràfic, buscant una comprensió global dels fenòmens i situacions que estudia. La finalitat d'aquesta metodologia és comprendre com les persones experimenten, interpreten i reconstrueixen els significats intersubjectius de la seva cultura. En el cas concret que ens ocupa, tal i com s'ha exposat, el posicionament constructivista amb el qual ens volem aproximar a la relació socioeducativa es concreta a través de la metodologia de la Teoria Fonamentada, mètode que arrela en l'interaccionisme simbòlic (Blumer, 1969 i Mead, 1964)⁹⁹ on l'investigador intenta construir el que els participants veuen com la seva realitat social.

Amb aquesta finalitat s'opta per aplicar la tècnica del mètode Delphi a l'hora de treballar les dades, doncs *“La teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemáticos de datos. La teoría se desarrolla durante la investigación, y esto se realiza a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (Strauss y Corbin, 1994:273).^{100”}* El mètode Delphi és especialment indicat en el cas que ens ocupa, pel fet que cerca la convergència d'opinions sobre un coneixement del món real, és a dir no sobre un constructe teòric sinó sobre un fenomen vinculat a la praxis, a l'exercici d'una activitat concret.

⁹⁹ Rodríguez (1999:48).

¹⁰⁰ Ibidem.

8.1. Segona part del plantejament metodològic: el mètode Delphi l'aplicació d'una tècnica per a la contrastació de les dades

Tal com recullen Hsu & Sandford (2007), la tècnica del mètode Delphi és molt adequada com un mitjà i mètode per a la construcció de consensos. Els autors ressalten com aquesta tècnica s'ha utilitzat en diversos camps com la planificació de programes, l'avaluació de necessitats, l'orientació de les polítiques o la utilització dels recursos. L'article recull la tipificació de Delbecq, Van de Ven, and Gustafson (1975) segons la qual la tècnica Delphi pot ser emprada per a la consecució dels següents objectius:

1. *Per determinar o desenvolupar una gamma de possibles alternatives de programa.*
2. *Per explorar o exposar els supòsits subjacents o informació que condueix a diferents judicis.*
3. *Per a buscar informació que pugui generar un consens per part del grup d'enquestats.*
4. *Per correlacionar judicis experts sobre un tema que abasta una àmplia gamma de disciplines.*
5. *Per educar el grup d'enquestats pel que fa als aspectes diversos i interrelacionats del tema*

Aquests objectius coincideixen, en part, amb el que es proposa la investigació. D'una banda, coincidint amb el punt 1, cerca desenvolupar una proposta alternativa d'anàlisi de la relació socioeducativa aplicada a l'àmbit de la Pedagogia Social i més concretament en el context de l'educació no formal que es pot desenvolupar des de la intervenció en les polítiques de joventut. També, en la línia del punt 2, es vol fer aflorar aquells criteris, conceptes i idees operatius en l'imaginari d'aquests referents per tal de buscar el denominador comú a partir del qual treballar per una bateria de referents comuns –balises-. D'aquesta manera, en sintonia amb el punt 3, es cerca crear un cos de coneixement conjunt que serveixi de referent per als experts i que pugui generar debat i consensos a l'hora de plantejar la intervenció a través de la relació socioeducativa. Finalment, els punts 4 i 5, en part són tinguts en compte en relacionar els judicis d'experts de diferents perfils amb una visió multidisciplinària de la interpretació de la relació socioeducativa. Val a dir que la investigació que ens ocupa, no tracta tant d'incidir en el grup d'enquestats, com en el col·lectiu de professionals que treballen en l'àmbit en qüestió. Motiu pel qual no es focalitza tant l'atenció en el treball amb profunditat amb aquest col·lectiu com en la creació d'unes balises a seleccionar i desenvolupar en un posterior programa de recerca. Tal i com recull Imran, "*Delphi has been used to gain a consensus regarding future trends and projections using a systematic process of information gathering*" (2007:1), es vol posar especial atenció en el procés d'obtenir consens pel que fa a

les tendències i projeccions futures utilitzant un procés sistemàtic de recollida d'informació. No es tracta tant de donar resposta a un problema concret o de formar a un col·lectiu determinat, com de construir un sistema d'aproximació global a un fenomen complex. Com a tècnica d'una metodologia constructivista, el seu objectiu es aconseguir imatges multifacètiques del fenomen estudiat tal com es manifesta en les distintes situacions i contextos socials (Del Rincón et al., 1995). Es tracta doncs de fer una anàlisi prospectiva que permeti l'estudi de la relació socioeducativa amb la finalitat de poder-ne orientar la intervenció, amb l'avantatge de fer-ho recollint les diferents perspectives de les persones expertes implicades.

Segons recullen Hsu & Sandford, *“The Delphi technique is well suited as a means and method for consensus-building by using a series of questionnaires to collect data from a panel of selected subjects (Dalkey & Helmer, 1963; Dalkey, 1969; Linstone & Turoff, 1975; Lindeman, 1981; Martino, 1983; young & Jamieson, 2011)”* (2007:1). Seguint aquesta tècnica per al treball de les dades, la investigació elabora un qüestionari que recull els aspectes anteriorment detallats en les finalitats del Delphi. Es tracta dels criteris, supòsits i conceptes dels enquestats, els seus aspectes comuns, així com la possibilitat de crear amb aquest material una proposta que reculli una visió plural i multidisciplinària d'un fenomen complex sobre el qual generar una determinada sensibilitat i marc referencial de debat.

La tècnica associada al Delphi freqüentment emprava els qüestionaris com eina de gestió de les dades. *“The Delphi technique, by definition, is a group process involving an interaction between the researcher and a group of identified experts on a specified topic, usually through a series of questionnaires.”* (Imran, 2007:1). En el cas que ens ocupa també és així. Val a dir que ni el mètode Delphi, ni el qüestionari com a tècnica de recollida de dades, no estan exempts de limitacions. Tant pel que fa a la creació de consensos, com a l'hora de contrastar punts de vista, doncs tot i que permet veure coincidències, no permet explorar amb profunditat els diferents posicionaments. En el cas concret que ens ocupa a més a més no es poden aplicar ni el coeficient de Kappa ni el coeficient de Kendall per tal de determinar si hi ha consens entre els enquestats; no tant perquè no hi hagi un nombre suficient d'enquestats, que no seria el cas, sinó pel fet que tots ells valoren diferents ítems que constituïrien experiments diferents i que per tant distorsionen els resultats. Aquest fet ens indica que la lectura dels resultats s'ha d'efectuar en termes de valoració dels enquestats i major o menor coincidència en els resultats, atès que no es pot arribar a afirmar amb un grau de fiabilitat significatiu que l'acord sigui fruit d'un consens i no de una coincidència. Per tal de poder emprar aquests coeficients de càlcul que indiquen consens caldria contemplar cada balisa com a unitat i com a un experiment en si mateix. Com que aquest no és el cas, sinó que es contempla el conjunt de balises com a proposta a contrastar, s'ha hagut de situar la valoració en termes d'acord en

tant que coincidència i no com a consens. Val a dir que la coincidència no s'ha considerat significativa si com a mínim no assolia una aprovació del 50% dels enquestats i que només en cas de superar-se aquest llindar es considera que la variable té un mínim d'acceptació.

No obstant, el mètode Delphi es considera apropiat per a l'estudi dels fenòmens particulars. De fet Linstone (1978) identifica dues circumstàncies en les quals aquest mètode és més apropiat:

- quan el problema no es presta a les tècniques analítiques precises però pot beneficiar-se de judicis subjectius sobre una base col·lectiva
- quan és difícil reunir a tots els individus participants i aquests parteixen de bagatges molt dispars en quant a experiència i expertesa, dificultant el debat en un mateix pla.

En el cas que ens ocupa, la identificació d'aquells elements que poden esdevenir balises de senyalització a l'hora d'interpretar i analitzar la relació socioeducativa, l'objecte d'estudi no està tan subjecte a la recollida de dades analítiques, com a la prospectiva de construir una conceptualització de la mateixa que sigui d'utilitat per al col·lectiu de referència. No sent tant la recollida fiable de les dades el repte, com la interpretació correcta de les mateixes i la categorització adequada que se'n deriva.

D'altra banda, pel que fa als participants implicats, malgrat que sempre hi ha riscos de manca de representativitat o heterogeneïtat, el fet de contemplar tant acadèmics com professionals fa que les dues dimensions ontològiques del fenomen estiguin cobertes, en contemplar tan la praxis com la teoria. Òbviament el perfil d'ambdós col·lectius de participants està prou diferenciat com per requerir de la tècnica Delphi per superar les distàncies que pugui haver-hi entre ambdós.

En aquest cas el panel d'experts i professionals està format per un grup de persones unides en tant que referents en una matèria determinada, la Pedagogia Social o bé les polítiques de joventut, que sense ser excloents no tenen perquè donar-se de forma simultània. Els estudis que es realitzen utilitzant un «panel de experts» tenen com a finalitat obtenir idees o confirmar plantejaments a través de l'experiència de persones amb un gran bagatge professional en el tema en qüestió. No són estudis d'investigació quantitativa pròpiament dita, sinó més aviat una consulta o una tècnica projectiva.

En la modalitat de procediment d'enquesta, el Delphi permet abordar l'objecte d'estudi des d'una òptica exploratòria, però no en profunditat. Per tant, més enllà de les limitacions que

presenta la tècnica, també cal sumar-hi les restriccions de l' instrument de recollida de dades. Val a dir que, segons Landeta (1999),

- els qüestionaris es construeixen per a contrastar punts de vista, no per a explorar-los
- afavorint l'aproximació a formes de coneixement nomotètic no ideogràfic¹⁰¹
- sent la seva anàlisi un treball que es recolza en l'ús estadístic de les dades aproximant els resultats d'uns pocs elements –mostra- a un punt de referència més ampli i definitori –col·lectiu-
- amb la dificultat afegida que acostumen a dissenyar-se i analitzar-se sense comptar amb altres perspectives que aquella que reflexa el punt de vista de l'investigador.

En el plantejament de la recerca ja s'assumeixen aquests riscos i, d'acord amb la finalitat de l'estudi, es cerca més la coincidència dels experts en els conceptes i principis que estructurin la relació socioeducativa que no pas un recull en profunditat del seu punt de vista o en l'explicació complerta del fenomen. També s'assumeix el fet que les dades dels participants són les que configuraran una proposta per un col·lectiu més ampli, que no sempre pot sentir-se representat en la seva totalitat i que dependrà de l'acceptació d'aquest i de possibles modificacions posteriors per reeixir o no en la seva funció d'orientadora de la praxi. Paral·lelament, l'empremta personal del posicionament de la investigadora en cap cas s'ha eludit o matisat, sinó que s'ha posat en valor.

A partir d'aquí, el mètode Delphi i la tècnica del qüestionari, malgrat les seves limitacions intrínseques, s'ajusten a les necessitats de la finalitat que aquí es planteja en relació a l'objecte d'estudi, doncs desenvolupen una tècnica d'observació que permet obtenir sistemàticament mesures de les variables que es deriven d'una problemàtica d'investigació prèviament construïda. És doncs un instrument de recollida de la informació que es presenta en forma de protocol amb vista a garantir la generalització dels resultats. Aquesta idea de generalització dels resultats indueix a considerar les enquestes com orientades a l'anàlisi d'un tipus d'informació específica.

De fet, d'acord amb Rodríguez, Gil, & García (1996), tota planificació dels instruments de recollida d'informació comença a partir de la pròpia reflexió de l'investigador sobre el problema o assumpte que constitueix l'objecte d'estudi. És a partir de les preguntes que aquest es

¹⁰¹ L'explicació nomotètica introdueix una *comprensió generalitzada* d'un cas donat i es contrasta amb l'explicació ideogràfica, que presenta una *descripció completa* del cas en qüestió.

formula que tracta de donar-los-hi resposta des de les seves pròpies idees, supòsits o hipòtesis explicatives o des de models o esquemes teòrics que comparteix. Aquestes explicacions del fenomen són la base per elaborar un esquema conceptual que mostri les relacions entre els diferents elements implicats en la qüestió.

En la recerca que ens ocupa, el marc teòric que es comparteix i a partir del qual es construeixen les balises de senyalització consta de cinc teories. Aquestes no només donen pas a una definició estructural de com es concep la relació socioeducativa, sinó que distingeix 12 balises, amb una definició pròpia i uns principis respectius que les sustenten. Aquests són els elements que s'exposen a contrastació amb els experts i sobre els quals es vol cercar un coincidència que ens aproximi a una proposta de treball a validar i debatre com a resultat d'aquesta investigació. A tal efecte, l'enquesta que s'elabora¹⁰² consta de dos tipus de resposta sobre alguns dels seus ítems, d'una banda aquelles tenen resposta tancada i amb format totalment estructurat; i de l'altre també es contempen espais d'opció oberta on s'ofereix la possibilitat als enquestats de deixar constància de les seves observacions més enllà de les limitacions imposades per la conceptualització de l'investigador. Les opcions de resposta que s'ofereixen als enquestats representen les distincions que l'enquestador pren en compte a l'hora de definir una determinada variable o concepte present en l'estructura conceptual.

L'enquesta que s'ha realitzat consta de tres parts. Una primera en què es pregunta sobre la denominació de la balisa en qüestió i sobre la seva raó de ser. Es tindria en compte l'aspecte ontològic de la mateixa i si la seva nomenclatura s'ajusta al concepte construït.

| BALISA nº | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Concepte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |

La segona part del qüestionari, tot i fer referència clara i directa al concepte de la balisa en qüestió, a diferència de la primera pregunta que interroga sobre el nom i la motivació de la mateixa, apunta més concretament al fet de com es construeix la seva definició. És a dir que es podria donar el cas que una balisa es considerés molt pertinent, rellevant i unívoca, però que no s'hagués encertat en la seva definició. És per aquest motiu que es pregunta als enquestats si la definició que s'ha fet és clara, significativa i si no es presta a confusió.

¹⁰² Veure annexos número 8 i 9.

| BALISA n° | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | |
|------------------|-----------------------|--------------------------|-----------|--------------------------|---------------|
| Definició balisa | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: |

Finalment, el tercer apartat de l'enquesta ens remet als principis del marc teòric que sustenten cada balisa de senyalització. No totes les balises presenten el mateix nombre de principis. En tot cas de tots ells els experts han hagut de valorar tant si tenia sentit tenir en compte les aportacions del principi en si, com si a més a més aquest aportaven alguna informació rellevant.

| Principis balisa | | | | |
|------------------|--|--------------------------|--------------------------|---------------|
| | | Pertinent | Rellevant | |
| | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: |

En qualsevol dels tres apartats els enquestats, més enllà de cenyir-se a les respostes tancades dels diferents ítems tenia la possibilitat de, en l'apartat d'observacions, deixar constància dels seus judicis, dubtes, suggeriments o altres. D'aquesta manera, sense arribar a profundir en excés i mantenint la voluntat generalista de la perspectiva global del fenomen, l'enquesta deixa marge a incorporar altres perspectives més enllà de les seleccionades en el marc teòric per la investigadora.

La validació de jutges que sorgeix dels resultats és el que ens permetrà arribar a una proposta.

La relació dels participants en el procés és la següent:

| Acadèmics | | |
|---------------|-------------------------|---|
| 1 | P. Soler | Universitat de Girona –UdG- |
| 2 | C. Ruiz | Universidad de Málaga |
| 3 | A. Llena | Universidad de Barcelona |
| 4 | M. Belando | Universidad Complutense de Madrid |
| 5 | J. Vilar | Universitat Ramon LLull |
| 6 | Ll. Ballester | Universitat de les Illes Balears |
| 7 | M ^a .R. Marí | Universidad de Castilla la Mancha |
| 8 | J. Tejada | Universitat Autònoma de Barcelona |
| 9 | J. Longàs | Universitat Ramon LLull |
| 10 | A. V. Martín | Universidad de Salamanca |
| Professionals | | |
| 1 | M. Cortés | President –ACPPJ- ¹⁰³ i responsable servei informació juvenil Martorell. |
| 2 | R. López | Col·legi educadors i educadores socials de Catalunya –CEESC- |
| 3 | A. Alcántara | Responsable de formació i circ social de l'Ateneu Popular 9Barris. |
| 4 | I. Maestre | Directora empresa Duna de creació i gestió d'activitats i projectes educatius |
| 5 | J. Segarra | Director de projectes de la cooperativa Doble via de projectes socials. |
| 6 | B. Chueca | Educador social Fundació Acció Social Infància |
| 7 | N. Turon | Cap de secció de l'àrea de joventut de l'Ajuntament de Girona. |
| 8 | N. Pou | Pedagog social – gestor de projectes i anteriorment tècnic de joventut. |
| 9 | S. Cortés | Tècnica compartida del consell comarcal del Pla de l'Estany. |
| 10 | G. Parra | Tècnica responsable servei de treball Oficina Jove. Ajuntament de Girona. |

Taula 23: Experts que han participat en la contrastació de la investigació

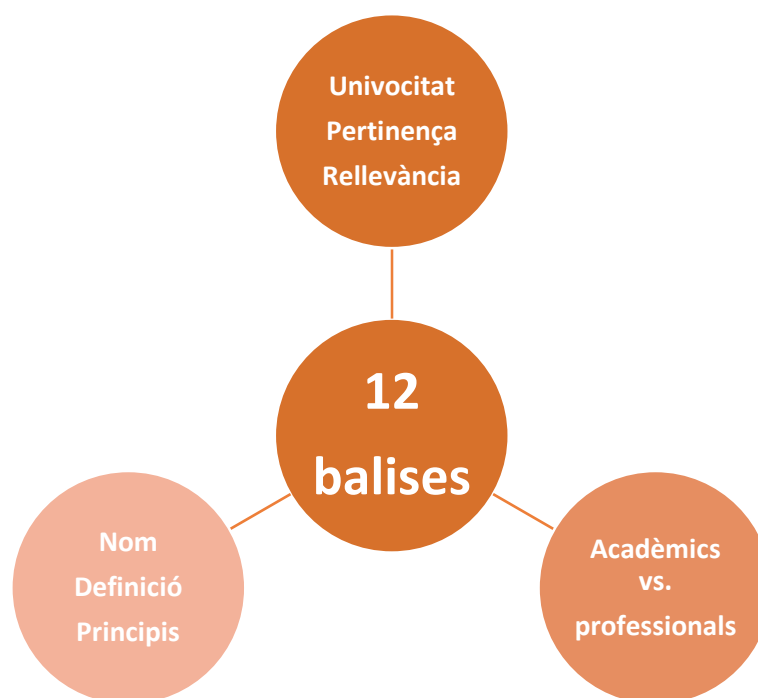
¹⁰³ ACPPJ – Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut.

PART III: RESULTATS I CONCLUSIONS

9. RESULTATS

Previ a l'anàlisi més detallat de les dades de forma individualitzada per cada balisa, es vol fer una primera lectura dels resultats en el seu conjunt. Aquest primer contacte amb les valoracions dels enquestats ha de servir per dilucidar, a grans trets, quina ha estat l'acceptació de la proposta de balises com a sistema d'aproximació a la relació socioeducativa en la intervenció, quins són els seus punts més febles i quines les seves possibilitats de millora. Per tal d'operativitzar aquest primer estudi de conjunt, prèviament es convenient reconèixer les diferents lògiques que operen en la categorització de les variables i que constitueixen tres angles d'estudi que s'entrecreuen en la configuració de la validació de les balises. Aquestes són:

- El criteri de valoració: univocitat, pertinença i rellevància.
- El nivell d'anàlisi: nom, definició i principis.
- El perfil del col·lectiu validador: acadèmics i professionals.



Il·lustració 12: Diferents plans d'anàlisi en interacció en la contrastació de les balises. (Elaboració pròpia).

D'aquesta manera es vol tenir una primera impressió de quin ha estat la valoració dels enquestats en relació al conjunt de la proposta, així com una primera detecció de quines són les balises amb un plantejament més reeixit i quins són els punts que presenten més reticències.

Aquest primer moment de treball dels resultats s'articula en quatre punts:

- Un primer (9.1.1.) en que es fa una lectura de la valoració de les balises en funció dels **nivells d'anàlisi** establerts –nom (9.1.1.1.), definició (9.1.1.2.) i principis (9.1.1.4.)-; amb un punt específic (9.1.1.3.) de comparació entre el nom i la definició dels ítems compartits – univocitat i pertinença- per tal de constatar quin d'aquests dos nivells ha tingut més bona acceptació en relació a l'altre.
- El segon (9.1.2.) exposa els resultats de les valoracions en funció de la **comparativa entre els dos col·lectius enquestats** –acadèmics i professionals-, en relació als diferents nivells d'anàlisi –nom, definició i principis- de les balises.
- El tercer (9.1.3.), mostra els resultats de les balises en funció de l'únic **criteri de valoració** comú a tots els diferents nivells d'anàlisi, la pertinença; de forma que es pot visualitzar la seva evolució en funció del col·lectiu enquestat.
- El quart i últim punt (9.1.4.) es desmarca dels anteriors, per recollir la **síntesi dels aspectes més destacats** en la interpretació de les dades anteriors, deixant constància de les tendències i interpretacions recollides.

Un segon moment posterior, passa a recuperar la dimensió individual de l'anàlisi de cada balisa, atenent amb major profunditat a les peculiaritats i observacions que cada validador hagin volgut fer constar. En aquest epígraf s'aborden les balises d'una en una en relació a cadascun dels nivells d'anàlisi, apuntant possibles interpretacions de les debilitats, potencialitats o aspectes de millora de les mateixes.

9.1. Visió global dels resultats:

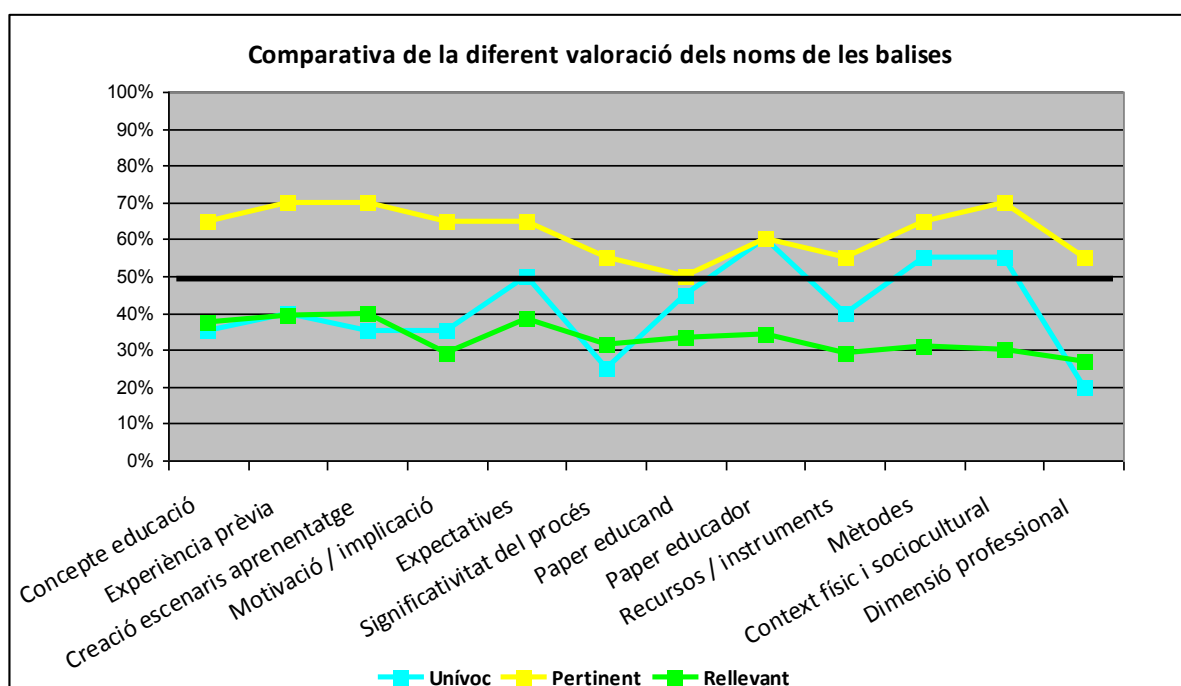
A grans trets, el conjunt de les dades i gràfics detallats a continuació mostren una tendència a l'acord i acceptació de les balises en els seus aspectes més genèrics i més dificultats d'assolir coincidències significatives en la concreció dels seus termes. Així doncs, tot i que majoritàriament els ítems es consideren pertinents, poques vegades hi ha acord en quant a la seva univocitat. Pel que fa a l'anàlisi de la rellevància, aquest ha estat un factor que ha fluctuat més en les seves valoracions depenent dels aspectes que s'han tingut en compte. Especialment la denominació de les balises és un dels aspectes valorats que obté un menor percentatge d'acceptació; a diferència dels principis que, globalment, tenen un grau d'acceptació considerable. En el cas de la definició de les balises també hi ha disparitat de valoracions, havent-hi graus d'acord més significatius que d'altres. Coincidint força amb el nom de les balises, moltes d'aquestes definicions presenten acords baixos en quant a la seva univocitat, tot i que totes elles tenen nivells de pertinença significatius.

Una altra tendència observable és la concentració d'un major grau d'acceptació dels ítems associats a les balises més estretament vinculades a l'acció en la intervenció de la relació educativa, com poden ser: paper de l'educador (8), mètodes (10) i context físic i sociocultural (11), que no pas en d'altres de caire més teòric o conceptual. Com seria el cas de: la dimensió professional (12), significativitat del procés (6) o creació d'escenaris per a l'aprenentatge (3), que es troben a l'altre extrem i obtenen valoracions més baixes en els diversos criteris valorats. Després hi ha el cas particular de la balisa paper de l'educand (7), que també obté valoracions molt baixes a diferència de la seva homologa paper de l'educador (8) que està més ben valorada. A continuació es detalla i contextualitza amb més profunditat les dades que permeten constatar aquestes primeres impressions.

9.1.1. Lectura de les dades en funció del nivell d'anàlisi

9.1.1.1. La denominació de les balises

La nomenclatura de les balises es perfila com un criteri amb un grau d'acceptació que supera o ratlla el 50% en quant a la seva pertinença; però que en cap cas arriba a una consideració superior al 40% pel que fa a la seva rellevància. Com es veu reflectit en la següent gràfica, pertinença i rellevància són dos criteris molt allunyats en les seves valoracions i sovint la univocitat està més propera als percentatges baixos d'acord que no pas d'acceptació.



Gràfic 1: Comparativa de la diferent valoració dels noms de les balises

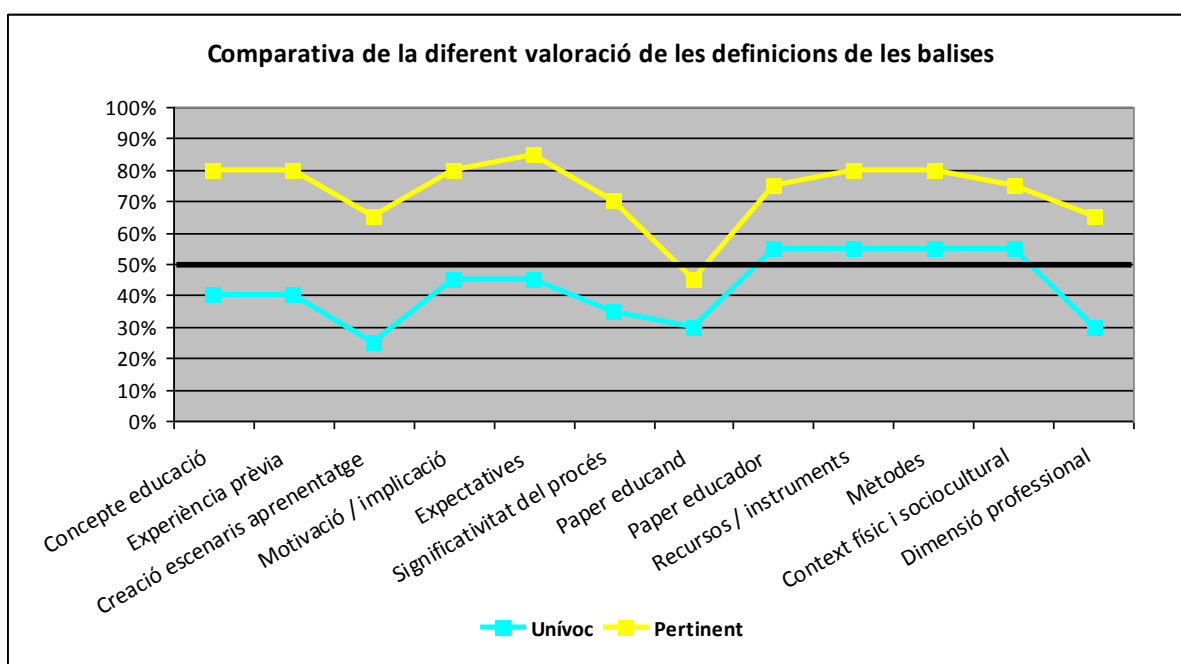
En aquest sentit, només quatre –una quarta part- de les balises superen o arriben al 50% per cent d'acceptació en quant a la seva univocitat. Es tracta de les balises: expectatives (5), paper de l'educador (8), mètodes (10) i context físic i sociocultural (11). En l'extrem contrari trobem les balises significativitat del procés (6) i dimensió professional (12) com aquelles que generen més confusió entorn a la comprensió del seu nom.

Les dades indiquen que malgrat que hi pugui haver un cert consens –entre el 50% i el 70%- en quant a la pertinença de formular aquestes balises, en pocs casos aquestes s'han aconseguit enunciar de forma unívoca. I tot i que la rellevància del nom tampoc és un factor que assoleixi una rellevància destacable doncs no supera un consens del 40%, no deixa de ser simptomàtic que tres quartes parts de les balises no disposin d'un grau d'acord del 50% en relació a la seva univocitat. Així doncs sembla que tot i que el nom no fa la cosa, les

nomenclatures triades en pocs casos serien prou encertades per considerar-se unívokes. La interpretació que es fa d'aquest escenari és la consideració d'un interès per la rellevància d'aquestes balises, que concorre paral·lel a la necessitat d'un debat més aprofundit sobre la terminologia de les mateixes, doncs malgrat les idees semblen pertinents, encara s'està lluny d'aproximar-nos a unes denominacions compartides.

9.1.1.2. La definició de les balises

En quant a la definició de les balises, es repeteix en gran part el diagnòstic de l'apartat anterior, amb un elevat grau d'acord en quant a la pertinença de les definicions i un menor nivell d'avinença en quant a la seva univocitat.



Gràfic 2: Comparativa de la diferent valoració de les definicions de les balises

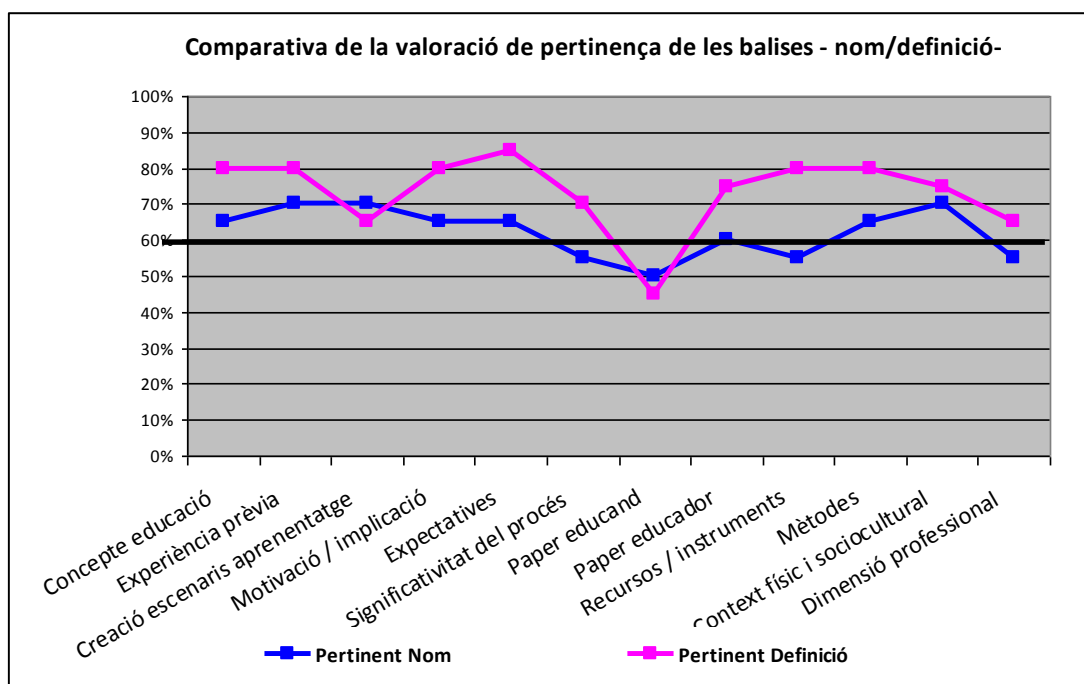
Destaca especialment un cas, el de la definició de la balisa paper de l'educand (7), que no arriba al 50% d'acord, ni pel que fa a la seva univocitat, ni amb relació a la seva pertinença. Aquest és un primer indicatiu que reflexa la disconformitat en quant a la formulació d'aquesta definició. En l'anàlisi més concret per balises s'aprofundeix en les consideracions detallades i es valoraran les possibilitats de reformulació.

Així mateix sembla ser que les balises que generen més consens en quant a la seva univocitat en la definició són aquelles que estan més vinculades a la acció en la intervenció socioeducativa, com és el cas del paper de l'educador (8), recursos i instruments (9), mètodes (10) i context físic i sociocultural (11). Aquelles balises més associades als factors que envolten, permeten i condicionen l'actuació sembla ser que costa més que generin acceptació.

Val a dir que dintre d'aquest segon grup hi ha dos casos que criden més l'atenció que els altres; és el cas de les balises creació d'escenaris per a l'aprenentatge (3), paper de l'educand (7) i la dimensió professional (12). El cas de la balisa paper de l'educand (7) destaca pel fet de no aconseguir un 50% del consens en la seva definició ni pel que fa a la univocitat ni a la pertinença.

9.1.1.3. Comparativa de la valoració del nom i la definició de les balises

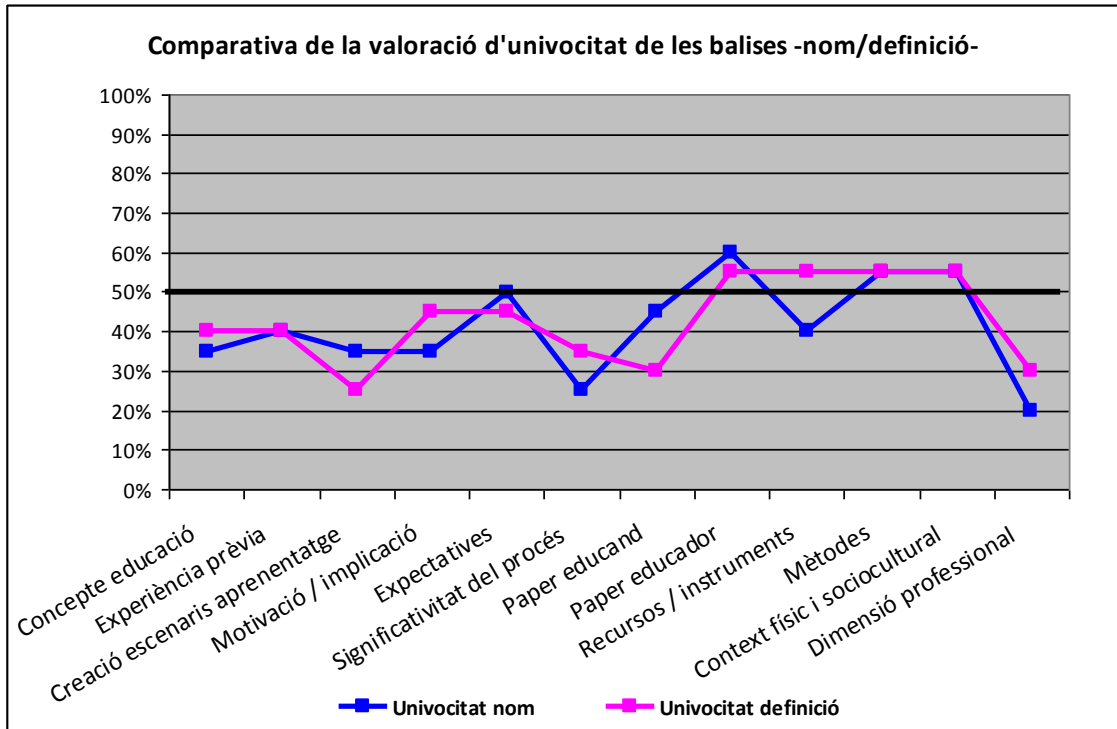
A grans trets, es perfila un grau més elevat de coincidència sobre la pertinença de les balises com a concepte que no pas en el detall de la concreció del seu nom, doncs en tots els casos a excepció de dos –creació d'escenaris per a l'aprenentatge (3) i paper de l'educand (7)- aquesta puntuació en relació a la pertinença és major en la definició de la balisa que no pas en la seva nomenclatura.



Gràfic 3: Comparativa de la valoració de pertinença de les balises

Destaca també només un cas en què es produeix la coincidència que la pertinença del nom i la definició de la balisa estigui per sota de la mitja de l'acceptació dels enquestats i és el cas de la balisa paper de l'educand (7).

En el cas de la univocitat no es produeix aquest fenomen de distinció tan clara entre el grau d'acord en relació al nom i la definició de la balisa, sinó que en ambdós casos la valoració és similar i la gran part de les vegades inferior al 50%.

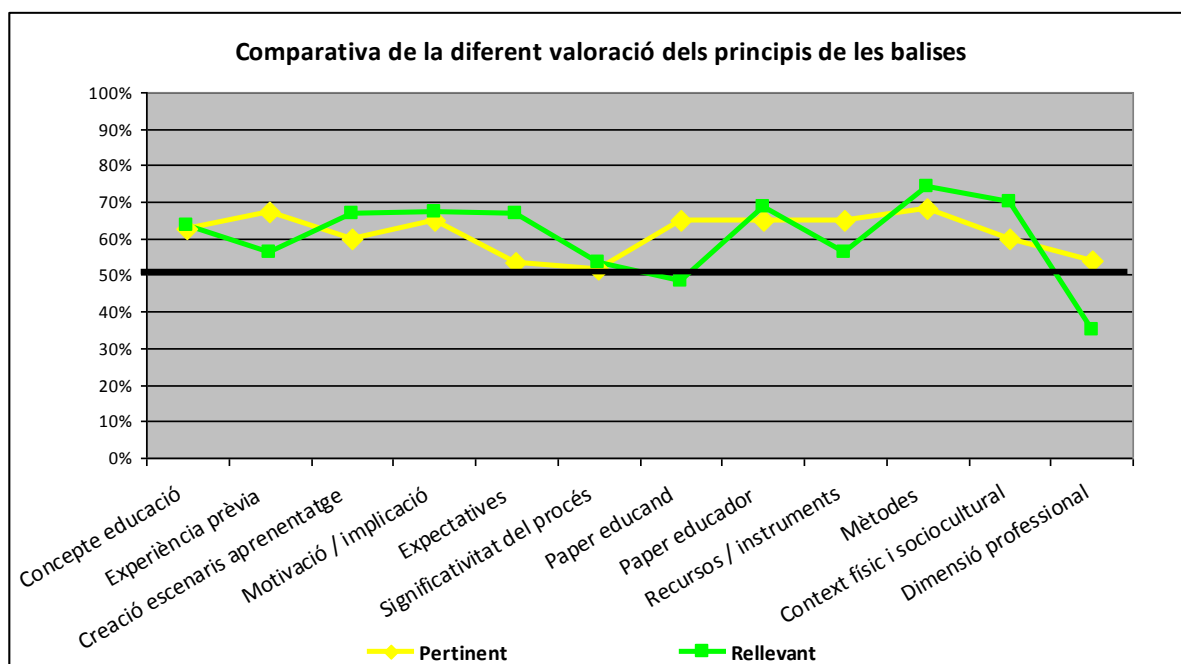


Gràfic 4: Comparativa de la valoració d'univocitat de les balises

Només en els casos de les balises més vinculades a la intervenció en la relació socioeducativa –com són recursos i instruments (9), mètodes (10) i contextos sociocultural (11)- i afegint-hi la excepció de la balisa de paper de l'educador (8) sembla ser que hi ha un consens que supera el 50% en quant a la univocitat de la definició, però també del nom; que només en el cas de la balisa recursos i instruments (9) no arriba a aquest llindar.

9.1.1.4. Els principis que sustenten les balises

En termes generals, l'acceptació dels principis que sustenten les balises ha estat bona en quant a la seva pertinença i rellevància. En la majoria de casos l'acceptació dels principis es mouen en un acord d' entre el 50% i el 70% dels enquestats.



Gràfic 5: Comparativa de la diferent valoració dels principis de les balises

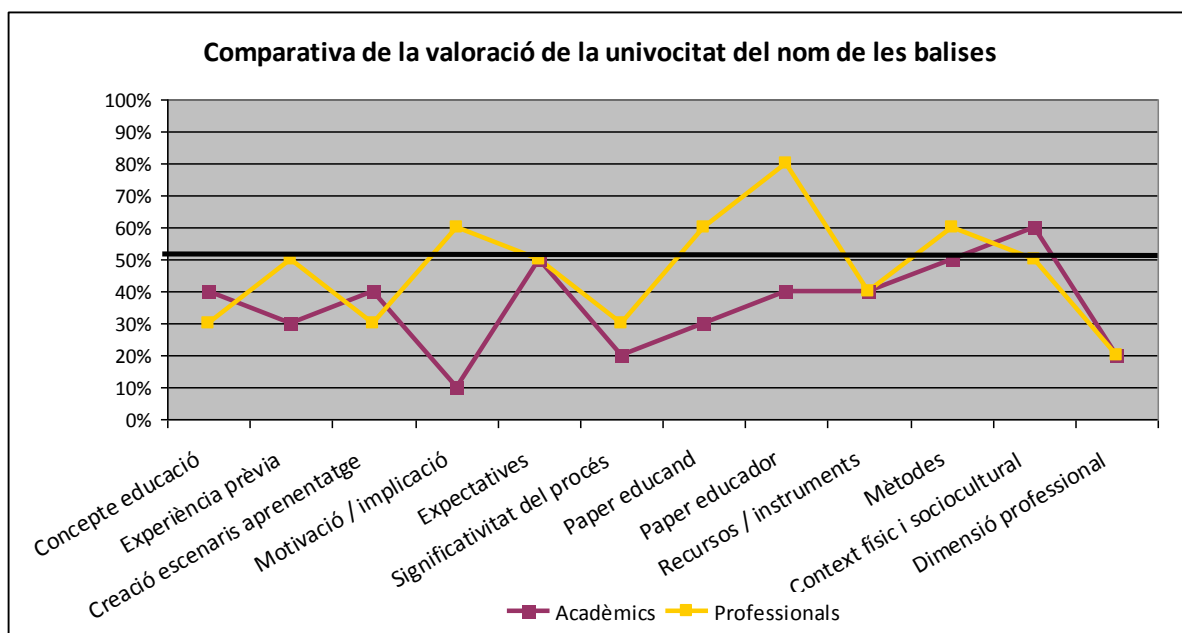
Destaquen però el cas de la balisa dimensió professional que obté un percentatge d'acceptació molt baix en quant a la rellevància dels seus principis, sense arribar a la mitja. Dues balises que si que arriben al 50% però de forma molt ajustada són significativitat del procés (6) i paper de l'educand (7). Posteriorment s'analitza el seu cas més al detall.

En termes generals aquestes dades ens situen en un panorama en què la pertinença de les balises sembla contrastada, la univocitat qüestionada i la rellevància assumida en quant als principis i denegada en el cas de la nomenclatura. Les definicions de les balises presenten diferents consideracions en funció de la balisa en qüestió, però generalment la seva pertinença és acceptada enfront a la declinació de la seva univocitat. A continuació s'abordarà l'anàlisi comparatiu de la valoració de les balises entre el col·lectiu acadèmic i professional per tal d'observar si hi ha diferències substancials.

9.1.2. Comparativa de les valoracions de les balises entre el col·lectiu acadèmic i el professional

9.1.2.1. La comparació entre les valoracions de la nomenclatura de les balises

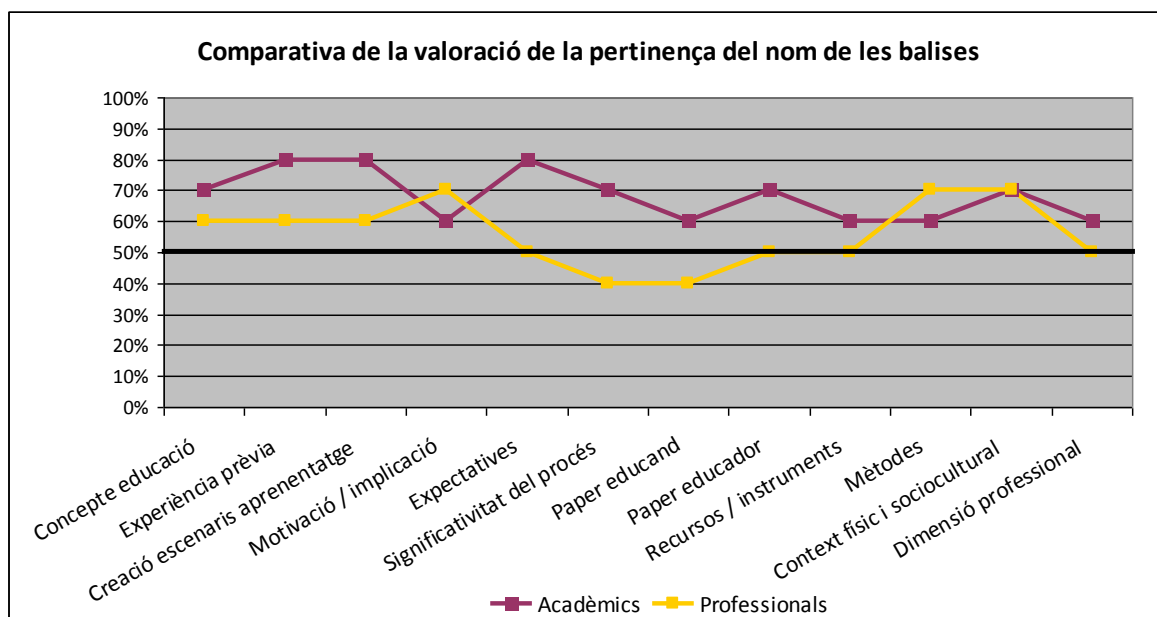
Tal i com ja s'anunciava en les observacions generals, les valoracions de les balises pel que fa al seu nom, poques vegades assoleix o superen el 50% d'acord en quant a la seva univocitat. En el cas dels acadèmics només hi ha una balisa que supera aquest llindar, context físic i sociocultural (11). I en el cas dels professionals són més els exemples, motivació / implicació (4), paper de l'educand (7), paper de l'educador (8) i mètodes (10).



Gràfic 6: Comparativa de la valoració de la univocitat del nom de les balises

Així doncs, tot i que en termes generals la univocitat del nom de les balises no es pot considerar reeixida; si que es pot detectar una certa tendència a un major qüestionament per part del col·lectiu acadèmic, en comparació als resultats de les dades del col·lectiu professional. Tenint en compte que l'activitat dels primers versa principalment sobre la reflexió teòrica, té sentit que sigui en aquest grup on la concreció terminològica es posi més en qüestió; fet que no extreu que entre el col·lectiu professional tampoc hi hagi grans consensos al voltant de la denominació de les balises.

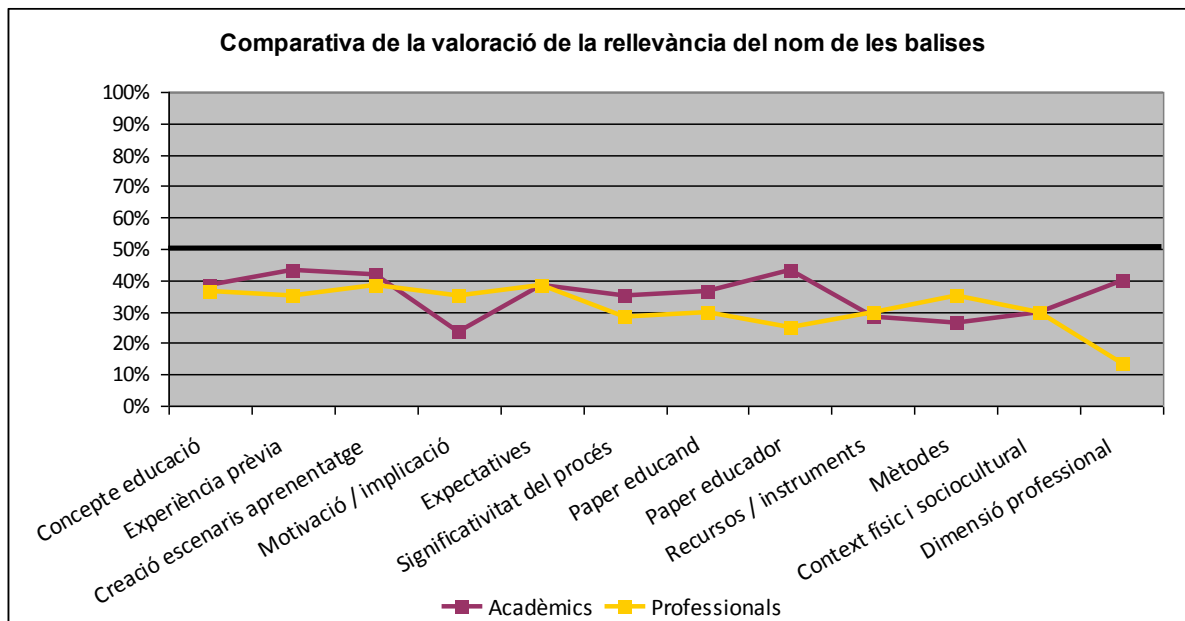
Curiosament en relació a la pertinença de les balises el diagnòstic sembla ser l'invers; doncs la valoració de les balises en relació a aquest criteri obté un percentatge més elevat d'acord en el cas del col·lectiu acadèmic en comparació amb el professional.



Gràfic 7: Comparativa de la valoració de la pertinença del nom de les balises

En conjunt però, tal i com s'anunciava a les consideracions generals, la pertinença de les balises obté uns percentatges d'acceptació molt superiors a la univocitat. De fet només dues balises –significativitat del procés (6) i paper de l'educand (7)- no arriben a un 50% d'acord en quant a la seva pertinença com a denominació en el cas de la valoració dels professionals. Fet que apunta directament a una clara necessitat de revisió d'aquest aspecte. En general les balises, malgrat puguin tenir un nom considerat pertinent, gairebé cap és considerat unívoc.

Més enllà d'aquests dos aspectes, quan se'n valora la rellevància, el nom de les balises no aconsegueix en cap cas arribar a un acord de com a mínim la meitat dels enquestats. Fet que denota que aquest no és considerat un factor clau, però sí pertinent.



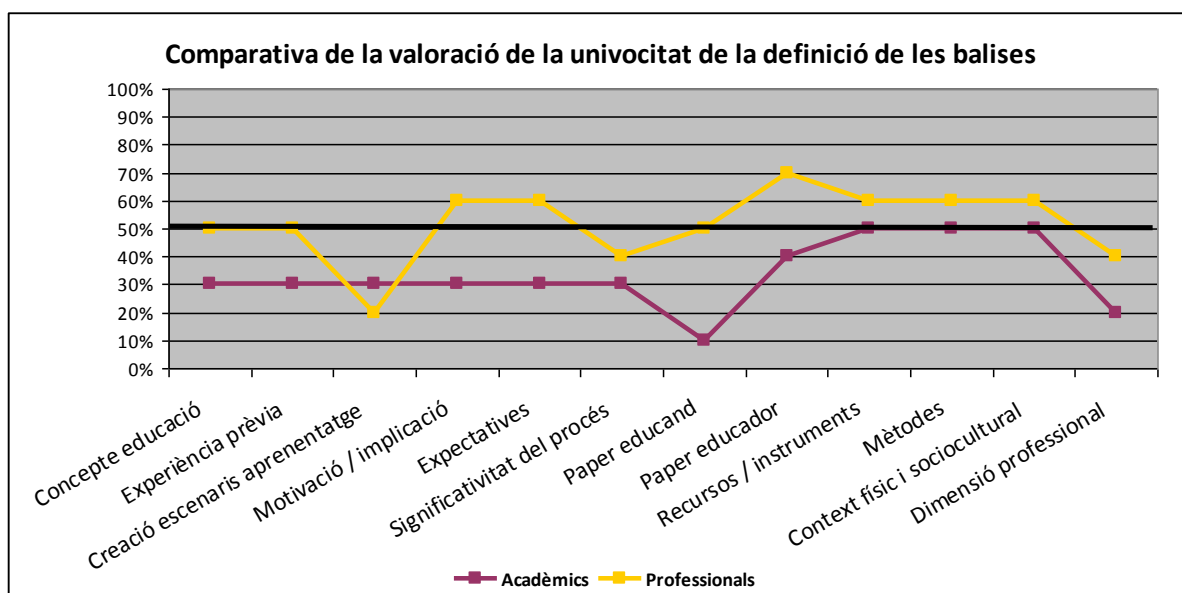
Gràfic 8: Comparativa de la valoració de la rellevància del nom de les balises

Sembla doncs que tot i que el nom no fa la cosa, és important reflexionar-hi en tant que poques vegades aquest genera acord en quant a la seva univocitat, i malgrat no sigui considerat un factor rellevant, si que és pertinent i pot condicionar la seva interpretació.

Els resultats apunten a un relatiu acord entre acadèmics i professionals en considerar el nom de les balises poc unívoc (amb excepció de la balisa paper de l'educador per part dels professionals), força pertinent i poc rellevant. Val a dir però que en termes generals els acadèmics són més contundents en les seves valoracions, tan a l'alça com a la baixa; i que els professionals es mouen en percentatges més intermedis amb determinades excepcions. És a dir que són més exigents en quant a la baixa univocitat del nom de les balises, són més contundents en quant a la seva pertinència i més o menys valoren de forma similar als professionals la seva rellevància.

9.1.2.2. La comparació entre les valoracions de la definició de les balises

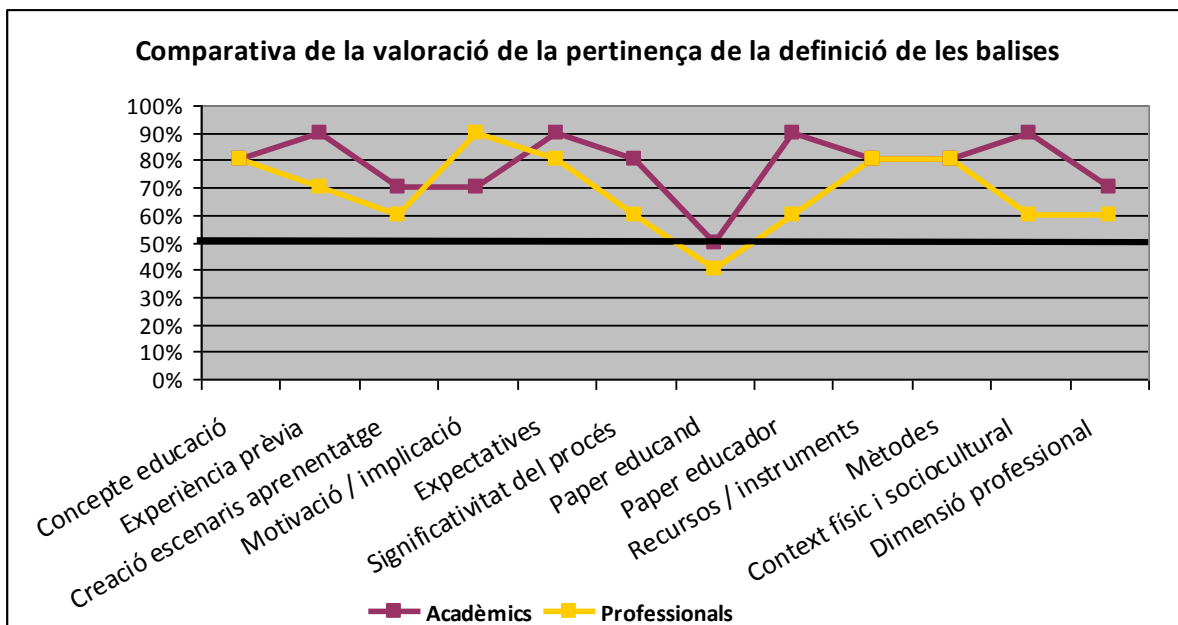
De nou es reproduïx, en part, el patró anterior en quant a la univocitat del nom de les balises i les valoracions en quant a la univocitat de les definicions és baix. Especialment en el cas dels acadèmics. Les definicions de balises com creació d'escenaris d'aprenentatge (3), paper de l'educand (7) o dimensió professional (12) presenten percentatges d'acceptació especialment baixos.



Gràfic 9: Comparativa de la valoració de la univocitat de la definició de les balises

Els resultats apunten la necessitat de dedicar esforços a la concreció d'aquestes definicions i especialment a aproximar postures entre acadèmics i professionals.

Pel que fa a la pertinència d'aquestes definicions les valoracions són altes, tant entre el col·lectiu acadèmic com el professional, a excepció de la balisa paper de l'educand (7), que és el cas en que s'aprecia un major descens en la seva acceptació.

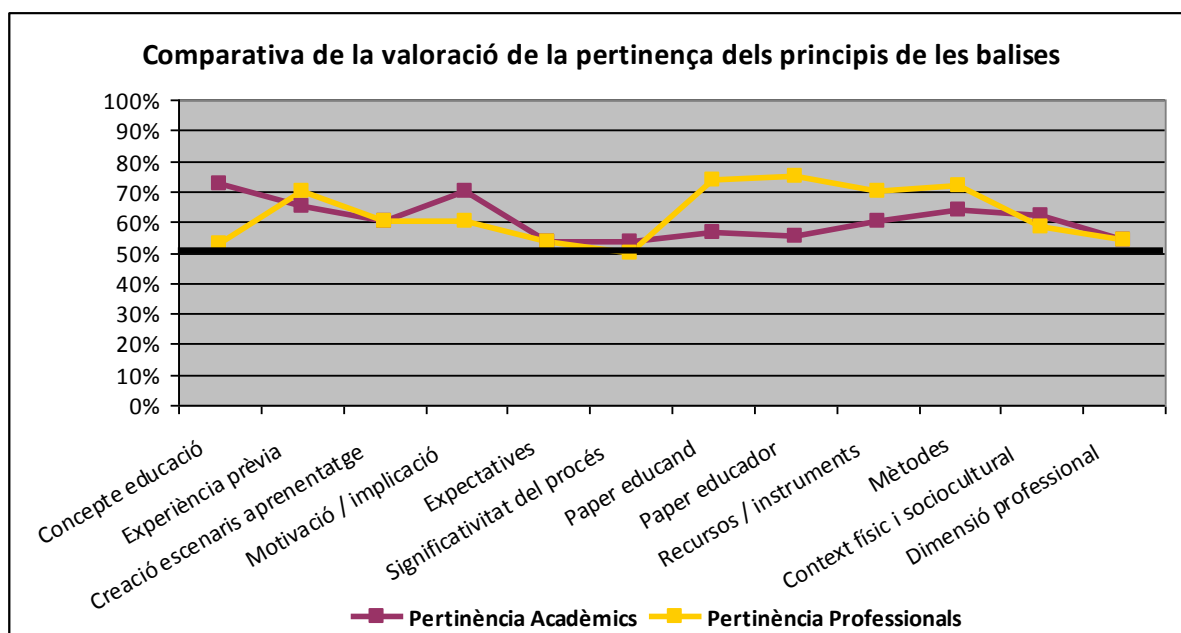


Gràfic 10: Comparativa de la valoració de la pertinència de la definició de les balises

Altra vegada es repeteix la tònica en què els acadèmics aglutinen la majoria de les valoracions més agosarades, a diferència dels professionals que es mantenen més a prop de la mitja. Tot i així es nota una certa concordança a l'hora de valorar a la baixa i a l'alça unes mateixes balises, amb algunes excepcions.

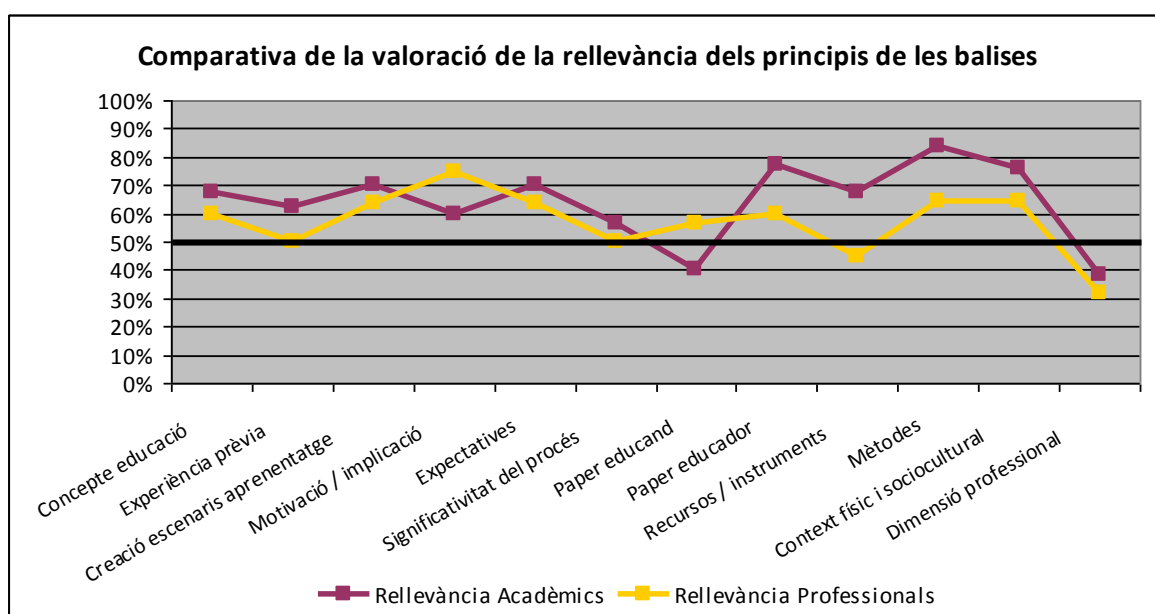
9.1.2.3. La comparació entre les valoracions dels principis que sustenten les balises

En el cas de la valoració dels principis sembla ser que hi ha prou acord tant entre professionals com acadèmics per considerar que aquests són majoritàriament pertinents. En aquest cas però, sembla ser que les valoracions estan més repartides i no es deixa sentir tant una major tendència dels acadèmics a puntuar de forma més allunyada de la mitja en relació als professionals. El que sí que s'observa és un percentatge més elevat d'acceptació dels principis vinculats a balises relacionades amb l'acció en la relació socioeducativa per part dels professionals, que no pas per part dels acadèmics. S'està fent referència a les balises paper de l'educand (7), paper de l'educador (8), recursos i instruments (9) i mètodes (10). En canvi entre el col·lectiu acadèmic despunten més els principis vinculats a les balises concepte d'educació (1) o motivació i implicació (4).



Gràfic 11: Comparativa de la valoració de la pertinència dels principis de les balises

La rellevància dels principis la valoració també és alta i tampoc es pot dir que estigui polaritzada entre col·lectius. Tant acadèmics com professionals alternen força en la consideració a l'alça o a la baixa dels principis en funció de les balises. És curiós però, que en relació a aquest criteri, aquest cop són els acadèmics els que han puntuat com a més rellevants els principis associats a les balises que estan més vinculades a l'acció en la relació socioeducativa, com són paper de l'educador (8), recursos i instruments (9), mètodes (10) i context físic i sociocultural (11). Destaca el marcat descens de les valoracions dels principis de les paper de l'educand (7) i dimensió professional (12) que no arriben a la mitja.



Gràfic 12: Comparativa de la valoració de la rellevància dels principis de les balises

En el cas dels professionals les valoracions no són tan accentuades en relació a les balises més vinculades a la implementació de l'acció en la relació socioeducativa. I fins i tot en el cas dels principis de la balisa recursos i instruments (9), amb prou feina s'arriba a la mitja en quant a la valoració de la seva rellevància. En canvi pel que fa als principis de la balisa motivació i implicació es veu un repunt que els situa com els més ben valorats entre aquest col·lectiu amb un percentatge d'acord fins i tot superior a l'existent entre el col·lectiu acadèmic.

Sembla ser doncs que les dades en el seu conjunt senyalen una acceptació admissible de la majoria dels principis exposats amb excepció d'aquells que fan referència a les balises paper de l'educand (7) i dimensió professional (12). Pel que fa a recursos i instruments (9), en el cas dels professionals, es pot considerar que aquests principis s'han valorat de forma molt justa i que caldria revisar-los per tal de millorar-los. En qualsevol cas les diferències entre les valoracions d'ambdós col·lectius, malgrat ser existents, no presenten diferències especialment problemàtiques.

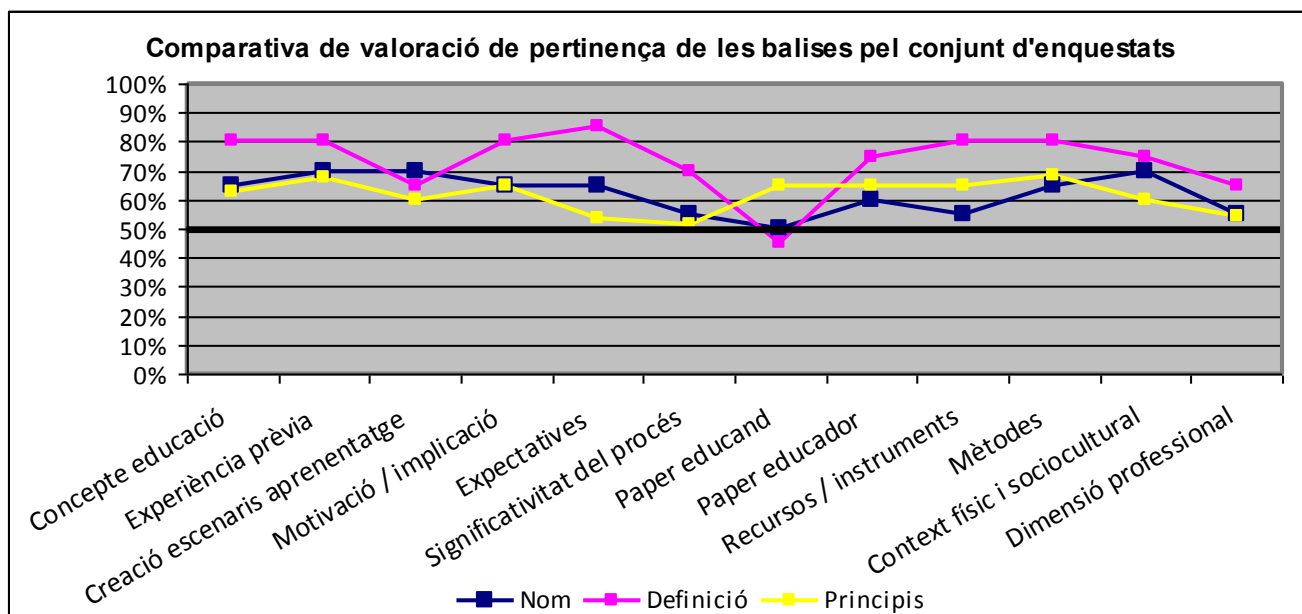
9.1.3. L'anàlisi de la pertinença de les balises en funció dels enquestats

9.1.3.1. Valoració de la pertinença de les balises entre el conjunt dels enquestats

Dels tres criteris de validació –univocitat, pertinença i rellevància-; la pertinença és l'únic que es repeteix per als tres nivells d'anàlisi de les balises –nom, definició i principis-. Aquest és doncs l'únic ítem que ens permet obtenir una visió de conjunt de cada balisa en funció d'un mateix criteri de validació, alhora que permet establir una comparativa entre balises en funció del col·lectiu validador. En aquest sentit a continuació s'analitzen els resultats vinculats a aquest criteri, abordant primer la comparació de la pertinença de les balises pel conjunt dels enquestats, per posteriorment segregar les dades entre acadèmics i professionals.

Pel conjunt de persones enquestades, la proposta de balises en els seus diferents nivells d'anàlisi, assoleix una valoració igual o superior al 50%, en tots els casos; amb l'excepció de la definició de paper de l'educand (7), que per poc no arriba a superar la mitja.

La gràfica ens mostra però que, entre els diferents nivells d'anàlisi de les balises hi ha diferències significatives en quant a la consideració de la seva pertinença; sent la definició de les balises l'aspecte generalment més ben valorat –amb l'excepció anteriorment esmentada de la definició de la balisa paper de l'educand (7)-. La nomenclatura i els principis en canvi s'alternen en quant millor valoració en funció de la balisa en qüestió.



Gràfic 13: Comparativa de valoració de pertinença de les balises pel conjunt d'enquestats

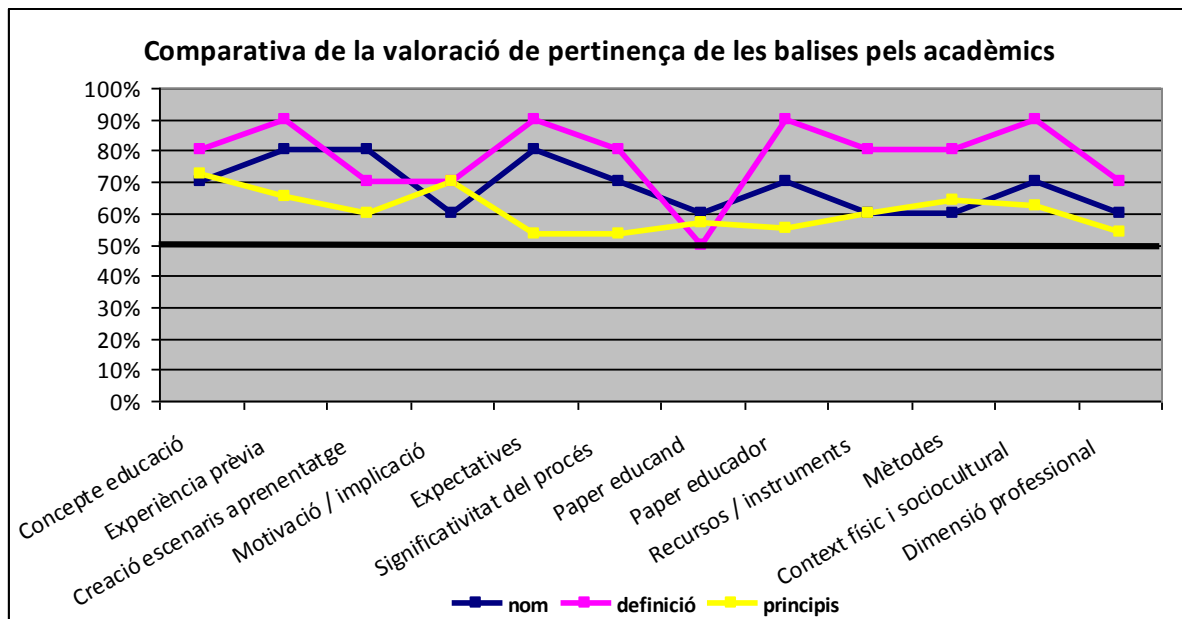
Si es té en compte la definició de pertinença,¹⁰⁴ en el seu conjunt els enquestats han considerat que els aspectes analitzats de les balises són determinants en relació a l'objectiu de la investigació i mantenen conveniència, coherència i lògica amb la mateixa. Especialment la majoria de definicions amb la clara excepció de la balisa paper de l'educand (7), que marca tendència a la baixa.

9.1.3.2. Valoració de la pertinença de les balises entre el col·lectiu acadèmic

En el cas de la gràfica referida específicament a la valoració dels acadèmics, aquesta tendència es veu reflectida amb la particularitat que la valoració de la pertinença entre nomenclatura i principis en aquest cas està més clarament diferenciada amb unes millors puntuacions pel que fa al nom de les balises; que no pas en relació als principis. Aquests darrers, malgrat superar la mitjana, no obtenen percentatges d'acord especialment elevats.

¹⁰⁴ Com a factor que avalua si les preguntes són determinants en relació a l'objectiu de la investigació i si guarden congruència, entesa com conveniència, coherència i relació lògica (Yáñez, Gisbert, i Larraz, 2013).

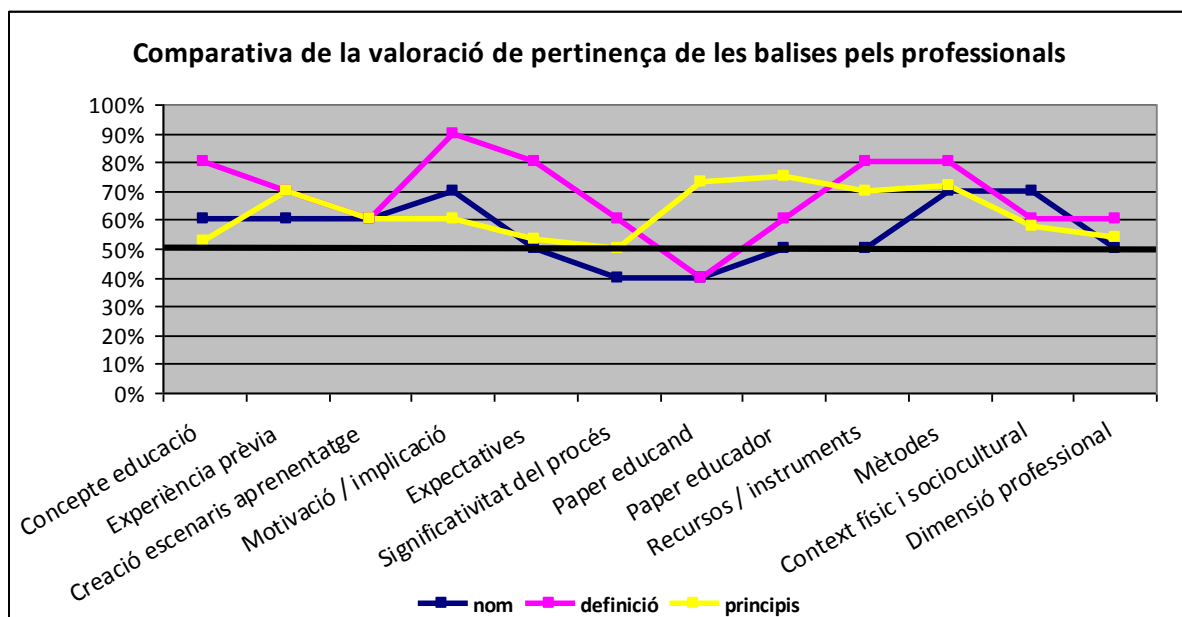
Val a dir que els principis són diversos i que aquesta diversitat pot anar en detriment de la consecució d'un grau d'acord més elevat en quant a la seva pertinència.



Gràfic 14: Comparativa de la valoració de pertinència de les balises pels acadèmics

9.1.3.3. Valoració de la pertinència de les balises entre el col·lectiu professional

Entre el col·lectiu professionals hi ha més aspectes sobre els quals se'n qüestiona la pertinència. Especialment pel que fa al nom d'algunes balises, significativitat del procés (6), paper de l'educand (7) o paper de l'educador (8).



Gràfic 15: Comparativa de la valoració de pertinència de les balises pels professionals

També s'observa una millor consideració dels principis en comparació amb els acadèmics, especialment pel que fa a aquells que estan més vinculats a les balises relacionades amb l'acció de la implementació de la relació socioeducativa; com puguin ser paper de l'educador (8), recursos i instruments (9) o mètodes (10).

Els resultats apunten a una acceptació generalitzada de la pertinença de la gran majoria dels ítems vinculats a les balises. Amb especial atenció pel que fa a les definicions; tot i que la consideració que els principis són diversos permet suposar que hi ha una certa distorsió al comparar-los amb els resultats de la definició. Malgrat aquest fet es veu una diferència substancial entre la consideració d'acadèmics i professionals especialment pel que fa a l'estimació dels principis, més ben valorats entre els segons que no pas entre els primers. En el cas del col·lectiu professional, els principis associats a les balises més vinculades a l'acció en la relació socioeducativa, es percep encara més aquesta tendència a l'alça en quant a la valoració.

Per aquest motiu s'interpreta que les dades apunten a una relativa bona acollida de les balises proposades en quant a la seva pertinença -amb la possible excepció de la balisa paper de l'educand (7)-, cal aprofundir més al detall per veure quines possibilitats de millora hi ha o quines renunciacions convé considerar.

9.1.4. Recull de tendències i interpretacions realitzades entorn la valoració del conjunt de les balises

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ La denominació de les balises es considera majoritàriament pertinent, en cap cas unívoca i sovint és un aspecte considerat poc rellevant.
- ✓ S'interpreta que la tendència a l'acord i acceptació de les balises en el seu plantejament com a idea és més fàcil que no pas en la concreció de la seva formulació. Aquest fet concorda amb la consideració poc rellevant que es dóna a la denominació, però sí a l'elevada estima de la rellevància.
- ✓ Les definicions de les balises reben millor valoració que la nomenclatura, però es repeteix el diagnòstic, amb una millor consideració en quant a la pertinença que no pas a la univocitat.
- ✓ Pel que fa al nom i la definició, les balises: significativitat del procés (6), paper de l'educand (7) i dimensió professional (12) són les que reben valoracions més baixes. Paper de l'educador (8), recursos i instruments (9), mètodes (10) i context físic i sociocultural (11), són les balises que estan en l'extrem contrari i reben més bones valoracions. La balisa expectatives (5) també té bona acollida.

- ✓ Els principis de les balises, valorats en el seu conjunt, reben una bona acceptació i es situen a la mitja o per sobre d'aquesta.
- ✓ En la comparativa entre les valoracions dels acadèmics i els professionals, els primers són més exigents en quant a la univocitat en la majoria de casos, especialment en la denominació de les balises i definició. Però en la pertinença d'aquests ítems, puntuen més a l'alça aquests que no pas els professionals. En relació al conjunt dels principis, si fa no fa, tan uns com altres atorguen una bona valoració al global d'aquests per balises.
- ✓ Pel que fa a la consideració de la pertinença en el conjunt d'ítems valorats, pel global dels enquestats les definicions de les balises són les que reben millors valoracions, seguides per igual pels principis i nom. Es repeteix el diagnòstic de forma similar entre acadèmics i professionals. Destacant que els primers valoren més a la baixa els principis que no pas els segons. En canvi en el cas de la denominació, els professionals són més crítics en alguns casos en quant a la pertinença de les balises, que no pas els acadèmics.
- ✓ Els resultats ens situen en un escenari en què la pertinença de la proposta sembla contrastada. Atès que, pel conjunt dels enquestats, els valors tant de la denominació, com de la definició, com dels principis de les balises obtenen valors situats en la mitja o per sobre d'aquesta.
- ✓ Aquest fet no extreu que la majoria de valoracions en quant a la univocitat són molt baixos i requereix una revisió de la seva formulació per consolidar una acceptació més generalitzada. Així mateix un debat més aprofundit al seu voltant contribuiria a acostar postures entre ambdós col·lectius.
- ✓ En síntesi el panorama que dibuixen els resultats sembla indicar que la pertinença de les balises està contrastada, la univocitat qüestionada i la rellevància assumida en quant als principis i denegada en el cas de la nomenclatura.
- ✓ D'altra banda cal destacar que hi ha balises amb una major concentració del grau d'acceptació que no pas d'altres. Aquest seria el cas de les balises que s'han considerat més estretament vinculades a l'acció en la intervenció de la relació educativa, que no pas al marc més teòric o conceptual.

A partir d'aquí l'anàlisi més detallat per balises ens permet contrastar quins són els punts més febles de la proposta i quins aquells aspectes més reeixits. Sent imprescindible una posterior revisió per valorar la possible continuïtat de la mateixa i les possibles alternatives en quant a la seva evolució.

9.2. La lectura dels resultats per balises

9.2.1. Anàlisi resultats balisa 1: “concepte d'educació”

La balisa concepte d'educació s'estructura a partir de 27 principis, dels quals:

- Un 11% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 30% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 15% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 22% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 22% també de les aportacions de Storø, J. (E)

Tanmateix aquests principis també reflecteixen les aportacions de les teories esmentades, en funció dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa. En el cas de la balisa concepte d'educació, la dimensió

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 48%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 26%
- Construcció del procés –color lila- és un 22%
- I lectura professional –color taronja- representa un 4%

A continuació i a partir d'ara, després de la relació dels percentatges de la tipologia de principis que configuren les balises, es detallarà el llistat dels principis originals de les teories que donen lloc a la creació d'uns principis de síntesi que sustentin les balises creades. Aquests són els que posteriorment s'han exposat a la validació d'experts o jutges; i els resultats dels quals ara ens disposem a analitzar. En la presentació dels mateixos es pot veure, a través del codi de colors –groc, verd, taronja i lila- la distribució dels principis en funció de la conceptualització de la relació socioeducativa i a través del codi de lletres –A, B, C, D i E- la referència al marc teòric en qüestió al què pertanyen. D'aquesta manera es visualitza com, cadascun dels principis construïts és deutor de la síntesi de les diferents aportació teòrica treballades i està relacionat amb les diverses dimensions de la interpretació que s'ha fet de la relació socioeducativa .

Concepte / intenció

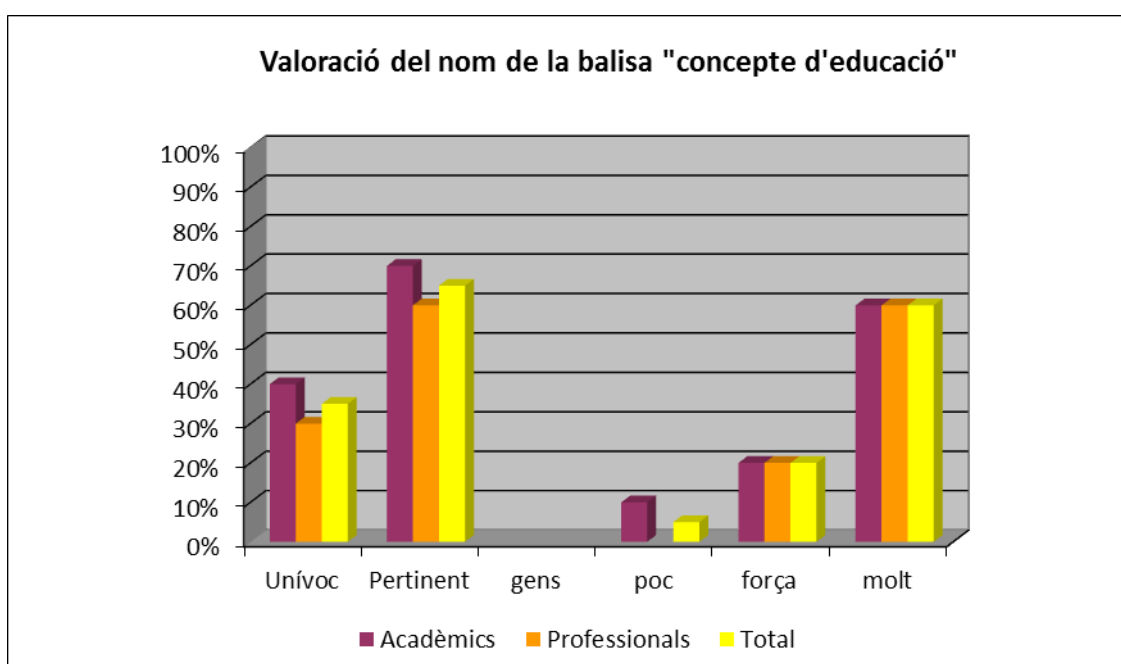
| | | |
|--|--|--|
| <p>Haltung, una actitud en la relació pedagògica.</p> <p>La relació pedagògica, una intervenció educativa (interactiva, proactiva i benintencionada).</p> <p>Una relació afectiva.</p> <p>Associa ensenyament, aprenentatge i construcció d'un mateix.</p> <p>La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona.</p> <p>La relació educativa està dissenyada en benefici del client.</p> <p>La relació educativa com a vincle intersubjectiu està fortament marcada per l'afectivitat.</p> <p>La relació educativa una relació interpersonal.</p> <p>En la intervenció socioeducativa cal distingir entre el desenvolupament i el canvi. El canvi a partir de del treball dels participants amb ells mateixos.</p> | <p>A</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>E</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>E</p> | <p>El concepte d'educació és clau en la relació socioeducativa pel fet que aquesta és intencional (afectiva, interpersonal, proactiva, interactiva, benintencionada, associa aprenentatge construcció d'un mateix etc..)</p> |
| <p>Concepció de l'educand</p> <p>Una aproximació centrada en l'infant i la seva participació plena en cadascun dels passos (des de la relació educativa).</p> <p>En la relació educativa els reptes segons les eleccions.</p> <p>La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba.</p> <p>La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida.</p> | <p>A</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>A</p> | <p>Segons el concepte d'educació una interpretació de l'educand.</p> |
| <p>Concepció de l'educador</p> <p>És una intervenció en què l'educador es fa càrrec i posa en pràctica la cura envers una altra persona, a l'espera de transformar-la.</p> <p>L'educador treballa d'acord amb el principi d'ajudar a les persones a ajudar-se ells mateixos.</p> <p>En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand.</p> | <p>B</p> <p>E</p> <p>E</p> | <p>El concepte d'educació determina la concepció que l'educador té del seu paper.</p> |
| <p>Coneixement valorat</p> <p>En la relació educativa és important posar en valor la diferència.</p> <p>La pedagogia efectiva és la que prepara als educands per a la vida.</p> <p>La pedagogia efectiva reconeix la significació de l'aprenentatge informal.</p> <p>La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món.</p> <p>La pedagogia efectiva es compromet amb formes valorades de coneixement.</p> <p>La pedagogia efectiva és aquella que contribueix a l'aprenentatge -avaluació- per ser congruent amb el procés.</p> <p>Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari.</p> <p>La relació com a eina i com a objecte d'intervenció.</p> <p>La pedagogia efectiva fomenta tant els processos individuals com socials.</p> <p>En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió.</p> <p>La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres.</p> | <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>B</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>D</p> | <p>El concepte d'educació determina què es considera important aprendre i com s'han de desenvolupar aquests aprenentatges.</p> |

Taula 24: Configuració dels principis que sustenten la balisa 1

Tot seguit es presenta la lectura dels resultats del procés de validació d'aquesta balisa en funció dels diferents nivells d'anàlisi establerts, fent particular atenció, no només a les dades numèriques resultants del buidatge dels ítems plantejats, sinó també als comentaris afegits pels diferents enquestats en l'apartat d'observacions reservat a tal efecte.

9.2.1.1. Nom de la balisa "concepte d'educació"

La denominació d'aquesta balisa obté una valoració positiva en quant a la seva pertinença, malgrat que no s'arriba a considerar unívoca, però sí rellevant d'un mode molt significatiu.



Gràfic 16: Valoració del nom de la balisa "concepte d'educació"

A continuació s'exposen les observacions recollides al respecte:

- Malgrat el validador considera molt important aquest concepte, considera que més rellevant que preguntar-se sobre que és o no és l'educació, el que és clau és plantejar-se quina és la finalitat de l'educació .
- En aquesta mateixa línia, un altre expert proposa especificar més el nom de la balisa i parlar de "paper" o "rol" del concepte d'educació, que no pas de la seva concepció únicament.
- Així mateix, es denota la necessitat de fer explícit el substrat que dóna significat al concepte per saber de què s'està parlant i des de quins paràmetres.

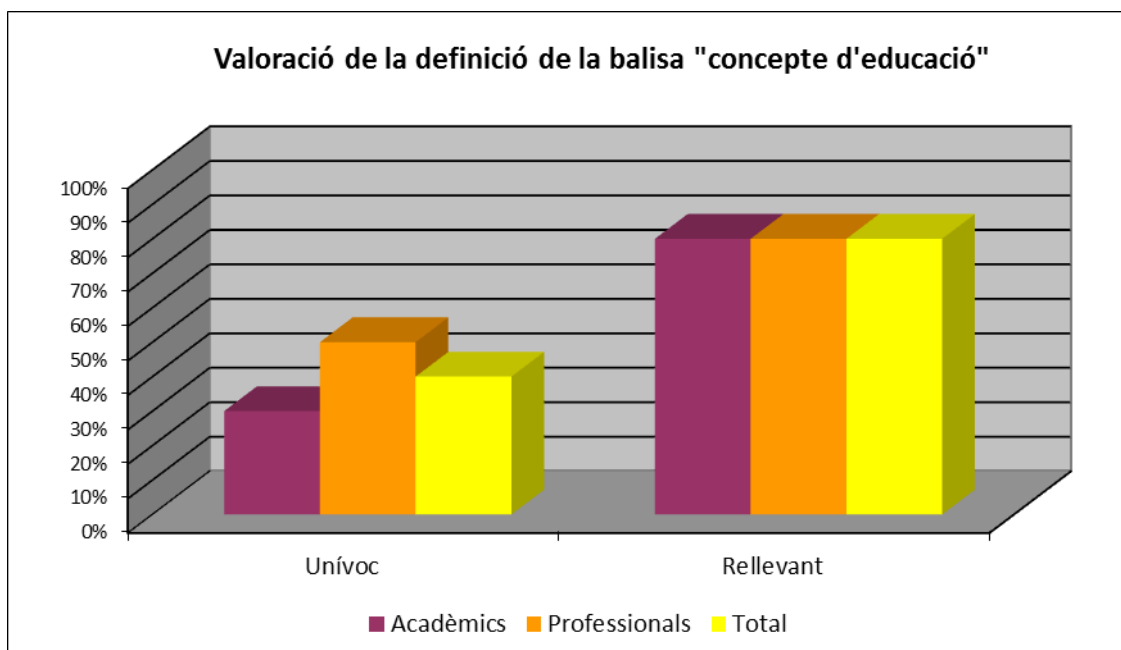
- També hi ha qui considera aquest concepte clau, però que s'ha de vincular a una “rúbrica” molt operativa per tal de ser clar.
- El terme “concepte” sembla que encotilla o restringeix la idea que es vol treballar d'educació, motiu pel qual s'apunta la necessitat de recollir-ne la complexitat a través de la consideració d'altres expressions com a “conceptualització de l'educació”, “marc teòric”, entre d'altres possibles.
- Es considera que el concepte d'educació és tant un punt de partida com d'arribada. Una teorització que pot predeterminar l'acció, així com condicionar-ne la praxi. D'altra banda també es contempla que hi ha excel·lents educadors/es que tot i la seva incapacitat per plantejar o respondre determinades qüestions en determinats termes en relació al concepte d'educació, aquest fet no deixa de ser irrellevant per al desenvolupament d'una bona praxi. Al igual com es pot donar la situació inversa en altres subjectes que teòricament saben desenvolupar molt adequadament el concepte, però no saben trasllada aquesta expertesa de forma tan adequada a l'hora d'implementar aquest coneixement a la praxis. Aquesta paradoxa porta a qüestionar la balisa i el seu nom en funció de l'ús que se li vulgui donar. En aquest sentit es considera que la balisa no ha de fer tant referència a un estadi d'un procés, sinó més aviat a les idees, “preconceptes” o concepcions implícites que puguin anar associades al plantejament de la praxis.
- Des de la perspectiva més professional també hi ha un validador que ens recorda la vinculació que el concepte d'educació pot tenir amb una determinada càrrega política, fet que no deixa de condicionar la seva univocitat.
- En canvi, des d'un altre angle, s'apunta a la possible confusió que aquesta balisa pot generar en relació a la consideració d'altres com “paper de l'educador” (8); pel fet de ser ambdues balises fortament vinculades però amb diferències significatives.

9.2.1.2. Definició de la balisa “concepte d'educació”

“El concepte d'educació afecta a la relació socioeducativa en quant determina la intencionalitat educadora, el paper de l'educador, la concepció de l'educand així com el que és significatiu aprendre i les maneres de fer-ho”.

Tal i com es pot observar en el següent gràfic, la definició esmentada té una àmplia acceptació en quant a la seva rellevància però no té una bona rebuda en quant a la seva univocitat. Especialment el col·lectiu acadèmic és crític en aquest sentit i s'apunta a una clara necessitat

de revisió del concepte. Les observacions recollides ajuden a veure els punts més fluixos i les opcions de millora.



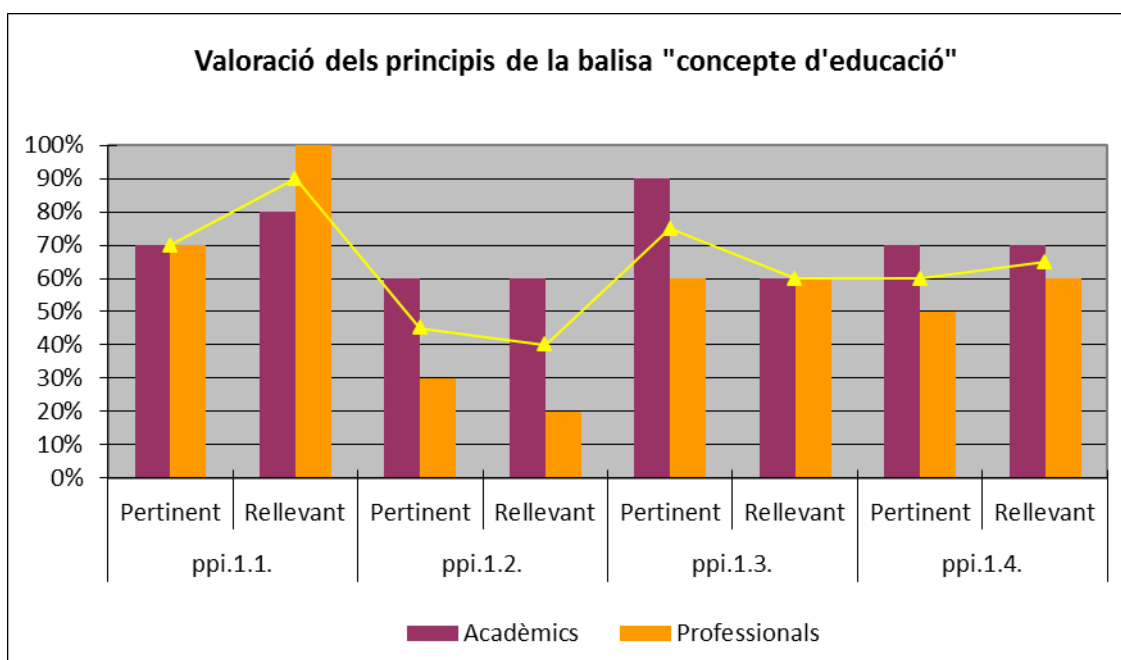
Gràfic 17: Valoració de la definició de la balisa "concepte d'educació"

- Es posa de relleu la necessitat de tenir un concepte complet d'educació per tal que la definició de la balisa funcioni com a tal i no es té clar que sempre sigui així. Es distingeix entre el concepte i les implicacions que no són sempre clares ni coherents. En treballar aquesta balisa valdria la pena aclarir la dimensió holística de la mateixa. Tenint en compte aquesta observació es considera que les particularitats més vinculades a la pràctica, es poden abordar des de la resta de balises proposades o a proposar.
- També es senyala la possibilitat de millora semàntica en fer referència a la "concepció de l'educand" com a "concepció que es té de l'educand". Tal com ja s'ha fet referència amb anterioritat, les dificultats lingüístiques de traducció i conciliació de cinc marcs teòrics diferents, en alguns casos pot haver donat lloc a afirmacions que amb la intencionalitat de mantenir-se el més neutres possibles, poden no ser del tot ajustades o si més no millorables. Les observacions dels validadors permeten detectar mancances i visibilitzar potencials millores.
- Així mateix es considera que la definició es pot completar amb elements del concepte d'ensenyament, en el sentit que no només és significatiu el que s'aprèn, sinó també com s'aprèn i com es fa la formació.

- De nou, es recull una reflexió entorn a la necessitat d'entendre la definició com una cosmovisió de l'educació, doncs s'enuncia que el mateix model d'educació i el marc teòric que el determina en certa manera condiciona la forma d'entendre tant la societat com a l'ésser humà en tant que ésser social.
- La necessitat d'una major explicitació es reitera en les observacions de diversos participants. Es destaca la possibilitat de preconceptes o concepcions implícites subjacents que determinen la forma d'entendre la balisa i que caldria posar de relleu.
- També es posa de relleu la vinculació especial d'aquest concepte amb la dimensió teòrica del plantejament de la intervenció socioeducativa; advertint que la alineació de la “pràctica” amb la mateixa no té perquè donar-se, doncs existeixen altres factors que intervenen i tenen el seu impacte. Es considera doncs un factor important a efectes teòric, però que convé plantejar-ne la relació amb la pràctica per tal de ser efectiu.
- La conveniència d'esmentar en relació a la balisa “concepte d'educació” que en les polítiques de joventut aquesta es situa en l'àmbit d'actuació de la educació informal o no formal, és una altra de les observacions recollides.
- Un altre aspecte que es qüestiona de la definició en quant a la seva redacció és l'ús de la paraula a definir “educació” en el seu redactat. Es suggereix fer referència a la relació ensenyament – aprenentatge en el seu lloc.
- També hi ha qui expressa el seu acord amb la definició, en tant que focalitza la necessitat de qüestionar-se al respecte d'aquesta dimensió de la relació socioeducativa. S'esmenta que *“sovint ens veiem immersos en una relació socioeducativa sense tenir clar des d'on partim i perquè fel el que fem. Això pot portar a accions contradictòries amb la nostra pròpia percepció. En part determina el tauler d'escacs per on ens moure'm”*.

9.2.1.3. Principis de la balisa “concepte d'educació”

Dels quatre principis que configuren la balisa, n'hi ha un especialment –el segon- que rep una valoració més baixa que la resta, especialment entre el col·lectiu professional; a diferència de la resta, que majoritàriament reben una acceptació per sobre de la mitja. Generalment també, el col·lectiu acadèmic a puntuat més a l'alça la pertinença dels principis, a diferència del col·lectiu professional que s'ha mantingut més moderat al respecte.



Gràfic 18: Valoració dels principis de la balisa "concepte d'educació"

Les observacions dels diferents principis:

❖ **Ppi.1¹⁰⁵**: ***“El concepte d'educació és clau en la relació socioeducativa pel fet que aquesta és intencional (afectiva, interpersonal, proactiva, interactiva, benintencionada, associa aprenentatge i construcció d'un mateix, etc..”***

- Es qüestiona l'aclariment recollit entre parèntesi. De fet aquest és un probable error que s'ha comès al voler mantenir l'aclariment que Biémar fa a la seva tesi sobre com s'entén en el seu treball la condició d'intencional. Atès que aquesta referència teòrica en qüestió prové del marc educatiu formal, es va considerar convenient mantenir l'explicació il·lustrativa al respecte. En qualsevol cas no sembla que hagi estat una decisió encertada, doncs alguns dels enquestats qüestionen la descripció i selecció dels conceptes, i especialment l'ús de la figura “etc..” com a denotació d'una possible ampliació de la llista. Efectivament aquest descriptor pot restar univocitat. De fet no es pretenia tant que formés part del propi principi, sinó que volia il·lustrar algunes opcions d'interpretació del concepte, malgrat que com ja s'ha dit, aquesta opció ha generat més confusió entre els validadors que no pas a aportat inspiració al respecte.

¹⁰⁵ A partir d'ara, quan s'exposin les distintes observacions dels principis de la balisa corresponent, es farà servir l'abreviació “Ppi.” per fer referència al principi en qüestió que s'estigui comentant. S'ha optat per aquesta fórmula per tal de fer la lectura del document més àgil i còmode.

- També es destaca que la relació socioeducativa en les polítiques de joventut és intencionada, però no és formal. Es considera important tenir present el matís.
- Es qüestiona que sigui la intencionalitat el que faci que el concepte sigui clau. S'està d'acord amb la rellevància de la balisa, però no s'associa necessàriament a la condició d'intencionalitat.

❖ **Ppi.2: “Segons el concepte d'educació una interpretació de l'educand”**

- La redacció d'aquest principi es qüestiona en diverses ocasions. La voluntat de mantenir una redacció genèrica en la qual hi tinguin cabuda les diferents idees al respecte, no ha afavorit la comprensió per part dels validadors.
- D'altra banda s'apunta que el concepte d'educació no només aporta una interpretació de l'educand, sinó una visió més àmplia de tot el fenomen, una cosmovisió del món.
- Hi ha qui puntualitza més la idea i afegeix que no només aporta una interpretació de l'educand, sinó també del seu lloc o paper en la relació socioeducativa.
- També hi ha qui destaca que no només aporta una interpretació de l'educand sinó de l'ésser humà a la societat en general.
- En una altra aportació es considera que més que de “l'educand” en genèric caldria fer referència al “concepte d'educand” en tant que poseedor de drets, valors, rols, etc.
- Malgrat la redacció del principi s'havia plantejat amb voluntat generalista i oberta. En una de les observacions recollides es planteja la possibilitat d'interpretar-la de forma “taxativa i tancada” i es fa la següent contraproposta “*El concepto de educación define, en gran medida, una determinada interpretación del educando*”. Així mateix es destaca la confluència d'altres factors, com el propi concepte que tingui l'agent educador sobre els destinataris de la seva acció”, com a variables que poden distorsionar la relació entre el concepte que es té d'educació i la concepció que un es formula sobre la figura de l'educand.
- També hi ha qui apunta directament que no té perquè ser així i qüestiona el conjunt del principi. És cert que aquesta no és una correlació necessària, en clau causa-efecte; però sí que pot resultar interessant i convenient plantejar-la en tant que influència probable.

- Una de les aportacions ens remet a la relació dialèctica entre educador i educand, i com en part segons es defineixi l'un es definirà l'altre. És una perspectiva interessant que segurament caldria recuperar en el plantejament de les balises paper de l'educand (7) i paper de l'educador (8). Ambdues vessants de la relació socioeducativa s'impregnarien al seu torn del concepte d'educació com a guia de la nostra acció.
- De nou es posa émfasi en què el concepte d'educació no és l'únic element determinant en la interpretació de la figura de l'educand.
- D'altra banda s'assenyala la necessitat de delimitar la interpretació que es fa de la figura de l'educand, per tal d'assolir consensos professionals que permetin treballar en una mateixa línia professionalment, doncs malgrat es reconeix la singularitat de la lectura de la relació socioeducativa, aquesta no es considera que hagi d'anar en detriment d'un consens comú al seu voltant. En aquest cas el validador apel·la a la lectura professional al respecte en la intervenció. És interessant recollir aquesta dicotomia en quant a la interpretació d'aquesta balisa, en què tant la lectura individual com professional poden tenir un paper a l'hora de traslladar a la pràctica el seu ascendent. Tanmateix pot ser significatiu analitzar si aquestes dues interpretacions estan en sintonia o no, si estan molt allunyades o si directament són irreconciliables.

❖ **Ppi.3: “El concepte d'educació determina la concepció que d'educador té del seu paper”**

- Es puntualitza que sobretot el concepte d'educació determina la concepció que l'educador té sobre quines són les seves funcions o rols i de les exigències que la interiorització d'aquest model suposen a la pràctica. Val a dir que la terminologia “paper”, en quant a la interpretació de l'acció tant sigui de l'educador com de l'educand, ha estat qüestionada en diverses ocasions. Diferents enquestats proposen en diferents contextos l'ús de la denominació “rol” com a preferent.
- Una contraproposta a la redacció que es fa és “el rol de l'educador està condicionat pel seu concepte d'educació”.
- Al igual que en la balisa anterior, un dels validadors, apunta a la possible interpretació tancada o taxativa del principi i a la necessitat de clarificar que aquest es pot donar en gran mesura però no com a una correlació determinista.
- També es repeteix la observació feta al principi anterior, que qüestiona el conjunt de la afirmació al considerar que no té perquè ser així, i que no sempre el concepte

d'educació té perquè determinar la concepció que l'educador té del seu paper. Malgrat aquesta consideració pugui ser certa, aquest fet no invalida que en nombroses ocasions la correlació pugui ser vàlida i interessant de ser tinguda en compte.

- La relació dialèctica i la seva bidireccionalitat en el vincle socioeducatiu, és una reflexió que apareix tant en l'anterior principi com en el present. De fet la redacció d'ambdós principis no deixen de ser la diferent cara d'una mateixa moneda, una pel que fa a la influència de la concepció de l'educació en la relació socioeducativa en l'educand i l'altre en l'educador. No deixa de ser interessant però veure com l'acceptació de la formulació d'aquests principis ha estat més reeixida en quant a la seva acceptació en el cas del paper de l'educador, que no pas en la interpretació de la figura de l'educand.
- En una de les observacions es posa l'èmfasi en la necessitat de no confondre concepte d'educació amb paper de l'educador, doncs es consideren dues qüestions profundament vinculades que corren el risc de confondre's.
- D'altra banda es suggereix la idea que més “determinar” el que fa el concepte d'educació és guiar o encaminar el paper de l'educador.

❖ **Ppi.4: “El concepte d'educació determina què es considera important aprendre i com s'han de desenvolupar aquests aprenentatges”**

- En relació a aquest principi es puntualitza la necessitat de tenir en compte, no només què es considera important aprendre sinó també que es considera important ensenyar, doncs es tracte de dos factors –ensenyament i aprenentatge- que no es poden donar en la relació socioeducativa l'un sense l'altre.
- També es considera que el concepte d'educació és molt ampli i que en ell, el què i el com són difícils de separar. D'altra banda distingir entre l'un i l'altre contribueix a dilucidar moltes de les competències com a educadors que són absolutament determinants.
- Hi ha qui condiciona aquesta idea a la forma com es plantejen els objectius associats a les planificacions de la intervenció socioeducativa en qüestió.
- Un dels validadors expressa la seva disconformitat amb la totalitat de l'enunciat del principi, sense afegir més observacions. S'interpreta doncs que el considera totalment rebutjable sense marge de millora o replantejament

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ En la nomenclatura de la balisa, el terme “concepte” no recull de forma suficient la idea que es vol traslladar de plantejament de l'educació com a interpretació holística d'un procés. De fet els experts suggereixen la necessitat de revisar-lo i fins i tot suggereixen diverses fórmules per especificar més aquesta idea i la terminologia que l'acompanya. Es parla de “rol”, “funció”, “finalitat”, entre d'altres. És doncs convenient revisar l'expressió per tal de millorar-ne la univocitat i facilitat així el seu grau d'acceptació.
- ✓ Un altre debat interessant que es posa sobre la taula és la interpretació de la correlació entre el “concepte d'educació” i la praxi que l'acompanya. Aquesta relació, tal com apunta una de les aportacions, no és causal i es poden donar situacions paradoxals en què una bona argumentació de la interpretació que es té del procés educatiu no vagi acompanyada d'una implementació adient de la mateixa o viceversa; una bona pràctica educativa que no sàpiga reconèixer de quins principis o plantejaments és deutora. Més enllà però de les especificitats de la casuística concreta, si que es considera que, com a principi general, el reconeixement de la lògica que opera en la concepció que es té del procés educatiu com a fenomen holístic contribueix en certa mesura a possibilitar un millor anàlisi de la praxi.
- ✓ Al “concepte d'educació” s'hi poden associar la resta de balises, així com la interferència d'altres raonaments conceptuals com puguin ser la interpretació política de la intervenció socioeducativa; en qualsevol cas des del plantejament d'aquesta investigació es considera que aquesta és l'encert d'aquesta balisa, doncs contribueix a la relació socioeducativa aportant el reconeixement de la visió holística d'aquest fenomen.
- ✓ De fet aquesta és una de les idees recollides per un dels validadors que, en una de les seves observacions, exposa com no s'ha aconseguit de forma reeixida traslladar aquest plantejament a la definició de la balisa. Segons el seu parer la definició barreja entre “concepte d'educació” i les implicacions del mateix, idees que no sempre són clares i coherents. Per aquest motiu proposa que el “concepte d'educació” es situï en l'anàlisi d'una concepció completa del procés educatiu i que la resta d'implicacions més vinculades a la praxis s'abordin des d'altres referents conceptuals.
- ✓ Aquest plantejament més ampli del “concepte d'educació” no només ha de versar sobre els continguts de l'aprenentatge -què s'aprèn-, sinó també sobre com es produeix aquest aprenentatge i com es desenvolupa aquesta formació. Cal incorporar doncs la perspectiva ensenyament i aprenentatge en el seu global.

- ✓ El “concepte d’educació” com a cosmovisió de l’educació no només marca el model d’educació i el seu marc teòric; sinó també en certa manera la forma com es concep tant la societat com l’ésser humà en tant que ésser social.
- ✓ L’anàlisi d’aquesta balisa hauria de servir perquè els participants de la intervenció socioeducativa poguessin posar de relleu tots aquells pressupòsits, interpretacions i judicis que posen en joc a l’hora de formar part de l’acció educativa. Val a dir que sovint aquests no apareixen de forma conscient tot i que intervenen al llarg de tot el procés, motiu pel qual resulta interessant tenir-los presents i que formin part de l’objecte de treball.
- ✓ Una de les qüestions que sorgeixen associades a aquests aspectes és la clàssica reflexió sobre la relació entre teoria i pràctica, que no per ser assídua deixa d’estar d’actualitat i ser estimulants. De fet l’obra de Storø (2013) tracta en profunditat aquest tema i posa de relleu la seva pertinença i potencialitats; doncs marca en gran part la diferència entre el posicionament professional i l’amateur.
- ✓ Des de la perspectiva professional hi ha qui denota l’interès per la consideració d’aquesta balisa, pel fet que sovint la immersió en la pràctica no propicia la reflexió sobre el “concepte d’educació” que està en joc, propiciant en alguns casos la incursió en contradiccions. Reconeixent que els plantejaments de la concepció educativa tenen uns efectes en la intervenció i en les relacions que s’hi donen, es considera convenient tenir-los presents per tal de facilitar-ne la coherència.
- ✓ En el cas del primer principi que configura la balisa, l’aclariment que es va voler mantenir per tal de descriure que s’interpretava amb la noció d’ “intencional” com a descriptor de la relació socioeducativa, ha portat més confusió que no pas claredat. D’altra banda també s’ha qüestionat que la intencionalitat de la relació socioeducativa sigui el que fa que el “concepte d’educació” sigui clau. Així mateix també s’ha vist la necessitat de concretar que l’efecte de la intencionalitat en la relació socioeducativa no s’ha de confondre amb l’escenari en què aquesta té lloc, és a dir que no només es dóna en l’àmbit de l’educació formal, sinó que també té lloc en altres arenes com puguin ser els espais associats a la intervenció de la pedagogia social.
- ✓ El segon principi en canvi, més enllà dels problemes de redacció que presenta i de la seva baixa valoració, es considera reduccionista per focalitzar en excés la seva atenció en la condició de l’educand sense tenir en compte que hi ha altres factors, més enllà del “concepte d’educació” que intervenen en la configuració d’aquesta. Així mateix es considera imprescindible tenir en compte la dialèctica que s’estableix entre educand i educador a l’hora de definir la dimensió d’ambdues figures, sent aquest un factor a afegir a la consideració del “concepte d’educació” com a factor determinant a l’hora d’interpretar el concepte d’educand.

- ✓ El tercer principi, presenta fonamentalment dues esmenes en quant a la seva consideració. D'una banda, al igual que succeïa en el principi anterior pel que fa a l'educand, s'estima necessari ampliar la consideració de la figura de l'educador, no només al seu paper, sinó al "rol" i "funcions" que desenvolupa segons el "concepte d'educació" en el si de la relació socioeducativa. Des d'una altra perspectiva és valora convenient no interpretar restrictivament el principi, de forma que més que expressar que el "concepte d'educació" determina la concepció que l'educador té del seu paper, es suggereix que s'afirmi que "el concepte d'educació" orienta o guia la interpretació que l'educador fa del seu paper o rol.
- ✓ Finalment, el quart principi, malgrat tingui alguna observació que el qüestiona en la seva totalitat, en el conjunt dels enquestats no rep una mala acollida. Val a dir però que les aportacions recollides apunten la conveniència de millorar-ne el redactat, de forma que es faci palès de forma més clara que el "concepte d'educació" no només incideix en els continguts i processos d'aprenentatge que es consideren rellevants d'aprendre sinó també en les metodologies d'ensenyament que es considera oportú implementar. Ensenyament i aprenentatge són dues dimensions d'un mateix procés que no convé en cap cas que una d'elles eludeixi l'altre en favor de la primera si es vol evitar una visió escapçada del fenomen. En el principi en qüestió s'aborda la dimensió de les repercussions del "concepte d'educació" en la consideració del què és important aprendre i com, en detriment de contemplar què és important ensenyar i com.

9.2.2. Anàlisi dels resultats de la balisa 2: “experiència prèvia”

La balisa experiència prèvia s’estructura a partir de 7 principis, dels quals:

- Un 0% pertanyen al marc teòric d’Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 29% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 14% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 14% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 43% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s’han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 43%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 43%
- Construcció del procés –color taronja- és un 0%
- I lectura professional –color lila- representa un 14%

Referents conceptuals o sistèmics

La incidència de les recerques en la relació pedagògica.
 La incidència de l'evolució dels sistemes educatius en la relació educativa.
 A l'hora d'establir una relació pedagògica cal tenir en compte la referència teòrica emprada en l'anàlisi del context.

B
 B
 E

La manera com els participants han vivenciat l'aplicació del coneixement pedagògic i les influències i determinacions de les estructures on aquest es produeix, configura les seves experiències prèvies.

Punt de partida

La pedagogia efectiva reconeix la importància de l'experiència prèvia i els aprenentatges.

D

L'experiència relacional prèvia determina la pluralitat de referents a l'hora d'establir la relació socioeducativa.

Pluralitat de referents

La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa.
 La història relacional del participant com un aspecte important a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.

E
 E

L'experiència relacional prèvia determina la pluralitat de referents a l'hora d'establir la relació socioeducativa.

Factor mobilitzador

L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució.

C

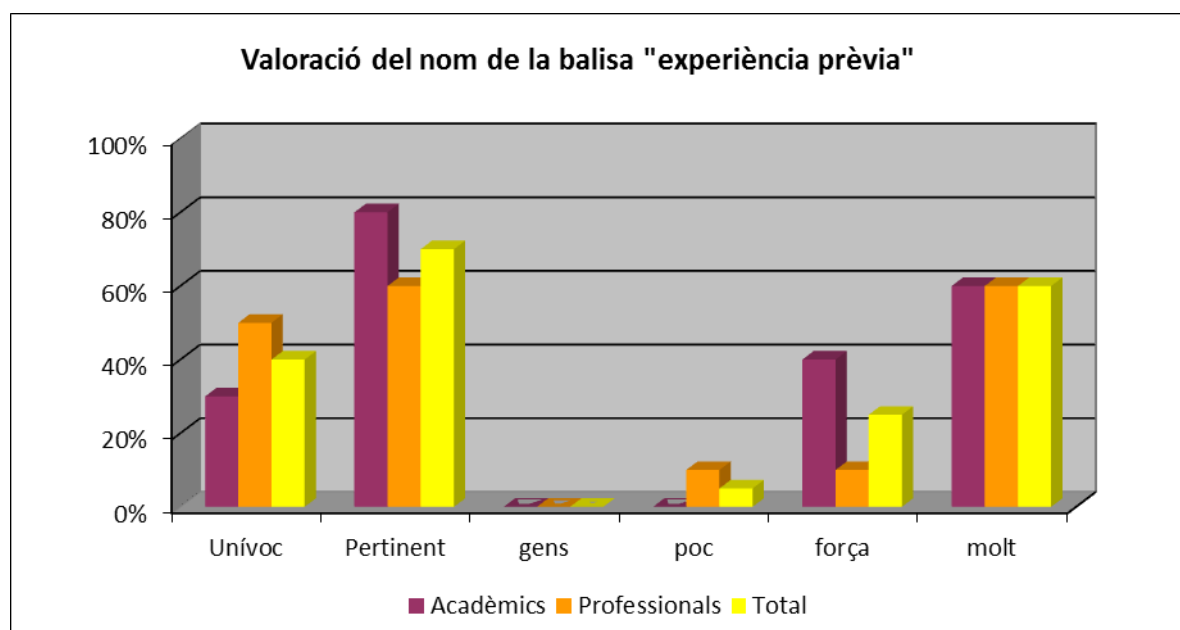
La consideració de l'experiència prèvia com a factor regulador de la relació socioeducativa.

Taula 25: Configuració dels principis que sustenten la balisa 2

Es tracta d'una balisa que articula una dimensió més vinculada als processos que envolten la construcció de la relació socioeducativa, com puguin ser les prèvies, els condicionants o la lectura professional, que no pas la seva implementació pròpiament. En general, tot i la bona acollida en quant a la seva idea com a concepte, sembla que la seva formulació no ha resultat gaire reeixida.

9.2.2.1. Nom de la balisa "experiència prèvia"

La denominació de la balisa, malgrat és considerada pertinent de forma majoritària tant per professionals com acadèmics, amb millor acollida per part dels segons que no pas dels primers; en quant a la seva univocitat no comparteix la mateixa sort i es dona la situació inversa, no només no arriba a un 50% d'acceptació per part del conjunt dels enquestats, sinó que rep millor acollida entre els professionals que no pas entre els acadèmics.



Gràfic 19: Valoració del nom de la balisa "experiència prèvia"

En qualsevol cas la gran part dels enquestats estan d'acord en considerar-la força i molt rellevant.:

- Una de les observacions aporta com a referència associada al nom de la balisa l'"ECRO" de Pichón Riviere¹⁰⁶, un esquema conceptual, referencial i operatiu que es

¹⁰⁶ Pichón-Riviere (1977).

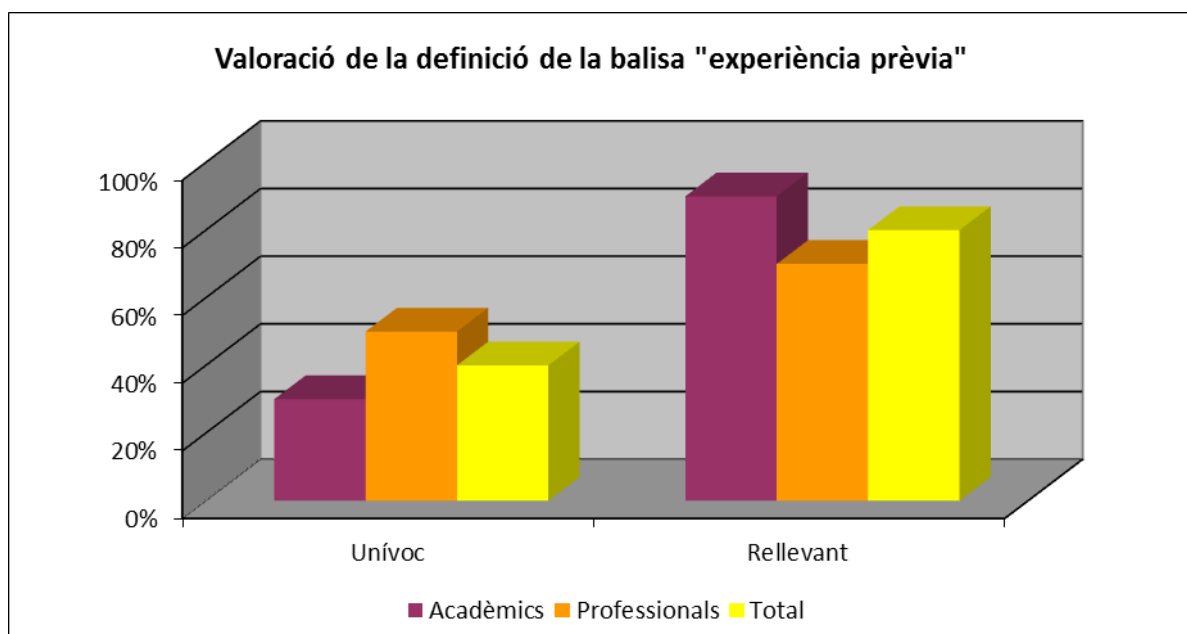
construeix a partir de l'experiència i la seva elaboració. Aquesta referència bibliogràfica pot ser d'interès per al desenvolupament d'un treball més aprofundit sobre aquesta balisa.

- Un altre dels suggeriments apunta a la necessitat de recollir la idea de pluralitat associada a la noció d'experiència, proposant la forma plural de la nomenclatura "experiències" com a opció alternativa més il·lustrativa d'aquest fenomen.
- Una altra idea que també es considera interessant recollir d'una forma més o menys explícita és que l'experiència prèvia no només està present en una relació socioeducativa conscient; sinó que ens acompanya al llarg de la vida.

9.2.2.2. Definició de la balisa "experiència prèvia"

"La manera com els participants han vivenciat i integrat les relacions socioeducatives i interpersonals anteriors és un element regulador que ajuda a comprendre les característiques i resultats de les relacions socioeducatives actuals".

En relació a la definició de la balisa "experiència pròpia" la situació es repeteix de forma relativament similar al que succeïa amb la nomenclatura de la mateixa. Hi ha una bona acollida en quant a la rellevància i una inferior acceptació en quant a la seva univocitat, especialment entre el col·lectiu acadèmic que valora més a la baixa aquest i més a l'alça la variable rellevància ítem en comparació amb el col·lectiu professional.



Gràfic 20: Valoració de la definició de la balisa "experiència prèvia"

A continuació s'analitzen les observacions dels enquestats per tal d'entreveure quins elements influeixen en les seves valoracions de la definició i més concretament de la seva univocitat.

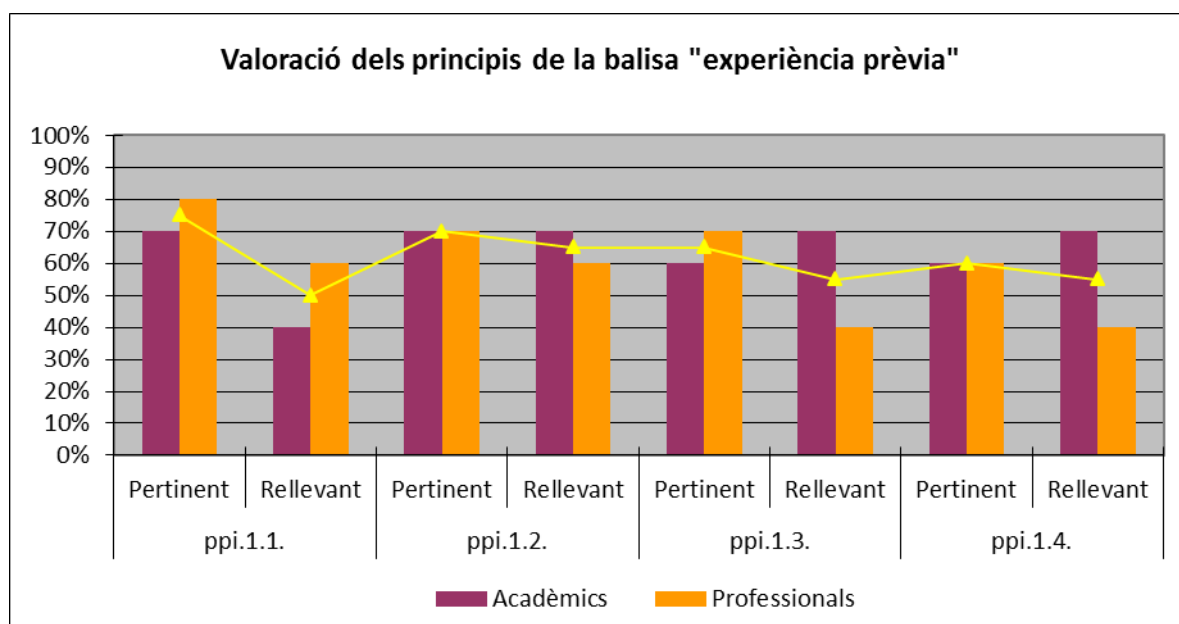
- S'apunta la idea que *“la manera com els participants han vivenciat i integrat les relacions socioeducatives i interpersonals anteriors és un element regulador”*—que no només ajuda a comprendre sinó que també pot influir en el seu desenvolupament i configuració-.
- La definició presenta l'experiència prèvia com a element regulador que ajuda a comprendre les característiques i resultats de les relacions socioeducatives actuals; però en una de les aportacions es recull la necessitat de preguntar-se també sobre l'ascendent que té aquesta experiència prèvia en els subjectes i com aquesta repercuteix en ells, no només fer-ne una lectura de diagnosi de la situació de la relació socioeducativa present. Es qüestiona si l'experiència prèvia és influent o determinant; i si aquesta influència afecta més als resultats o a la disposició prèvia. En qualsevol cas, més enllà de ser un referent en quant a la comprensió de la situació actual en què uns subjectes implicats en la relació socioeducativa desenvolupen la seva activitat, la reflexió apunta a la necessitat que la definició també contempli com aquest factor també pot ser determinant o influent en la prèvia –disposició- i en els posteriors resultats.
- Associada a les polítiques de joventut, aquesta definició remet a un dels enquestats al reconeixement del bagatge que els joves associats o que han participat del teixit associatiu o bé del món del lleure educatiu poden aportar al desenvolupament de la relació socioeducativa.
- Així mateix es destaca la necessitat de posar émfasi a totes aquelles relacions interpersonals que sense partir d'una voluntat socioeducativa formen part del bagatge dels subjectes, que en el cas del validador en concret que fa aquesta aportació es considera, de manera determinant, per comprendre les característiques i resultats de la intervenció. Es recull doncs la necessitat de posar també atenció en totes aquelles relacions que envolten els subjectes i no només focalitzar l'atenció en aquelles que parteixen d'una voluntat socioeducativa, doncs poden ser tant potents les unes com les altres.
- També es recull la importància de tenir present que l'experiència prèvia és significativa per ambdues parts, tan educand com educador.

- En una altra de les aportacions s'enuncia la necessitat d'aclarir o afinar el terme de "factor regulador", doncs malgrat queda clar que es vol expressar el vincle entre experiències prèvies i relacions socioeducatives actuals, aquest no acaba de quedar clar.

S'entreveuen diferents flancs a partir dels quals treballar per millorar la definició. D'una banda la consideració de més dimensions, més enllà de les repercussions que ens poden permetre comprendre i interpretar la disposició de les dinàmiques d'una eventual relació socioeducativa actual. També s'ha de tenir en compte aquest factor en la prèvia, disposició, i en la posterior lectura dels resultats. Així mateix caldria explorar la idea de "factor regulador" i veure quina mena d'influències –determinants o no- pot tenir aquest element en la relació socioeducativa, ja sigui en l'nici, desenvolupament o lectura de la mateixa. Finalment no s'ha de perdre de vista que "l'experiència prèvia" afecta a tots els implicats, tan educands com educadors, sent interessant estudiar de quines formes, en quin grau i a quins posicionaments i lectures donen lloc en funció dels diferents papers dels implicats.

9.2.2.3. Principis de la balisa "experiència prèvia"

Aquesta balisa consta de quatre principis, dels quals el primer, malgrat considerar-se majoritàriament pertinent, obté una valoració molt baixa en quant a la seva rellevància entre el col·lectiu acadèmic. En canvi el tercer i quart principi malgrat estar considerats força pertinents per ambdós col·lectius, en aquest cas estan valorats a la baixa pel col·lectiu professional. En termes generals però l'acceptació dels principis és correcta, sent únicament la rellevància del primer, l'aspecte que es posa més en qüestió.



Gràfic 21: Valoració dels principis de la balisa "experiència prèvia"

❖ **Ppi.1: “La manera com els participants han vivenciat l’aplicació del coneixement pedagògic i les influències i determinacions de les estructures on aquest es produeix, configura les seves experiències prèvies”**

- Efectivament s’intueix que la redacció del principi és fruit d’una traducció sent el resultat espès i indicant-se la necessitat de simplificar-lo.
- En una de les aportacions es posa de relleu que l’aplicació del coneixement pedagògic que rep l’educand, juntament amb les influències i determinacions de les estructures on aquest es produeix, no tenen perquè constituir directament les experiències prèvies, sinó que passen pel sedàs de la interpretació del propi subjecte, així com pateixen la interacció amb altres experiències; fent que l’impacte que aquests pugui tenir en l’estructuració de l’experiència prèvia no es vegi clar.. Val a dir que aquesta és una aportació que recull principalment principis provinents del marc teòric de la tesi de Biémar, que no cal oblidar que prové del context de l’educació formal, donant un pes a aquesta part de l’experiència educativa que poder des d’un àmbit més ampli i holista com el de la pedagogia social puguin no veure’s tan clar en la implementació de la relació socioeducativa.
- En la línia de millorar el redactat del principi hi ha qui suggereix modificar-ne l’ordre per dir que “les experiències prèvies estan determinades per la manera *com els participants han vivenciat l’aplicació del coneixement pedagògic i les influències i determinacions de les estructures on aquest es produeix*”.
- De nou es reitera la necessitat de simplificar i concretar la redacció, doncs la idea de “les estructures on el coneixement pedagògic es produeix” es considera abstracta. Així mateix tampoc es considera que les estructures siguin les úniques que influeixen en l’aplicació del coneixement pedagògic, i es veu la necessitat d’aclarir que també s’hi inclouen agents educatius, grups d’iguals, entre d’altres factors.
- S’indica l’interés de considerar aquest principi no només en relació a les experiències prèvies, sinó també en quant a les expectatives futures encara que aquestes no siguin explícitades en la relació.
- Així mateix també hi ha qui considera aquesta una qüestió clau en els processos de professionalització. En aquest cas es recull com la influència de l’aplicació del coneixement pedagògic i les influències i determinacions de les estructures on aquest s’ha desenvolupat, no només incideix en les experiències prèvies de l’educand, sinó també molt especialment en les dels educadors.

- Aquesta incidència de l'aplicació del coneixement pedagògic, així com de les estructures on aquest es desenvolupa, es veu la necessitat d'aclarir que malgrat té la seva influència en les experiències prèvies i deixa sentir el seu llegat, no determina sempre els nous aprenentatges.

❖ **Ppi.2: "L'experiència prèvia determina el punt de partida dels implicats, marcant el ritme i les perspectives en l'assoliment dels objectius"**

- En una de les observacions es considera que l'experiència prèvia determina sobretot el punt de partida de l'educador i del procés a desenvolupar, no tant dels implicats o el ritme.
- En canvi un altra de les aportacions apunta que no només l'experiència prèvia determina el punt de partida dels implicats, sinó també el desenvolupament de la pròpia relació socioeducativa també.
- Altrament també es veu important puntualitzar que l'experiència prèvia es concreta en coneixements i referències prèvies. Més particularment el validador fa referència a les sigles (ECRO).
- Hi ha qui considera que les experiències prèvies si que són un punt de partida, però que no són determinants. La pròpia relació socioeducativa pot anar transformant l'experiència prèvia en qüestió.
- També hi ha qui veu el principi excessivament obvi i que per tant malgrat la seva conformitat, poder no el consideraria necessari.
- Es detalla que les experiències prèvies poden influir per tant de forma facilitadora o limitadora.
- Es repeteix la idea que l'experiència prèvia determina en certa mesura però no té perquè arribar a definir un ritme o unes perspectives d'assoliment d'objectius.
- També es reitera la idea que l'experiència prèvia determina el punt de partida però no els processos posteriors.

❖ **Ppi.3: “L'experiència relacional prèvia determina la pluralitat de referents a l'hora d'establir la relació socioeducativa”**

- Es suggereix el canvi de l'expressió “determina” per “condiciona”, doncs afirmar que l'experiència relacional prèvia determina la pluralitat de referents a l'hora d'establir la relació socioeducativa és excessivament rotund.
- Una altra de les consideracions a punta a la poca claredat de l'expressió “pluralitat de referents”, indicant la necessitat de revisar el concepte.
- Així mateix un altre dels enquestats observa que seria interessant afegir la idea de “qualitat d'aquestes experiències de relació” per tal de considerar el seu ascendent. Val a dir que en funció de si s'han pogut establir formes educatives de vincle amb anterioritat i de la naturalesa de les mateixes, la disposició a establir-ne de noves serà una o una altra. Influint en les expectatives que es té sobre les mateixes.
- De nou no es veu clara la formulació i la noció de “pluralitat” genera dubtes. No es veu la necessitat que l'afirmació sigui literalment certa. En cas que la interpretació que es fa del principi fos que l'experiència relacional prèvia determina el grau de pluralitat dels referents educatius, tampoc s'aconseguiria la conformitat pel fet de no quedar clar que es vol dir amb aquesta pluralitat.
- En canvi hi ha una altra aportació que fa una lectura del principi força distinta en remarcar que l'experiència relacional prèvia no només determina la pluralitat de referents a l'hora d'establir la relació socioeducativa; sinó que alhora amplia les estratègies en aquesta relació.
- D'altra banda hi ha qui apunta que aquest principi es repeteix en relació al què s'ha afirmat anteriorment.

❖ **Ppi.4: “La consideració de l'experiència prèvia com a factor regulador de la relació socioeducativa”.**

- Aquest principi es pot considerar reiteratiu en relació a la definició. Segons una de les observacions no aporta informació nova.
- En aquest cas l'expert destaca que aquest principi està redactat de forma diferent als anteriors pel fet de tenir el verb elidit. Malgrat aquesta observació considera que poder seria més adequat situar-lo com a tercer principi per davant de l'anterior.

- En un altre, el validador en qüestió proposa que no és parli de l'experiència prèvia com a factor regulador en genèric; sinó com a "un" dels factors reguladors de la relació socioeducativa.. Aquesta és una opinió coincident amb una altra de les observacions.
- També hi ha qui destaca que cada relació socioeducativa constitueix una nova experiència i que com a tal inaugura la possibilitat de quelcom nou. Poder seria interessant recollir en algun dels principis la idea que les noves experiències es van afegint a aquesta experiència prèvia originària transformant-la i donant lloc a nous escenaris i aprenentatges.
- En la línia de millorar en la precisió del concepte, una altra aportació s'interessa per concretar si l'experiència prèvia a què es refereix el principi és vital, educativa, com a educand o com a educador. Un cop aclarit aquest aspecte cal aprofundir definint si és la consideració de l'experiència el que actua com a factor regulador o la pròpia experiència en si mateixa. Al meu entendre l'experiència sempre passa forçosament per la lectura que en fa el subjecte i difícilment es pot considerar la pròpia experiència de per se, de totes maneres entenc que és pertinent plantejar-se aquesta pregunta i que és un aspecte sobre el qual caldria debatre i arribar a un posicionament comú.
- Hi ha també qui veu aquest principi com més genèric que l'anterior fins al punt que aquest podria incloure l'altre.
- En un altre cas simplement es considera que el principi es repeteix en relació als anteriors.
- Una altra lectura és la que reforça l'interés d'aquest plantejament especialment per part de la figura dels educadors, doncs sovint –com és el cas que exemplifica amb els menors indocumentats no acompanyats- els joves han viscut situacions sovint inimaginables per la bona majoria de les persones adultes que ens trobem en la posició "educadora".
- Malgrat la seva importància s'apunta que l'experiència prèvia com a factor regulador de la relació socioeducativa no és totalment determinant.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ Sembla que les dades apunten a una bona acollida conceptual en quant a idea com a balisa i a un fracàs en quant a la seva formulació. El nom no és prou unívoc, malgrat ser pertinent, la definició també té aspectes que s'han d'aclarir o idees que es poden incorporar i els principis en alguns casos es consideren reiteratius.

- ✓ D'una banda la definició hauria d'incloure la idea no només que l'experiència prèvia ens permet entendre la situació o dinàmica en què es troba una relació socioeducativa present, sinó que també ens ha de permetre preguntar-nos sobre com aquesta ha influenciat en els subjectes implicats i els seus ascendents.
- ✓ També sembla que hi ha força consens a l'hora de considerar l'experiència prèvia com un element influent però no determinant.
- ✓ Es veu la necessitat de concretar que aquesta experiència prèvia ha de ser tinguda en compte tant per part de l'educand com de l'educador.
- ✓ El concepte "element" o "factor" regulador que apareix en un parell d'ocasions – definició i principis- generen confusió. Caldria aclarir-lo o modificar-lo.
- ✓ Malgrat què quan es feia referència a la idea d'experiència prèvia es feia en el seu sentit més ampli i holístic, diversos dels enquestats veuen la necessitat d'aclarir si aquest concepte fa referència a l'experiència educativa, vital o altri. En aquest sentit caldrà incorporar aquest aclariment a la definició i principis.
- ✓ El primer principi és poc clar, sobretot pel que fa a la referència a "les estructures" on el coneixement pedagògic s'ha donat i les influències i determinacions que aquest hagi pogut produir. Cal modificar el redactat o fins i tot plantejar-ne la seva pertinència atès que prové d'un marc teòric molt influenciat per l'educació formal. Es pot vincular a la idea de programa institucional de Dubet (2006). Caldria veure si la idea ja queda recollida en algun dels altres principis o si es pot reformular en clau més ajustada a l'escenari de la pedagogia social.
- ✓ Els principis en el seu conjunt es consideren reiteratius. S'ha de plantejar la seva simplificació.
- ✓ En el cas del tercer principi, el concepte "pluralitat de referents" també genera confusió. Aclarir i veure si porta informació innovadora o no.
- ✓ La redacció del quart principi, pel fet de tenir el verb elidit, desentona de la resta. S'estima pertinent revisar-la. A més a més hi ha qui considera el principi repetitiu. Cal valorar si interessa mantenir-lo i redactar-lo de forma més apropiada o no.
- ✓ És interessant recollir la idea de "qualitat" de les experiències prèvies per considerar-ne l'ascendent. En tant que s'hagin pogut establir formes de vincle socioeducatives prèvies aquestes experiències poden condicionar la predisposició o les expectatives en futures relacions.

9.2.3. Anàlisi dels resultats de la balisa 3: “creació d’escenaris per a l’aprenentatge”

Aquesta és una balisa que, en la visió global dels resultats, ja s’ha detectat que obté valoracions baixes en quant als diversos criteris analitzats, especialment pel que fa a la definició de la pròpia balisa. A continuació aprofundirem més en les observacions que se li han fet. La balisa creació d’escenaris per a l’aprenentatge s’estructura a partir de 8 principis, dels quals:

- Un 25% pertanyen al marc teòric d’Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 12,5% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 0% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 50% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 12,5% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s’han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 13%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 38%
- Construcció del procés –color taronja- és un 25%
- I lectura professional –color lila- representa un 25%

Conèixer els factors

| | |
|--|---|
| La pedagogia efectiva depèn de l’aprenentatge de tots aquells que donen suport a l’aprenentatge dels altres. | D |
| La intervenció socioeducativa reclama polítiques consistents amb suport per aprendre com a eix central. | D |
| La pedagogia efectiva reconeix la importància de l’experiència prèvia i els aprenentatges. | D |

| |
|---|
| Les polítiques educatives han de tenir en compte la creació d’escenaris per l’aprenentatge. |
|---|

Crear espais aprenentatge

| | |
|--|---|
| A l’hora d’establir una relació pedagògica cal tenir en compte la referència teòrica emprada en l’anàlisi del context. | B |
| La pedagogia efectiva és aquella en què l’educador crea escenaris -bastides- que facilitin l’aprenentatge. | D |
| L’educador exerceix la curiositat i perspicàcia per conèixer a cada individu per ell mateix. | E |

| |
|--|
| En la relació socioeducativa l’educador crea escenaris que facilitin l’aprenentatge a partir del coneixement de l’altre. |
|--|

Suport institucional

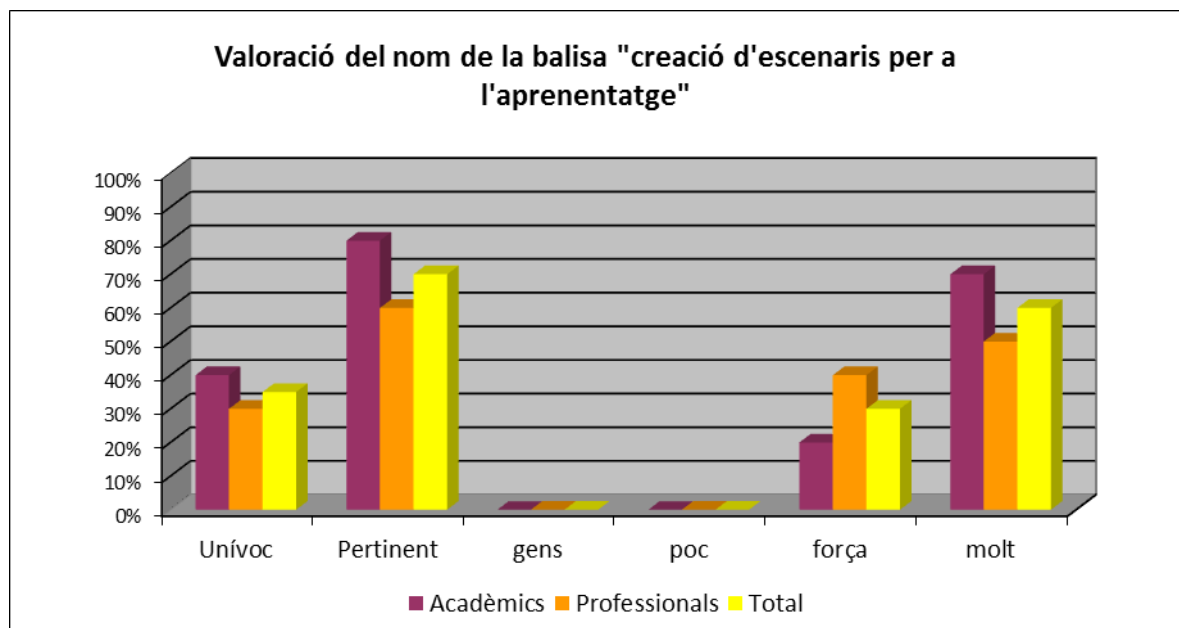
| | |
|---|---|
| Procés mutu d’aprenentatge conjunt, exemple: commond third. | A |
| El desenvolupament és necessari en la relació educativa, doncs hi ha aspectes que s’han d’aprendre. | A |

| |
|---|
| La creació d’escenaris efectius d’aprenentatge requereix la coresponsabilitat dels implicats en el seu desenvolupament. |
|---|

Taula 26: Configuració dels principis que sustenten la balisa 3

9.2.3.1. Nom de la balisa "creació d'escenaris per a l'aprenentatge"

La valoració de la nomenclatura d'aquesta balisa, malgrat a grans trets és considerada pertinent, no es pot dir que en els mateixos termes obtingui una bona valoració pel que fa a la seva univocitat. Aquest fet, combinat amb la consideració alta de la seva rellevància, apunta a la necessitat de replantejar-se la terminologia de la nomenclatura per tal d'assolir una expressió que s'ajusti més a la idea que es vol expressar.



Gràfic 22: Valoració del nom de la balisa "creació d'escenaris per a l'aprenentatge"

Destaca en general una valoració més alta entre el col·lectiu acadèmic que no pas entre el professional.

Algunes de les observacions recollides entorn al nom indiquen:

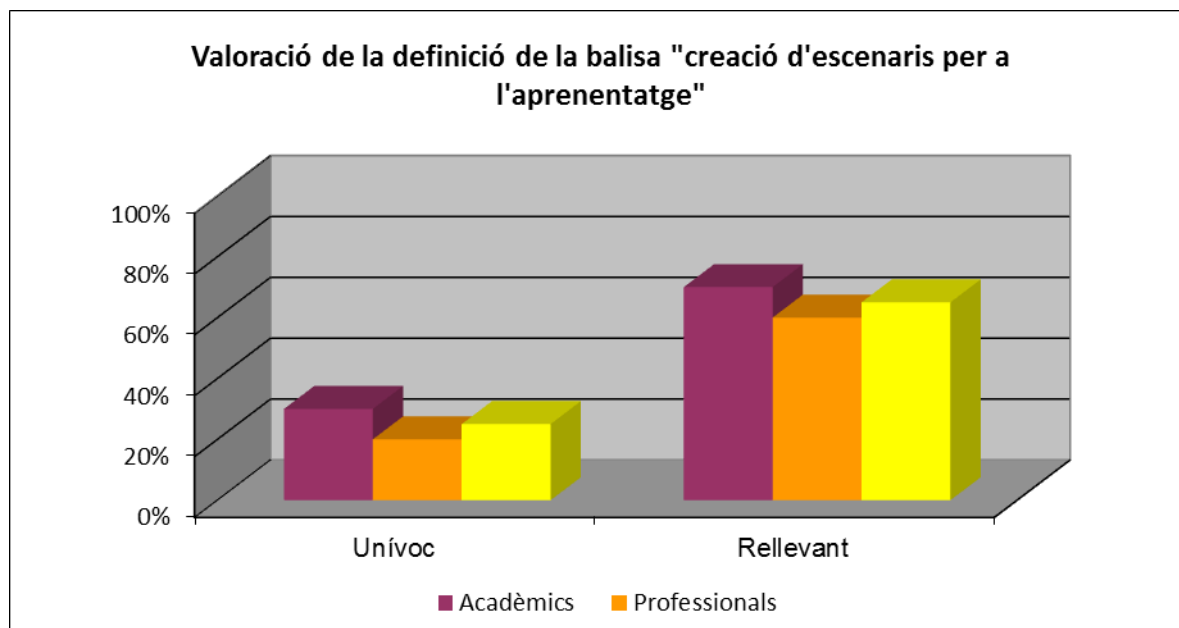
- Es pot parlar d'escenaris, processos i rituals per a l'aprenentatge. L'aprenentatge pot ser el resultat i que per tant qualsevol espai, encara que no estigui pensat per crear aprenentatge, pot ser per si mateix un indret enriquidor.
- En una línia similar a l'aportació anterior, es considera que la paraula "escenaris" es podria concretar més, fins i tot en dues menes d'espais, en tant que indrets –físics- i en tant que situacions –relacionals o experiencials-, ambdós són pertinents i indisociables.

- El nom de la balisa, vinculat a les polítiques de joventut, s'associa a la creació d'espais d'aprenentatge vinculats als equipaments juvenils.
- De nou apareix la necessitat d'aclarir a què ens referim amb l'expressió "creació d'escenaris", ja sigui en el marc d'una acció socioeducativa concreta –és a dir en un espai i un temps- o bé com a espais en el si d'una comunitat amb el màxim d'agents amb responsabilitat educativa –com puguin ser l'escola, família, serveis socials, etc.

9.2.3.2. Definició de la balisa "creació d'escenaris per a l'aprenentatge"

"La creació d'escenaris per a l'aprenentatge suposa la implicació de les polítiques socioeducatives i la coresponsabilitat en la relació per part de l'educador i l'educand".

La situació de baixa valoració en relació a la univocitat és va repetint com en les situacions anteriors sobretot en comparació amb la consideració de la rellevància; malgrat això, en el cas de la definició d'aquesta balisa, aquesta valoració a la baixa és més accentuada que en altres casos. Especialment els professionals tendeixen a ser més crítics que no pas els acadèmics que tot i tenir un millor concepte en quant a la rellevància de la definició d'aquesta balisa, tampoc arriben a considerar que tingui una formulació reeixida.



Gràfic 23: Valoració de la definició de la balisa "creació d'escenaris per a l'aprenentatge"

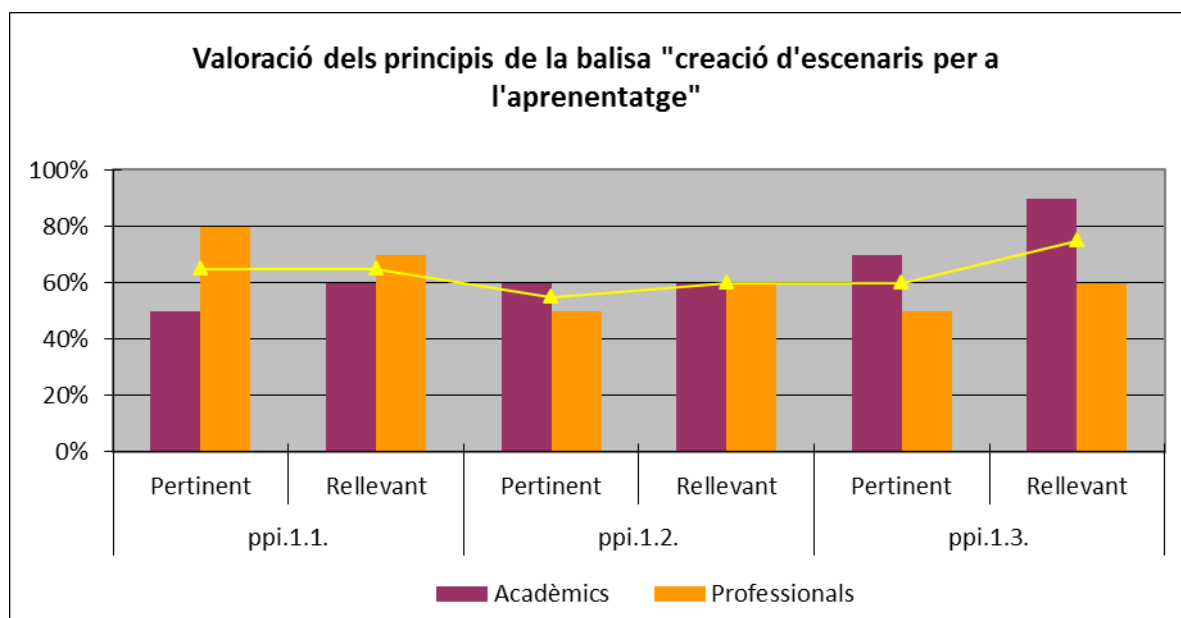
Les observacions apunten els següents aspectes:

- La necessitat de clarificació de l'enunciat, doncs s'hi volen dir masses coses en poques paraules. Cal distingir la implicació de les polítiques socioeducatives i de la corresponsabilitat de l'educador i l'educand. En aquest cas es nota massa que la definició és una suma de les consideracions dels principis. No s'ha aconseguit que la definició tingui una entitat pròpia.
- Aquesta suma de factors també es qüestiona des d'una altra de les aportacions, doncs es considera que es volen abastar dues qüestions de diferent embergadura; una proposta per al desenvolupament d'escenaris d'aprenentatge i d'una altra banda la corresponsabilitat dels actors implicats.
- Una altre qüestió que es posa al debat és que aquesta forma de definir un escenari d'aprenentatge com a "corresponsable", parteix d'una determinada concepció de l'educació; però que hi ha altres escenaris, en funció d'altres concepcions.
- És reiterada la constatació que la definició integra dos àmbits complexos, polítiques socioeducatives i relació socioeducativa en si, que no contribueixen a la comprensió de la definició i molt menys a la seva univocitat.
- En alguns cas s'apunta fins i tot a una possible alternativa; que és no definir "escenaris d'aprenentatge" com la implicació de polítiques, sinó pensant directament en els descriptors d'aquests escenaris.
- Associada la reflexió de la definició d'aquesta balisa a les polítiques juvenils, es podria pensar en la idea de "creació d'escenaris per a l'aprenentatge" vinculada a la diversitat d'equipaments juvenils i també a les distintes fòrmules de gestionar-los o als projectes que s'hi desenvolupen.
- Un dels validadors qüestiona directament que s'hagi d'esperar sempre la corresponsabilitat de l'educand, doncs al seu entendre si això fos així hi hauria situacions en què no es començaria mai una intervenció socioeducativa.
- A diferència de l'observació anterior, en canvi, hi ha qui veu la corresponsabilitat entre l'administració com a generadora d'espais i la figura de l'educador i l'educand per explotar-los –aquests i d'altres- com una potencialitat.

- En un altre aportació, aquest aspecte s'arriba a considerar fins i tot un tema clau, doncs es posa de relleu l'existència d'un pacte social per regular quins són aquests escenaris per a l'aprenentatge.
- Es veu la necessitat d'aprofundir i aclarir quin és el vincle de la "implicació de les polítiques socioeducatives" amb la creació d'escenaris per a l'aprenentatge.

9.2.3.3. Principis de la balisa "creació d'escenaris per a l'aprenentatge"

Es tracta d'una balisa que consta de tres principis, dels quals tant la rellevància com la pertinència reben una valoració al voltant de la mitja. Curiosament el primer principi està més ben valorat pels professionals i el tercer pels acadèmics, mantenint-se el segon en una franja intermèdia entre els dos col·lectius.



Gràfic 24: Valoració dels principis de la balisa "creació d'escenaris pe a l'aprenentatge"

❖ Ppi.1: "Les polítiques educatives han de tenir en compte la creació d'escenaris per l'aprenentatge".

- Més que "haver de", una de les aportacions constata que "hauria de tenir en compte, possibilitar o facilitar" aquests escenaris. S'interpreta que es considera la formulació d'aquest principi de forma excessivament categòrica i que per tant convindria flexibilitzar-lo.

- Així mateix s'expressa l'interès de tenir en compte sota la idea "d'escenaris per l'aprenentatge", tant la noció d'espais, equipaments, recursos, accions, etc., en tant que elements que formen part de les situacions educatives. Sembla doncs que s'apunta a la necessitat de desenvolupar la idea de què s'entén per "escenaris d'aprenentatge".
- D'altra banda, en una altra reflexió, malgrat s'expressa l'acord amb l'afirmació del principi també es constata la dificultat de situar-lo. Si en part el que es vol és avaluar la relació educativa que es dona en aquests escenaris propiciats per les polítiques educatives, llavors caldria situar la iniciativa en un altre espai.
- Des d'un altre punt de vista aquesta qüestió es considera cabdal, tot i que es recela de la seva implementació, atès que sovint les instàncies polítiques i tècniques estan condicionades per interessos que no afavoreixen la coresponsabilitat.
- En la línia d'aprofundir en la definició del concepte "escenaris per l'aprenentatge", s'apunta que aquests puguin ser múltiples i que tendeixin a ampliar la concepció de participants, transcendint la relació bilateral a una de multilateral. Cal innovar en les formes i comptar amb els agents amb ascendent en la comunitat educativa.
- Hi ha qui veu les institucions educatives, com a encarregades, per part de la societat, de constituir i vetllar pel marc referencial d'aquests escenaris per a l'aprenentatge.

❖ **Ppi.2: "En la relació socioeducativa l'educador crea escenaris que facilitin l'aprenentatge a partir del coneixement de l'altre".**

- Tot i que es comparteix l'afirmació, es detecta la necessitat de millorar-ne el redactat, alhora que s'apunta la necessitat no només de crear escenaris a partir del coneixement de l'altre, sinó de molts altres factors.
- Una altra aportació que va en la mateixa direcció aprofundeix en quins poden ser aquests factors: condicions estructurals, ambient de treball, etc.
- Hi ha qui reconeix que no només juga un paper important en la creació d'escenaris per a l'aprenentatge el coneixement de l'altre, també les seves capacitats i potencial.
- Reforça aquesta idea una altra observació segons la qual no s'ha de perdre de vista la zona de desenvolupament pròxima –ZDP–, per tal de no renunciar a mobilitzar a l'altre.

No limitar-se al coneixement. En cas contrari es pot caure en unes baixes expectatives i la falta de progrés en determinats col·lectius.

- De nou es posa de relleu que l'educador ha de crear aquests espais no només a partir del coneixement de l'altre. Caldria aprofundir en l'anàlisi dels elements que contribueixen a la creació d'aquests escenaris.
- També hi ha qui qüestiona la idea de "coneixement de l'altre", doncs com molt bé s'apunta, és difícil "conèixer a l'altre" en un sentit absolut, es considera més convenient parlar de "la percepció" que es té de l'altre, a partir del paper "escolta" i "acollida" de l'educand.
- Així mateix hi ha qui considera que el coneixement de l'altre que recull aquest principi no té perquè ser imprescindible en tots els casos.

❖ **Ppi.3: "La creació d'escenaris efectius d'aprenentatge requereix la coresponsabilitat dels implicats en el seu desenvolupament".**

- S'observa la necessitat de detallar qui són els implicats –administració, famílies, institució, etc..-. La manca de concreció fa que el principi no sigui unívoc.
- Hi ha qui hi està d'acord però puntualitza que la coresponsabilitat no és l'únic requeriment necessari.
- Altrament es veu la necessitat de formalitzar determinats aspectes per tal de fer efectiu aquest principi. En tot cas no es detalla quins.
- També hi ha qui sosté el seu desacord amb el principi i considera que, tot i que la coresponsabilitat facilita les coses, no és indispensable.
- En canvi en una de les observacions es puntualitza que la coresponsabilitat dels implicats s'interpreta com la de tots aquells agents amb ascendent educatiu.
- Un altre aportació arriba fins i tot a parlar de pacte entre educador i educands –aquests a vegades considerats com a col·lectiu- a l'hora de fer referència a la coresponsabilitat en la creació d'escenaris efectius d'aprenentatge.
- Una altre qüestió que es posa en joc és si tots els implicats, educands i educadors, han de tenir la mateixa responsabilitat en la creació d'aquests escenaris.

- De nou es plantegen dubtes sobre la necessitat que les persones siguin del tot responsables o conscients per tal que sigui possible crear escenaris efectius d'aprenentatge; malgrat que es reconeix que aquest factor facilita en gran mesura el procés.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ Malgrat la noció de la balisa pugui resultar interessant, especialment amb millor acollida entre els acadèmics, més que no pas entre els professionals, cal buscar-li una nomenclatura més adient, doncs l'expressió "creació d'escenaris" és poc clara.
- ✓ Les definició tampoc està ben aconseguida, doncs s'hi entreveu excessivament l'intent de síntesi de les idees recollides en els principis que la sustenten. S'hi barregen distintes dimensions i finalment no s'aconsegueix una definició unívoca. Com apunta un dels enquestats, es volen dir masses coses en poques paraules.
- ✓ Una altra reflexió interessant a recollir és la concepció subjacent que hi ha en la definició en considerar que l'escenari d'aprenentatge ha de comptar amb la coresponsabilitat dels agents. Aquest és un plantejament possible, però no és l'únic; pot haver-hi altres escenaris possibles en funció d'altres concepcions.
- ✓ La reflexió sobre possibles descriptors d'aquests escenaris pot ser una línia de treball en el desenvolupament d'aquesta balisa.
- ✓ Curiosament es dona una polarització d'opinions en relació a la interpretació del què són "escenaris per a l'aprenentatge". Hi ha enquestats que posen l'accent en el reconeixement "social / institucional" d'alguns d'aquests espais, a diferència d'altres que focalitzen l'atenció en recordar que més enllà dels escenaris en què s'impliquen les polítiques socioeducatives n'hi ha d'altres que també ho són sense ser reconeguts a tal efecte.
- ✓ Dels principis que formen la balisa, el primer, que fa referència a la necessitat que les polítiques educatives tinguin en compte la creació d'escenaris per l'aprenentatge, ha tingut millor acollida entre el col·lectiu professional, que no pas l'acadèmic. En part sembla que aquest col·lectiu convindria amb la idea de posar èmfasi en el paper que les polítiques educatives poden exercir com a garants i impulsores d'aquests espais d'aprenentatge. D'altra banda s'apunta a la necessitat de considerar que aquests són múltiples, que convé que busquin la complicitat i coresponsabilitat dels implicats —en el seu sentit ampli— i que han de buscar formes innovadores.
- ✓ Més enllà d'aprofundir en els descriptors d'aquests escenaris també s'haurien d'analitzar quins elements contribueixen a la seva creació.

- ✓ La noció de coresponsabilitat genera controvèrsia. Hi ha validadors que hi estan plenament d'acord i d'altres que no el consideren un factor indispensable. En certa manera aquesta noció està al “concepte d'educació” –balisa 1- que es tingui, fet que propiciï que ambdues lectures siguin legítimes, però el què és també important és que la relació entre ambdós conceptes sigui coherent.
- ✓ Un altre debat interessant és si la coresponsabilitat ha de ser també en el mateix nivell per a tots els implicats, educands i educadors, o no. Cal veure també com aquesta idea lliga amb el concepte d'educació.

9.2.4. Anàlisi dels resultats de la balisa 4: “motivació / implicació”

La balisa motivació i implicació s'estructura a partir de 17 principis, dels quals:

- Un 18% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 6% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 29% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 12% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 35% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 29%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 41%
- Construcció del procés –color taronja- és un 18%
- I lectura professional –color lila- representa un 12%

Motor

| | | |
|---|---|--|
| En la relació educativa els reptes segons les eleccions. | A | La motivació i implicació són clau en la relació socioeducativa, en tant que vincle subjectiu marcat per l'afectivitat i generador de compromís, per aquesta raó cal tenir en compte tot allò que les fomenta. |
| La relació educativa com a vincle intersubjectiu està fortament marcada per l'afectivitat. | B | |
| L'anticipació, les expectatives, com a factors movilitzadors en la intervenció educativa. | C | |
| En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís. | C | |
| La lliure elecció com a principi de la intervenció educativa. | C | |
| L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució. | C | |

Finalitat

| | | |
|---|---|---|
| La pedagogia efectiva és la que prepara als educands per a la vida. | D | La relació socioeducativa efectiva té un objecte de treball, un objectiu i uns resultats vinculats a la motivació i implicació dels participants. |
| L'objecte de treball per part de l'educador com a factor determinant en la relació educativa. | E | |
| En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu. | E | |

Educand

| | | |
|---|---|--|
| La promulgació -responsabilitat dels participants de dur a terme el canvi- com un dels principis de la relació educativa. | C | La motivació i implicació de l'educand és clau si es vol comprometre amb el canvi. |
| La pedagogia efectiva promou la implicació activa de l'educand. | D | |
| La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida. | A | |

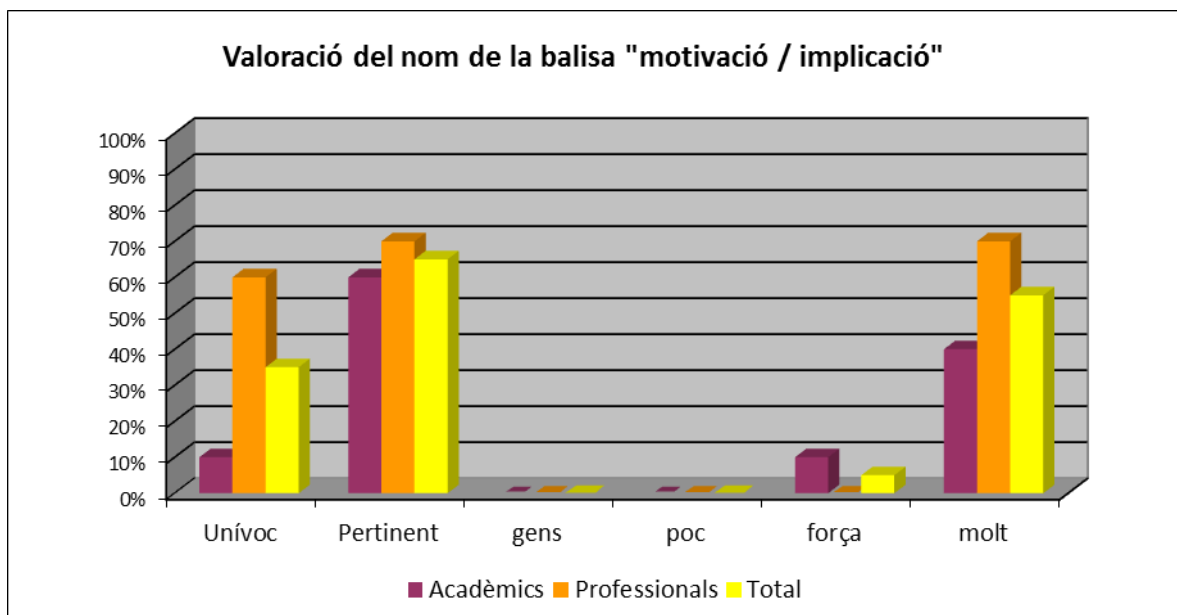
Educador

| | | |
|---|---|---|
| En la relació educativa es dóna un interès genuí per els infants, adolescents i joves. | E | La motivació i implicació de l'educador en la relació és clau per establir la relació intersubjectiva i pel seu desenvolupament professional. |
| Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa. | E | |
| La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa. | A | |
| L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals. | E | |
| L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional. | E | |

Taula 27: Configuració dels principis que sustenten la balisa 4

9.2.4.1. Nom de la balisa “motivació / implicació”

La valoració de la denominació d'aquesta balisa rep una bona acollida entre el col·lectiu de professional i una acceptació entre els acadèmics en quant a la seva pertinença, però no en quant a la seva univocitat. Malgrat la consideració de la seva rellevància no s'ha aconseguit formular el nom de la balisa de forma prou apropiada perquè la majoria del col·lectiu acadèmic enquestat s'hi senti còmode.



Gràfic 25: Valoració del nom de la balisa "motivació/implicació"

Les observacions suggereixen:

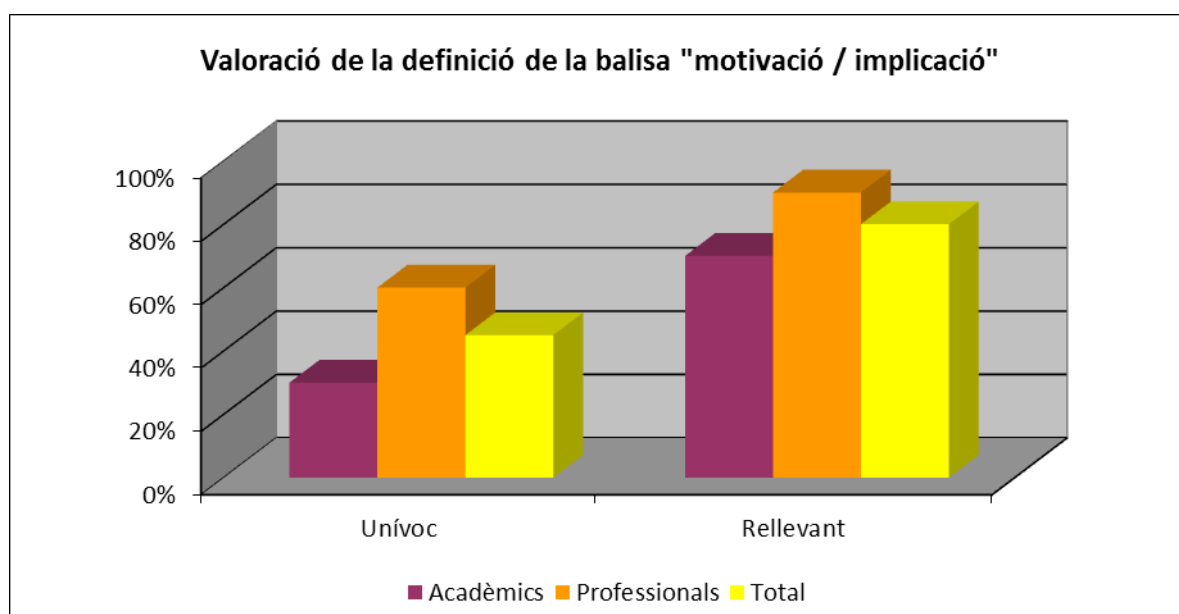
- Que el nom no deixa clar si la motivació / implicació és de l'agent educador, de l'educand o de tots dos.

- També es veu la necessitat de definir si l'una implica a l'altre o no. Aprofundir sobre la relació entre motivació i implicació.
- Tanmateix tampoc es considera imprescindible que motivació i implicació apareguin sempre des del punt de partida. Segons el validador són aspectes necessaris en una relació clínica, però hi ha contextos socioeducatius en els quals només s'aconseguirà la motivació al final del procés.
- Per millorar la univocitat de la balisa es suggereix tractar per separat motivació, d'implicació, doncs la unió d'ambdós conceptes aporta molta ambigüïtat.

9.2.4.2. Definició de la balisa "motivació / implicació"

"La motivació i implicació dels participants en la relació socioeducativa és clau, tant pel desenvolupament de la relació com per la coresponsabilitat dels implicats en els seus resultats".

La definició de la balisa, tot i rebre una valoració lleugerament superior per part dels acadèmics a la del nom, no deixa de fracassar en quant a la seva univocitat; i malgrat manté una bona acceptació entre els enquestats amb perfil professional, en el seu conjunt no es pot dir que arribi a acceptar-se com a unívoca, tot i que si que es pot considerar rellevant.

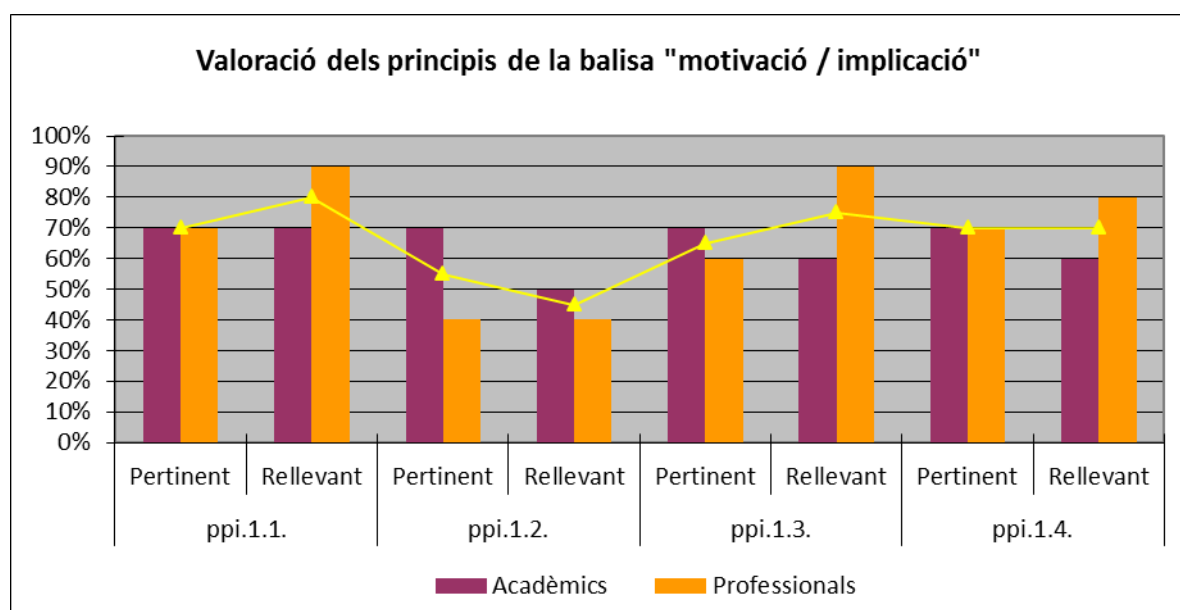


Gràfic 26: Valoració de la definició de la balisa "motivació/implicació"

- La motivació i implicació no només es considera important per als resultats de la intervenció, sinó sobretot per al procés en si, doncs es considera que la relació socioeducativa és sobretot un procés.
- S'indica la conveniència de clarificar que la motivació ha de ser per les dues parts.
- També es considera que en la definició pot portar a confusió considerar que la relació és la finalitat de l'acció educativa i no el procés en si o els aprenentatges, entre d'altres aspectes que es puguin donar. Cal tenir en compte que motivació i implicació no només es treballarien amb la idea d'establir un vincle, sinó per aconseguir tota una sèrie de fites que ens puguem marcar.
- No sempre es veu clar que motivació i implicació siguin dos conceptes que s'hagin d'associar, sinó que poder pot resultar més interessant mantenir des de la seva singularitat. La idea d'implicació es veu bé, sempre i quant s'associï més a la noció de participació, que en el cas concret del validador que fa l'observació, es considera indiscutible. En canvi el concepte de motivació es considera més complex i discutible. Segons orientacions constructivistes la motivació és més un resultat o un efecte que no pas una condició. Segons el seu parer pot resultar un terme prescindible.
- De nou apareix la idea que la definició parla de resultats però no del procés. Es constata que quan es diu que "la motivació i la implicació en la relació socioeducativa és clau, tant pel *desenvolupament* de la relació com per la coresponsabilitat dels implicats en els seus resultats", la idea de procés no queda prou ben recollida. Més enllà dels resultats s'hauria de trobar la fórmula perquè la definició reflectís la incidència de la motivació i implicació en el procés d'implementació de l'acció socioeducativa.
- Així mateix se'ns recorda que el marc i context on es desenvolupa i habilita aquesta relació socioeducativa és un aspecte important que no s'ha de perdre de vista, doncs pot resultar facilitador o obstaculitzador de la motivació i implicació citades.
- Es repeteix l'observació que cal aclarir que la motivació i implicació són importants tant per l'educand com per l'educador.
- Finalment s'apunta que aquest és un factor clau, però no imprescindible, pel fet que es considera que es pot educar en la motivació i implicació i que per tant no és un factor previ ineludible, tot i que es reconeix que la seva presència o absència és en part determinant.

9.2.4.3. Principis de la balisa "motivació / implicació"

Dels quatre principis que configuren la balisa, la majoria tenen una acceptació correcta, amb l'excepció del segon principi, que sobretot entre el col·lectiu professional, rebaixa les valoracions per sota la mitja. De fet, curiosament, la resta de principis estan principalment valorats millor entre aquest col·lectiu que no pas entre el col·lectiu acadèmic.



Gràfic 27: Valoració dels principis de la balisa "motivació/implicació"

❖ **Ppi.1: La motivació i implicació són clau en la relació socioeducativa, en tant que vincle subjectiu marcat per l'afectivitat i generador de compromís, per aquesta raó cal tenir en compte tot allò que les fomenta**

- La traducció no és massa bona, es considera que s'ha de revisar perquè s'entén amb dificultat.
- De nou s'indica la necessitat de millorar la redacció. S'expressa acord amb la afirmació que motivació i implicació són factors clau; però apareixen dubtes en quant a la idea que la motivació i la implicació provenen de la relació entre educand i educador.
- Es suggereix la idea d'especificar que la motivació i la implicació són clau enteses com a disposició a la relació i a l'acció socioeducativa a partir d'un interès o objectiu compartit. Per tant no només són importants com a part del vincle, sinó ja en un estadi previ com pugui ser la predisposició al treball socioeducatiu.

- En una altra observació es planteja la possibilitat de separar el principi en dos. En qualsevol cas aquest es considera que s'assembla força a la definició, fet que fa que el validador s'interrogui sobre la gradació entre definició de la balisa i operativitat o funcionalitat dels principis.
- Una de les reflexions que s'apunta és que sovint, a la pràctica, s'obvia l'element clau del vincle en les accions i relacions socioeducatives que establím. No es detalla quin és aquest element. Pot ser que el validador estigui pensant en la possibilitat de diferents factors, però en tot cas aquests anirien associats als conceptes de la balisa motivació i implicació.
- S'està d'acord amb què el compromís personal generat és un factor fonamental.

❖ **Ppi.2: “La relació socioeducativa efectiva té un objecte de treball, un objectiu i uns resultats vinculats a la motivació i implicació dels participants”**

- Alguns dels dubtes que planteja la redacció tenen a veure amb la confusió que genera el terme “vinculats”, que no és prou concret i que no acaba d'aclarir la relació entre la motivació i implicació, i l'objecte de treball o l'objectiu. Així mateix també s'apunta que s'haurien de contemplar altres factors sobre els quals la motivació i implicació podrien tenir relació i no apareixen esmentats en el principi.
- D'altra banda també s'ha de tenir en compte que l'objecte de treball pot ser la mateixa persona, el subjecte i de la forma com està redactat el principi no sembla que s'estigui donant lloc a aquesta opció.
- Hi ha qui veu aquest principi com a candidat a trobar-se a totes les balises. Fet que denota que poder és excessivament generalista.
- En la línia anterior es considera que l'afirmació d'aquest principi escapa a la balisa descrita i que sembla més un principi general. Convé plantejar-se la necessitat d'excloure'l si no aporta informació específica i rellevant pel cas.
- En termes generals es valora com un principi confús.
- També es qüestiona que els objectius s'ajustin específicament a la motivació personal. Es poden adaptar, però poder la motivació i implicació no són l'únic element a tenir en compte o no es pot tenir en compte a gust de tothom.

❖ **Ppi.3: “La motivació i implicació de l'educand és clau si es vol comprometre amb el canvi”**

- Es considera que el principi diu el mateix que l'anterior però de forma més clara. Poder seria convenient mantenir aquest i suprimir l'anterior.
- Curiosament hi ha un validador que comet un lapsus de lectura i expressa el seu acord amb la idea que “la motivació i implicació” formen part de l'encàrrec professional per comprometre's amb el canvi. S'interpreta que en lloc de llegir “educand” ha llegit “educador”. Aquesta errada no deixa de posar-nos sobre la pista que aquesta mateixa afirmació també seria vàlida aplicada a la figura de l'educador. Pot ser interessant contempla la idoneïtat del principi en un sentit bidireccional; és a dir aplicable tant a educand com educador.
- També hi ha qui expressa directament el seu desacord amb l'afirmació, però no ens dóna més pistes sobre els motius.
- Un altre dels experts consultats apunta que per aconseguir aquesta motivació / implicació el que cal és que es comparteixin les expectatives. Pot ser interessant en futurs anàlisis, explotar el possible vincle entre aquesta balisa i la balisa (5) expectatives.
- La motivació i implicació juguen un paper clau en les possibilitats d'assolir l'objectiu pel qual s'estableix la relació.
- L'afirmació d'aquest principi es considera més inequívoca i contundent a més d'imprescindible.

❖ **Ppi.4: “La motivació i implicació de l'educador en la relació és clau per establir la relació intersubjectiva i pel seu desenvolupament professional”.**

- Es contempla la idea de separar el principi en dos. Un que faci referència a la vessant de la relació entre la motivació i la implicació amb la “relació intersubjectiva” i un altre que versis sobre el vincle entre aquests dos conceptes i “el desenvolupament professional de l'educador”.
- Un altre observació considera fonamental aquest principi pel fet que abans que l'educand, la motivació ha de tenir-la el professional que confia en aquest educand; sobretot quan aquest encara dubta o no té una expectativa creada.

- En canvi hi ha qui emfatitza l'aspecte contrari, en tant que el posicionament de l'educador a de ser diferent al de l'educand i no ha de "perdre's" en la relació. S'interpreta que un excés d'implicació o motivació per part de l'educador tampoc resulta adequat.
- De fet en una de les aportacions es contempla directament aquesta dicotomia entre la importància d'aquest principi per assolir l'objectiu pel qual s'estableix la relació; i d'altra banda el risc dels excessos del mateix. De forma que es recorda la importància de mantenir present la distància mínima professional; sinó s'adverteix que una mala vivència en una experiència prèvia pot determinar les futures.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ El nom de la balisa motivació / implicació no rep una bona acollida en quant a la seva univocitat, sobretot entre el col·lectiu acadèmic. Val a dir que la consideració dels dos conceptes junts no ajuda. Caldria valorar separar-los i, potser, mantenir només un dels dos. Altrament també s'hauria d'incorporar a la nomenclatura de la balisa la idea dels agents a qui afecta. Segons el plantejament de la relació socioeducativa enunciat en el marc teòric, s'interpreta que aquest és un factor rellevant tant per l'educand com per l'educador; però és cert, tal com fa notar un dels experts, que no té perquè interpretar-se així i que aquesta és una concepció deutora en part del concepte d'educació que es tingui –balisa 1-.
- ✓ La definició de la balisa, tot i que té millor acollida que el nom, tampoc acaba de reeixir del tot. Continua resultant confosa pel fet d'associar dos termes que malgrat ser propers no tenen una correlació clara. De fet hi ha una aportació que defensa mantenir la idea d'implicació vinculada a la noció de participació i qüestiona més el concepte de motivació que resulta més complex i és considera més prescindible.
- ✓ En aquesta línia hi ha qui apunta que la motivació no té perquè ser-hi present des del principi i que sovint resulta més aviat un efecte o resultat de l'acció socioeducativa que no pas un requisit previ.
- ✓ També s'ha trobat a faltar en la definició de la balisa una referència més explícita al vincle que aquests conceptes tenen amb la idea de procés que acompanya a la relació socioeducativa, entenent que es focalitza excessivament l'atenció en els beneficis que la motivació i implicació poden aportar a l'obtenció de resultats, en detriment de l'ascendent que tenen en l'establiment i desenvolupament de la relació.
- ✓ Sovint la idea de motivació / implicació s'associa a la idea de compromís. Com que la formulació de la balisa amb dos conceptes, que tot i ser propers tenen matisos

diferencials importants, genera controvèrsia; poder seria interessant plantejar-se el canvi de nomenclatura i estructurar la balisa al voltant de la idea de compromís.

- ✓ El segon i tercer principi són considerats de forma similar. I tenint en compte que el segon té un redactat més discutit i considerat generalista en excés, pot resultar més convenient mantenir poder únicament el tercer. Aquest últim té més acceptació i genera més consens.
- ✓ Tot i que el tercer principi està plantejat específicament en relació a l'educand, el lapsus en la lectura d'un dels validadors ens dóna la pista que també es pot considerar d'aplicació per a la figura de l'educador. Tal i com s'ha plantejat la relació socioeducativa en el marc teòric, des de l'horizontalitat, el reconeixement de l'altre i la creació conjunta d'un espai d'intervenció sociopedagògica on desenvolupar la relació, aquest plantejament no només prendria sentit sinó que gairebé es pot dir que és necessari per a ser coherents.
- ✓ En relació al darrer principi, és interessant analitzar la doble vessant interpretativa que alguns dels enquestats han associat a la lectura de l'enunciat. D'una banda aquells que hi veuen la necessària i imprescindible implicació / motivació de l'educador, fins i tot de forma prèvia a la del educand; i de l'altre hi ha un altre sector de validadors que adverteixen dels riscos d'una implicació / motivació excessiva per part de l'educador que desbordi l'objecte mateix de la intervenció socioeducativa.

9.2.5. Anàlisi dels resultats de la balisa 5: “expectatives”

La balisa expectatives s’estructura a partir de 9 principis, dels quals:

- Un 22% pertanyen al marc teòric d’Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 0% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 33% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 0% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 44% també de les aportacions de Storø, J. (E)

Com demostren aquests percentatges, els principis que conformen la balisa es concentren principalment en tres marcs teòrics, de fet els que no tenen cap representació són els que estan principalment més associats a estudis vinculats a l’àmbit de l’educació més formal, en què poder les expectatives no és un factor que es tingui especialment en compte en el sentit que aquí ens ocupa, que és la seva vinculació amb la relació socioeducativa.

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s’ha estructurat la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 11%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 78%
- Construcció del procés –color taronja- és un 11%
- I lectura professional –color lila- representa un 0%

En aquest cas la concentració de principis es dona al voltant de la dimensió “requeriments i condicionants”, sent les expectatives una balisa que s’emmarca especialment en aquest àmbit sense deixar de tenir també incidència en els valors i propòsits, així com en la construcció del procés. Allà on no queda recollida aquesta aportació és en la lectura professional. Cal veure quina repercussió té aquest fet. Poder mancar recollir referents teòrics en aquest sentit o poder s’ha de deduir que des de la lectura professional que es fa del sector no es donen directrius específiques al respecte. Per poder-se posicionar és precís aprofundir en l’anàlisi d’aquest aspecte concret i ampliar l’estudi bibliogràfic.

Punt de partida

Una aproximació centrada en l’infant i la seva participació plena en cadascun dels passos (des de la relació educativa).

La relació educativa s’inicia des del punt en què l’educador pensa que l’educand es troba.

A

A

En la relació socioeducativa, les expectatives d’educand i educador configuren el vincle, sent determinant tant les pròpies com les que s’atribueixen a altri.

Creació

La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món.

L'anticipació, les expectatives, com a factors mobilitzadors en la intervenció educativa.

En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís.

C

C

C

La gestió de les expectatives en la relació socioeducativa determina els seus resultats i l'evolució del vincle dels participants .

Condicionants

La perspectiva temporal de la intervenció en la relació educativa (puntual, mig termini, llarg termini).

L'objecte de treball per part de l'educador com a factor determinant en la relació educativa.

La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa.

En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu.

E

E

E

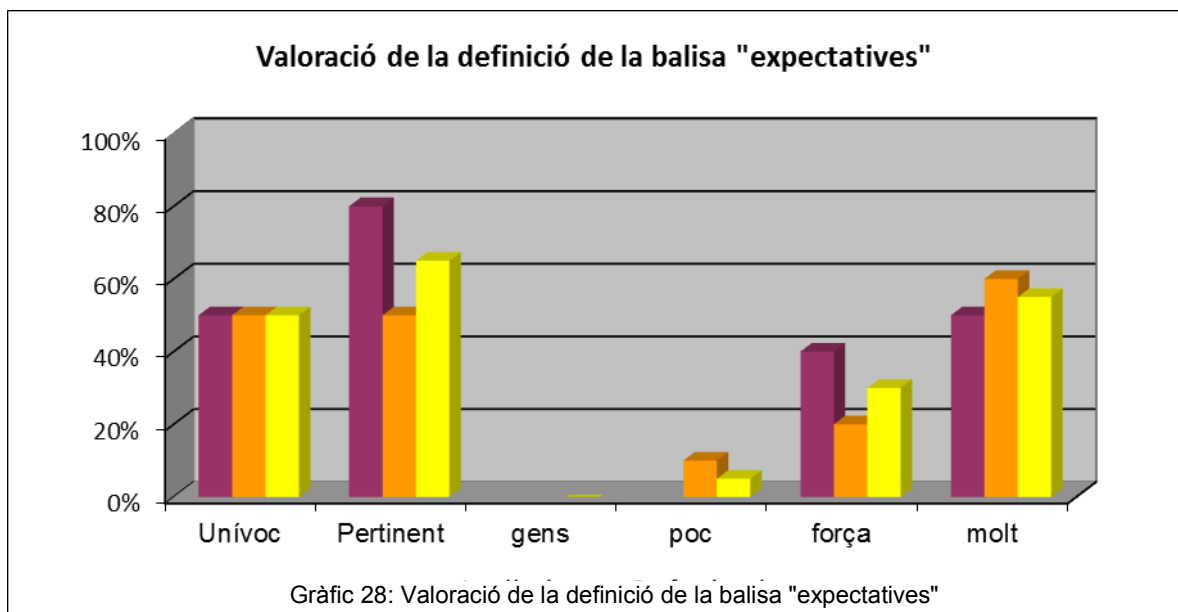
E

En la relació socioeducativa les expectatives estan sotmeses a diverses contingències (període, objecte de treball, antecedents, objectius,...) que afecten a la seva configuració.

Taula 28: Configuració dels principis que sustenten la balisa 5

9.2.5.1. Nom de la balisa "expectatives"

A diferència de la majoria d'altres balises, la nomenclatura de la present ha assolit l'acceptació de la meitat dels enquestats en ambdós col·lectius en quant a la seva univocitat. Aquest és un fet notable atesa la dificultat d'aconseguir valoracions mínimament satisfactòries en quant aquest ítem. D'altra banda la pertinença també està ben valorada, especialment entre el col·lectiu acadèmic. La rellevància en canvi, tot i també situar els seus valors majoritàriament entre el molt i força, també n'hi ha que es situen en el poc, cosa que amb altres balises no passa.

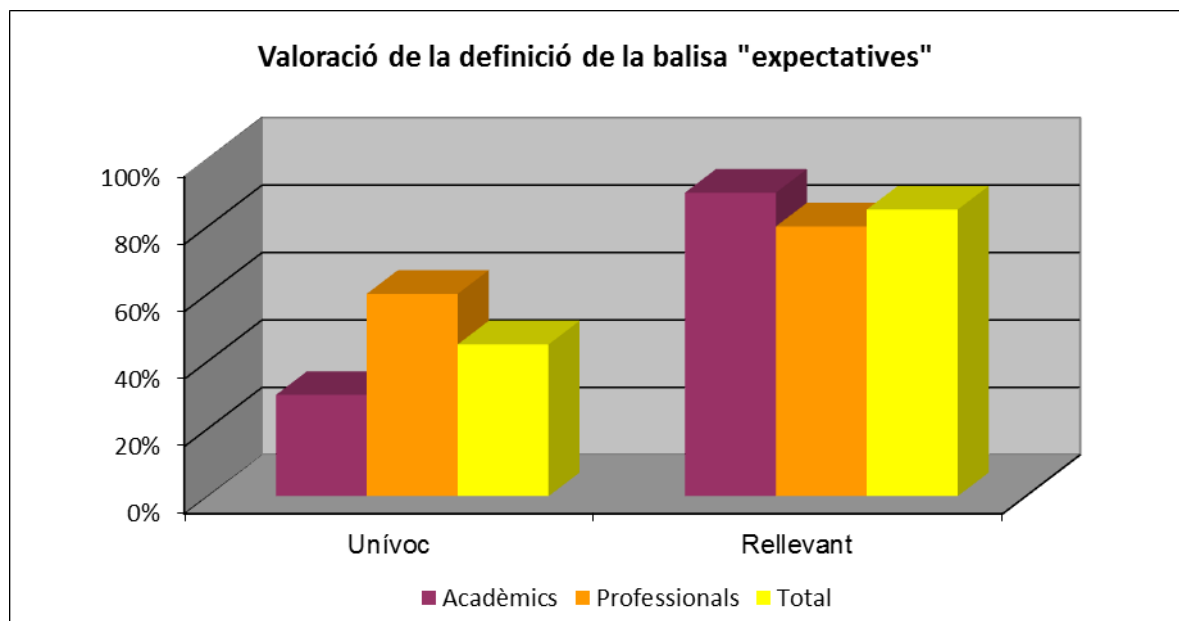


- Es suggereix la idea de complementar el nom per guanyar en especificitat i es proposa el concepte de “expectatives educatives” o “expectatives sobre l’educació”.
- També es planteja la necessitat d’aclarir de qui són aquestes expectatives; doncs depenent del quin sigui el perfil del participant, ja sigui educand o educador, es produiran certes asimetries, en tant que un dels agents educatius té la responsabilitat específica de crear condicions perquè l’altre vulgui “fer”, participar, de la intervenció socioeducativa.
- En un dels casos, hi ha un validador que expressa els seus dubtes en quant al nom d’aquesta balisa pel fet de generar-li certa confusió amb la denominació de la balisa anterior “motivació”.

9.2.5.2. Definició de la balisa “expectatives”

“Les expectatives dels implicats tant pròpies com alienes, influeixen en la relació socioeducativa i en els seus resultats, tenint en compte que poden estar sotmeses a les contingències del context”.

A diferència del nom, la definició de la balisa genera més disparitat de criteri entre els dos col·lectius enquestats, en què en el cas dels acadèmics rep una acceptació molt baixa, a diferència dels professionals que és significativament superior, però sense arribar tampoc a xifres espectaculars. La rellevància en canvi de la mateixa no es qüestiona i assoleix percentatges més elevats de conformitat.



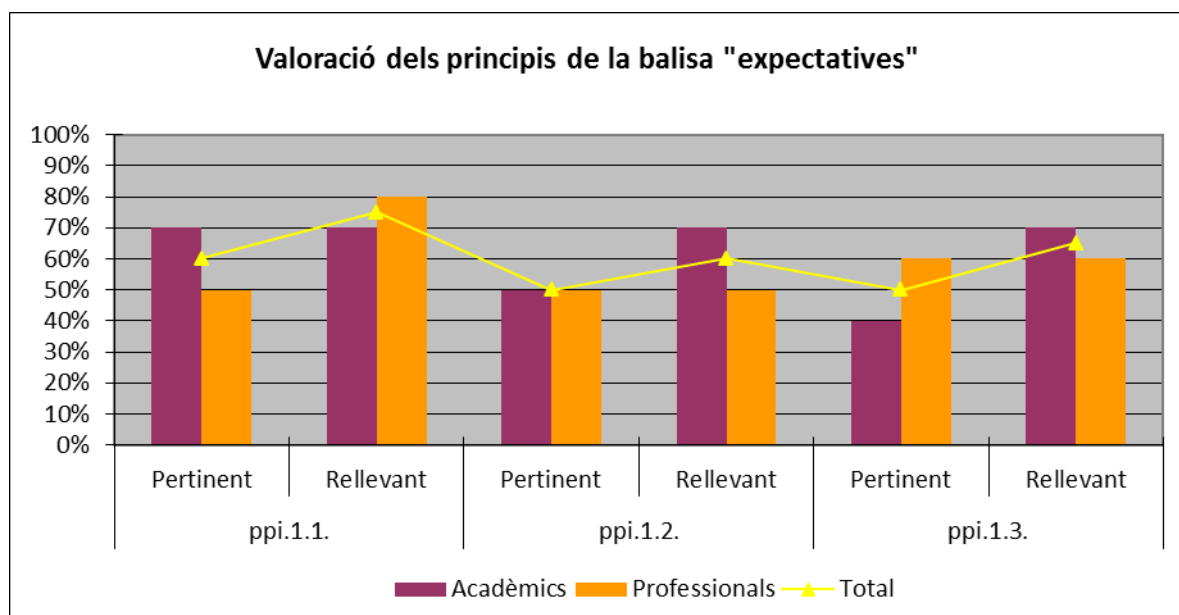
Gràfic 29: Valoració de la definició de la balisa "expectatives"

- El redactat final del principi aporta confusió a la definició. Quan es fa referència a les contingències del context com a factor que pot influir en les expectatives dels implicats en la intervenció socioeducativa, no queda massa clar que es vol dir. Caldria aprofundir en el seu anàlisi, explicitar la relació i millorar l'expressió.
- Així mateix també es fa notar que no només les contingències del context tenen un efecte sobre les expectatives, sinó que els interessos específics també hi tenen un pes.
- En relació a l'expressió de la frase es proposa substituir la idea de "tant pròpies com alienes" per "tant de l'educand com de l'educador". Aquesta observació es pot considerar més adient en tant que fan referència a les expectatives que tenen lloc dins l'àmbit de la relació socioeducativa.
- Es veu la necessitat de complementar que les expectatives no només estan afectades per les contingències del context, sinó també per les experiències viscudes.
- En aquesta mateixa línia, per tal de millorar el redactat i facilitar una comprensió més clara del principi, es proposa també parlar de les expectatives pròpies dels educands i les que tenen sobre ells els seus educadors o adults de referència. De fet es consideren determinants. L'expert en qüestió que aporta aquesta reflexió exposa com en les recerques sobre èxit escolar en què participa, els plantejaments estan molt encaminats en aquesta direcció.

- Des d'una altra perspectiva, es planteja la dificultat de generar expectatives quan des de l'àmbit professional de les administracions públiques sovint es produeixen incompliments de les promeses polítiques.
- Una altra reflexió apunta a la importància de tenir en compte les expectatives alienes, en aquest cas concret pensant en la família de l'educand o altres agents educatius que puguin tenir ascendent en la intervenció.

9.2.5.3. Principis de la balisa "expectatives"

En el cas del col·lectiu acadèmic la valoració de la pertinència dels principis va decreixent en el mateix ordre que aquests es van presentant; a diferència de la rellevància que més o menys en tots els casos rep una bona acollida. El col·lectiu professional en canvi considera més pertinent el darrer principi i més rellevant el primer, mantenint-se la resta de consideracions al voltant de la mitja. Entre el conjunt dels enquestats el primer principi és el que té puntuacions més altes, mantenint-se la resta per sobre la mitja però molt discretament.



Gràfic 30: Valoració dels principis de la balisa "expectatives"

❖ **Ppi.1: “En la relació socioeducativa, les expectatives d'educand i educador configuren el vincle, sent determinant tant les pròpies com les que s'atribueixen a altri”**

- El redactat és millorable i es considera que es pot expressar de forma més senzilla i directa, especialment la segona part, per tal de resultar més entenedor. Així mateix es destaca que no només les expectatives configuren el vincle, sinó que hi ha altres factors ha tenir en compte.
- Des d'un altre punt de vista es valora que les expectatives tenen un paper clau, però no queda clar fins a quin punt és determinant. Com succeïa a la balisa “experiència prèvia”, tant a la definició com en algun dels seus principis, el terme “determinant” genera dubtes pel fet de considerar-se excessivament contundent.
- També hi ha qui expressa el seu desacord i considera que el vincle no es configura per les expectatives, o bàsica i exclusivament per aquestes; sinó que més aviat considera que és la relació d'ajuda i altres factors condicionants que hi intervenen qui tenen un paper més preponderant en la relació.
- Des de la perspectiva del perfil professional d'un dels validadors s'apunta l'interès per tenir clares les expectatives pròpies per construir posteriorment el relat de l'acció socioeducativa; sobretot a partir de les expectatives de l'altre, de manera que sigui el propi educand el protagonista, tot assumint com a propi el camí recorregut per assolir els resultats esperats. Les expectatives doncs juguen un paper rellevant en ambdós casos alhora de construir la relació i desenvolupar el paper que educand i educador i juguen en el procés de desenvolupament de la intervenció socioeducativa per a la consecució d'uns resultats.
- A l'altra banda trobem el parer de qui pensa que les expectatives com un aspecte fonamental de la relació socioeducativa.
- De nou hi ha un expert que considera l'afirmació excessivament rotunda, però en aquest cas l'objecció no està en el terme “determinant”, sinó en la idea de “configuració” del vincle. S'interpreta que les expectatives podrien tenir incidència en la relació, però no serien un element estructurant de la mateixa.
- Una altra de les observacions en canvi posa l'accent sobre la tendència a l'engany en quant a les expectatives atribuïdes a l'altre, inclinant-se sovint a la sobre dimensió de les mateixes.

- Es reitera de nou el parer que aspectes com les “expectatives”, malgrat influeixen en la relació socioeducativa, per si soles no determinen els processos posteriors.

❖ **Ppi.2: “La gestió de les expectatives en la relació socioeducativa determina els seus resultats i l’evolució del vincle entre participants”.**

- Malgrat el validador no ho explicita, altra vegada la noció “determina” genera rebuig; doncs proposa un nou redactat en què es parli de “la gestió adequada” de les expectatives com a “afavoridora dels resultats i una evolució positiva del vincle”.
- En una altra observació el que es destaca és la concepció dinàmica de les expectatives vinculada al procés educatiu. Factor interessant a tenir en compte en l’anàlisi de la balisa.
- Un altre terme que genera controvèrsia és el de “gestió” referida a la relació i al vincle socioeducatiu. En l’opinió de l’expert, el vincle és el que modifica les expectatives. I malgrat aquestes puguin ser determinants cal plantejar-se si són un procés o no.
- En la línia d’una reflexió que es feia en relació al principi anterior, les expectatives no només incideixen en el vincle entre els participants directes, sinó també en la relació amb altres agents implicats com puguin ser la família.
- Un altre suggeriment per canviar el terme “determina” apunta a les paraules “condiciona” o “modula” com a més adients.
- Es reitera aquest parer sense arribar a fer noves propostes.

❖ **Ppi.3: “En la relació socioeducativa les expectatives estan sotmeses a diverses contingències (període, objecte de treball, antecedents, objectius,...) que afecten a la seva configuració”.**

- Es considera un principi confús, doncs tot el procés educatiu està sotmès a condicionaments, no només les expectatives.
- La configuració i desenvolupament de les expectatives és quelcom que cal anar reajustant durant el procés però sempre de mutu acord per part dels participants.
- L’exemplificació de les contingències es queda curta i es fan altres propostes per ampliar el llistat: experiències prèvies, context social, proposta educativa i acollida de l’estudiant.

- També hi ha qui apunta a la inconveniència de denominar com a contingència la biografia o trajectòria vital de les persones; caldria doncs revisar la idoneïtat de l'expressió.
- Una altra aportació considera de primera necessitat acceptar que les expectatives afecten la relació socioeducativa per tal de poder tenir-les present en moments en què puguin ser crucials per a algunes de les accions de la relació. S'ha de vetllar per tant perquè malgrat tinguin ascendent, aquest no sigui determinista.

Interpretació dels resultats mes destacables:

- ✓ A diferència d'altres balises, el nom de la balisa "expectatives" genera un acord en quant a la seva univocitat, pertinença i rellevància considerable.
- ✓ La definició en canvi no està tan reeixida i, especialment entre el col·lectiu acadèmic, es considera que necessita millorar.
- ✓ Algunes de les expressions que generen més confusió són "contingències" o la idea de "pròpies o alienes".
- ✓ D'altra banda, més enllà de les contingències que afecten a les expectatives, es planteja la necessitat de contemplar "els interessos dels participants o implicats" com un factor clau en la configuració de les mateixes.
- ✓ Dels principis que sustenten la balisa, els termes "determina" i "configura" són els més problemàtics, per la seva rotunditat. Hi ha una certa tendència a reconèixer la influència de les expectatives en la relació socioeducativa; però no es considera que aquestes hagin de desenvolupar un paper determinista. No només perquè no és l'únic factor que incideix en la relació educativa; sinó perquè per si sol tampoc no està clar que arribi a condicionar els processos posteriors.
- ✓ Un suggeriment que s'ha considerat convenient recollir i sobre el qual hi ha un interès per aprofundir; és el plantejament de les expectatives com a factor "dinàmic" en evolució i relació directa amb la construcció i transformació de la relació socioeducativa. Val a dir que també hi ha qui pensa que no són les expectatives les que incideixen en la relació, sinó que és la relació qui modifica les expectatives. En qualsevol cas, més enllà d'en quin dels dos elements es focalitzi l'atenció a l'hora de transformar a l'altre, es constata que són factors estretament vinculats i sobre els quals val la pena analitzar els canvis per veure com incideixen l'un en l'altre i viceversa.
- ✓ Una idea que apareix amb diferents matisos, però tant a la definició de la balisa, com al segon principi de la mateixa, és el paper dels implicats al voltant de la relació socioeducativa que no participen directament en ella. Les expectatives no només repercuteixen en el vincle entre els participants, sinó també en la relació amb aquests

altres agents. Així com els interessos d'aquests últims també influeixen en les expectatives com ho poden fer altres elements considerats "contingents".

- ✓ S'apunta la conveniència d'exemplificar adequadament quines són les possibles contingències que poden afectar a les expectatives i que en alguns casos poden fer referència a altres balises com puguin ser: experiència prèvia, context, concepte d'educació entre d'altres.
- ✓ Una altra aportació que es considera important recollir i destacar, en la línia de la concepció "dinàmica" de les expectatives, és la d'element en procés "d'ajust" per part dels participants; doncs més enllà de contenir la idea d'evolució de les mateixes s'incorpora la noció de conformació i avinença en la seva transformació.

9.2.6. Anàlisi del resultat de la balisa 6: "significativitat del procés"

La balisa significativitat del procés s'estructura a partir de 12 principis, dels quals:

- Un 0% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 8% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 42% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 17% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 33% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 25%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 25%
- Construcció del procés –color taronja- és un 42%
- I lectura professional –color lila- representa un 8%

Concepció

| | | |
|---|---|---|
| La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona. | C | La relació socioeducativa és significativa pels implicats. Aquesta significativitat suposa invertir temps i esforços. |
| Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari. | E | |
| La relació educativa és interactiva i es construeix a mesura dels intercanvis que regulen la seva construcció. | B | |

Incentius

| | | |
|---|---|---|
| En la relació educativa és important posar en valor la diferència. | C | En la relació socioeducativa es tenen en compte els factors interpersonals o del context que poden ajudar a donar significativitat al vincle o als resultats de la relació. |
| La pedagogia efectiva reconeix la significació de l'aprenentatge informal. | D | |
| En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís. | C | |
| L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució. | C | |
| En la intervenció socioeducativa, si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives. | C | |
| En la relació pedagògica es té en compte la relació de l'educand amb els seus iguals. | E | |

Finalitat

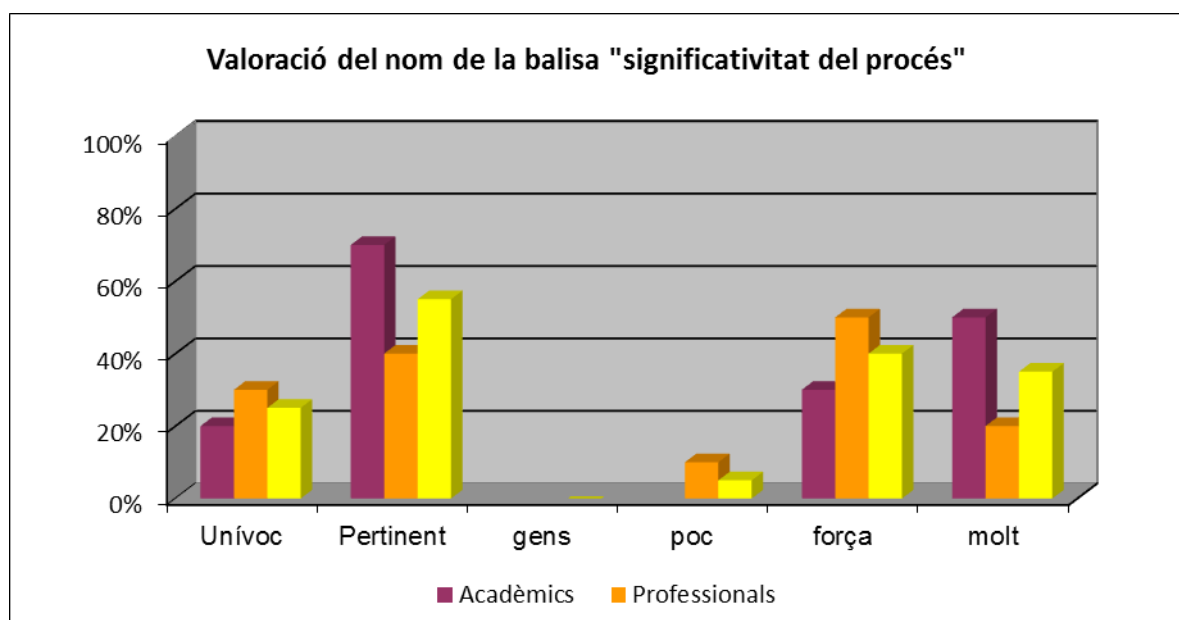
| | | |
|--|---|---|
| La pedagogia efectiva és aquella que contribueix a l'aprenentatge -avaluació- per ser congruent amb el procés. | D | Els resultats de la relació socioeducativa poden contribuir a fer-la significativa pels participants. |
| En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu. | E | |
| El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular. | E | |

Taula 29: Configuració dels principis que sustenten la balisa 6

Val a dir que en la visió global dels resultats, la balisa significativitat del procés ja s'ha detectat com una de les més qüestionades i amb valoracions més baixes.

9.2.6.1. Nom de la balisa "significativitat del procés"

Les valoracions de la nomenclatura de la balisa, en termes generals són baixes, però especialment pel que fa a la seva univocitat. Malgrat aquest fet es detecta que, tot i que en relació a la univocitat el col·lectiu acadèmic és el més crític, en relació a la resta d'ítems valorats –pertinença i rellevància- aquest grup dóna puntuacions més elevades que no pas el col·lectiu professional. S'interpreta doncs que malgrat la terminologia emprada no s'ha considerat adequada, el concepte en sí no és tan desafortunat, si més no entre les consideracions dels validadors de perfil més teòric. Entre els enquestats de perfil més pràctic, la idea però no ha quallat tant.



Gràfic 31: Valoració del nom de la balisa "significativitat del procés"

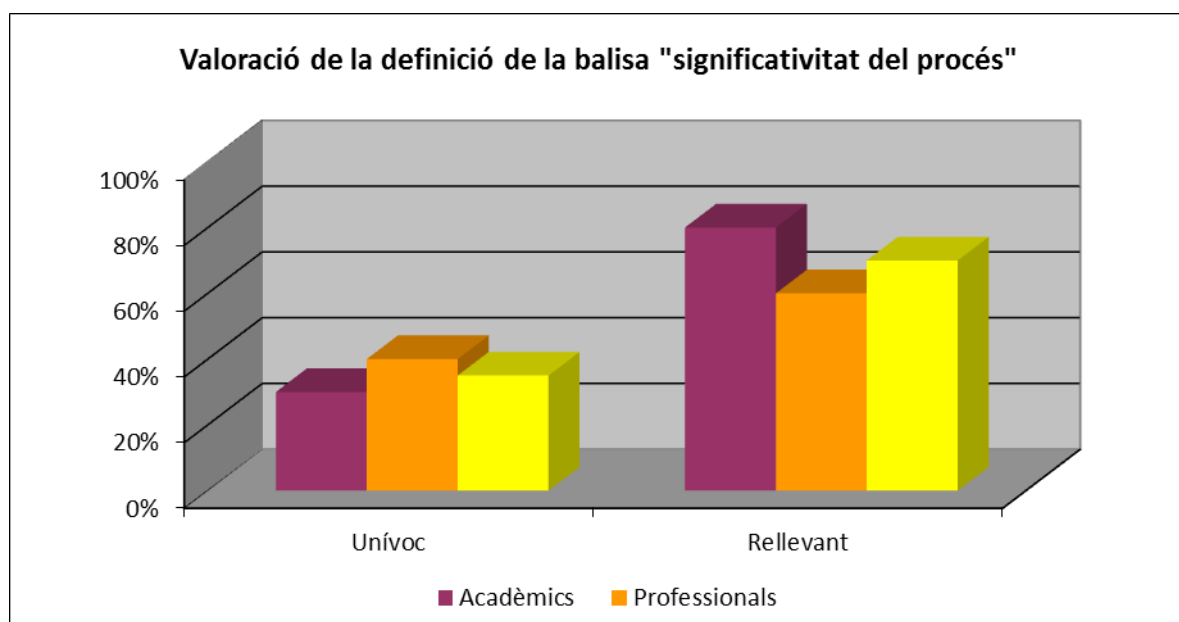
- Una alternativa que es proposa és la de denominar la balisa com a "significativitat del procés educatiu".
- Des d'una altra de les aportacions s'adverteix de la discordança que hi ha entre el nom i els principis de la balisa; pel fet que al primer la significativitat es relaciona amb el concepte de procés; mentre que als altres s'associa específicament a la relació socioeducativa. El validador entén que, més enllà del vincle, hi ha molts altres elements en els quals es pot valorar la significativitat i no únicament en la relació. Caldria valorar contemplar aquestes altres dimensions del procés socioeducatiu que transcendeixen a la relació.

- Es reitera la idea que malgrat al nom apareix la idea de procés, aquest no es veu tant reflectit a la resta de components de la balisa. Especialment la definició està molt orientada als resultats i aquest fet crea confusió.
- En un cas en particular s'arriba a qüestionar directament que vol dir significativitat.
- En un altre es planteja la percepció personal de "barreja" entre aquesta balisa i la de motivació/ implicació i expectatives.

9.2.6.2. Definició de la balisa "significativitat del procés"

"La relació socioeducativa és significativa pels implicats en tant que generadora de resultats positius en els participants en relació a uns objectius, legitimant els esforços i temps invertit."

Com ja s'ha comentat amb anterioritat la definició té serioses dificultats per ser considerada unívoca. I malgrat el col·lectiu acadèmic en valora la rellevància, cal plantejar la seva conveniència, doncs entre els professionals no rep tan bona acollida.



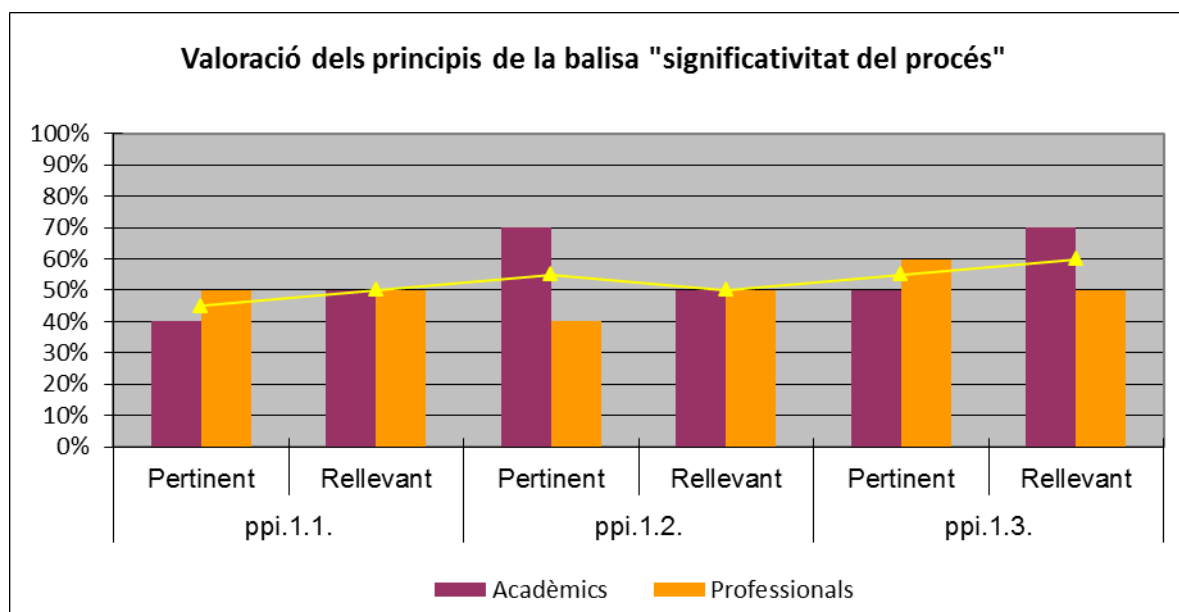
Gràfic 32: Valoració de la definició de la balisa "significativitat del procés"

- Efectivament en una de les observacions se'ns alerta del pressupòsit implícit en la definició segons el qual la relació socioeducativa és "bona" per ser considerada significativa. També en cas que sigui dolenta hi ha un vincle que determina els resultats, que poden ser negatius i igualment significatius.
- Observació que es reitera quan s'interpreta que la relació socioeducativa és sempre significativa, però no sempre positiva. Fins i tot s'apunta que el vincle pot ser significatiu al marge o independentment de la consecució d'objectius.

- Apareix de nou la necessitat de qüestionar la vinculació de la significativitat de la relació socioeducativa amb la consecució d'uns resultats positius; doncs en aquest cas s'indica la possibilitat que la valoració dels esforços, temps o objectius aconseguits no fos bona no obstant estar satisfets amb el conjunt del procés.
- En relació al redactat de la definició es fa notar que en un cas es parla "d'implicats", en relació a les persones afectades, i en un altra de "participants". Malgrat s'han volgut emprar aquestes paraules de forma sinònima i per evitar repeticions, és cert que tenen distincions de matís transcendents que fa que no sigui adequat combinar-les com a tal, sent convenient aclarir que en tot moment s'està fent referència a la idea de subjectes com a participants de la relació.
- Es constata la dificultat d'interpretació del terme "significativitat", no només com a paraula unívoca, sinó en tant que al llarg de la recerca s'ha emprat en contextos diferents fent-se necessari precisar el seu significat. L'expert proposa alguns conceptes propers com a referents: "*autèntic, valuós,...*".
- En una de les observacions es planteja la necessitat d'aclarir qui marca els objectius que han de determinar en part la consecució dels resultats. La resposta a aquesta pregunta dependrà del "concepte d'educació" que es tingui; però des de la perspectiva que ens ocupa, que parteix d'una visió bilateral i horitzontal de la relació socioeducativa, es tracta d'uns objectius que s'han de construir o com a mínim pactar conjuntament. La definició per tant ha de poder preveure que, en part, la seva interpretació està subjecta a la representació que es tingui del procés socioeducatiu.
- Altra vegada es posa de relleu la necessitat de tenir en compte els resultats negatius com a possibilitat, ja sigui perquè no es gestionen bé les expectatives com perquè els resultats no siguin els esperats.
- La definició sembla que atorga la significativitat a la relació socioeducativa en funció dels resultats, quant un dels validadors apunta que la interacció d'altres balises com expectatives o motivació poden ajudar a donar significativitat al procés i no tan sols als resultats finals.
- Tampoc sempre es veu la necessitat que hi hagi la vivència, per part de l'educand, d'haver dedicat temps i esforços. S'interpreta per tant que la significativitat també es pot experimentar sense anar acompanyada forçosament del sentiment d'inversió personal de dedicació i afany.

9.2.6.3. Principis de la balisa "significativitat del procés"

Així com la valoració de la definició, la consideració dels principis és més aviat baixa a tots els efectes. Únicament el segon principi destaca en quant a consideració de la seva pertinença entre els acadèmics i el darrer i tercer principi pel que fa a la rellevància entre aquest mateix col·lectiu. Els professionals en gairebé tots els casos amb prou feines arriben a una valoració del 50%.



Gràfic 33: Valoració dels principis de la balisa "significativitat del procés"

❖ Ppi.1: “La relació socioeducativa és significativa pels implicats. Aquesta significativitat suposa invertir temps i esforços”

- Al igual que succeïa en la definició de la balisa, en relació a aquest primer principi, també es qüestiona la necessitat d'invertir temps i esforç per fer d'aquesta experiència un aprenentatge significatiu. L'expert considera que pot haver-hi relacions socioeducatives significatives sense una gran inversió d'esforç. Ben al contrari, es posa en valor que el temps positiu invertit pugui ser un plaer per a tots els implicats. Malgrat l'enunciat no digui el contrari, el validador considera que sovint el concepte “esforç” sembla contenir unes connotacions pejoratives.
- Des d'una altra perspectiva s'associa la significativitat, no tant a temps i esforços, com a valor, pes específic o grau d'incidència.
- El redactat es considera confús, però en aquest cas en qüestió no s'indica en quins aspectes, com millorar-lo o si directament és que el principi és rebutjable.

- La relació com a acció socioeducativa situada es dona en un temps i com a tal requereix d'aquest. El factor temporal s'interpreta per tant no només com un element contextual sinó com un requeriment de la pròpia acció.

❖ **Ppi.2: “En la relació socioeducativa es tenen en compte els factors interpersonals o del context que poden ajudar a donar significativitat al vincle o als resultats de la relació”**

- Els factors interpersonals i els factors del context que ajuden a donar significativitat a la relació o als resultats de la intervenció socioeducativa es considera que poden ser simultanis; motiu pel qual s'anuncia la necessitat de modificar en el redactat la conjunció “o” per “i”.
- El principi es considera massa retòric, doncs segons el parer de l'expert no cal ajudar a donar significativitat al vincle, doncs el vincle pel fet de ser-ho ja ho és. Tanmateix la significativitat d'aquest no s'interpreta en funció del temps o recursos destinats, sinó a la qualitat i la profunditat del mateix. És cert que sense ser factors concomitants, és difícil que es doni una relació de qualitat i profunditat, si més no sense dedicar-hi temps. En qualsevol cas estaríem d'acord que els factors contextuais han de ser considerats perquè són determinants, segons el validador no tant per determinar la significativitat del vincle com per construir la relació en si.
- Hi ha qui fa palès que el principi no deixa clar com aporta significativitat al procés a través de la consideració dels factors interpersonals o contextuais. És cert que tal i com ja es comentava en relació a la nomenclatura de la balisa, entre el nom d'aquesta i l'articulació de la definició i els principis hi ha una discordança, doncs en el primer dels ítems es té en compte la noció de desenvolupament del vincle; a diferència dels altres que focalitzen més la seva concepció en els resultats o factors que hi intervenen.
- Des de la perspectiva de l'experiència professional s'adverteix que la constatació de la necessitat d'emmarcar un procés en un context i una història personal per fer-lo significatiu, no sempre comporta necessàriament la realització d'aquesta praxi i es posa de relleu com sovint es *“reaprofiten mapes que descriuen terrenys diferents”*.

❖ **Ppi.3: “Els resultats de la relació socioeducativa poden contribuir a fer-la significativa pels participants”**

- De nou es considera un principi retòric que no aporta claredat com a principi.

- La redacció no és entenedora i no queda clar que es vol dir amb la idea de contribuir a “fer” la relació significativa pels participants a la llum dels resultats. Caldria veure si aquesta objecció està en la línia d'altres observacions que consideren que la relació socioeducativa ja és significativa de per si, o bé si és que es considera que no són els resultats l'element determinant que fa que una relació socioeducativa sigui significativa. En qualsevol cas són dubtes importants a tenir en compte.
- En canvi també hi ha qui considera que els resultats contribueixen a fer la relació socioeducativa significativa sempre hi quant aquests siguin positius. Parer que no deixa de contrastar amb altres opinions recollides pel que fa a la definició de la balisa en què s'afirmava que no només els efectes positius eren significatius sinó que els negatius també podien resultar transcendents. Debat aquest pertinent que val la pena recollir, en tant que es valora certament que els efectes negatius de la relació socioeducativa –quan es donen- són significatius i rellevants; però que alhora també és cert que els resultats positius contribueixen a dotar a la relació socioeducativa d'una major significativitat en tant que són gratificants i satisfactoris. Si la significativitat no només ve donada pel temps i esforços dedicats, sinó també per la qualitat i profunditat de la relació, la consecució de resultats positius sembla que podria permetre aprofundir en aquets efectes.
- La necessitat de retornar a la idea de procés torna a aparèixer i es destaca que més que els resultats, sobretot és el propi procés el que esdevé significatiu.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ Una de les crítiques més reiterades que es fa a aquesta balisa és que tot i que al nom de la mateixa figura la noció de “procés” vinculada a la significativitat, en la definició i els principis que s'aglutinen sota aquest denominador no s'hi veu reflectit aquest concepte. Malgrat això, en la composició de la distribució de principis en funció de les quatre dimensions que s'han considerat constitutives de la relació socioeducativa, els que es situen en l'àmbit de la construcció del procés són un 42%. Aquest fet ens indica que malgrat la conceptualització de la idea de procés es troba implícita en els principis elaborats, aquesta no s'ha sabut articular prou bé en el redactat dels enunciats.
- ✓ Pel que fa a la ubicació en relació als marcs teòrics el gruix d'aquests principis es situen entorn a la teoria de Fynn (2011) en un 42% i Storø (2013) en un 33%. Ambdós marcs teòrics estretament vinculats a la pràctica socioeducativa i al compromís amb el canvi, sent el primer d'ells un model d'anàlisi constructivista carregat d'una potent interpretació del procés educatiu des d'una perspectiva positiva i col·lectiva. Aquesta

particularitat ha produït alguns efectes, com una redacció excessivament intencional d'alguns principis, que han generat un cert rebuig entre els enquestats. La focalització exclusiva de la incidència dels aspectes positius en la significativitat ha estat criticada de forma reiterada. Recordant oportunament que les vivències negatives també tenen els seus efectes en la significativitat dels processos i aprenentatges. També ha estat qüestionada la consideració específica dels resultats en la relació, tant en la definició com en dos dels principis, pel fet de restringir la mirada sobre la significativitat a un dels aspectes del procés de la intervenció socioeducativa.

- ✓ Com molt bé apunta una de les observacions, és necessari aprofundir més sobre com s'interpreta la significativitat en el conjunt de la recerca, doncs pel fet d'emprar el concepte en diversos contextos no queda clar que es vol dir ben bé amb ell. En cas que es consideri pertinent mantenir la balisa, caldria ampliar el marc teòric per cerca referents teòrics que ajudin a aportar especificitat a aquesta balisa.
- ✓ Malgrat la idea d'invertir temps i esforços en la relació socioeducativa com a supòsit per a la consecució de la significativitat de la mateixa, s'ha qüestionat com a condició sine qua non en diverses ocasions; no deixa d'entreveure's en d'altres un reconeixement del paper facilitador que poden tenir aquests elements. En aquest sentit es constats de nou que les afirmacions categòriques difícilment tenen bona acollida i que ens sentim inclinats a no deixar de reconèixer les possibilitats de situacions diverses en relació a la implementació i desenvolupament de la relació socioeducativa. Tot i que és cert que s'ha de millorar el redactat i que és convenient reformular-lo de forma menys determinista; no deixa de ser cert que la inversió de temps i esforços marca una tendència en quant a l'increment de les possibilitats de desenvolupar una relació socioeducativa significativa. Dit d'una altra manera, sense temps i esforç és més difícil poder establir un vincle significatiu. És per aquest motiu que es recull la conveniència de destacar que els principis són orientadors com a tendència i no com a tautologia, de forma que els lectors que els vulguin emprar tinguin marge d'adaptar-los als diferents contextos d'intervenció socioeducativa.
- ✓ Una altra de les aportacions recollides posa sobre la taula la seva incomoditat amb el concepte "d'esforç" en tant que és un terme que sovint s'ha associat a connotacions pejoratives per el sentiment de rebuig que genera en algunes persones. Tot i que l'esforç també es pot viure de forma gratificant i engrescadora com a repte o com a procés de superació entre d'altres lectures; és cert que en primera instància pot no afavorir la bona acollida dels principis que hi fan referència, motiu pel qual s'ha pensat en la idea de "dedicació" com a possible substitució. En part seguint la línia de pensament de Van Manen, en què la dedicació aniria vinculada a una actitud sol·licita

en què s'inverteix temps, esforç i interès no tant com un sacrifici sinó com una inclinació.

- ✓ Un debat de caire més ontològic però que també és interessant recollir es planteja quan es reflexiona sobre si la relació socioeducativa és significativa de per si o bé si la significativitat és un factor a treballar en la mateixa. En funció de com es resolgui el posicionament al respecte d'aquesta qüestió, pot ser es podria suprimir aquesta balisa, doncs es passa a assumir que pel fet d'existir una relació socioeducativa aquesta ja seria significativa i llavors ja no seria necessari tenir una bateria de referents que plantegessin l'abordatge d'aquesta qüestió. Tanmateix cal pensar que les relacions socioeducatives poden ser significatives amb diverses intensitats i que aquest pot ser un aspecte a treballar en les diferents fases d'un procés.
- ✓ Finalment es produeix un doble efecte en relació a la proximitat d'aquesta balisa a d'altres com, motivació/implicació o expectatives; en un cas produint confusió en el validador i en un altre identificant possibilitats de interacció per a una major concreció de la "significativitat del procés". En qualsevol cas és convenient aprofundir en la interrelació d'aquestes tres balises i fins i tot valorar si és convenient mantenir-les o redefinir-les a la llum de les diferents aportacions analitzades.

9.2.7. Anàlisi dels resultats de la balisa 7: “paper de l'educand”

Val a dir que aquesta ha estat una de les balises valorades més a la baixa. A continuació s'aprofundirà més en el seu anàlisi per veure quins són els aspectes més crítics. La balisa paper de l'educand s'estructura a partir de 8 principis, dels quals:

- Un 12,5% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 0% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 25% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 12,5% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 50% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

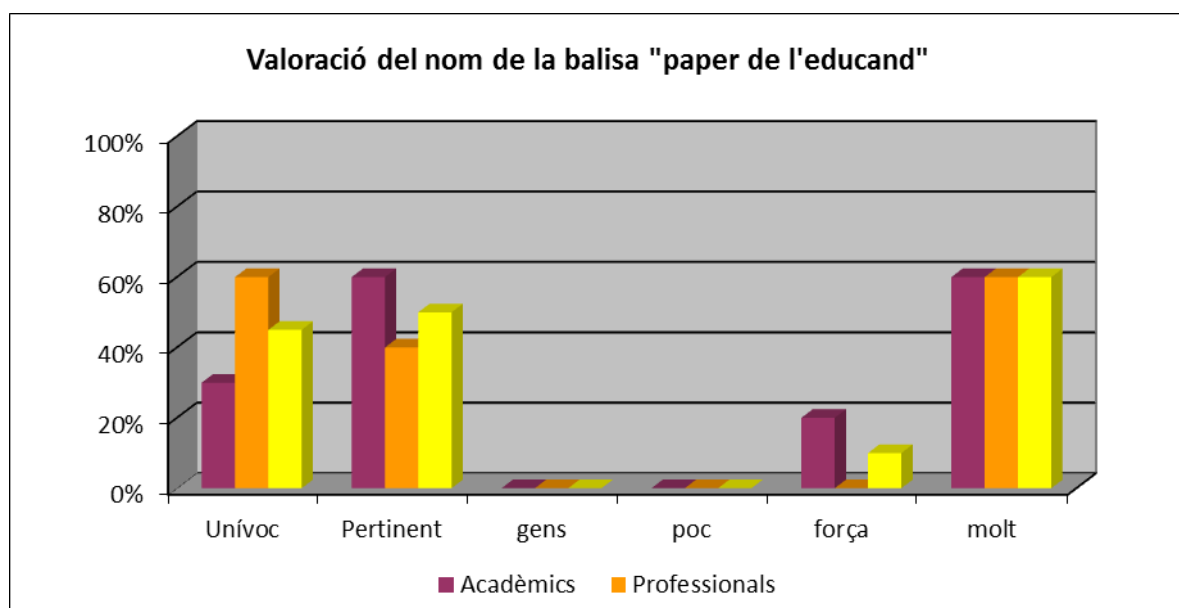
- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 37,5%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 25%
- Construcció del procés –color taronja- és un 37,5%
- I lectura professional –color lila- representa un 0%

| Concepció | | |
|---|---|---|
| En la relació educativa els reptes segons les eleccions. | A | La relació socioeducativa porta associada una concepció del paper de l'educand. |
| La pedagogia efectiva promou la implicació activa de l'educand. | D | |
| La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món. | C | |
| Contingències | | |
| Les característiques del participant (edat, gènere, etc.) en la relació educativa. | E | En la relació socioeducativa, el paper de l'educand està subjecte a les circumstàncies del context sociocultural. |
| En la relació pedagògica es té en compte la relació de l'educand amb els seus iguals. | E | |
| La intervenció socioeducativa contempla la interacció de l'educand amb l'entorn. | E | |
| Finalitat | | |
| La promulgació -responsabilitat dels participants de dur a terme el canvi- com un dels principis de la relació educativa. | C | En la relació socioeducativa el paper de l'educand implicar assumir els efectes del procés. |
| En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió. | E | |

Taula 30: Configuració dels principis que sustenten la balisa 7

9.2.7.1. Nom de la balisa "paper de l'educand"

Curiosament és una balisa que malgrat que els acadèmics consideren pertinent en quant a la seva nomenclatura de forma considerable, entre els professionals no té la mateixa rebuda i no s'arriba a superar ni tan sols un acord del 40% en quant a la seva acceptació. Pel que fa a la univocitat ens trobem en l'extrem contrari i en aquest cas són els professionals els que recolzen la proposta en gairebé un 60% dels enquestats, a diferència dels acadèmics que la valoren amb prou feines en un 30%. En qualsevol cas la rellevància està ben valorada per igual.



Gràfic 34: Valoració del nom de la balisa "paper de l'educand"

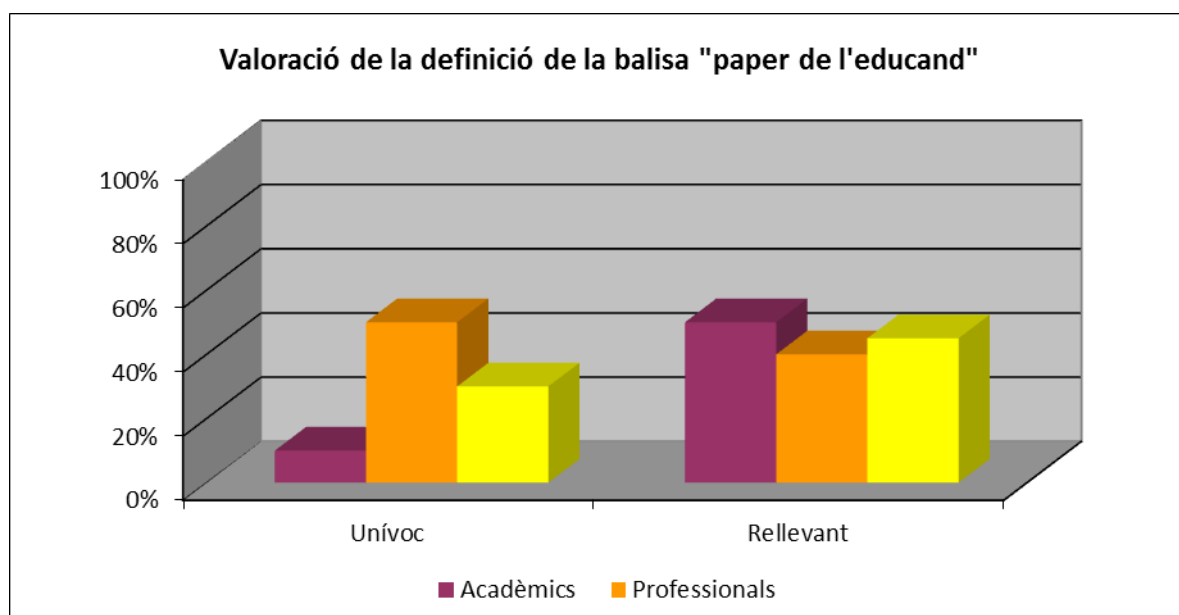
- El terme "paper" en el nom de la balisa es considera excessivament col·loquial i poder es veu més convenient fer referència a les idees de "rol", "funció" o "acció".

9.2.7.2. Definició de la balisa "paper de l'educand"

"L'educand té un paper en la relació socioeducativa que depèn de la concepció pedagògica que la reguli i de les circumstàncies socioculturals en les que es produeix, però que suposa l'assumpció dels efectes del procés per part de l'educand".

La gràfica visualitza la distància entre la valoració dels acadèmics i els professionals en quant a la univocitat de la balisa. En el primer cas la puntuació és desastrosa i en gairebé cap cas s'aconsegueix una acceptació de la definició i en el segon s'arriba a una acceptació que sense

arribar a la mitja supera el 40%. En el cas de la rellevància s'inverteix la situació i tot i que en cap cas s'arriba al 50%, el col·lectiu acadèmic supera en puntuació al professional oscil·lant ambdós grups entre unes puntuacions del 30 al 45%.



Gràfic 35: Valoració de la definició de la balisa "paper de l'educand"

- La definició és considerada confusa i en tot cas se'n qüestiona el plantejament que l'educand hagi "d'assumir" sempre els efectes del procés. S'interpreta que el terme "assumir" no és el més adient, però no s'acaba de proposar una alternativa. Efectivament aquesta observació no deixa de ser un reflex de la constatació que aquesta definició és deutora d'un posicionament ideològic concret. Seguint principalment les idees de Storø (2013), si no hi ha assumptió del canvi per part de l'educand, no es pot considerar que s'hagi dut a terme una intervenció socioeducativa reeixida en relació a la seva finalitat. Fins a un cert punt ens indica que si l'educand no assumeix els efectes del procés aquest no només no assoleix la seva fita; sinó que en certa manera vol dir que no és significativa per a l'educand. Val a dir que el marc teòric proporcionat per aquest autor es situa específicament en l'àmbit de la intervenció socioeducativa amb joves en situació de risc i que per tant està pensat com una intervenció socioeducativa des de la perspectiva de la pedagogia social associada a una tasca essencialment assistencialista. No està clar que aquesta mirada sigui extrapolable a tots els àmbits d'implementació de la intervenció amb joves, com són l'escenari de les polítiques de joventut.

De nou el que està en qüestió és la rotunditat del principi, en tant que s'afirma que el paper d'educand suposa l'assumptió dels efectes del procés. Més enllà dels defectes

de redactat de la definició, el que està en joc és la consideració que l'educand hagi d'assumir sempre aquests efectes i que implica aquest fet. En la línia de les reflexions de Storø, interpreto que assumir s'entén com l'elaboració del procés per part del propi educand per tal de fer-ne la pròpia lectura. En certa manera dotar-lo de significació subjectiva per tal de valorar-ne els seus efectes. No es tracta doncs tant d'assumir-ne els resultats com a consecució d'uns objectius, sinó com a capacitat de construir-se un relat propi sobre l'experiència viscuda de forma que aquesta s'integri en la trajectòria biogràfica del subjecte. En els casos que això no és així es pot dir que l'educand a passat per la relació socioeducativa sense que aquesta hagi aportat un canvi substancial a la seva vida i per tant donant marge a qüestionar si aquesta ha estat pertinent o no.

Si tal com apuntava un dels experts en relació a la balisa anterior –significativitat del procés (6)– no té sentit preguntar-se sobre aquest aspecte perquè tota relació socioeducativa és significativa de per se; tampoc tindria sentit pensar que la relació socioeducativa no aporta efectes que l'educand estigui disposat a assumir, doncs si no tingués efectes assumibles no seria significativa, no aportaria res nou i no tindria raó de ser socioeducativa. Efectivament aquest raonament porta a l'extrem la consideració d'intervenció socioeducativa i s'ha de reconèixer que no sempre sabem el desenvolupament de la mateixa quins efectes tindrà ni quina mena de processos comportarà, així doncs malgrat els plantejaments puguin ser els adequats els resultats no sempre tenen perquè ser els esperats, així com ens és desconegut com els rebrà l'educand. Estaríem doncs d'acord amb l'objecció que es fa a la definició, segons la qual els efectes no sempre tenen perquè ser assumits per part de l'educand per considerar la relació socioeducativa; però també compartiríem com a principi general que la relació socioeducativa ha d'aspirar ha promoure uns efectes que siguin assumits per part de l'educand, per tal de no renunciar a la voluntat transformadora de la mateixa. Restaria pendent doncs pensar una reformulació de la definició que permetés contemplar aquest matís.

- Des d'una altra perspectiva, es suggereix que a la definició també hauria de contemplar la idea que el paper de l'educand està molt condicionat per la seva història personal i experiència prèvia.
- Un altre validador concreta més i apunta que més enllà de la concepció pedagògica que reguli la relació socioeducativa i les circumstàncies socioculturals que l'envolting, factors com les expectatives, experiència prèvia, capacitats i competències entre d'altres són determinants a l'hora de facilitar o obstaculitzar la relació.

- Es reitera la imatge de la definició com un text confús que malgrat tingui una primera part més o menys entenedora, es dilueix a l'hora d'intentar desxifrar un significat de conjunt. Especialment costa dilucidar que suposa "l'assumpció dels efectes".
- En una línia més pràctica i directa, es considera repetitiu la referència al concepte d'educació i es considera més adequat anar més concretament a la comprensió/descripció del paper/rol de l'educand. També es qüestiona la idoneïtat de posar tants condicionants en una definició –context, circumstàncies, etc.
- S'expressa també la necessitat de simplificar la definició. A la descripció apareixen diversos aspectes diferents que es poden donar o no en una mateixa relació socioeducativa –concepció pedagògica, circumstàncies socioculturals, assumpció dels efectes del procés,...-. El paper de l'educand es considera que pot dependre d'una d'elles, de més d'una o fins i tot d'aspectes que no han estat citats.
- Un dels professionals afegeix la visió de les directrius polítiques com un altre dels factors que pot afectar a la visió del paper de l'educand que es projecta i que pot tenir els seus efectes en la conformació de la relació socioeducativa.
- Es proposa la modificació de la preposició "però" per "alhora", quedant la definició redefinida com: *"L'educand té un paper en la relació socioeducativa que depèn de la concepció pedagògica que la reguli i de les circumstàncies socioculturals en les que es produeixi, alhora que suposa l'assumpció dels efectes del procés per part de l'educand"*.
- En relació al debat que obria les consideracions sobre la definició d'aquesta balisa, s'afegeix la idea que malgrat no hi hagi assumpció dels efectes del procés aquests es donaran d'una manera o altra en l'educand. En aquest cas s'està aportant una proposta d'interpretació del que suposa "assumir els efectes" del procés d'intervenció socioeducativa que no està massa en la línia del que des d'aquesta investigació es planteja. En aquest cas l'expert considera que els efectes es deixaran sentir en l'educand més enllà de què aquest els assumeixi o no; i en la recerca que ens ocupa, alineada principalment amb els plantejaments de Storø (2013), els efectes s'entenen com a capacitat transformadora del propi subjecte de relatar-se la seva pròpia persona -experiència, capacitats, habilitats, etc.-, si l'individu no assumeix els efectes del procés, és difícil que sigui capaç d'incorporar-los significativament en la seva trajectòria biogràfica. Val a dir que en aquesta investigació no entrem a analitzar el grau de consciència que implica l'assumpció d'aquests efectes, doncs s'entén que aquest és un terreny més apropiat per a la psicologia social, que no pas per l'àmbit

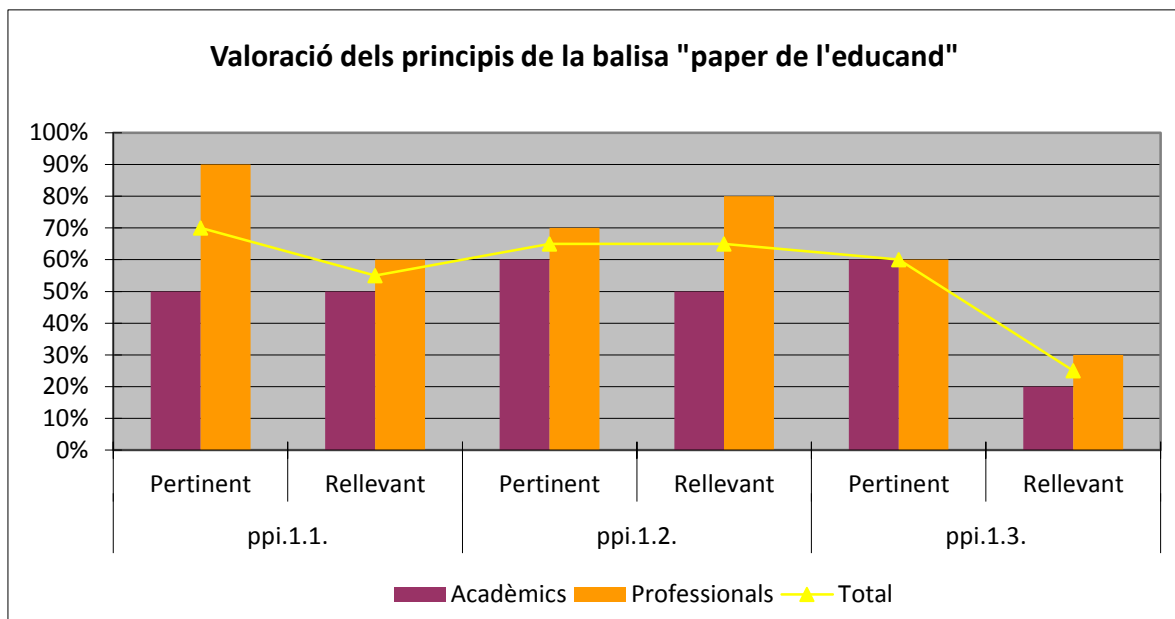
que ens ocupa. Però tal com s'ha reconegut en el marc teòric d'aquest estudi, una de les característiques i potencialitats de la pedagogia social és que en ocasions, puntualment, es nodreix dels coneixements d'altres disciplines, motiu pel qual es considera interessant recollir aquesta reflexió per un possible aprofundiment posterior des d'aquesta perspectiva.

Tal i com apuntava una de les observacions d'un dels validadors, cal aclarir i especificar que s'entén per "assumir els efectes" i aquesta línia suggerida podria contribuir en aquest sentit.

- De fet una altra de les consideracions que es fan respecte a la segona part de la definició que fa referència a "l'assumpció dels efectes del procés" és que genera incomoditat pel fet de considerar aquest fet com un fenomen massa conscient. Malgrat que la afirmació no ho explicita, l'expert considera que assumir els efectes és planteja com un procés conscient generant dubtes al respecte. La necessitat doncs d'aclarir aquest punt és ineludible, sent convenient cerca els referents teòrics pertinents que permetin ampliar aquest aspecte.
- Una altra manera d'abordar la controvèrsia és la que planteja un dels enquestats en qüestionar-se que succeeix quan, en un context educatiu determinat, l'educand no assumeix els efectes del procés. Segons les reflexions exposades, la situació ens hauria de portar a preguntar-nos si realment la intervenció i la relació que s'ha establert en la mateixa es pot considerar socioeducativa o no.

9.2.7.3. Principis de la balisa "paper de l'educand"

Dels tres principis que constitueixen la balisa tots ells reben una valoració relativament positiva en quant a la seva pertinença i acceptablement correcta en quant a la seva rellevància amb l'excepció del tercer d'ells que decau de forma notable en les puntuacions d'ambdós col·lectius pel que fa a la rellevància de la seva aportació. Si que cap destacar que en tots els casos les valoracions dels professionals han estat superiors, en major o menor grau, que la dels acadèmics.



Gràfic 36: Valoració dels principis de la balisa "paper de l'educand"

❖ **Ppi.1: “La relació socioeducativa porta associada una concepció del paper de l'educand”**

- Es considera un principi repetit ja que s'ha establert en el segon principi de la balisa 1107. Efectivament aquesta apreciació és certa. Aquest fenomen es un reflex del mètode de configuració de les balises segons la redistribució de principis del marc teòric en funció de la seva vinculació a les distintes balises. Atès que un mateix principi pot recollir-se en balises diferents, es pot produir que es donin principis de síntesi similars en balises distintes. De fet tal i com s'entreveu en les distintes observacions dels enquestats, es fa palès que totes les balises no deixen d'estar interrelacionades. És convenient però valorar en quina de les dues balises convé mantenir aquest principi i en quina no és tan rellevant que no hi figuri per tal de no resultar reiteratius.
- L'enunciació del principi és excessivament genèrica, no quedant clar per part de qui hi ha una concepció del paper de l'educand. La idea que s'hauria de poder transmetre és que cada participant té una concepció del paper de l'educand, tant per part d'aquest com per part de l'educador.
- També hi ha qui apunta que aquest és un principi que s'hauria de contemplar en la següent balisa “paper de l'educador” (8). Val a dir que des del plantejament de la recerca es considera interessant recollir la concepció que es té de la figura de

¹⁰⁷ Segon principi de la balisa 1 concepte d'educació: “segons el concepte d'educació una interpretació de l'educand”.

l'educand, no només a efectes de veure quin és el posicionament que se li atribueix en la relació socioeducativa, sinó també de veure quina és la pròpia lectura que fa el subjecte implicat en la relació del seu paper en la mateixa. Per tant és un principi que no només hauria d'aportar informació a l'educador com a anàlisi de la relació, sinó que també pot aportar coneixement a l'educand sobre la seva pròpia manera de concebre la seva implicació en el vincle.

- D'altra banda s'apunta que no només es té associada una concepció del paper de l'educand, sinó que també se li atorga un lloc a l'educand en la relació i en el procés educatiu.
- Així mateix es denota que aquesta concepció del paper de l'educand no sempre és explícita, entre d'altres factors.
- Coincidint amb la primera aportació recollida es comenta que aquest principi es repeteix en la balisa "concepte d'educació". Considerant-se millor la seva aparició en la primera balisa que no pas en la present que ens ocupa,.
- Altrament hi ha qui considera que és imprescindible aquest principi, doncs sinó no pot haver-hi relació socioeducativa. El que no queda clar és si s'ha adonat que aquesta informació ja queda recollida a la balisa 1 i si considera necessari repetir-la en aquest punt.
- Des de la perspectiva professional, s'observa la possibilitat de desajustos entre la concepció institucional o social del paper de l'educand en un context i la concepció que en pugui tenir l'educador. Aquesta reflexió en l'escenari que ens ocupa més específic de les polítiques de joventut és un aspecte interessant a tenir en compte.

❖ **Ppi.2: "En la relació socioeducativa, el paper de l'educand està subjecte a les circumstàncies del context sociocultural".**

- Es considera un principi poc precís.
- S'indica que en la relació socioeducativa el paper de l'educand no només està subjecte a les circumstàncies del context sociocultural, sinó també de les expectatives de l'agent educatiu. Tot i això se'ns adverteix del risc de caure en el determinisme.
- Tot i que les circumstàncies del context no es consideren determinants, si que s'està d'acord en què han de ser tingudes en compte. De fet s'aprecia que el propi procés educatiu pot constituir-se com a alternativa al context.

- De nou s’anuncia la necessitat de tenir en compte altres factors.
- En la línia d’evitar determinismes, s’apunta que les circumstàncies condicionen l’experiència prèvia a través de les relacions socials des d’on s’ha construït l’educand; però amb tot no es pot parlar “d’estar subjecte” perquè segons el parer del validador, es deixa poc espai a la resiliència.

❖ **Ppi.3: “En la relació socioeducativa el paper de l’educand implica assumir els efectes del procés”**

- No només es qualifica el principi de poc entenedor, sinó que a més a més té una redacció inadequada.
- Es proposa una ampliació del principi, en què més enllà d’assumir els efectes del procés, també el paper de l’educand impliqui assumir que s’és par activa en el procés socioeducatiu.
- Es reitera la incomprensió del principi.
- Tot i que s’expressa les dificultats d’interpretació del principi; s’apunta que si es refereix a la idea que l’educand ha d’assumir la responsabilitat del seu propi procés educatiu, es considera també important incloure també al educador.
- Es considera que quan s’estableix una relació socioeducativa l’educand ja queda integrat en el procés i aquest té un impacte sobre ell. Implícitament reapareix la qüestió sobre la consideració de la relació socioeducativa com a tal, si ha de incorporar necessàriament uns efectes, uns impactes, una transformació o no; i si aquests són assumits i de quina manera, o si simplement deixen sentir les seves conseqüències entre els educands sense que hagin hagut de passar per un procés d’interiorització.
- També hi ha l’opinió que el que es diu en aquest principi ja està dit en la definició. Caldria valorar si és necessari mantenir-lo.
- L’expert en qüestió, coherentment amb el que ha indicat en relació a la definició de la balisa, en aquest principi similar, exposa la seva incomoditat, no només per les dificultats de comprensió, sinó també pel fet de considerar l’assumpció dels efectes del procés socioeducatiu com un fenomen excessivament conscient.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ En aquesta balisa, les consideracions de la univocitat i la pertinença estan intercanviades en quant als col·lectius enquestats. Sent la univocitat més ben valorada entre el col·lectiu professional que no pas en l'acadèmic, a diferència de la pertinença que està més ben considerada entre els acadèmics que no pas els professionals. En part s'atribueix aquest fenomen a una major preocupació per part del col·lectiu acadèmic per l'enunciació dels conceptes, sent més crítics amb la proposta. Més sorprenent és la baixa valoració per part dels professionals de la pertinença de la nomenclatura "paper de l'educand".
- ✓ Com ja s'anunciava en les consideracions de la balisa 1 "concepte d'educació", el terme "paper" no té una bona acceptació entre els enquestats i de forma reiterada s'expressa la major conformitat amb expressions del tipus "rol" o "funcions". En el plantejament d'aquesta investigació s'havia optat per la terminologia "paper" com a formulació més neutra i menys carregada de connotacions, però si es valora de forma excessivament vaga no es descarta l'opció de modificar-la. Val a dir però que la idea de "funcions" associada a la figura del "educand" sembla reduccionista, doncs no només es tracta de tenir present les atribucions que aquesta figura se li concedeixen en quant a les accions que pot desenvolupar sinó també l'espai, estatus o condició que pot tenir en el si de la relació socioeducativa.
- ✓ En la definició de la balisa apareix un dels grans debats que creuen transversalment tant la conceptualització d'aquesta, com la consideració de la intervenció socioeducativa en si, i que està vinculat a la necessitat o no d'assumir per part de l'educand els efectes del procés on es desenvolupa la relació. Més enllà de les mancances o deficiències de la redacció de l'enunciat, que fa que en diversos casos es consideri confús, no tots els enquestats consideren que l'assumpció dels efectes de la relació socioeducativa per part de l'educand hagi de ser un requeriment per a la mateixa. També s'apunta la necessitat d'aprofundir en què s'entén per "assumir els efectes" i com aquest es un plantejament que es vincula massa a una concepció conscient de la interiorització dels resultats d'aquests processos, quan no té perquè se així. Malgrat que aquesta és més una projecció de la interpretació del validador, més que no pas una afirmació explícita dels principis o del plantejament de la balisa, el que si que es reconeix és que hi ha un cert posicionament en quant a la consideració de la intervenció socioeducativa com una acció transformadora i que com a tal té uns efectes en els seus participants, i que més concretament es concentren en la figura de l'educand. Si per part d'aquest no hi ha una certa "assumpció" d'aquests resultats no queda clar que la intervenció hagi estat adequada o pertinent. Una altre qüestió és si

el terme “assumpció” és el més adient i si aquesta interiorització dels efectes és conscient o no en major o menor grau, però que d’alguna forma l’acció socioeducativa ha de deixar petja en l’educand és una aspiració a la qual es creu que com a principi no es pot renunciar.

- ✓ En una línia més directa també hi ha qui considera que en la definició de la balisa no només s’ha de considerar la concepció pedagògica i les circumstàncies socioculturals que condicionen la interpretació que l’educand fa del seu paper, sinó que també s’haurien de tenir en compte altres aspectes com les expectatives, experiències prèvies, etc.. S’apunta la pertinència de destinar més concretament els esforços a la comprensió/descripció del paper/rol de l’educand.
- ✓ La balisa “paper de l’educand” consta de tres principis, que després de la ponderació de les aportacions dels experts es podria considerar oportú modificar. En termes generals les formulacions no han estat gaire encertades i a més de comportar sovint confusió, també s’han considerat repetitives en alguns aspectes.
- ✓ D’una banda el primer principi s’associa directament al que apareix en la segona posició de la balisa 1 “concepte d’educació”, sent efectivament concomitants i donant lloc a la possibilitat de sospesar la supressió del segon en favor de l’anterior. De l’altra s’indica la possible discordança que es pot donar entre la concepció institucional o social del paper de l’educand en un context i la que en pugui tenir l’educador.
- ✓ El segon principi tampoc rep una bona valoració pel que fa a la redacció. Es considera excessivament determinista en dir que l’educand “està subjecte” a les circumstàncies del context sociocultural, alhora que també es recorda que aquestes condicions tampoc són les úniques que tenen ascendent sobre la interpretació del “paper” de l’educand en la relació socioeducativa. Caldria doncs reformar-lo, substituint l’expressió “subjecte a”, per una altre tipus d’expressió que denoti influència però no causalitat; i afegint-hi la possibilitat de reconeixement d’altres factors en el ventall de condicionants que intervenen en la configuració de la conceptualització de la figura de l’educand.
- ✓ Finalment el tercer i darrer principi ha estat el pitjor valorat. No només es considera poc entenedor sinó que en part es troba que reitera la definició. Caldria eliminar-lo o reescriure’l de forma que aportés informació substancial. Una de les observacions apunta la necessitat de recollir la idea que no només es tracta que l’educand assumeixi els efectes del procés, sinó que es consideri part activa del mateix. D’altra banda també hi ha qui indica la conveniència que no només sigui l’educand qui participi del procés d’assumir els efectes de la intervenció socioeducativa, sinó que també s’hi ha d’incloure a l’educador.

- ✓ En síntesi s'identifica la debilitat d'aquesta balisa en quant a la redacció dels seus principis, la necessitat de clarificació d'alguns debats que l'acompanyen, així com la delimitació amb la seva relació amb altres balises properes com "concepte d'educació" o "paper de l'educador". Tot i això es considera important mantenir-la per la transcendència que té tant per l'educador com per l'educand la reflexió sobre el concepte i la posició que aquesta figura té en la relació socioeducativa. Atès que el marc teòric sembla insuficient per elaborar uns principis orientadors de la intervenció en aquest sentit, seria convenient ampliar els referents bibliogràfics que pugin a portar llum a aquesta qüestió.
- ✓ Val a dir que en l'àmbit educatiu formal, la relació educativa s'ha fonamentat tradicionalment en una relació jeràrquica entre educand i educador; i que la proposta que es fa de vincle socioeducatiu en el marc d'aquesta investigació ubicada en el marc de la pedagogia social, parteix d'una postura radicalment oposada a l'anterior, fonamentada en la horitzontalitat i reconeixement de l'altre com a subjecte participant en la relació. Aquest canvi comporta no només una ubicació distinta de la figura de l'educand en relació al procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó també una conceptualització coherent a tal efecte, distinta a l'habitual i sobre la que s'apunta la conveniència de reflexionar i ampliar el marc teòric de referència.

9.2.8. Anàlisi dels resultats de la balisa 8: “paper de l’educador”

La balisa paper de l’educador s’estructura a partir de 24 principis, dels quals:

- Un 13% pertanyen al marc teòric d’Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 0% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 4% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 0% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 83% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s’han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 8%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 50%
- Construcció del procés –color taronja- és un 25%
- I lectura professional –color lila- representa un 17%

Val a dir que aquesta balisa és una de les poques amb una bona valoració en quant a la univocitat del seu nom i de la seva definició. Pel que fa a la pertinença, en el cas de la definició, aquesta també es considera elevada, a diferència del nom que rep una puntuació menor arribant just a la mitja. Al igual s’obtenen resultats positius en quant als principis de la balisa tant en relació a la pertinença com a la rellevància. Contrasta amb la balisa “paper de l’educand” que rep de les pitjors valoracions.

Una de les primeres constatacions que criden l’atenció a tal efecte és que la balisa “paper de l’educand” està formada per vuit principis originals que han donat lloc a l’elaboració d’uns altres tres, passats pel sedàs de la interpretació de la relació socioeducativa d’aquesta investigació; a diferència de la balisa “paper de l’educador” que compta amb el recolzament de 24 principis originals, reagrupats en 4 principis reelaborats per a la recerca que ens ocupa. Aquesta diferència no és gens menys preable i es considera que ha tingut un efecte en la consistència dels principis així com en la valoració rebuda per aquests. Estem parlant que els principis de la balisa “paper de l’educador” tripliquen en nombre els principis de la balisa “paper de l’educand”. Un dels motius que s’intueixen és que habitualment en el marc teòric és més freqüent abordar l’anàlisi de la figura de l’educador, del professional, més que no pas la de l’educand, quedant molta feina a fer encara en aquest sentit. En tot cas, encara que aquesta suposició no fos certa, el que queda clarament palès és que en els referents teòrics treballats les referències a la figura de l’educand són escasses i en qualsevol cas s’haurien d’ampliar per tal de dotar a la balisa de significat.

Concepció

| | |
|---|---|
| Haltung, una actitud en la relació pedagògica. | A |
| En la relació educativa es dóna un interès genuí per els infants, adolescents i joves. | E |
| La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món. | C |
| En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand. | E |

| |
|--|
| La relació socioeducativa porta associada una concepció de l'educador. |
|--|

Finalitat

| | |
|---|---|
| Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa. | E |
| En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu. | E |
| El treball pedagògic dirigit cap al canvi una tasca de l'educador envers a l'educand. | E |

| |
|---|
| En la relació socioeducativa el paper de l'educador contempla tant la definició de fites com el compromís amb la consecució de resultats. |
|---|

Contingències

| | |
|---|---|
| Les característiques de l'educador (gènere) en la relació educativa. | E |
| L'educador com a autèntic i autoreflexiu, aporta la seva personalitat com a important recurs. | A |
| L'educador té capacitat de compromís simultània al requeriment d'exercici de l'autoritat -no de l'autoritarisme-. | E |
| L'educador ha de desenvolupar bons models de comportament. | E |
| L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal. | E |
| L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari- | E |
| L'educador mostra sensibilitat en l'encontre amb infants i joves. | E |
| L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar. | E |
| Ser clar com a principi pedagògic de l'educador. | E |
| Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador. | E |
| L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals. | E |
| És recomanable que l'educador tingui les necessitats cobertes fora de la feina, per tal de poder desenvolupar la seva intervenció socioeducativa en òptimes condicions. | E |
| L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional. | E |

| |
|--|
| El paper de l'educador en la relació socioeducativa està marcat tant per les circumstàncies del context sociocultural, com per totes aquelles competències professionals que és capaç de desenvolupar. |
|--|

Reconeixement professional

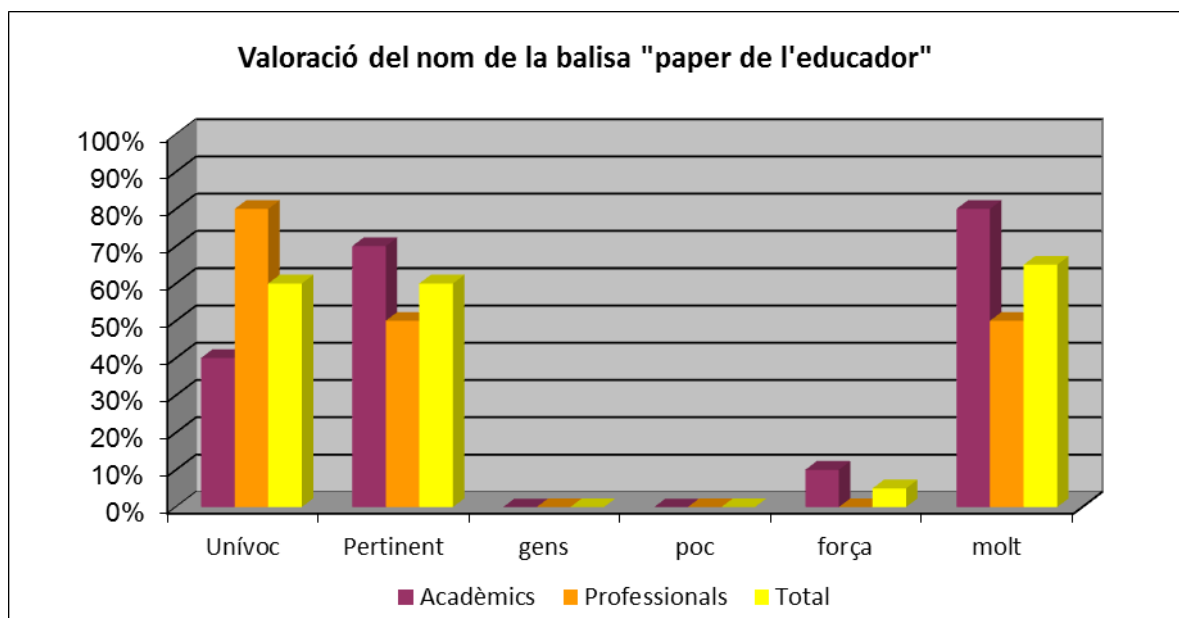
| | |
|---|---|
| La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa. | A |
| El diàleg professional un aspecte important en la intervenció socioeducativa. | E |
| L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa. | E |
| El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa. | E |

| |
|---|
| El reconeixement institucional és un referent per a la tasca de l'educador. |
|---|

Taula 31: Configuració dels principis que sustenten la balisa 8

9.2.8.1. Nom de la balisa “paper de l’educador”

Es repeteix una situació similar al cas del nom de la balisa “paper de l’educand”, en què les valoracions dels professionals són més altes en quant a la univocitat i més baixes pel que fa a la pertinença en comparació a la dels acadèmics. Tot i això, en aquest cas les puntuacions són més altes en tots els sentits. I així com la univocitat en la balisa “paper de l’educand” vorejava el 60% en el cas dels professionals i el 30% en el cas dels acadèmics; en la balisa “paper de l’educador” aquestes xifres volten el 90% pel que fa als professionals i el 40% en el cas dels acadèmics. En relació a la pertinença es repeteix la situació i així com en la balisa “paper de l’educand” els acadèmics valoren l’ítem en gairebé un 60% i els professionals en un 40%; en la balisa “paper de l’educador” aquestes puntuacions arriben quasi fins al 80% en el cas dels acadèmics i fins a un 50% en els professionals. Estem parlant doncs de diferències molt significatives entre balises “teòricament” molt properes.



Gràfic 37: Valoració del nom de la balisa "paper de l'educador"

- ✓ Al igual que en la balisa anterior, coherentment amb l’opinió expressada amb anterioritat, hi ha un expert que reitera la seva incomoditat amb la noció “paper” com a expressió excessivament col·loquial i poc rigorosa per a l’àmbit científic.

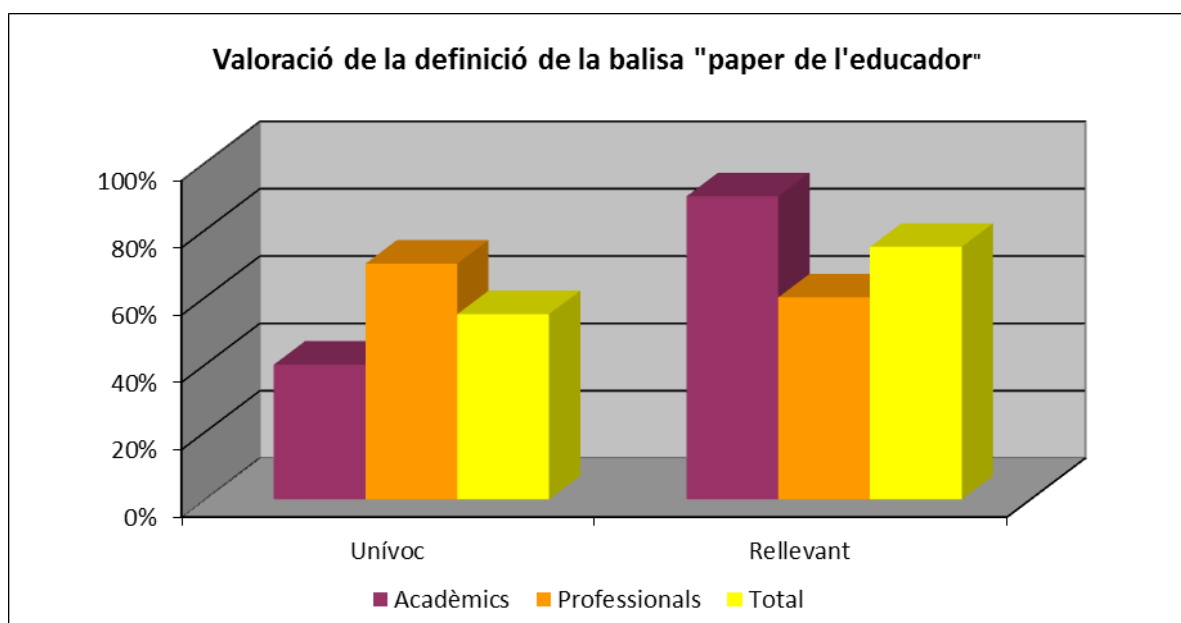
En la línia del comentari fet en les conclusions de la balisa “paper de l’educand”, la idea de substituir el terme “paper” per “funció” o “rol” no es veu de forma particularment adient, tot i que no hi ha un tancament en banda al respecte. Les reticències provenen de què no només es volen tenir present les atribucions d’aquestes figures en quant a les seves funcions sinó també altres aspectes; així com que la noció de “rol” porta associada tota una teoria interpretativa que no es té clar que sigui escaient i compatible amb els plantejaments que aquí s’exposen. En qualsevol cas si que es comparteix

l'interès per buscar una fórmula més convenient que pugui ajustar-se més i millor a la idea que es vol transmetre i que s'expressi de forma més consonant amb els requeriments del marc científic en què es desenvolupa la investigació.

9.2.8.2. Definició de la balisa "paper de l'educador"

"L'educador, en la relació socioeducativa es dirigeix a l'educand, des d'una determinada perspectiva i amb una intencionalitat concreta que depèn del context sociocultural i institucional en el que actua".

La definició de la balisa, en la línia general del què ve succeint en el conjunt de les balises, està més ben valorada entre els professionals que no pas entre els acadèmics, superant el 60% entre els primers i no arribant a la mitja entre els segons. La rellevància en canvi és superior per aquests darrers que no pas per als professionals, sent en ambdós casos superior a la mitja i vorejant el 85% en el cas dels acadèmics



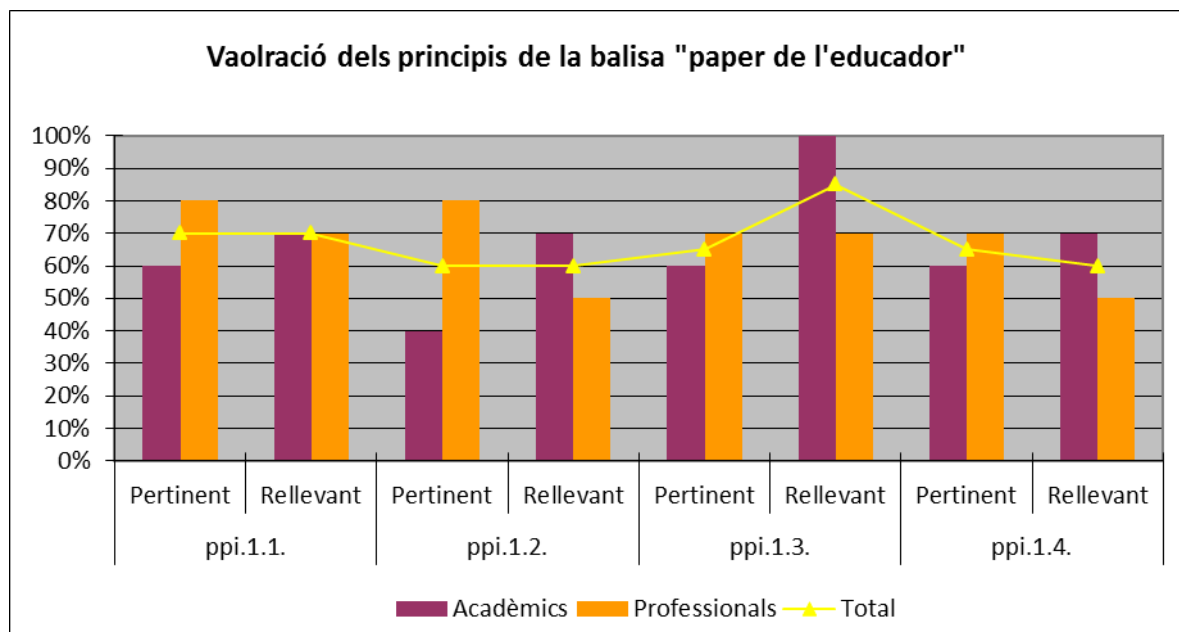
Gràfic 38: Valoració de la definició de la balisa "paper de l'educador"

- ✓ Un dels motius pels quals es planteja que la definició no és prou clara, no és tant pel que s'hi diu, sinó pel que s'hi omet; entenent que es troben a faltar altres elements que no s'han citat juntament amb el context sociocultural i institucional i que també condicionen la intencionalitat amb què l'educador s'aproxima a l'educand.
- ✓ Una altra de les consideracions que s'afegirien a aquesta definició és que no només la perspectiva i la intencionalitat determinen l'aproximació de l'educador a l'educand, sinó que també la formació i l'experiència prèvia hi tenen una incidència.

- ✓ En aquesta mateixa línia un altre expert comenta que aquesta aproximació de l'un a l'altre es dona amb uns coneixements i unes estratègies, factors tots ells que així mateix condicionen aquesta acció.
- ✓ Un altre aspecte a concretar és la idea de context sociocultural, sobre la qual un dels validadors es pregunta si també inclou les nocions de concepció política, ideològica, etc.
- ✓ Aflora de nou la incomoditat amb concepcions que puguin semblar deterministes i s'indica que l'educador també pot optar per construir una perspectiva alternativa al context i a la institució. En aquest sentit troba més adient dir que està influït per aquests elements o que aquests factors delimiten la seva actuació, que no pas dir que la determinen.
- ✓ Tal com s'apuntava amb anterioritat, quan es parla de context institucional cal remarcar que el context polític i les seves directrius marquen la feina dels professionals.
- ✓ Més enllà de la perspectiva i de la intencionalitat, es contempla que l'educador s'aproximi a l'educand segons la seva pròpia idea del paper de l'educador. S'entén per tant que no queda prou clar que en la idea de perspectiva i estigui inclosa aquesta variable, sent necessari puntualitzar que la conceptualització pròpia de l'educador del seu paper és tanmateix un factor rellevant.
- ✓ Un altre dels elements que s'ha considerat oportú citar al respecte és el concepte d'educació en tant que factor determinant en l'aproximació de l'educador a l'educand. Aquesta és una altra noció que en la interpretació del validador no ha quedat inclosa en la idea de perspectiva. Caldrà analitzar la possibilitat de com 'explicitar aquestes aportacions en la redacció de la definició si no queden prou clares amb el redactat actual.

9.2.8.3. Principis de la balisa "paper de l'educador"

En general tots els principis de la balisa estan ben valorats, amb puntuacions que s'aproximen a una acceptació d'entre el 60 i el 70% dels enquestats. Destaca especialment la rellevància del tercer principi que, entre tots els validadors, ha tingut bona acollida, però que especialment entre el col·lectiu acadèmic arriba a un recolzament del 100% en el seu supòsit.



Gràfic 39: Valoració dels principis de la balisa "paper de l'educador"

❖ **Ppi.1: “La relació socioeducativa porta associada una concepció de l’educador”**

- Es proposa modificar el redactat i formular l’afirmació a la inversa “les diferents concepcions de l’educador donen lloc a diferents formes d’entendre la relació socioeducativa”.
- També hi ha qui hi afegiria que la relació socioeducativa no només porta associada una concepció de l’educador, també “del lloc que ell mateix ocupa i li és atorgat per els participants o per la institució en la relació socioeducativa”.
- Una apreciació molt pertinent és la que remarca que aquest principi es situa més en l’òrbita d’una formulació prèvia, que no pas en la descripció d’una balisa que fa referència al “paper, rol o funció” de l’educador. Cal doncs valorar si mantenir-lo en aquesta balisa o situar-lo en alguna altra, preferentment en la balisa 1 “concepte d’educació”.
- Apareix un altre suggeriment de redactat per aquest principi “La relació socioeducativa porta associada una concepció del paper de l’educador (en la mateixa)”.
- Altrament també es puntualitza que com indica la definició “depèn del context sociocultural i institucional en el que s’actua” que aquesta concepció s’associï realment al paper de l’educador.

- Així mateix es ressalta la possibilitat que no coincideixin la concepció del paper de l'educador que tenen l'educand i el propi educador.

❖ **Ppi.2: “En la relació socioeducativa el paper de l'educador contempla tant la definició de fites com el compromís amb la consecució de resultats”**

- Es qüestiona el terme “contempla” de la definició, però no s'arriba a presentar una contraproposta. Una possible opció de substitut seria “considera”, però no queda clar que sigui suficient o prou satisfactòria.
- S'apunta que des de certes “Teories Educatives” es considera que també es pot parlar d'una negociació o acord mutu entre educador i educand en la definició de fites, de forma que els processos educatius siguin més participatius i democràtics.
- En aquest principi es troba a faltar la referència al procés socioeducatiu. L'educador contempla les fites i el compromís, però no queda clar com s'incorpora aquí la seva reflexió sobre el procés.
- Un dels experts expressa la seva conformitat amb el principi i apunta que aquest es compleix en les relacions socioeducatives “significatives positives”. En aquest cas s'interpreta que el validador estaria d'acord en contemplar que la relació socioeducativa és aquella que es compromet amb una determinada voluntat transformadora.
- Tal com s'indicava amb anterioritat, més enllà de les fites i el compromís, l'educador contempla la definició del procés, els passos per assolir les fites i la consecució de resultats. Segons el criteri de l'enquestat, s'hauria de posar més èmfasi en el paper de l'educador en la relació socioeducativa en l'acompanyament als processos que es fa per assolir les fites marcades i en l'oportunitat que té aquest professional alhora de facilitar opcions que plantegin, obrin o avalin decisions i resultats.

❖ **Ppi.3: “El paper de l’educador en la relació socioeducativa està marcat tant per les circumstàncies del context sociocultural, com per totes aquelles competències professionals que és capaç de desenvolupar”**

- La idea d’aquest principi es considera més clara que la de la definició, alhora que es reconeix que no diuen el mateix.
- S’afegeix la idea que l’experiència prèvia i la formació inicial també marquen el paper de l’educador en la relació socioeducativa.
- Es troba a faltar la inclusió dels elements personals com a factor que incideix en el paper de l’educador més enllà del context sociocultural i de les competències professionals.
- Coincidint amb l’observació anterior, es veu la necessitat d’incloure altres aspectes com puguin ser: els prejudicis, supòsits, valors, ideologia, etc... elements personals que van més enllà de les seves competències i que no sempre es poden controlar perquè poden ser implícits.
- D’altra banda també hi ha qui pondera que el context i les competències influeixen en la funció de l’educador, però que aquestes competències també es veuen modificades i ampliadades pel mateix procés socioeducatiu, incidint al seu torn en el context i en la relació. Motiu pel qual no es poden considerar uns factors determinants. Aquest fet no extreu que puguin ser rellevants i que hagin de ser tinguts en compte.
- El principi parla de circumstàncies i competències, però l’expert apunta també les concepcions i referències com a factors que marquen el paper de l’educador en la relació socioeducativa. De nou es fa referència a l’ECRO de Pichón-Riviere.¹⁰⁸
- Una altra observació indica que segons el parer de l’enquestat, aquest principi és la suma de dos. No queda clar si la seva proposta és dividir-lo o transformar-lo.
- Cal tenir present que no només influeix el context sociocultural de l’educador sinó que l’acció socioeducativa esdevé cruïlla com a mínim de dos d’aquests escenaris i en si mateixa és generadora d’un nou context. Així mateix, pel que fa a la consideració de les competències professionals que l’educador és capaç de desenvolupar com a factor transcendent al paper que aquest professional pot desenvolupar en la relació

¹⁰⁸ Pichón-Riviere (1977).

socioeducativa es detecta un buit a omplir. En aquest sentit s'aprofita l'ocasió per denunciar la manca de perspectiva de gènere, en general, en el conjunt de les accions socioeducatives.

❖ **Ppi.4: “El reconeixement institucional és un referent per a la tasca de l'educador”**

- Més que un referent, el reconeixement institucional es veu com un estímul per a l'educador. En algunes ocasions el reconeixement institucional es pot veure com un mal indicador si no comparteixes el valor o la ideologia de la institució.
- S'explicita la consideració de què aquest principi és importantíssim.
- En aquest cas es recull la idea que més que parlar de “reconeixement” institucional, es podria parlar de “cultures professionals” o “cultures organitzacionals”.
- Des d'una altra perspectiva es parla de reconeixement no només institucional sinó també polític.
- Malgrat el principi no digui que el reconeixement professional és indispensable per a la consideració de la tasca de l'educador, el validador veu la necessitat d'esmentar que tot i que sovint no es tingui el reconeixement referit, aquest fet no implica que la tasca professional no sigui la òptima.
- Es comparteix l'afirmació del principi tenint en compte especialment que la figura professional de l'educador és de recent creació i que es considera infravalorada pel que fa als àmbits d'actuació i a les seves funcions.
- El redactat es considera dràstic, però no s'acaba d'apuntar com modificar-lo.
- També hi ha qui considera aquest principi simplement una necessitat, amb tota la contundència que això suposa.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ La balisa “paper de l'educador” en el seu conjunt és una de les més ben valorades. Aquest fet contrasta amb el resultats aconseguits per la balisa “paper de l'educand” que són dels més baixos. Malgrat que ambdues balises tracten sobre la figura dels participants en la relació socioeducativa, es percep que una compta amb un major recolzament teòric a diferència de l'altre que té menys principis que la sustentin.

- ✓ Tant en el nom com en la definició, la univocitat ha estat valorada més alça entre els professionals que no pas entre els acadèmics que han puntuat més positivament la rellevància d'aquests conceptes. En ambdós casos la puntuació és notable.
- ✓ Al igual que succeïa en la balisa “paper de l'educand”, el terme “paper” genera suspicàcies i es proposen alternatives com “rol” o “funció” per substituir-lo. Tot i que aquests suggeriments no s'acaben de veure totalment adients, no es descarta la possibilitat d'emprar-los o de continuar buscant un terme de consens que reflecteixi més adequadament i amb rigor la idea que es vol transmetre.
- ✓ En relació a la definició, un dels efectes més comentats és que aquesta només contempla principalment tres factors, “perspectiva”, “intencionalitat” i “context sociocultural i institucional” com a condicionants del procés d'aproximació de l'educador a l'educand. En diverses ocasions es remarca que cal ampliar-ne el llistat sent l'experiència prèvia, la formació, el concepte d'educació o la pròpia concepció de l'educador sobre el seu paper, alguns dels exemples que es posen per incloure.
- ✓ En relació a l'apreciació del “context sociocultural i institucional” en la definició de la balisa, com a factor condicionant de la perspectiva i la intencionalitat que mouen a l'educador a aproximar-se a l'educand, preocupa que aquest pugui interpretar-se de forma excessivament determinista. Hi ha qui considera que en determinades ocasions l'educador pot arribar fins i tot a crear la seva pròpia perspectiva alternativa a la institució. En qualsevol cas el que també s'apunta és que aquesta noció de “context sociocultural i institucional” ha de contemplar les dimensions polítiques i ideològiques del fenomen.
- ✓ En relació als principis destaca la seva bona acollida, especialment la del tercer. Val a dir que en gran part aquesta balisa es sustenta en els principis de Storø (2013), que és el marc teòric amb més aportacions, i que té especialment treballat i desenvolupat l'anàlisi de la figura de l'educador. En part s'interpreta que aquesta tasca es tradueix en la valoració dels principis de la balisa.
- ✓ Del primer principi se'n recullen diverses aportacions molt pertinent ha ser tingudes en compte. D'una banda la necessitat d'incorporar en el redactat la idea que la relació socioeducativa no només porta associada una concepció de l'educador sinó que també vincula una ubicació d'aquesta figura en el procés, tant pel seu posicionament subjectiu com pel que li atribueixen la resta de participants i institució. Des d'una altra perspectiva es posa de relleu que la concepció de la figura de l'educador que està en joc en la relació socioeducativa no té perquè ser coincident entre la pròpia del professional i la dels participants. Finalment hi ha qui apunta que aquesta qüestió és prèvia a la descripció de la balisa, com a tal podria pensar-se en situar-la en una altra balisa, com podria ser “concepte d'educació”. En qualsevol cas s'adverteixen les

possibilitats de millora de redacció d'aquest principi. De fet dos dels validadors fan les seves respectives propostes, però es considera convenient revisar-les per tal d'incloure-hi tots els aspectes comentats.

- ✓ En el segon principi l'observació principal és la de la necessitat d'afegir la idea de procés al redactat de l'enunciat. Més enllà de la consideració de les fites i del compromís de l'educand amb la consecució de resultats, l'educador en el seu paper en la relació socioeducativa, també contempla altres aspectes que tenen a veure amb el procés d'implementació de l'acció socioeducativa, com els passos a seguir o la metodologia a aplicar.
- ✓ El tercer principi recull algunes observacions que ja han aparegut amb anterioritat. D'una banda que l'experiència i la formació inicial d'alguna manera han d'aparèixer com a factors transcendents en el paper de l'educador. De l'altra que els factors personals també compten i tenen un pes en la configuració d'aquesta figura. Així mateix també es presenten altres idees com que el principi sembla la suma de dos i que es podria dividir o que s'acosta a la definició sent més clar aquest que la pròpia definició. Un altre aspecte que es destaca positivament és la referència a les competències professionals i fins i tot se'n proposa l'ampliació de les consideracions al respecte. En termes generals és doncs un dels principis més ben valorats al qual si de cas se li podrien acabar de completar alguns aspectes.
- ✓ El darrer i quart principi es valora positivament i també se'n proposen algunes millores, com parlar de "cultura institucional o organitzacional", en lloc de reconeixement institucional, o recollir la dimensió política d'aquest aspecte. En alguns casos però, s'interpreta que la redacció pot resultar excessivament dràstica i més que un "referent" es suggereix que el reconeixement institucional s'interpreti com un estímul per a la tasca de l'educador.

9.2.9. Anàlisi dels resultats de la balisa 9: recursos / instruments

La balisa recursos / instruments s'estructura a partir de 22 principis, dels quals:

- Un 5% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 0% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 10% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 0% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 85% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 0%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 45%
- Construcció del procés –color taronja- és un 40%
- I lectura professional –color lila- representa un 15%

Aquesta és una balisa que rep bones valoracions tant pel que fa a la pertinença del nom, com de la seva definició. Pel que fa a la univocitat, malgrat en el nom no s'arriba a la mitja, gairebé s'hi acostava i en la definició es supera. De fet en aquest darrer cas val la pena constatar que únicament les definicions d'aquesta balisa i les de paper de l'educador, mètodes i context físic i sociocultural, es dona aquesta circumstància. Aquest fet és conseqüent amb la lectura global de les dades, segons la qual aquestes balises estan entre les més ben valorades i en part s'interpreta que aquest fet pot estar relacionat amb la vinculació de les mateixes a la part més pragmàtica de la intervenció socioeducativa. Un altre factor que es considera important ponderar és el nombre de principis que donen suport a l'estructura de la balisa, que en aquest cas i l'anterior superen la vintena. En la resta de casos de les balises analitzades fins al moment, i amb l'excepció de la primera balisa -que té 27 principis associats-, tota la resta no superen la quinzena. Aquest s'intueix que és un fet rellevant i que apunta a la necessitat d'ampliar el marc teòric, específicament en la línia aquelles balises que s'hagi considerat important mantenir i que disposin de pocs referents conceptuals que les ajudin a donar suport argumentatiu a la seva estructura; com podria ser el cas de la balisa (7) paper de l'educand.

Medi

El llenguatge que utilitzem crea la nostra identitat, aquest és un aspecte a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.
 El llenguatge, un factor clau de la relació educativa.
 Les intervencions pràctiques en la intervenció socioeducativa -treball amb grups, activitats, el conflicte com a recurs, negociacions, límits, etc..-.

C
 E
 E
 En la relació socioeducativa, el llenguatge i la praxis són el recursos que l'educador empra com a medi a través de la qual vehicular la intervenció socioeducativa.

El col·lectiu

En la relació pedagògica es té en compta la relació de l'educand amb els seus iguals.
 El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa.

E
 E
 La relació socioeducativa està influenciada per les relacions entre iguals que es donen, tant a nivell de l'educador com de l'educand.

Context

La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa.
 En la intervenció socioeducativa la focalització esdevé la nostra realitat.
 La intervenció socioeducativa reserva un espai per a les trobades relacionals que contemplin el diàleg.
 El potencial dels espais de descans de la intervenció socioeducativa -mètodes locals-.

E
 C
 E
 E
 La relació socioeducativa està influenciada per la definició i interpretació del context sociocultural.

Habilitats professionals

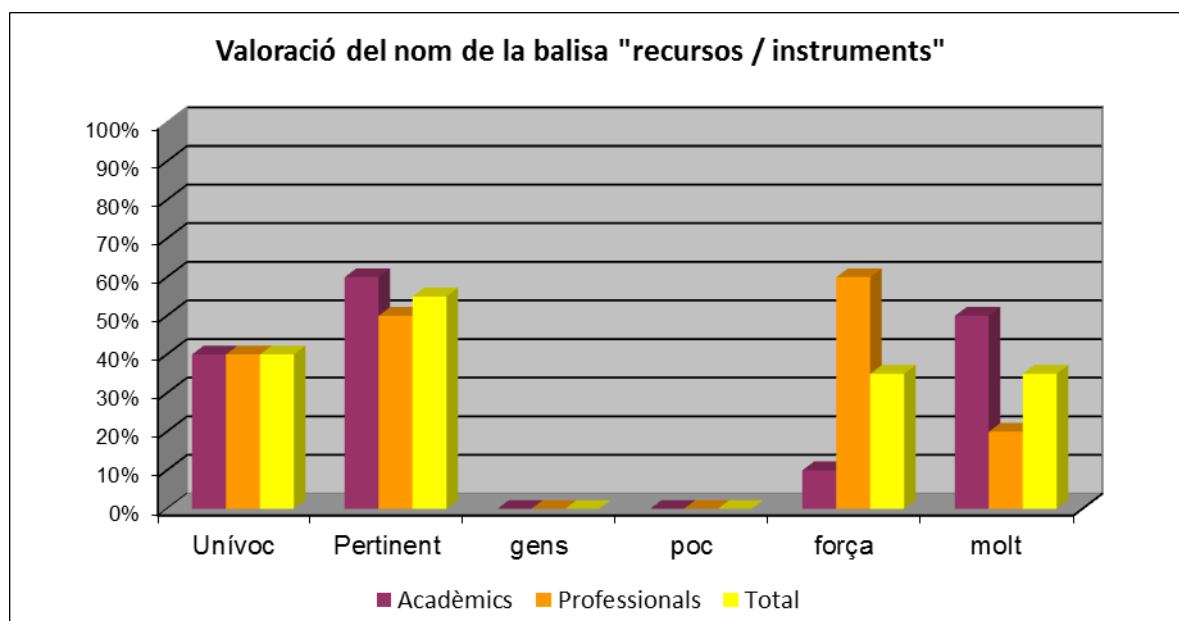
L'educador com a autèntic i auto reflexiu, aporta la seva personalitat com a important recurs.
 L'educador disposa de sentit de la diversió, dosis d'humor, però mai sarcasme.
 L'educador administra paciència i capacitat per donar la benvinguda als petits canvis.
 L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal.
 L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari-.
 L'educador mostra sensibilitat en l'encontre amb infants i joves.
 L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar.
 Ser clar com a principi pedagògic de l'educador.
 L'educador és capaç de veure el conflicte com un recurs.
 L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals.
 L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional.

A
 E
 E
 E
 E
 E
 E
 E
 E
 E
 E
 L'educador com a subjecte i les seves habilitats professionals són el recurs per excel·lència a l'hora d'estimular i estructurar la relació socioeducativa.

Taula 32: Configuració dels principis que sustenten la balisa 9

9.2.9.1. Nom de la balisa "recursos / instruments"

La univocitat del nom de la balisa en el conjunt d'enquestats no supera la mitja en quant a la seva acceptació. S'intueix que el fet que hi hagi dos termes enunciats però no relacionats, sinó simplement contraposats per una barra, no ajuda. Una situació similar es produeix en la balisa 4 "motivació / implicació". Malgrat la pertinença està més ben valorada i la rellevància també, cal aprofundir en els detalls que poden ajudar a millorar-ne la univocitat.



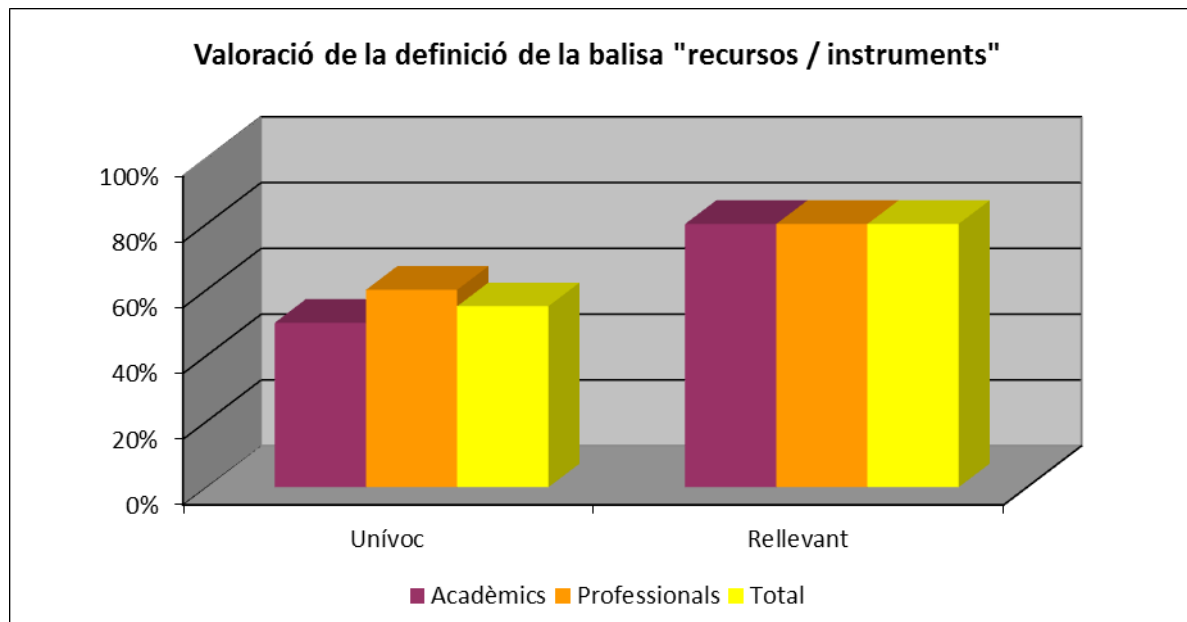
Gràfic 40: Valoració del nom de la balisa "recursos/instruments"

- De fet la primera i única proposta que es fa està en la línia de convertir aquests dos conceptes que conformen el nom en una frase que esdevingui més explicativa del que es planteja. Com a exemples s'esposen: "recursos i instruments per a l'acció socioeducativa" o "recursos i instruments existents", entre d'altres possibles.

9.2.9.2. Definició de la balisa "recursos / instruments"

"En la relació socioeducativa hi ha recursos vinculats als participants, n'hi ha associats al llenguatge i a la praxi desenvolupada i n'hi ha de relacionats amb el context sociocultural. De la combinació de tots ells en depèn els resultats de la intervenció socioeducativa".

La definició, a diferència de la nomenclatura, sí que arriba a superar la mitja en quant a la seva univocitat i obté una puntuació destacable, de vora el 80% pel que fa a la seva rellevància. Cal veure però quines són les aportacions que ens poden ajudar a contribuir a la seva millora.



Gràfic 41: Valoració de la definició de la balisa "recursos/instruments"

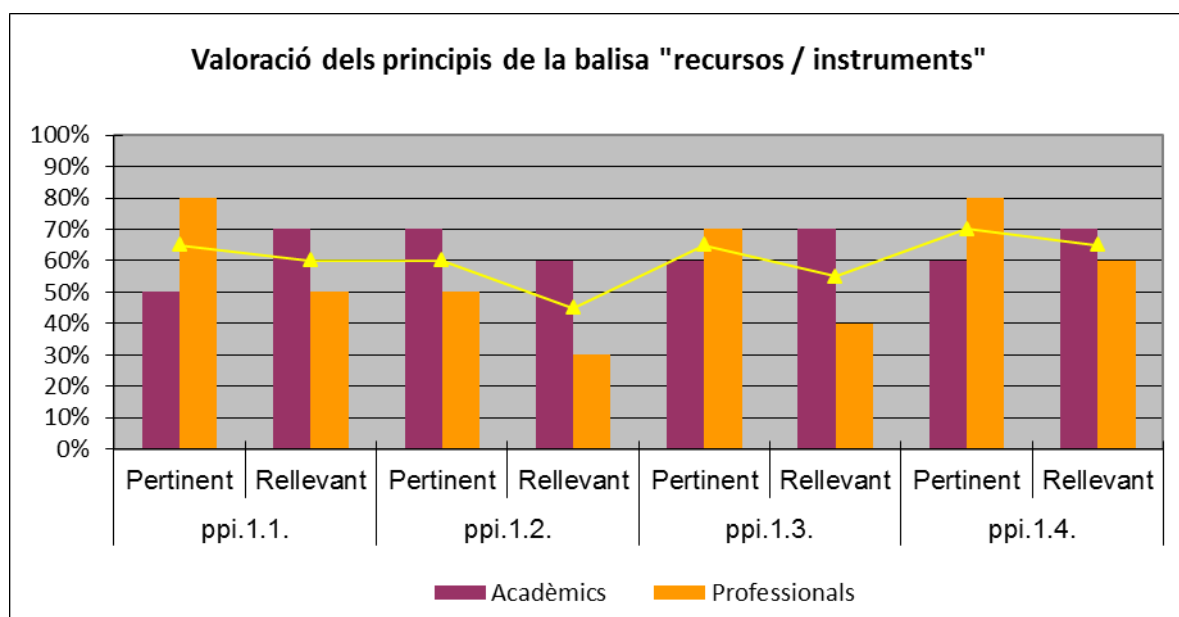
- Un dels experts, en relació a l'enumeració dels factors vinculats als recursos, es pregunta perquè no es fa referència aquells que estan associats a la figura de l'educador. Aquesta fet denota que no queda prou clar que quan es parla de recursos vinculats als participants ja s'hi inclou la figura de l'educador. Val a dir que els validadors no disposen del marc conceptual general de la investigació¹⁰⁹, fet que propicia aquest tipus de situacions. Sense la conceptualització específica que es fa de la relació socioeducativa en el marc teòric com a relació horitzontal i bilateral, és difícil arribar a interpretar que entre els participants, l'educador ja hi és considerat amb les seves especificitats com a tal.
- La definició evoca també la figura de l'educador com a mediador. Aquesta circumstància porta a l'expert a preguntar-se què i com comunica l'educador i de quina forma es vincula a l'educand.

¹⁰⁹ La manca d'exposició del marc teòric que acompanya la investigació juntament amb l'enquesta passada als experts ha estat una opció adoptada per tal de posar a prova la intel·ligibilitat dels principis de la forma més estricta possible i a poder en absència de predisposicions cap al judici. La finalitat seria que els principis fossin comprensibles en la màxima plenitud possible del seu significat per si mateixos i sense requerir el coneixement aprofundit de tot el marc teòric. Al final de la investigació es tractarà de valorar si aquesta aspiració és viable.

- També hi ha qui exposa que malgrat a les dificultats que té per oposar-se a la triple classificació que fa la definició dels recursos associats als participants en la relació socioeducativa; tampoc no acaba de veure clar a quin tipus de taxonomia respon. Des del seu punt de vista mancaria contemplar aquells recursos vinculats a la institució on desenvolupa la seva tasca (humans, materials, etc.).
- Un altre suggeriment apunta a la conveniència de parlar d'acció socioeducativa, més que no pas d'intervenció. És veu més apropiat considerar que "s'actua" en un context pel fet que és una concepció menys carregada d'una visió intervencionista.

9.2.9.3. Principis de la balisa "recursos / instruments"

La majoria de criteris de valoració dels principis d'aquesta balisa superen el 50% d'acceptació entre els enquestats. Només en relació a la rellevància el segon i tercer principi estan per sota d'aquest llindar. Comparativament, en la majoria de casos amb excepció de tres, els acadèmics han valorat millor els ítems proposats que no pas els professionals.



Gràfic 42: Valoració dels principis de la balisa "recursos/instruments"

❖ **Ppi.1: "En la relació socioeducativa, el llenguatge i la praxis són els recursos que l'educador emprava com a medi a través del qual vehicular la intervenció socioeducativa"**

- En relació a l'enunciació d'aquest principi es considera interessant explicitar que el llenguatge emprat per l'educador per vehicular la intervenció socioeducativa tant pot ser verbal com no verbal.
- Altres aspectes que s'apunten importants a l'hora de contemplar els recursos a emprar per part de l'educador són les actituds i les accions.
- Una altra apreciació relacionada amb l'expressió del principi, interpreta el concepte "praxi" de forma excessivament generalista, generant confusió al respecte. S'estima convenient detallar-lo més perquè d'altra manera el llenguatge també es pot arribar a considerar praxi.
- Així mateix hi ha qui indica que el llenguatge i la praxis són uns recursos que també poden dificultar o bloquejar la intervenció. En aquest sentit és interessant analitzar les formes de comunicació que l'educador estableix, indicant o no obertura per part de l'educand.
- Des de la perspectiva professional, s'indica que "cal que el gest acompanyi la paraula" i que això no sempre succeeix. Sovint es comet l'error d'avançar verbalment alguna acció que després no es compleix a la pràctica i això deslegitima l'acció socioeducativa. Es valora de forma cabdal la coherència entre el llenguatge i la praxi per tal de vehicular l'acció de forma que l'educador esdevingui referent reconegut.
- Hi ha qui veu aquest principi molt similar a l'últim.

❖ **Ppi.2: "La relació socioeducativa està influenciada per les relacions entre iguals que es donen, tant a nivell de l'educador com de l'educand"**

- Es suggereix la possibilitat d'incloure aquest principi en la balisa (6) significativitat del procés.
- La redacció del principi indica un factor d'influència, però no parla pròpiament d'un recurs o instrument.

- Hi ha qui planteja la possible inconveniència de barrejar les figures d'educand i educador. Potser si el principi parlés de participants i no d'educand i educador, no generaria aquesta mena de recels.
- En aquest sentit s'apunta que les relacions entre educador i educand no sempre són entre iguals. Efectivament això és cert; però cal tenir present que aquests principis estan pensats per aplicar-se d'acord amb els plantejaments del marc teòric i tot i que han de tenir un marge d'adaptabilitat, no estan pensats per a contextos que difereixin de la concepció de la relació socioeducativa que s'ha fet, ni més enllà dels escenaris de la pedagogia social, sinó és difícil que en tot moment resultin coherents. Val a dir que tal i com s'indicava amb anterioritat, els experts no disposaven d'aquest marc referencial i per això difícilment podien deduir les seves implicacions.
- La redacció del principi no deixa clar si les relacions entre iguals és entre educadors, entre educands o entre aquests dos agents. Així mateix també es considera que de la mateixa manera que es veu influenciada per relacions entre iguals, també hi tenen incidència les relacions desiguals que es donen en un mateix nivell. Es conclou que l'expressió "entre iguals" no acaba de quedar clara i pot aportar confusió.
- S'apunta a la possibilitat que aquest principi s'hagi de situar en una altra balisa.

❖ **Ppi.3: "La relació socioeducativa està influenciada per la definició i interpretació del context sociocultural"**

- El validador considera important aclarir que aquesta influència del context sociocultural sobre la relació socioeducativa és una entre d'altres possibles.
- No només la definició i la interpretació del context sociocultural tenen una influència en la relació, sinó també la interacció amb aquest.
- Sense dubte es comparteix que la percepció del context influeix en la relació socioeducativa, però no només aquesta, les condicions reals en què es desenvolupa –recursos, serveis, etc.- també.
- Es reitera l'observació feta al principi anterior, en què es reconeix en el principi l'enunciació d'un factor d'influència, però no la identificació o conceptualització d'un recurs o instrument.

- Assumint aquest principi es veu la conveniència de tendir a construir relats únics entre els agents que actuen en un mateix context, sobretot entre educadors, per tal d'evitar desavinences i incoherències envers als participants educands.
- En la línia de l'observació que no veu referència a recursos o instruments en aquest principi; i d'acord amb l'observació que s'ha fet per al principi anterior, es considera que poder aquest principi està fora de lloc en aquesta balisa.
- Hi ha un expert que es pregunta qui fa la interpretació, si la figura de l'educand o la de l'educador. En principi l'enunciat hauria de ser vàlid tant si la interpretació la fa l'un com l'altre. Poder la frase hauria de dir "la relació socioeducativa està influenciada per la definició i interpretació del context sociocultural que puguin fer els participants".

❖ **Ppi.4: "L'educador com a subjecte i les seves habilitats professionals són el recurs per excel·lència a l'hora d'estimular i estructurar la relació socioeducativa".**

- Un dels experts reitera la importància d'aquest principi que jutja fonamental.
- Es senyala la necessitat de reconèixer que també hi ha altres factors que influeixen a l'hora d'estimular i estructurar la relació socioeducativa.
- Tot i que es reconeix la importància del paper de l'educador, es considera excessiu dir que és el recurs per excel·lència. Hi ha altres recursos que cal tenir en compte i que es consideren també molt rellevants.
- En bona part s'expressa acord amb el principi en tant que qui té la responsabilitat d'establir i guanyar-se el vincle que faciliti l'establiment de la relació socioeducativa, és l'educador. Convé remarcar que depenent d'on s'estableixi la relació l'educador tindrà més oportunitats de desenvolupar les seves capacitats i aportacions personals.
- Tal i com es recollia en el primer principi, aquest darrer es veu molt similar a l'inicial.
- L'educador com a subjecte es comparteix que és un element clau.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ La balisa recursos/instruments és una de les més ben valorades. Val a dir que es contemplen tres possibles motius. D'una banda és una balisa associada a la part més pragmàtica de la implementació de la relació socioeducativa, aquella que es vincula a

l'acció i que tal com es demostra a la lectura general de les dades és la dimensió on es concentren les balises amb més acceptació; com mètodes (10), context físic i sociocultural (11) o paper de l'educador (8). De l'altra compta amb nombrosos principis del marc teòric per a sustentar la seva configuració, disposant d'una base més sòlida a partir de la qual fonamentar-se. Finalment és una balisa que es recolza principalment en les aportacions de la teoria de Storø (2013), que no per ser majoritària en quant a nombre de principis és més pertinent, sinó pel fet que parteix d'anàlisi especialitzat de la posada en pràctica i treball de la relació educativa com a nucli de la seva reflexió, aportant nombroses referències sobre aspectes com el que aquesta balisa descriu. Aquest fet contribueix a fer la balisa més robusta en quant a la seva argumentació en recollir expertesa i reflexió específica en la matèria.

- ✓ Pel que fa a la nomenclatura de la balisa, tal i com es constata a la balisa (4) motivació/implicació, les denominacions amb dos termes vinculats a través d'una barra, més que aportar univocitat el que confereixen és confusió. En aquest sentit la única observació que es fa va en la línia de reformular el nom com a frase explicativa, com a exemples s'apunten "recursos i instruments per a l'acció socioeducativa" o "recursos i instruments existents", entre d'altres possibles.
- ✓ La definició, en termes generals també rep una bona acollida, tot i que es puntualitza que en la enumeració de factors que es fa com a aspectes vinculats als recursos que tenen ascendent en la relació socioeducativa, no només se'n podrien contemplar d'altres – com recursos humans o materials-; sinó que tampoc queda clar perquè se'n fa aquesta distinció tipològica i no una altra.
- ✓ En aquest mateix punt sorgeix una altra qüestió relacionada amb la figura de l'educador. D'una banda que, sense l'aclariment del marc teòric exposat, no queda prou clar que entre els participants de la relació socioeducativa l'educador hi és amb l'aportació dels recursos de què pugui disposar. De l'altra, també s'apunta la possibilitat de veure a aquest professional com a mediador del conjunt de recursos i instruments vinculats al procés de desenvolupament de la relació socioeducativa per tal d'optimitzar-los en relació als resultats.
- ✓ En general els principis també tenen una bona acceptació. Del primer d'ells se'n destaquen diversos aspectes. Primerament la necessitat de tenir present que el llenguatge, com a element transcendent dins la relació socioeducativa, no només s'ha de contemplar en la seva dimensió verbal, sinó també no verbal. Així mateix s'apunta la conveniència de comptar amb les actituds i accions que l'acompanyen. És crucial que hi hagi coherència entre el que es diu i el que es fa, en paraules del propi validador, "que el gest sempre acompanyi la paraula"; doncs com recalca un altre expert, el llenguatge i la praxi són dos recursos que tant poden contribuir a facilitar la relació com

a obstaculitzar-la. El concepte de “praxi” és revisable i s’indica la necessitat de concretar-lo.

- ✓ Sobre el segon principi és fa una puntualització molt pertinent en indicar que no està parlant pròpiament de recursos o instruments, sinó d’un factor d’influència. Motiu pel qual es pot plantejar situar-lo en alguna altra balisa. De fet un altre dels enquestats proposa vincular-lo a la balisa (6) significativitat del procés. Així mateix es detecta una certa confusió en relació a si la influència entre iguals ha de ser considerada per separat entre educand i educador, si aquesta afecta a uns a altres o si s’ha de contemplar la circumstància en ambdós. En qualsevol cas, la proposta de pensar en el conjunt dels participants com a referent sobre el qual la influència de les relacions entre iguals pot tenir ascendent en la relació socioeducativa pot contribuir a simplificar el redactat i fer-lo més entenedor.
- ✓ En relació al tercer principi, en diverses ocasions els enquestats veuen la necessitat d’apuntar que no només la definició i interpretació del context sociocultural tenen influència en la relació socioeducativa, també la té la interacció amb aquest, les condicions en què es dona, entre d’altres. També hi ha dos aspectes que es reiteren en relació amb el principi anterior, d’una banda la consideració que el principi no acaba de versar ben bé sobre l’objecte de la balisa “recursos/instruments”; de l’altra es planteja quina és la figura que fa la definició i interpretació d’aquest context que influencia la relació socioeducativa, i es convé que l’enunciat hauria de fer referència a la idea de participants, més que no pas a les figures d’educand o educador.
- ✓ Finalment en el quart principi es dona una situació paradoxal, i així com algunes de les observacions recullen l’apreciació que aquest és un principi fonamental; d’altres estimen que considerar la figura de l’educador com al recurs per excel·lència és una estimació excessiva. En qualsevol cas, hi ha qui considera que aquest principi i el primer de la balisa són similars, sense arribar a cap proposta de modificació al respecte. Malgrat la seva proximitat, des de la perspectiva d’aquesta investigació es considera que hi ha diferències prou significatives entre els dos com per mantenir-los; doncs així com el primer destaca l’ús del llenguatge i la praxi com a recursos, l’últim parla de l’educador com a subjecte i de les seves habilitats professionals a tal efecte. En tot cas aspectes tots ells de rellevància per a la relació socioeducativa.

9.2.10. Anàlisi dels resultats de la balisa 10: mètodes

La balisa mètode s'estructura a partir de 30 principis, dels quals:

- Un 33% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 10% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 17% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 3% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 37% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció de dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 7%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 37%
- Construcció del procés –color taronja- és un 53%
- I lectura professional –color lila- representa un 3%

Al igual que en la balisa anterior, la balisa mètodes, a grans trets rep una bona acceptació. Fins i tot millor en quant a la valoració de la univocitat del seu nom. Val a dir que aquest és un efecte que s'associa al fet que aquestes balises es puguin considerar més directament vinculades a la dimensió operativa de la implementació de la relació socioeducativa, que no pas sobre la seva reflexió conceptual. Una altre dels aspectes que també s'estimen rellevants de la valoració positiva d'aquesta balisa és que hi ha nombrosos principis del marc teòric que s'hi refereixen, afavorint un major suport conceptual a la balisa que facilita la seva comprensió i estimació.

Reconeixement de les persones

La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona.

L'educador treballa d'acord amb el principi d'ajudar a les persones a ajudar-se ells mateixos.

La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida.

La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba.

La relació educativa es pot abordar de forma individual o col·lectiva.

La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món.

C

E

A

A

B

C

La elecció i interpretació dels mètodes a emprar en la relació socioeducativa és deutora dels principis pedagògics i de la idea d'educand que es tingui.

Finalitat

La pedagogia efectiva es compromet amb formes valorades de coneixement.

La relació com a eina i com a objecte d'intervenció.

En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu.

En la intervenció socioeducativa cal distingir entre el desenvolupament i el canvi. El canvi a partir de del treball dels participants amb ells mateixos.

En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió.

El treball pedagògic dirigit cap al canvi una tasca de l'educador envers a l'educand.

El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular.

La creació d'un espai per a l'aprenentatge "common third"

La utilització de l'activitat com a metodologia per estrènyer vincles entre el pedagog social i l'educand per tal de desenvolupar noves habilitats.

La creació d'una situació quotidiana compartida, símbol de la relació creada entre l'educador i l'educand: creació d'un tercer -espai comú- en què es trobin les parts.

Procés mutu d'aprenentatge conjunt, exemple: common third.

L'espai quotidià compartit com a arena de la relació educativa.

La relació educativa és interactiva i es construeix a mesura dels intercanvis que regulen la seva construcció.

Reflexió

La reflexió en el treball quotidià com a metodologia de la relació educativa.

En la intervenció socioeducativa, l'acte de preguntar d'una organització o grup influeix en el grup d'alguna manera.

En la intervenció socioeducativa, si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives.

Habilitats professionals

La relació educativa es dona en la simultaneïtat d'acció, reflexió i transformació.

Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari.

L'educador demostra capacitat d'observació, anàlisi i planificació.

L'educador administra paciència i capacitat per donar la benvinguda als petits canvis.

L'educador exerceix la curiositat i perspiciàcia per conèixer a cada individu per ell mateix.

Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador.

La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa.

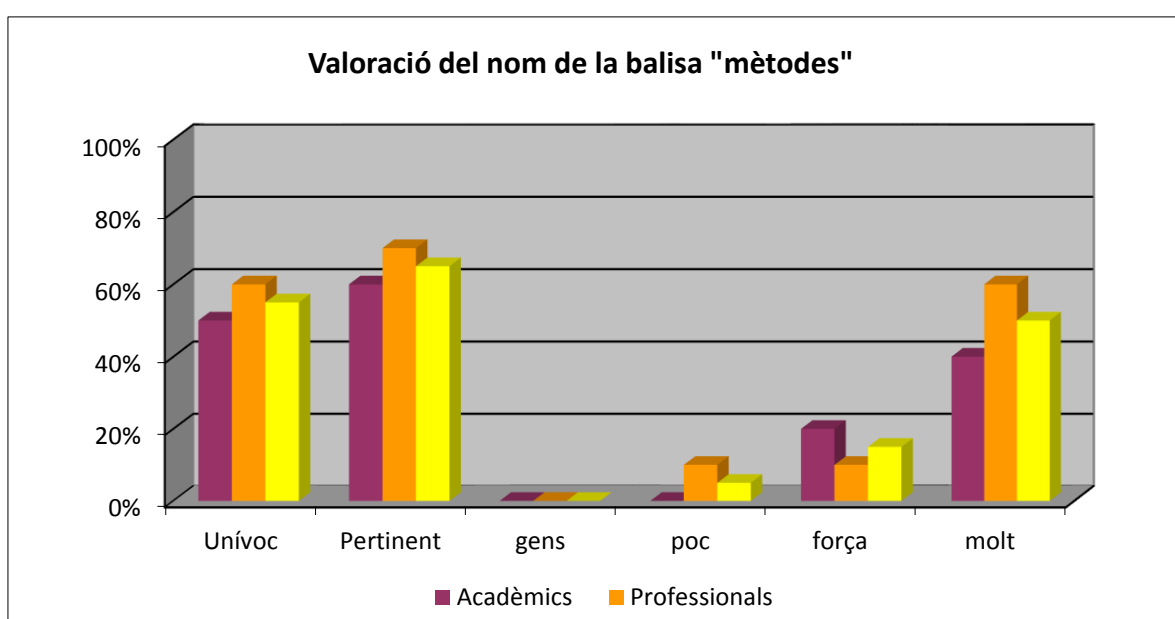
El treball en grup com a recurs en el treball de la relació educativa.

L'apoderament de l'equip com a recurs en el treball de la relació educativa.

Taula 33: Configuració dels principis que sustenten la balisa 10

9.2.10.1. Nom de la balisa "mètodes"

Tal i com s'ha referit amb anterioritat, la nomenclatura "mètodes" no només gaudeix d'una bona acceptació del seu nom en quant a la seva pertinència; sinó que també arriba al 50% d'acord entre els enquestats en quant a la seva univocitat. Aquest segon assoliment, que com ja hem vist és més difícil, és el que té més mèrit, especialment entre el col·lectiu acadèmic que és el que acostuma a ser més crític amb la univocitat dels termes. Curiosament però, és una denominació que fracciona entre força i molt la valoració de la seva rellevància; apreciació que no és que no sigui positiva, però que en qualsevol cas es veu superada per la majoria de balises.



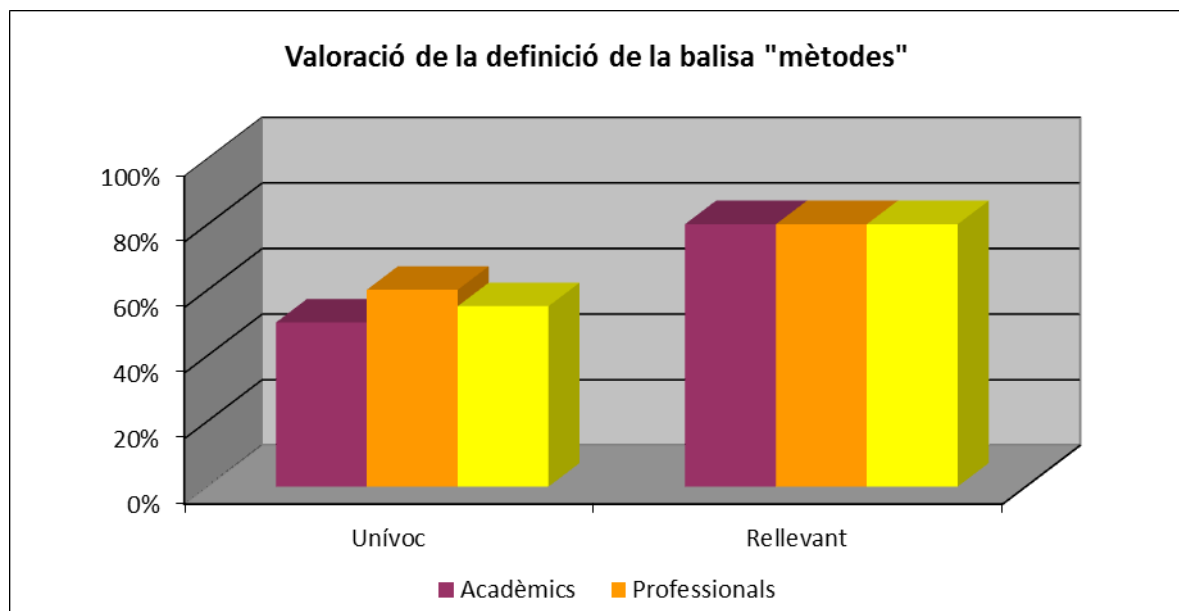
Gràfic 43: Valoració del nom de la balisa "mètodes"

- Al igual que ja s'ha suggerit amb anterioritat per a altres balises, es considera més escaient complementar el terme amb la referència a l'àmbit al qual s'aplica que no pas referenciar-lo de forma indeterminada, sent més idoni parlar de "mètodes socioeducatius" que no pas de "mètodes" per si sols.
- Una altra proposta per acotar el significat del descriptor és la que planteja "utilitat del mètode" com a alternativa.

9.2.10.2. Definició de la balisa "mètodes"

"Els mètodes com a mecanismes estructuradors i organitzadors de la relació socioeducativa".

Al igual que el nom, la definició de la balisa mètodes en el conjunt dels enquestats es considera unívoca en la meitat dels casos, sent aquest un valor gens menyspreable tenint en compte l'ítem que es valora. En el cas de la rellevància, la valoració és encara millor que en la denominació i en ambdós col·lectius es considera notable la seva valoració. Tot i així encara hi ha marge de millora.

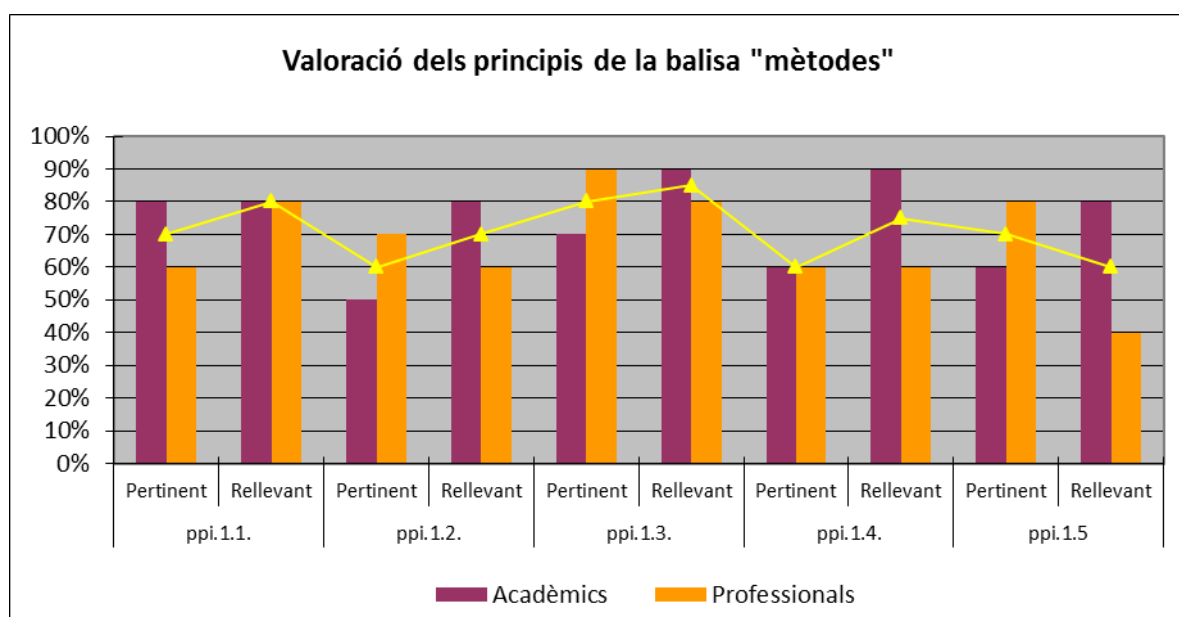


Gràfic 44: Valoració de la definició de la balisa "mètodes"

- Es complementa l'afirmació amb la idea que els mètodes també poden ser considerats com a mecanismes per a la limitació de la implicació en la relació socioeducativa.
- L'aparició de la paraula mètodes en la seva definició és cert que causa una certa distorsió i que caldria buscar-ne una nova formulació que en millorés el redactat, comprensió i univocitat.
- Tanmateix també hi ha una altra versió, d'un altre validador, que considera que aquest principi és molt clar. Caldria millorar-ne el redactat sense complexificar-ne l'expressió, de forma que continués sent entenedor.
- Des de la perspectiva professional vinculada a les polítiques de joventut, malgrat es reconeix que la metodologia no és única; es veu la conveniència d'anar unificant criteris en quant a determinats plantejaments com els que es puguin donar en els Plans locals de joventut o altres planificacions.

9.2.10.3. Principis de la balisa "mètodes"

Amb excepció de la consideració de la rellevància del darrer principi per part del col·lectiu professional, la resta de valoracions dels principis d'aquesta balisa es mouen entre l'acceptació de com a mínim la meitat dels enquestats i valors superiors de fins al 90% de validacions per part del conjunt d'experts. Aquesta panoràmica ens situa en un escenari que s'interpreta favorable en quant a la conformitat amb aquests principis malgrat encara hi hagi aspectes a millorar. Val a dir que el segon i quart principi són els que estan més fluixos en quant a la consideració de la seva pertinença i l'últim d'ells en quant a la seva rellevància.



Gràfic 45: Valoració dels principis de la balisa "mètodes"

❖ Ppi.1: "L'elecció i interpretació dels mètodes a emprar en la relació socioeducativa és deutora dels principis pedagògics i de la idea d'educand que es tingui"

- L'expert apunta un matís important. La elecció i interpretació dels mètodes a emprar en la relació socioeducativa no només és deutora de la idea d'educand que es tingui, sinó de la idea d'educació.
- Es comparteix el principi en tant que punt de partida de la relació socioeducativa, però no en el seu desenvolupament; doncs en funció d'aquest la interpretació del mètode així com el mateix poden veure's modificats en funció dels esdeveniments.
- De nou s'indica que els principis pedagògics i la idea d'educand que es tingui no són l'únic factor que incideix en la elecció i interpretació dels mètodes.

❖ **Ppi.2: “El mètode emprat en la relació socioeducativa depèn de la fita a assolir”**

- S’observa que la fita a assolir no és l’únic element que condiciona l’elecció del mètode. Els recursos disponibles, la predisposició, actitud o aptituds de l’educand també hi tenen ascendent entre d’altres.
- En aquesta mateixa línia un altre validador senyala la rellevància de considerar qui o quines persones estableixen la metodologia a emprar; doncs ho pot fer l’educador o pot ser una decisió compartida amb l’educand o amb el context en el qual es desenvolupa l’acció.
- Hi ha qui apunta que més enllà de la fita a assolir, el procés també condiciona l’elecció del mètode a utilitzar.
- Tal i com s’ha observat amb anterioritat, el mètode a emprar en la relació socioeducativa també pot dependre de la situació en què la relació es dona i del seu desenvolupament. En aquest sentit el validador interpreta que no es tracta de l’aplicació del mètode com a projecte, sinó com a desenvolupament d’un procés.
- De nou es recalca que el mètode no només depèn de les fites, sinó també d’altres qüestions.
- Una altra de les observacions puntualitza que el mètode emprat en la relació educativa depèn de la fita a assolir, sempre i quan aquesta elecció no contradigui el primer principi segons el qual la tria i interpretació del mètode també es deutora dels principis pedagògics i la idea d’educand que es tingui.
- Es recalca que tot i que l’elecció del mètode hauria de dependre de les fites, sovint aquesta tria es deu a altres motivacions.

❖ **Ppi.3: “El mètode en la relació socioeducativa contempla la interacció dels participants que interactuen creant un espai nou que dona lloc al canvi i als nous coneixements”**

- S’estima convenient millorar el redactat.
- L’expert observa que “cada mètode” condiciona el tipus d’interaccions que es poden donar i que com a conseqüència es creen tota una diversitat d’espais i de possibilitats de coneixements que poden afavorir o inhibir l’aprenentatge.

- Hi ha qui expressa el seu acord amb aquest principi afirmant que tota relació socioeducativa potra en el seu si aquest principi dialèctic.

❖ **Ppi.4: “La intervenció socioeducativa contempla la reflexió en l’acció com a mètode quotidià a desenvolupar per les parts implicades en la relació socioeducativa”**

- Ha de quedar clar que això és una forma d’entendre la intervenció i que per tant és fruit d’una elecció. Existeix la possibilitat de concebre la intervenció socioeducativa de forma més mecanicista o activista, sense contemplar aquesta dimensió reflexiva com un mètode quotidià.
- Un dels experts es qüestiona si aquest principi no és massa concret.

❖ **Ppi.5: “En la relació socioeducativa s’utilitzen tant metodologies individuals com grupals”**

- Es denota la conveniència d’emprar sempre la mateixa terminologia, fent palès la necessitat de canviar el terme “metodologies” per “mètodes”.
- Es fa palesa la possibilitat de classificar les metodologies d’intervenció d’acord amb altres factors, com pot ser l’enfocament entre d’altres.
- Hi ha qui qüestiona que aquest principi aportí informació rellevant.
- Des de l’òptica professional, el validador apunta que la utilització de metodologies grupals o individuals es fa en funció de la necessitat de les persones i del context.
- Al igual que en el principi anterior, un dels enquestats es qüestiona si aquest no és un principi massa concret. Val a dir que la fusió dels diferents marcs teòrics dificulta que els principis resultants tinguin tots un mateix grau de concreció. Aquesta és una dificultat afegida a la necessitat d’uniformitzar el redactat dels mateixos. Una possibilitat que es contempla és que la definició de la balisa contingui el marc més genèric de descripció de la mateixa i que els principis que la sustenten pugui descendir a nivells més específics de concreció.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ La balisa mètodes és una altra de les que, juntament amb paper de l'educador (8) i context físic i sociocultural (11), estan més ben valorades en el seu conjunt. Val a dir que una de les circumstàncies que més crida l'atenció és que de les balises construïdes, és la que disposa de més principis del marc teòric que li donen suport, concretament 30, donant lloc a la reelaboració de cinc principis de síntesi. Paradoxalment, malgrat el nombre de principis és major, el nombre d'aportacions per principi és més reduït i menys divers, fet que denota la concentració d'esmenes en aspectes coincidents i una millor acollida en quant a la descripció global de la balisa.
- ✓ En relació al nom principalment es proposa complementar la terminologia amb algun qualificatiu que permeti situar-lo en l'àmbit d'estudi que ens ocupa, sent per tant necessària la referència al fet socioeducatiu o a la utilitat del mètode en relació a la qüestió socioeducativa.
- ✓ En la definició es detecten dificultats de redactat, doncs malgrat un dels experts la qualifica de molt clara; és certa l'apreciació d'un altre dels enquestats que apunta la inconveniència el fet que en la definició aparegui la pròpia paraula definida. En aquest sentit cal modificar-ne l'expressió per una altra de més adient i igualment clara i comprensible. Així mateix també es recull la idea que la definició incorpori el plantejament que els mètodes no només són mecanismes estructuradors i organitzadors de la relació socioeducativa, sinó també mecanismes limitadors de la implicació en la mateixa. Aspecte important a tenir en compte tal i com es recollia en les observacions al darrer principi de la balisa (4) motivació/implicació.
- ✓ Dels principis destaca que malgrat el seu increment en nombre, les observacions en el seu conjunt no són superiors a les d'altres balises. Així com també crida l'atenció que les observacions que es fan per principi tendeixen a focalitzar-se en un mateix aspecte, fet que ens dóna indicis molt clars sobre quins són els punts a millorar.
- ✓ Del primer principi es considera convenient puntualitzar que la elecció i interpretació dels mètodes no només depèn d'uns factors concrets com puguin ser la idea que estigui de la figura de l'educand o els principis pedagògics, sinó de la noció de l'educació com conceptualització global d'un procés en la que hi intervenen molts elements com els esmentats. Tanmateix també es destaca que aquesta elecció i interpretació es pot anar modificant en funció de l'evolució d'aquest procés.
- ✓ En el segon principi l'observació unànime que es fa és que el mètode a emprar no només depèn de les fites a assolir tal i com assevera l'enunciat. Malgrat això no es nega que les fites hagin de tenir un ascendent en l'elecció d'aquests mètodes; sinó que més aviat es denuncia la necessitat de tenir en compte altres factors i

circumstàncies com puguin ser les motivacions, els recursos, les actituds, el propi procés, entre d'altres. Una altre qüestió rellevant que es posa sobre la taula és la necessitat de plantejar-se qui o quines persones estableixen la metodologia, així com també es pot preguntar qui o quines persones determinen les fites, doncs depenent del concepte que es tingui d'educació aquesta és una responsabilitat que pot caure en la figura de l'educador o que pot ser compartida amb els participants.

- ✓ El tercer principi, més enllà de la necessitat de millorar-ne la redacció, es considera que hauria de contemplar la multiplicitat de mètodes existents com a factor generador d'una diversitat d'interrelacions que incideix en la creació de distints escenaris d'aprenentatge, donant lloc a distints canvis i coneixements nous. Tal i com està formulat el principi en l'actualitat sembla que només contempli la creació d'un possible escenari fruit de l'aplicació d'un mètode determinat.
- ✓ En el quart principi es planteja un debat sobre el nivell de profunditat dels principis. Més enllà d'aquest s'estima interessant reflexionar sobre la forma com, des d'aquest principi, es concep una determinada forma d'intervenir. Val a dir que aquesta no és única i que n'existeixen d'altres. Aquest nivell de focalització és el que genera rebuig, en no ser tothom partidari d'aplicar una dimensió reflexiva com a mètode quotidià.
- ✓ Finalment, en el cinquè principi es torna a plantejar un fet similar, en considerar-se excessivament concreta la formulació del mateix. D'altra banda hi ha qui estima aquest principi irrellevant pel fet de ser tant concert que exclou tal nombre d'altres possibilitats a tenir en compte que esdevé insignificant. A partir d'aquí l'alternativa pot ser suprimir el principi, reformular-lo de forma que altres tipologies de classificació dels mètodes quedin contemplades o afegir més principis que les tinguin en compte. En qualsevol cas es comparteix el suggeriment d'unificar la terminologia i es considera convenient modificar el terme "metodologies" de la redacció per "mètodes" que és el que s'ha estat treballant al llarg de la balisa.

9.2.11. Anàlisi dels resultats de la balisa 11: context físic i sociocultural.

La balisa context físic i sociocultural s'estructura a partir de 16 principis, dels quals:

- Un 6% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 25% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 19% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 0% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 50% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció de dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 0%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 31%
- Construcció del procés –color taronja- és un 69%
- I lectura professional –color lila- representa un 0%

Aquesta és una balisa que malgrat trenca en part la tendència de ser de les més ben valorades pel fet de tenir molts principis que la sustentin, és una de les que rep millor acollida tenint un suport d'una quinzena de referents teòrics al darrera. Val a dir però que les teories que aporten aquests principis tracten aquest tema amb especificitat i profunditat.

Participant

| | | |
|--|---|---|
| Les característiques del participant (edat, gènere, etc.) en la relació educativa. | E | En la relació socioeducativa les característiques dels participants formen part del context de forma significativa. |
| Les característiques de l'educador (gènere) en la relació educativa. | E | |

Interacció

| | | |
|--|---|---|
| L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa. | E | La interacció, tant de l'educand com de l'educador amb el context, són factors que determinen els resultats de la relació socioeducativa. |
| La intervenció socioeducativa contempla la interacció de l'educand amb l'entorn. | E | |

Interpretació

| | | |
|---|---|---|
| La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa. | E | La interpretació del context, tant relacional com d'intervenció, són determinants en la relació socioeducativa. |
| La historia relacional del participant com un aspecte important a tenir en compte en la intervenció socioeducativa. | E | |
| En la intervenció socioeducativa la focalització esdevé la nostra realitat. | C | |

Medi

El llenguatge que utilitzem crea la nostra identitat, aquest és un aspecte a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.

El llenguatge, un factor clau de la relació educativa.

C El llenguatge, com a canal de comunicació a través del qual es vehicula la intervenció socioeducativa, forma part del context de la relació socioeducativa i és determinant en la estructuració de la mateixa.

E

Context

La perspectiva temporal de la intervenció en la relació educativa (puntual, mig termini, llarg termini).

L'espai quotidià compartit com a arena de la relació educativa.

La intervenció socioeducativa una pràctica relacional inscrita en un temps i en un lloc.

La relació educativa una relació que té lloc dins d'un sistema.

La relació educativa una relació dins el context pedagògic.

La intervenció socioeducativa suma situacions pedagògiques situades i contextualitzades.

En la intervenció socioeducativa la realitat es crea al moment: coexisteixen múltiples realitats.

E

A

B

B

B

B

B

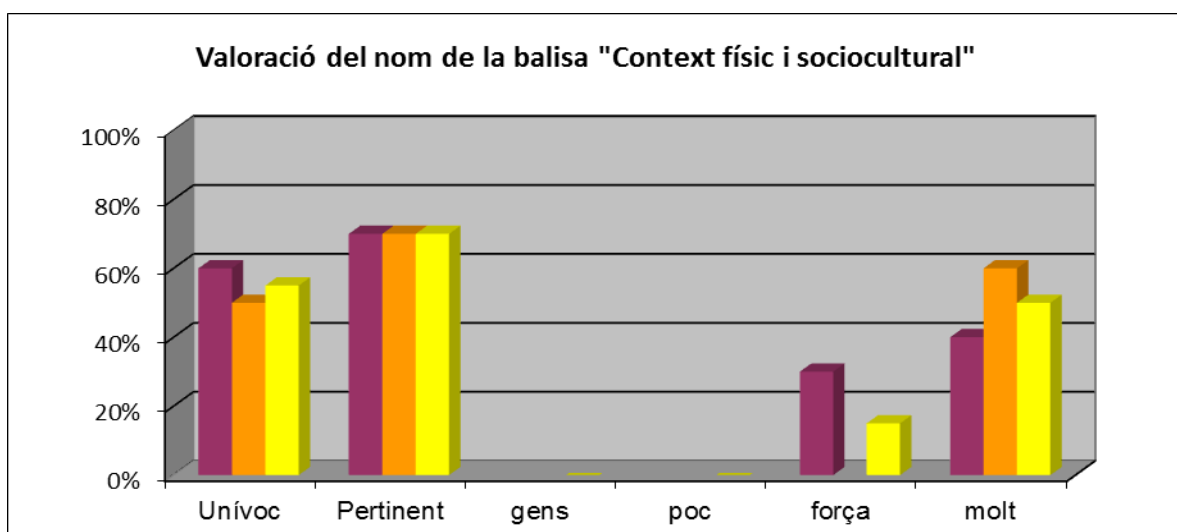
C

En la relació socioeducativa, el context ve determinat per l'espai, el temps, les persones i les relacions que es produeixen entre elles en els diferents marcs institucionals i organitzatius.

Taula 34: Configuració dels principis que sustenten la balisa 11

9.2.11.1. Nom de la balisa "context físic i sociocultural"

La nomenclatura d'aquesta balisa és una de les més ben valorades en quant a la univocitat del seu nom. Destaca que entre el col·lectiu acadèmic arriba a una acceptació de gairebé el 60% dels enquestats, sent aquest un percentatge totalment inusual en la resta de balises. També la pertinença és significativa i en ambdós col·lectius arriba a valors de vora el 70%. Només la rellevància es considera més a la baixa del què és freqüent en altres balises.



Gràfic 46: Valoració del nom de la balisa "context físic i sociocultural"

- El validador considera important recollir la idea que hi ha un context estructural que no es pot modificar d'entrada, però que també hi ha contextos que es poden crear des dels serveis educatius, adoptant formes diferents a las del context social de les persones. Cal evitar caure en el determinisme del context i focalitzar l'atenció en la creació d'ambients pedagògics i contextos afavoridors.
- Es proposa concretar la noció “sociocultural” amb el concepte “entorn” resultant com a nom de la balisa “context físic i entorn sociocultural”. Atès que no es pot entendre la relació socioeducativa sense tenir en compte el context físic i sociocultural a on es desenvolupa, tant com tampoc es pot obviar la història personal i familiar dels participants.
- També hi ha qui indica que s'ha parlat força de context en les altres balises i que aquest fet li genera dubtes en quant a la possible sobre posició de significat de les unes amb les altres; però no s'acaba d'aprofundir en quins són aquests aspectes coincidents o quines alternatives es poden considerar.

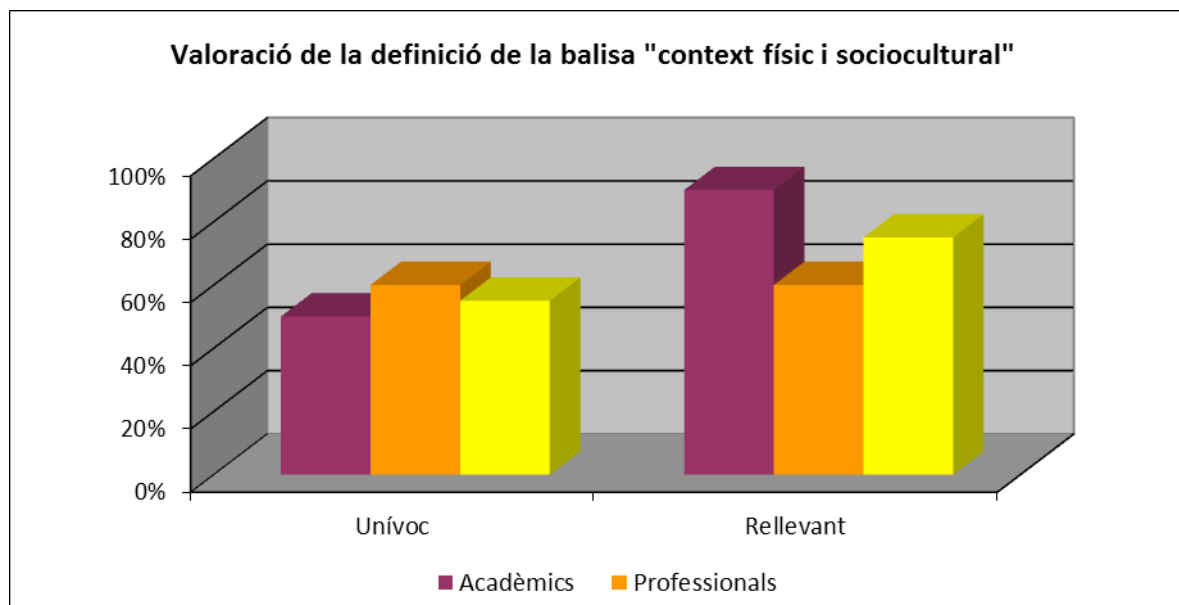
9.2.11.2. Definició de la balisa “context físic i sociocultural”

“El context, en les seves múltiples dimensions i la interpretació que se'n fa té efectes en la construcció i els resultats de la relació socioeducativa”

De la valoració de la definició d'aquesta balisa el que més crida l'atenció és la gran diferència existent entre la puntuació de la rellevància entre acadèmics i professionals. Així com en la univocitat es segueix la tendència general que consisteix en què el sector acadèmic el nombre d'acceptacions sigui més baix que entre els professionals; en la rellevància no deixa de ser significatiu que els acadèmics considerin la definició important en més d'un 80% i en el cas dels professionals amb prou feines es superi el 50%.

Tenint en compte algunes de les observacions que es fan, tant en el nom de la balisa com de la definició, s'apunta la hipòtesi que en relació a la valoració de la rellevància entre el col·lectiu professional la puntuació pot haver estat més baixa pel fet que no es vol donar un excessiu pes a una possible interpretació determinista d'aquesta balisa. Cal veure si aquesta idea es confirma en les aportacions als principis o no.

En qualsevol cas en relació amb els dos criteris, univocitat i rellevància, la definició es mou en graus d'acceptació acceptables, al voltant de la mitja o més.



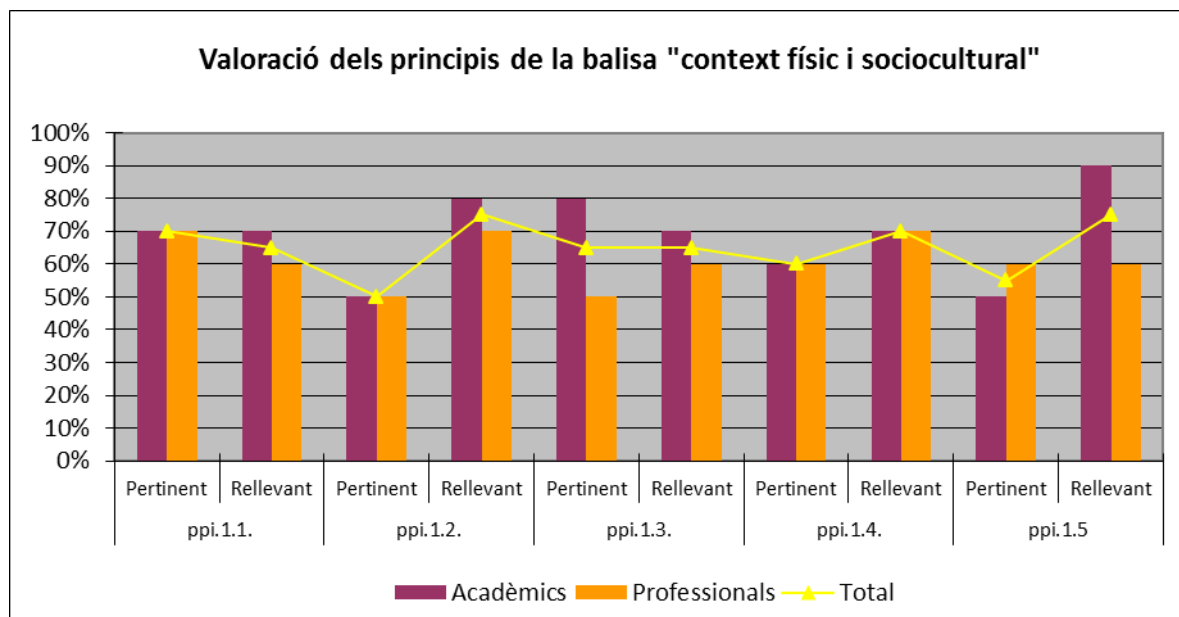
Gràfic 47: Valoració de la definició de la balisa "context físic i sociocultural"

- Es qüestiona la conveniència de parlar en la definició de les "múltiples dimensions" del context, quan aquest en la nomenclatura ja ha estat definit com a "físic i sociocultural". S'interpreta que l'expert considera la expressió redundant.
- Així mateix també hi ha un validador que reflexiona al voltant de la idoneïtat de contemplar la idea de "interpretació del context" com a factor que té uns efectes en la construcció i els resultats de la relació socioeducativa. Al seu parer cal tendir a interpretar menys i analitzar més; en tant que segons el seu criteri, les interpretacions són facilitadores de prejudicis que tendeixen a determinar la construcció i en conseqüència els resultats de la relació.

9.2.11.3. Principis de la balisa "context físic i sociocultural"

Al igual que succeïa en la balisa anterior, l'articulació dels principis del marc teòric exposat s'ha estructurat al voltant de cinc principis de síntesi. Tot i això en aquest cas hi ha una diferència i és que el nombre de principis originals no és tan nombrós com en altres casos, estem parlant de 16 enunciats, i malgrat aquest fet no s'ha pogut concretar en un menor nombre de principis resultants els plantejaments originaris. Com a resultat ens trobem que hi ha alguns d'aquests principis de síntesi que compten amb poc recolzament conceptual al darrera, com són el primer, segon i quart principi que només compten amb dos axiomes que

els sustentin. Tot i això les valoracions en termes generals són positives, i tant pel que fa a la pertinença com a la rellevància, tots els principis compten amb una valoració que està a la mitja o per sobre.



Gràfic 48: Valoració dels principis de la balisa "context físic i sociocultural"

❖ **Ppi.1: “En la relació socioeducativa les característiques dels participants formen part del context de forma significativa”**

- Un dels experts afirma el seu desacord amb aquest principi pel fet de considerar que els participants són un factor de la relació socioeducativa i el que “envolta” als participants n’és una altra, sent aquest darrer element més propi del context que no pas les característiques dels participants.
- Una altra perspectiva contempla que les característiques dels participants defineixen en part el context, en tant que determinen la manera com els participants s’aproximen i es perceben.

❖ **Ppi.2: “ La interacció, tant de l’educand com de l’educador amb el context, són factors que determinen els resultats de la relació socioeducativa”**

- Al igual que succeïa en el principi anterior, un validador expressa la seva disconformitat amb l’enunciat, en entendre que la interacció amb el context, al seu parer, no és ni un factor ni determina els resultats de la relació socioeducativa, però sí que els condiona.
- En la mateixa línia que l’observació anterior, es considera que la interacció dels participants amb el context no és un element determinant, sinó que influeix en la relació

socioeducativa. En aquest cas més concretament s'aprecien aquests elements com a factors facilitadors, en tant que poden propiciar la possible entesa i alineació en pro d'uns mateixos objectius.

- De nou l'expressió “determinen” genera recels i es considera que la interacció dels participants amb el context més aviat influeix en la relació socioeducativa i el seu procés que no pas el condicionen.

❖ **Ppi.3: “La interpretació del context, tant relacional com d'intervenció, són determinants en la relació socioeducativa”**

- L'expressió “relacional” associada a la idea de context genera dubtes.
- En aquest principi un dels validadors es remet a l'observació feta en la definició, segons la qual, des del seu punt de vista, s'ha de tendir menys a la interpretació i més a l'anàlisi. S'entén doncs que la seva proposta es troba en la línia de substituir de l'enunciat del principi un terme per l'altre.
- També es veu la necessitat de puntualitzar que sovint les interpretacions del context dels participants divergeixen.
- Al igual que en el principi anterior, la noció de “determinació” continua sense convèncer i es prefereix la idea “d'influència”.

❖ **Ppi.4: “El llenguatge com a canal de comunicació a través del qual es vehicula la intervenció socioeducativa, forma part del context de la relació socioeducativa i és determinant en la estructuració de la mateixa”**

- S'apunta la possibilitat de parlar de “llenguatges” en lloc de “llenguatge” en singular; però no s'acaba d'aprofundir en els motius d'aquesta proposta.
- L'expert puntualitza que l'adaptació del format del llenguatge, tant verbal com no verbal, és al seu parer una habilitat o eina dels participants i especialment de l'educador. En aquest sentit proposa en aquesta balisa parlar de l'ús del llenguatge.
- Coincidint amb l'anterior observació, el validador anota que aquest principi es vincula més a la idea de recurs que no pas de context físic i sociocultural. S'interpreta doncs que una opció és situar-lo en la balisa (9) recursos / instruments.
- Un dels validadors exposa que, segons el seu criteri, aquest principi contradiu el de la balisa que situa el llenguatge com a recurs constructor del vincle. Planteja els seus

dubtes sobre si teòrics com els estructuralistes considerarien el llenguatge com a context.

- En canvi hi ha qui està d'acord amb el principi si el llenguatge es té en compte de forma global –com a fenomen comunicatiu- i no només com a l'exercici de la parla.
- En una de les aportacions es comparteix la idea del llenguatge com a creador de comprensions de la realitat.

❖ **Ppi.5: “En la relació socioeducativa, el context ve determinat per l'espai, el temps, les persones i les relacions que es produeixen entre elles en els diferents marcs institucionals i organitzatius”**

- Tal i com està redactat el principi, i com el validador apunta que succeeix en altres casos, la formulació de l'enunciat sembla que indiqui que el context només estigui determinat pels factors que s'enumeren. Aquest fet genera dubtes. En el cas concret que ens ocupa més enllà d'elements com l'espai, el temps, les persones i les relacions que es produeixen entre elles, es considera que la cultura, la legislació, la política, entre d'altres també poden ser factors transcendents per aquest escenari.
- També hi ha qui apunta l'interès d'afegir la disposició del marc contextual, la seva centralitat, els recursos de què disposa, els elements que ofereix i les accions educatives que proposa, així com les formes de relació que s'hi produeixen; com a factor a sospesar a l'hora de tenir en compte els components que determinen aquest context i la seva incidència en la relació socioeducativa.
- Un dels enquestats que amb anterioritat ha expressat la seva disconformitat o dubtes en relació als principis anteriors, en aquest cas aprecia que la formulació és més clara que en els anteriors casos; tot i que puntualitza que no arribaria a dir que en la relació educativa el context ve determinat per diferents factors, sinó que més aviat s'inclinaria a considerar que tota intervenció educativa és realitza en un context que la determina i condiona.
- S'amplia el llistat d'elements que es consideren determinants per al context, com són els mitjans de comunicació o els entorns familiars entre d'altres.
- Des de la perspectiva professional s'apunta que d'aquests elements que condionen el context, n'hi ha de més modelables i d'altres més rígids.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ La balisa context físic i sociocultural, malgrat ser una de les que té millor acollida en relació amb els ítems de valoració, no es troba entre les balises que té més referents conceptuals que la sustentin sinó que es mou en la mitja en quant a nombre de principis del marc teòric que hi fan referència.
- ✓ Pel que fa a la nomenclatura de la balisa, les valoracions també són majoritàriament positives. Una de les observacions veu interessant puntualitzar el context com a marc físic i afegir la idea d'entorn associada al marc sociocultural. Aquesta pot ser una bona forma de recollir tant les condicions físiques com la dimensió més relacional i d'història personal dels participants en la relació socioeducativa.
- ✓ Així mateix s'apunta, d'una banda la necessitat d'evitar caure en determinismes a l'hora d'interpretar el context físic i sociocultural; i de l'altra veure quina relació manté aquest concepte amb la idea de context que ha aparegut a la resta de les balises per tal de mantenir en tot moment la coherència.
- ✓ La definició, al igual que en els casos anteriors, experimenta un grau d'acceptació significatiu entre els enquestats. Les dues observacions que si li fan consisteixen en qüestionar dos dels seus termes; d'una banda el de "múltiples dimensions" entenent que és redundant en tant que fa referència a un context físic i sociocultural; i de l'altra la noció "d'interpretació" del context pel fet de considerar-se més adient parlar d'anàlisi com a terme menys subjectiu. Val a dir que en el marc conceptual d'aquesta recerca el reconeixement de la dimensió subjectiva en el plantejament i implementació del treball amb la relació socioeducativa més que considerar-se una dificultat es valora com una oportunitat. Tot i això s'entén el sentit en què l'expert proposa una consideració de l'anàlisi per davant de la interpretació, com a possible recurs per minimitzar l'impacte dels prejudicis que es puguin desenvolupar al voltant de la implementació o lectura del treball en la relació socioeducativa.
- ✓ En termes generals els principis estan ben valorats, doncs tots els seus ítems estan a la mitja o per sobre. Cal destacar però que, al igual com succeeix amb altres balises, en els casos que apareix l'expressió "determina o determinant" apareixen els recels. Generalment l'accepció "condiciona" té més bona rebuda.
- ✓ Pel que fa al primer principi hi ha qui expressa el seu desacord en considerar les característiques dels participants com a un factor del context que afecta a la relació socioeducativa. Al seu parer el que forma part del context és allò que "envolta" a aquests participants. S'interpreta que amb una millor redacció del principi aquesta objecció es pot saldar; doncs la idea és contemplar que edat, gènere, etc.. tenen una incidència en la relació socioeducativa, sinó es volen interpretar com a factor

pròpiament, es pot denotar que són elements que condicionen un determinat entorn i circumstàncies i que són aquests els que al seu torn deixen sentir la seva influència en el context que envolta a la relació socioeducativa. Aquesta transcendència fruit d'aquestes característiques repercuteix en part en el mode en què percebem i ens aproximem al fenomen socioeducatiu donant com a resultat diversos estils i enfocaments de com dur a terme aquest contacte en els diferents escenaris.

- ✓ En el segon principi, més enllà de reiterar una certa aprensió per tot allò que pugui semblar una concepció determinista del paper del context en la relació socioeducativa, també s'apunten altres elements interessants com poden ser la consideració d'aquests factors del context com a circumstàncies facilitadores en tant que poden propiciar la possible entesa i alineació en pro d'uns mateixos objectius. També es podria donar el cas invers i que aquestes circumstàncies generessin més un problema que no pas una solució; però el que resulta destacable és que suposa un recurs en potencia a valorar i contemplar. Doncs tant s'hi desenvolupen un paper facilitador, com si suposen una dificultat, fan referència a aspectes significatius dels participants.
- ✓ El tercer dels enunciats planteja un altre debat en relació a un dels termes associats a la balisa. En aquest cas és la noció "relacional" la que aporta confusió en relació a la comprensió del principi. En part aquesta qüestió pot trobar resposta en una de les observacions que es feien al nom de la balisa; en tant que es proposa la idea "d'entorn" com a complement al concepte "sociocultural". En aquest sentit la interpretació del marc relacional pot entendre's com a anàlisi de l'entorn relacional, expressió que pot resultar més adient que no pas "context relacional".
- ✓ El quart principi aborda específicament la consideració del llenguatge com un element important dins el treball de la relació socioeducativa. Pel que fa a aquest aspecte es plantegen diverses qüestions. D'una banda la conveniència de parlar en plural en relació a aquest terme, "llenguatges", per tal de reflectir-ne la seva pluralitat. S'entén que aquesta és una observació estilística i que tant es pot optar per expressar-se en plural, per posar de relleu la diversitat que pot incloure aquesta noció, com es pot mantenir el singular en tant que interpretació genèrica del llenguatge com a fenomen universal. Un altre aspecte que l'expert porta a valorar és la necessitat de tenir present que el llenguatge pot ser tan verbal com no verbal; en qualsevol cas el que es vol deixar clar és que no s'entén el llenguatge únicament com a l'exercici de la parla.
- ✓ Una altra perspectiva a sospesar en relació a aquest quart principi és la seva relació amb la balisa (9) recursos/instruments, en tant que el llenguatge també ha estat contemplat com a recurs. Tal i com succeeix en altres balises en què apareixen principis en què es tenen en compte factors que afecten a més d'una balisa, ens trobem davant d'un escenari que contempla tres possibilitats. D'una banda mantenir el principi

en ambdues balises tractant de mantenir-ne la coherència. De l'altra situar-lo en una d'elles i obviar-lo en l'altre. O finalment veure si es pot reformular o assumir des d'algun altre dels principis de la balisa que no entri en col·lisió amb les consideracions d'una balisa anterior.

- ✓ El cinquè i últim principi topa principalment amb una circumstància que també s'ha donat amb anterioritat en aquells principis que per descriure's enumeren un conjunt d'elements o circumstàncies; aquests sovint són insuficients o no queda clar a quina classificació responen, obrint pas al debat i a la necessitat de puntualització. Així mateix, una altra aportació que es fa precisa que d'aquests elements que es donen en el context físic i sociocultural que afecta a la relació socioeducativa hi ha elements que són més rígids i d'altres més flexibles. En qualsevol cas aquesta reflexió denota que tant si són d'una mena com de l'altra, són elements a considerar en el treball de la relació socioeducativa.

9.2.12. Anàlisi dels resultats de la balisa 12: dimensió professional

La balisa dimensió professional s'estructura a partir de 27 principis, dels quals:

- Un 7,5% pertanyen al marc teòric d'Eichsteller i Holthoff (A)
- Un 7,5% es recullen de les aportacions de Biémar, S. (B)
- Un 4% són de la tesi de Fynn, A.W.R. (C)
- Un 11% representen els principis de James & Polard (D)
- I un 70% també de les aportacions de Storø, J. (E)

En funció de dels quatre eixos a partir dels quals s'han interpretat la configuració de la relació socioeducativa, els percentatges es distribueixen de la següent manera:

- Valors educatius i propòsits –color groc- suposa un 11%
- Requeriments i condicionants –color verd- representa un 37%
- Construcció del procés –color taronja- és un 26%
- I lectura professional –color lila- representa un 26%

La balisa dimensió professional és una de les més qüestionades en quant als resultats de les seves valoracions. Malgrat tenir nombrosos principis del marc teòric que li donen recolzament les puntuacions en la gran majoria d'ítems són molt baixes, tant pel que fa al nom, com la definició, com els criteris. Quelcom en el plantejament no ha estat reeixit i cal atendre a les observacions per dilucidar-ne possibles motius, així com per visualitzar si és encara és viable modificar la balisa o per contra s'ha de pensar en prescindir d'ella.

Plantejaments

| | |
|---|---|
| Haltung, una actitud en la relació pedagògica. | A |
| En la relació educativa es dóna un interès genuí per els infants, adolescents i joves. | E |
| La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món. | C |
| La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa. | A |
| La relació educativa una relació dins el context pedagògic. | B |
| En la intervenció socioeducativa cal distingir entre el desenvolupament i el canvi. El canvi a partir de del treball dels participants amb ells mateixos. | E |

| | |
|---|--|
| A | La vessant professional aporta una concepció de l'educació i dels seus implicats, que configura la relació socioeducativa. |
| E | |
| C | |
| A | |
| B | |
| E | |

Finalitat

| | |
|--|---|
| En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu. | E |
| El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular. | E |

| | |
|---|---|
| E | La relació socioeducativa des d'una vessant professional està subjecta a avaluació regular. |
| E | |

Habilitats professionals

| | | |
|---|---|--|
| L'educador té capacitat de compromís simultània al requeriment d'exercici de l'autoritat -no de l'autoritarisme-. | E | La vessant professional orienta les accions de l'educador. |
| L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal. | E | |
| L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari-. | E | |
| L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar. | E | |
| Ser clar com a principi pedagògic de l'educador. | E | |
| Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador. | E | |
| En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand. | E | |
| L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals. | E | |
| És recomanable que l'educador tingui les necessitats cobertes fora de la feina, per tal de poder desenvolupar la seva intervenció socioeducativa en òptimes condicions. | E | |
| L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional. | E | |

Funcions professionals

| | | |
|--|---|---|
| La relació pedagògica representa una part de la dimensió relacional de la tasca educativa. | B | La vessant professional de l'educador regula les funcions que han d'acomplir els educadors. |
| La pedagogia efectiva és aquella en què l'educador crea escenaris -bastides- que facilitin l'aprenentatge. | D | |
| L'educador ha de desenvolupar bons models de comportament. | E | |
| Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa. | E | |
| L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa. | E | |

Col·lectiu professional

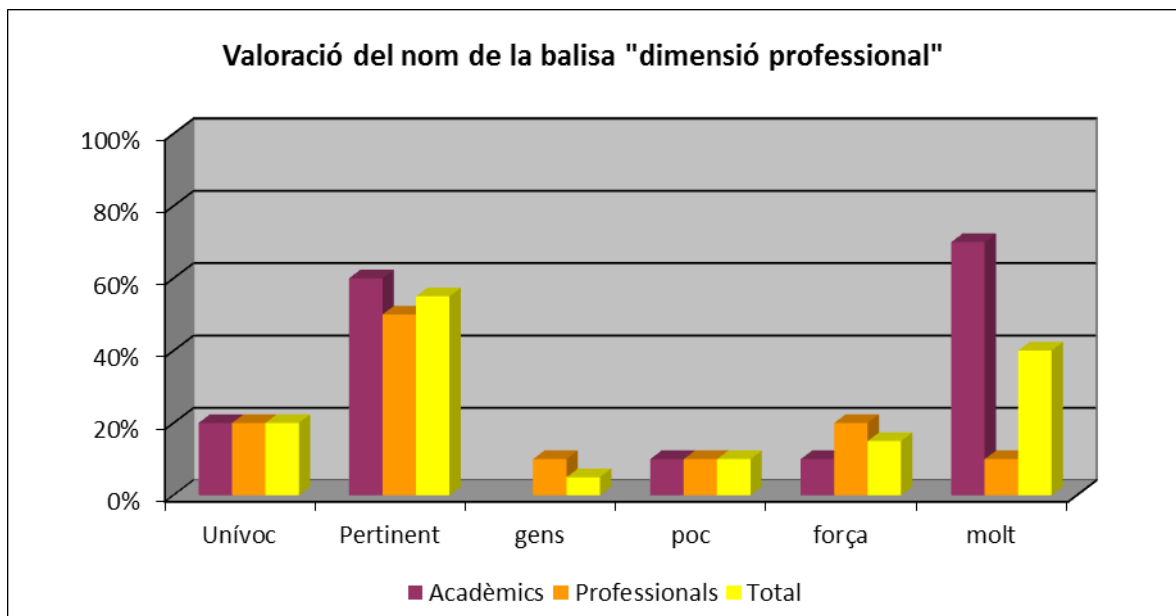
| | | |
|---|---|--|
| El diàleg professional un aspecte important en la intervenció socioeducativa. | E | Les relacions socioeducatives no es poden desvincular del col·lectiu professional. |
| La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres. | D | |
| La intervenció socioeducativa reclama polítiques consistents amb suport per aprendre com a eix central. | D | |
| El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa. | E | |

Taula 35: Configuració dels principis que sustenten la balisa 12

9.2.12.1. Nom de la balisa "dimensió professional"

La nomenclatura d'aquesta balisa és de les més mal valorades en quant a la seva univocitat tant per acadèmics com per professionals. De fet els dos termes que configuren el nom són

qüestionats en diverses ocasions. La pertinència en canvi arriba a puntuacions del 50% d'acceptació entre els enquestats i la rellevància concentra la gran majoria de les seves valoracions positives entre el col·lectiu acadèmic a. El col·lectiu professional en canvi és més crític i reparteix les seves puntuacions entre valoracions més baixes.



Gràfic 49: Valoració del nom de la balisa "dimensió professional"

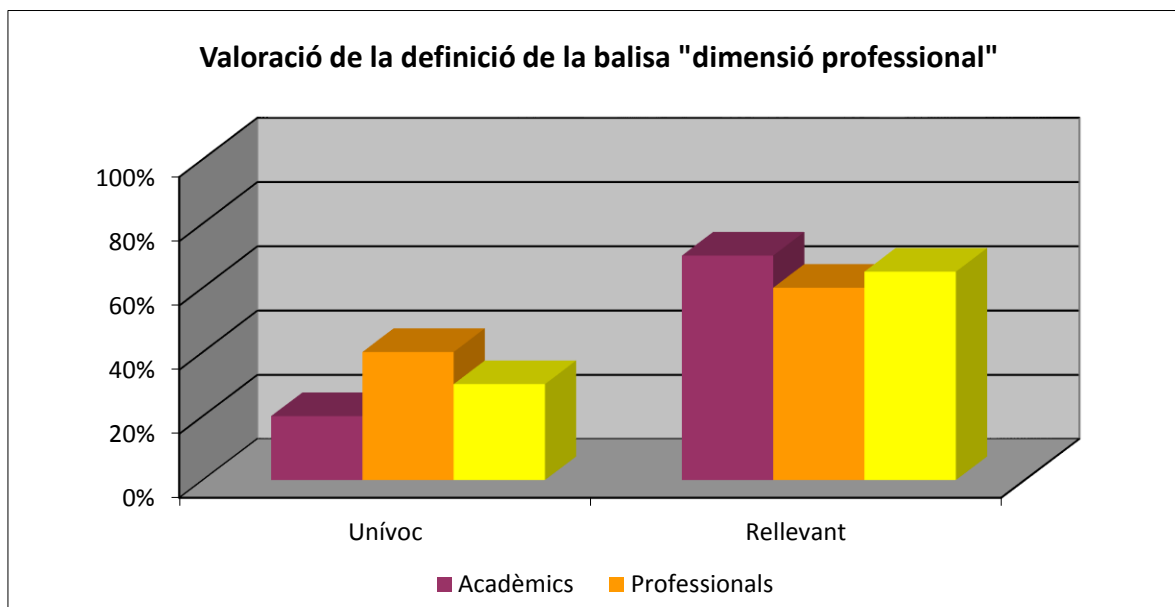
- El terme "dimensió" és poc concret i genera dubtes.
- De fet, la incomprensió que genera aquesta noció es reitera en diverses aportacions.
- La noció "professional" també genera dubtes. L'expert es pregunta què vol dir professional? Des de quina perspectiva s'enfoca? És qualifica el concepte de "mot interpretable" i s'indica la necessitat de perfilar més el significat que se li vol donar.

9.2.12.2. Definició de la balisa.

"La vessant professional aporta a la relació socioeducativa una concepció de la intervenció, dels participants, de les habilitats i de les funcions que han de desenvolupar en la societat".

En la definició de la balisa es repeteix en part el diagnòstic anterior, i tot i que la univocitat està més ben valorada en aquest cas entre els professionals, la valoració conjunta continua sent molt baixa. En el cas de la rellevància crida l'atenció que la consideració positiva per part dels acadèmics continua sent superior a la dels professionals. Aquest és un dels aspectes concrets que, més enllà de la baixa puntuació en la univocitat, posen de relleu el fracàs en el plantejament d'aquesta balisa; doncs en certa manera no s'ha reeixit en la exposició dels

continguts o en la seva pròpia formulació alhora de posar sobre la taula la qüestió professional, atès que el propi col·lectiu professional no s'hi sent ni especialment interpel·lat ni especialment còmode.



Gràfic 50: Valoració de la definició de la balisa "dimensió professional"

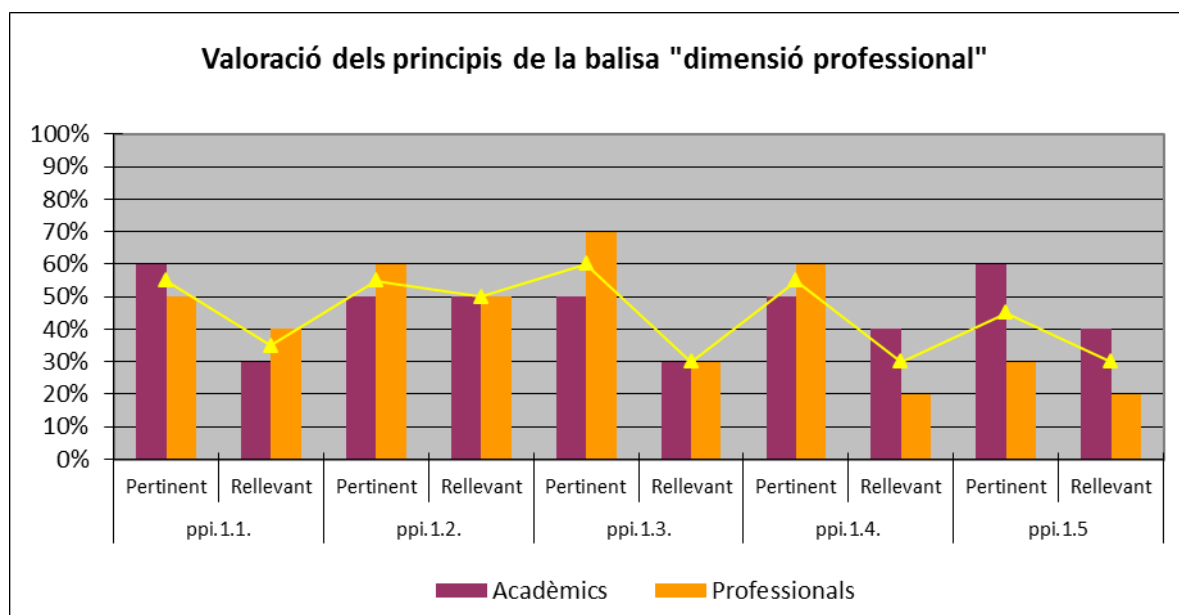
- El validador apunta la necessitat de revisar el terme "vessant"; però no indica possibles alternatives. S'interpreta que considera aquesta noció imprecisa i que caldria substituir-la per una de més específica i pertinent.
- També hi ha un altre expert que apunta que la part final de l'afirmació tampoc queda clara sent la idea "de les habilitats i de les funcions que han de desenvolupar en la societat" una expressió confusa que no deixa entreveure amb claredat que és el que aporta la dimensió professional a la relació socioeducativa en aquest sentit.
- Per aprofundir en la conceptualització de la definició es considera apropiat tenir present els diferents criteris que estableixen què és una professió i els sistemes de construcció de les identitats. En aquesta línia poder valdria la pena contemplar la incorporació d'algun referent teòric més específic sobre el tema.
- A l'enumeració de factors que aporta la dimensió professional a la relació socioeducativa, s'afegeix la del reconeixement professional de l'educador.
- Una observació interessant és la que indica que poder és més convenient parlar de "professionalitat" o "cultura professional" que no pas de vessant professional; doncs es considera que afirmar que la dimensió professional porta una visió de les "funcions que

han de desenvolupar” els participants és excessivament contundent. Més adient es consideraria parlar de “socialització” o “models de socialització”, malgrat continuar considerant-se agosarat. En aquest sentit, tal i com l’enquestat entén la conceptualització de la “professionalitat” des de la vessant de cultura i desenvolupament professional, els principis haurien de redefinir-se en clau: programació-sistematització, avaluació i supervisió, treball en equip i interdisciplinarietat, regulació de tasques i codi deontològic, entre d’altres aspectes a desenvolupar.

- Un dels dubtes sorgeix al voltant de la diferenciació entre aquesta balisa, la de la dimensió professional, i la del paper de l’educador (8). En aquest sentit també es qüestiona que es vol dir amb professional
- Una altra mena de perplexitat de caire més ontològic és la que és pregunta sobre la pròpia necessitat d’existir d’aquesta balisa, doncs al seu entendre totes les balises anteriors ja són analitzades des de l’àmbit professional i per tant no es veuria la conveniència d’una específica al respecte.

9.2.12.3. Principis de la balisa

La valoració dels principis d’aquesta balisa és especialment baixa. Tal i com es reflecteix en les aportacions, diversos dels seus conceptes es consideren confusos i sovint no queda clar el que volen dir. Tot i això les observacions no són molt nombroses i sovint són reiterades, encara que algunes són en profunditat. Val a dir que dels criteris de valoració, en general, la pertinença ha tingut millor acollida que la rellevància i que entre professionals i acadèmics no hi ha un col·lectiu en el seu conjunt que hagi valorat més a l’alça que l’altre, sinó que s’han distribuït les puntuacions en funció dels principis.



Gràfic 51: Valoració dels principis de la balisa "dimensió professional"

❖ **Ppi.1: “La vessant professional aporta una concepció de l’educació i dels seus implicats que configura la relació socioeducativa”**

- L’expert considera que el principi és pràcticament igual a la definició de la balisa i que aporta poca informació rellevant addicional.
- D’aquest principi també es destaca que la vessant professional no només aporta una concepció de l’educació i dels seus implicats; sinó que també permet una reflexió sobre la mateixa i els seus participants.

❖ **Ppi.2: “La relació socioeducativa des d’una vessant professional està subjecta a avaluació regular”**

- Un altre dels conceptes que es considera ambigu és “regular”. En aquest cas tampoc s’apunten alternatives. “periòdica” podria ser una opció, però caldria contrastar-lo de nou.
- El principi es qualifica de poc entenedor, però no se’n donen més detalls dels possibles motius o alternatives.
- En aquesta afirmació l’enquestat es pregunta si es pot equiparar la idea de “professional” a la de “amb tècnica”. De fet aquest és un dels principis que versa sobre una de les implicacions més operatives de la descripció de la balisa i en part es pot veure la seva connexió amb la part més tècnica de la conceptualització de la mateixa.

Aquest fet no extreu que la balisa contempli altres elements a tenir en compte relacionats amb el reconeixement professional i institucional.

- Com s'indicava al principi anterior, la dimensió professional no només permet la reflexió sobre el concepte d'educació i els seus implicats en tant que procés educatiu, sinó també com a procés educatiu que la pròpia relació vehicula.
- L'expert es pregunta si “regular” es pot associar a “periòdica”. Tal com s'apuntava amb anterioritat, pot ser convenient substituir una expressió per l'altre, semblant ser la segona més entenedora i concreta que la primera. Així mateix el validador veu la necessitat de concretar que l'avaluació ha de ser de procés i de resultats; així com ha de permetre aportar evidències empíriques.
- Es considera que l'avaluació ha de ser contínua i final. Contínua per poder calibrar cap a on va la relació i què és més profitós per a aquesta. Final com a eina de millora per a noves relacions. L'avaluació permet observar també els canvis que es donen en el context i la influència que tenen en la relació. Permet recordar, acceptant la vessant personal que impregna aquesta tasca, que s'ocupa una posició professional en la relació.
- Malgrat s'expressa la conveniència que aquest principi es compleixi, s'apunta la convicció que això no és així en la realitat.

❖ **Ppi.3: “La vessant professional orienta les accions de l'educador”**

- Altre cop apareix la noció “vessant” que ja s'ha qualificat amb anterioritat de concepte incert. No queda clar si s'està parlant del perfil, orientació, rol o d'alguna altra accepció. Des dels plantejaments exposats en el marc teòric, la vessant professional s'entén en el seu sentit més ampli com a context teòric, conceptual i normatiu que condiona la interpretació del desenvolupament de la tasca professional; en certa manera contemplaria tots els aspectes anteriorment apuntats, tant el perfil, com l'orientació o el rol professional. Certament la denominació “vessant” pot ser excessivament vaga i podria ser convenient buscar-ne una altra de més adient, caldria veure però quina es podria ajustar al significat i els requisits, doncs una opció com “dimensió professional” també ha estat rebutjada en les observacions del nom de la balisa.
- Es considera que la vessant professional no només orienta les accions de l'educador, sinó que també representa un referent ideològic, emocional, entre d'altres.

- Es fa un intent d'aclarir el concepte “vessant professional” preguntant-se si per aquesta s'entén condicions professionals, competències, tasques, funcions, concepcions, creences, formació, entre d'altres aspectes.
- Hi ha qui apunta que el principi no aporta informació significativa.
- També hi ha qui expressa el seu acord amb el principi, sempre i quan aquesta vessant professional respongui als propis valors i concepció de l'educació que es tinguin i no a uns plantejaments institucionals que vagin en oposició als primers.
- S'apunta que a vegades les accions de l'educador no estan orientades per la vessant professional sinó per altres qüestions, ja siguin personals, ideològiques, o altres.

❖ **Ppi.4: “La vessant professional de l'educador regula les funcions que han d'acomplir els educadors”**

- S'observa la circumscripció del principi tal com està redactat al codi deontològic de la professió.
- Un dels validadors fa notar que aquest principi i el seu anterior poden semblar el mateix; i apunta que en un cas es parla que la vessant professional “orienta” i en un altre cas “regula”. Caldria valorar si es poden fusionar els principis o si convé mantenir-los per separar; però en qualsevol cas seria interessant mantenir la mateixa terminologia si no és que aporten un matís de significat rellevant.
- L'enquestat es pregunta què vol dir el principi. Senyal que no queda clara la idea que s'hi vol expressar.
- Es repeteix l'observació feta al principi anterior segons la qual la vessant professional regula les funcions sempre i quan aquesta respongui als propis valors i concepció de l'educació que es tinguin i no a uns plantejaments institucionals que vagin en oposició als primers.
- Malgrat es pugui estar d'acord amb la idea que la vessant professional ha de regular les funcions que han de complir els educadors, sovint aquesta correlació no està perfectament establerta.

❖ **Ppi.5: “Les relacions socioeducatives no es poden desvincular del col·lectiu professional”**

- En relació a aquest principi es dóna l’alerta. S’adverteix que les relacions socioeducatives es poden establir i es donen al marge del col·lectiu professional. En tot cas el que es considera convenient puntualitzar es que aquest principi s’afirma en referència als marcs institucionals.
- No queda clar el significat de l’enunciat.
- De nou apareix la referència al codi deontològic com element que no es pot desvincular del treball de les relacions socioeducatives des de la perspectiva professional.
- Des de la perspectiva professional hi ha qui expressa el desig que aquesta visió recollida en aquest principi també fos compartida des de l’administració pública.
- La consideració d’aquest principi depèn molt del tipus de relació socioeducativa i del seu context. Variarà segons quines relacions i quins obstacles apareguin, en funció del grup d’edat, context, etc.. Amb tot es planteja que aquesta balisa és convenient a l’hora de recordar que es forma part d’un col·lectiu professional, com a mínim mentre aquesta relació socioeducativa perduri.
- Hi ha qui expressa el seu desacord o incomprensió en relació a aquest principi.

Interpretació dels resultats més destacables:

- ✓ La present balisa, al igual com succeïa amb l’anterior, trenca amb la tendència de rebre millor valoració en funció del nombre de referents del marc teòric que li donen suport. En aquesta ocasió és dóna la situació inversa a la de la balisa precedent i malgrat es compta amb nombroses referències del marc conceptual de la recerca per estructurar el plantejament de la balisa, les valoracions resultants són molt crítiques amb la proposta en qüestió. En aquest sentit es poden donar diferents interpretacions. D’una banda que la síntesi i lectura dels principis del marc teòric que configuren la balisa no ha estat l’apropiada, així com tampoc ha resultat reeixida la formulació exposada. De l’altra pot ser que els principis contemplats del marc teòric resultin insuficients o inadequats malgrat siguin diversos, sent precís ampliar a tal efecte el marc conceptual que abordi aquest aspecte. I finalment pot donar-se el cas que més enllà de la idoneïtat de la proposta d’aquesta balisa, l’aspecte en si que aborda sigui controvertit. Molt probablement, la interpretació que es fa d’aquest fet és que sigui una barreja d’aquestes tres circumstàncies, però tal com indiquen les aportacions, un desencert en el

plantejament no només és inqüestionable sinó que molt probablement és el motiu principal. El que queda per valorar és fins a quin punt aquest error és rectificable o requereix d'una esmena a la totalitat.

- ✓ Les consideracions al voltant de la nomenclatura ja van en la línia anteriorment esmentada i ens indiquen el desencert dels termes emprats, doncs ni “dimensió” ni “professional” s'estalvien les crítiques i en ambdós casos es consideren nocions vagues i imprecises.
- ✓ En la definició de la balisa es repeteix en part el diagnòstic anterior, sent el concepte “vessant” un altre terme qüestionat. La segona part del redactat també s'estima confosa, sent convenient modificar-la.
- ✓ Una altra proposta interessant a tenir en compte és la que apunta la conveniència d'incorporar els diferents criteris que estableixen què és una professió en la definició d'aquesta balisa. En aquest sentit es contempla la possibilitat d'ampliar el marc teòric referencial al respecte. També s'incorpora com a proposta la idea de parlar en termes de “professionalitat” o “cultura professional”.
- ✓ L'enumeració de descriptors en la definició continua sent problemàtica.
- ✓ Un altre aspecte sobre el qual sorgeixen dubtes és sobre la pròpia raó de ser de la balisa i els seus límits. D'una banda s'indica l'interès d'explorar la relació amb la balisa (8) paper de l'educador. I de l'altra es reflexiona sobre la conveniència de tenir una balisa específica sobre la mirada professional vinculada a l'objecte d'estudi, quan aquesta ja és una mirada que s'ha incorporat en la resta de balises analitzades. Malgrat es pugui estar més o menys d'acord amb aquesta darrera apreciació, l'articulació d'aquesta balisa vol abastar reflexions més àmplies sobre aquesta dimensió, com puguin ser el reconeixement professional, les polítiques associades al treball de la intervenció socioeducativa, entre d'altres aspectes; que justifiquen la inclusió d'aquest eix com a referent. Es pot però obrir a debat aquesta consideració.
- ✓ Del primer principi s'estima que aporta una informació similar a la de la definició, sent la seva contribució poc rellevant. Tot i això destaca la idea que la dimensió professional no només aporta una concepció del concepte d'educació, com a visió global, sinó que permet destinar un temps i espai a la reflexió sobre el mateix.
- ✓ En el segon principi es proposa una nova accepció per descriure la idea de “professional” que és la noció de “amb tècnica”. Aquesta pot ser un aspecte més a tenir en compte en la descripció, però no l'únic.
- ✓ En qualsevol cas el segon principi tampoc és clar. També se'n suggereixen algunes modificacions com substituir el terme “regular” per “periòdic”.
- ✓ El tercer principi presenta opinions contraposades. Hi ha qui directament el qualifica d'irrellevant. I hi ha qui l'estima interessant sempre i quan la vessant professional

respongui als propis valors i concepció de l'educació que es tinguin i no a uns plantejaments institucionals que vagin en oposició als primers

- ✓ Es continua fent palesa la incomoditat amb l'expressió “vessant” i amb l'enumeració de descriptors com a elements constitutius d'un principi orientador. Es destaca que la vessant professional no només orienta les accions de l'educador, també representa un referent ideològic i emocional, entre d'altres. S'indica la conveniència d'abordar altres factors com: condicions professionals, competències, funcions, formació, etc.
- ✓ El quart principi es vincula al codi deontològic professional. Tot i que hi ha qui indica una proximitat molt accentuada amb el principi anterior, proposant fusionar-los.
- ✓ El cinquè i últim principi també requereix millorar-ne el redactat, atesa la confusió que genera. En aquest sentit s'indica la conveniència de puntualitzar que l'enunciat fa referència a aquelles relacions socioeducatives que es donin des del marc institucional, atès que també es poden desenvolupar des d'altres contextos.

10. CONCLUSIONS

A la llum dels resultats obtinguts, sembla ser que la proposta d'un sistema de *balises de coneixement o senyalització* per a la orientació de la pràctica en el treball de la relació socioeducativa en la intervenció, ha tingut una bona acollida a nivell conceptual en quant a la seva pertinença, tant entre professionals com acadèmics. Tot i això encara s'està molt lluny d'una versió satisfactòria, doncs tal i com reflecteixen les dades, són molts els dubtes que apareixen, tant entorn a la formulació d'alguns dels seus principis com pel que fa a alguns dels seus plantejaments. Fins i tot, la pròpia estimació d'alguna de les balises es pot considerar en qüestió. En aquest sentit em sembla interessant recuperar una de les observacions efectuades per part d'un dels participants en el procés de validació en retornar-me la seva resposta, quant compartia la sensació que havia tingut, en diverses ocasions, d'haver d'enfrontar-se a una bateria excessivament àmplia de balises, en contraposició a la dificultat per calibrar-ne si el nombre de principis o descriptors de cadascuna d'elles era suficient per al seu desenvolupament i comprensió.

Aquesta és una reflexió que m'ha acompanyat al llarg del procés de treball i lectura de les dades obtingudes. Una situació paradoxal, que contrasta amb la necessitat detectada per diversos experts, de dividir alguna de les balises en dos, atès que el seus components principals són elements amb una entitat suficientment rellevant i estructural com per constituir una balisa per si mateixos i que en ser considerats com a conjunt no només no són unívocs sinó que perden rigor científic. Aquest requeriment de distinció i especificació d'algunes balises no deixa d'anar en la direcció contrària a l'aspiració d'una major simplificació del nombre de referents, sent aquesta una situació contradictòria en què resulta difícil conciliar la visió holística i integral d'un fenomen, amb la profunditat d'anàlisi que requereix el coneixement significatiu. Emergeix doncs un doble repte, l'aspiració d'articular un sistema d'anàlisi operatiu i funcional, amb prou detall per a orientar el treball de la relació socioeducativa, combinat amb l'anhel que aquest sistema d'estudi esdevingui un reflex global i integrador del debat dels professionals en la matèria al respecte. Tot i que no es pot dir que s'hagi arribat a un consens en quant a una proposta de balises definitiva, si que s'ha contrastat la seva pertinença, sent necessari un posterior treball tant de la seva definició com de la seva visió de conjunt com a sistema, però partint d'una acceptació contrastada del seu interès tant entre acadèmics com professionals.

A continuació es desglossen per balises les conclusions i propostes recollides del procés de contrastació amb experts, per tal que puguin servir d'orientació i millora per a un sistema d'anàlisi de la relació socioeducativa que, ja des dels seus orígens, se sabia interí i deutor de l'evolució del debat dels implicats en la matèria.

| | |
|---|--|
| <p>Balisa 1: Concepte d'educació</p> | <p>*Aquesta és una balisa transversal, que ha de contemplar la visió més holística i completa de la interpretació que es fa del procés socioeducatiu¹¹⁰.</p> <p>*En aquest sentit el redactat no deixa clara la idea i s'estima necessari ajustar-ne l'expressió a una forma més unívoca que faciliti l'acord i comprensió per part dels experts.</p> <p>*Així mateix també es considera necessari aprofundir en l'estudi de les relacions que aquesta balisa pot establir amb la resta. Especialment amb aquelles que versen sobre una dimensió més pràctica de la relació socioeducativa.</p> <p>*Un altre aspecte que també cal analitzar amb detall i que no apareix prou treballat en l'argumentari de la balisa és la funció que té la intencionalitat en la mateixa.</p> |
| <p>Balisa 2: Experiència prèvia</p> | <p>*La denominació de la balisa no té una acceptació suficient i cal modificar-la.</p> <p>*D'altra banda s'accepta la puntualització que considera important explicitar que és un factor influent però no determinant. La investigació no s'emmarca en un paradigma determinista, sinó en una perspectiva constructivista i consegüentment comparteix la importància del canvi de matís.</p> <p>* En aquest sentit s'està d'acord també amb la idea que la consideració de la influència de l'experiència prèvia s'ha de tenir present tant en l'anàlisi de la situació socioeducativa, com en les repercussions que té en el conjunt del procés.</p> <p>*Així mateix és una balisa que ha de ser tinguda en compte tant pel que fa a l'educand com l'educador.</p> <p>* Atès que hi ha principis que han estat considerats reiteratius s'estima necessari revisar-los per tal de simplificar-los o millorar-ne el redactat.</p> <p>*Es constata la necessitat d'ampliar els referents conceptuals de la balisa. Ja sigui per incorporar idees com la noció de "qualitat" associada a les experiències o referents teòrics com l'esquema conceptual referencial i operatiu de Pichon-Riviere (1977).</p> |

¹¹⁰ Recollint una de les idees aportades en les observacions de l'enquesta, aquesta balisa hauria de servir per recollir en part la cosmovisió que els participants tenen del procés socioeducatiu.

| | |
|--|---|
| <p>Balisa 3: Creació d'escenaris aprenentatge</p> | <p>*És una balisa que tampoc aconsegueix fer una proposta de nomenclatura encertada. Tot i que rep més bona acollida entre acadèmics que no pas entre professionals s'estima convenient buscar-ne una alternativa amb una major acceptació. Val a dir que l'expressió "creació d'escenaris d'aprenentatge" està molt vinculada a la perspectiva constructivista, com a paradigma teòric. Per aquells que no estan familiaritzats amb ella pot resultar una denominació forçada.</p> <p>*Es proposa com a possible canvi "creació d'escenaris de suport a l'aprenentatge". Malgrat no hi ha una modificació notable, la concreció de l'escenari com a suport a l'aprenentatge pot facilitar que els membres del col·lectiu professional s'hi sentin més còmodes. En qualsevol cas caldrà debatre i contrastar de nou aquesta possible modificació.</p> <p>*La definició tampoc és reeixida, s'hi veu massa reflectit l'exercici de síntesi. Cal millorar-ne el redactat perquè tingui entitat pròpia.</p> <p>*La balisa apunta la coresponsabilitat dels agents i en les aportacions de l'enquesta es puntualitza que aquesta no és condició indispensable en tots els plantejaments. Tot i que l'observació és certa, des del plantejament d'aquesta investigació s'advoca perquè en la conceptualització que es fa de la relació socioeducativa, els participants que es troben en l'espai creat per a la intervenció, s'hi trobin en situació d'horitzontalitat i de reconeixement mutu, sent la coresponsabilitat un factor associat a aquesta interpretació. És cert que aquest no té perquè ser un requeriment apriorístic, però en qualsevol cas, en el marc teòric d'aquesta investigació, és considera un factor irrenunciable.</p> <p>* El valor d'aquesta coresponsabilitat és un element a desenvolupar, així com la consideració de diferents nivells en funció dels participants en la intervenció.</p> <p>*També s'estima oportú ampliar el marc teòric i referencial de la balisa, fent una major referència als descriptors d'aquests escenaris, així com als elements que contribueixen a la seva creació</p> <p>*Una altra línia a partir de la qual estendre les reflexions d'aquesta balisa és la que analitza la relació d'aquests espais amb el reconeixement social o institucional, tant en els seus defectes com en les seves virtuts.</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p><u>Balisa 4:</u> Motivació / Implicació</p> | <p>*La denominació d'aquesta balisa no és unívoca i no satisfà a ningú. Malgrat s'ha tractat d'associar dos conceptes propers en una única balisa, la contrastació amb els experts ha permès concloure que aquests dos referents no únicament tenen prou entitat per ser considerats per ells mateixos balises de coneixement pròpies; sinó que contemplar-los units indueix a equívoc.</p> <p>* En aquest sentit, una de les aportacions de l'enquesta associa la implicació a la participació i qüestiona la consideració de la motivació com a element referencial degut a la seva complexitat. Des del plantejament d'aquesta investigació no es comparteix aquesta apreciació com a alternativa, malgrat la seva possible pertinença des d'un altre punt de vista. D'una banda perquè es considera que la motivació és un factor clau i irrenunciable en el desenvolupament de la relació socioeducativa, no només en el seu estadi inicial, on pot estar absent en el seu origen; sinó al llarg del procés evolutiu del vincle. Més enllà del repte que pugui suposar com a investigador abordar-ne el seu anàlisi no es considera apropiat bandejar-ne el seu plantejament. De l'altra, tampoc es consideren intercanviables les nocions d'implicació i participació, doncs tot i compartir una essència comuna que les aproxima, tenen connotacions de matis significatives que aporten lectures i interpretacions diverses entre els professionals del sector facilitant-ne o obstaculitzant-ne la seva acceptació. Havent d'optar entre una d'elles s'estima més oportuna la noció d'implicació que no pas la de participació; atès que no té una carrega tan compromesa i de passatge a l'acció com l'altra i permet contemplar aquells elements que ens vinculen a la relació socioeducativa encara que sigui de forma més gradual.</p> <p>*El procés de validació d'experts evidencia la necessitat d'especificar que la motivació i implicació són dos aspectes que no només cal situar a l'inici de la intervenció, sinó que se n'ha de calibrar el seu ascendent al llarg del procés de desenvolupament de la relació socioeducativa.</p> <p>*Així mateix es considera interessant aprofundir en els riscos i beneficis que, ja sigui pel seu excés com per la seva mancança, aporten els elements que configuren aquesta balisa a l'hora d'interactuar en la relació socioeducativa.</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>Balisa 5: Expectatives</p> | <p>*Aquesta és de les poques balises en què hi ha una acceptació destacable en quant a la univocitat de la nomenclatura.</p> <p>*Aquest fet no extreu que convingui millorar el redactat de la definició que, sobretot entre el col·lectiu acadèmic, rep diverses crítiques.</p> <p>*Hi ha expressions a modificar com: “contingència”, “pròpies o alienes”, “determina” o “configura” doncs són generadores de confusió.</p> <p>*Una línia de reflexió a partir de la qual ampliar el marc referencial de la balisa és la que connecta expectatives amb els interessos dels participants.</p> <p>*La idea de “dinamisme” és un altre concepte que apareix associat a les expectatives i que no només es dona al llarg del procés socioeducatiu; sinó que també pot resultar interessant de treballar juntament amb la concepció “d’ajust” vinculada al treball d’aquest desenvolupament de les expectatives.</p> <p>*També és interessant aprofundir en el detall de l’anàlisi de les circumstàncies que poden afectar a les expectatives i que generen el seu canvi.</p> |
| <p>Balisa 6: Significativitat del procés</p> | <p>*Es detecta una discordança entre el nom de la balisa i la definició i principis que la sustenten. En el primer apareix recollida la idea de procés que no queda reflectida en el posterior desenvolupament de la balisa.</p> <p>*D’altra banda, la redacció intencional que s’ha fet de l’argumentari de la balisa, arrel del marc teòric elaborat, ha generat rebuig entre una part important dels enquestats. Des de la perspectiva del marc conceptual de la recerca, per considerar significatiu el procés socioeducatiu, aquest havia d’aportar canvis i ser transformador per als seus participants i no tothom comparteix aquest punt de vista.</p> <p>*També, fruit de l’enfocament teòric elaborat, s’ha focalitzat l’atenció particularment en la vinculació dels aspectes positius a la significativitat del procés i els seus elements en el desenvolupament de la relació socioeducativa; quan des de la contrastació amb els experts se’n recorda que les experiències negatives també poden ser igual o més significatives en la articulació o influència d’aquest vincle.</p> <p>*El concepte “significativitat” apareix en diverses ocasions i cal concretar-lo més per no generar confusions.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Balisa 6: Significativitat del procés</p> | <p>*Malgrat des de les aportacions dels experts es qüestiona en algun cas la necessitat de dedicar temps i esforços com a requisit perquè hi hagi significativitat en l'aprenentatge. Cal tenir present que els principis són orientadors de la pràctica i no relacions causals. I que tot i que no sempre es requereix de temps i esforç per fer que una experiència sigui significativa, si que és freqüent que aquelles vivències que han comportat algun d'aquests elements, si no ambdós, ho siguin.</p> <p>*Així mateix també hi ha una observació que proposa modificar el terme "esforç" pel de "dedicació"; atès que es considera que el primer té una connotació negativa que pot exercir un cert efecte dissuasiu. Aquest no és un parer compartit i encara que és cert que la paraula "esforç" pugui generar un cert rebuig en algunes persones, aquesta no és una condició intrínseca del propi concepte i no es vol contribuir a la seva estigmatització afavorint-ne la seva omissió, sinó tot el contrari, més aviat s'aposta per la seva dignificació associant-lo a la significativitat.</p> <p>*Un dels debats ontològics interessants que han emergit arrel de la contrastació d'aquesta proposta d'anàlisi de la relació educativa és el que reflexiona al voltant de si tota relació socioeducativa és significativa <i>per se</i> o bé la significativitat és un aspecte sobrevingut que s'ha treballar en el si de la intervenció. Tal com indica una de les observacions, si s'estima que tota relació socioeducativa pel fet de ser-ho és significativa, el plantejament d'una balisa específica al respecte esdevé totalment innecessari, atès que aquesta qüestió quedaria resolta ja en els plantejaments d'origen i ubicada en les reflexions de la primera balisa "concepte d'educació". En cas contrari, si s'aprecia la significativitat com un aspecte a treballar des del propi marc de la intervenció en la relació, llavors si que resulta interessant preguntar-se pels factors que hi intervenen i la seva relació. En qualsevol cas, el posicionament d'aquesta recerca assumeix que la relació socioeducativa és intencional i com a tal aspira a ser transformadora en un sentit pedagògic. Aquesta transformació passa, en gran part, pel fet que el procés socioeducatiu sigui significatiu i encara que aquesta no sigui condició sine qua non de l'inici de la intervenció, si que ha d'aparèixer entre les finalitats a assolir en algun moment del procés.</p> <p>*Una altra de les apreciacions que es posen de relleu és l'interès per aprofundir en l'anàlisi de la relació entre els elements que configuren la significativitat i els factors que intervenen en la motivació i implicació, sent aquestes balises que interactuen i que es retroalimenten.</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>Balisa 7: Paper de l'educand</p> | <p>*La noció “paper” rep forces crítiques, s'estima confusa i poc precisa. Es proposa parlar de “rol” o “funcions”. Aquestes, a parer de l'investigadora són expressions excessivament funcionalistes i redueixen la dimensió de la balisa. Aquest fet no extreu que s'hagi de buscar una alternativa.</p> <p>* Reapareix el debat sobre la concepció de la relació socioeducativa en tant que procés en què l'educand ha d'assumir uns efectes o no.</p> <p>*Els principis, així com la definició, més enllà de la concepció pedagògica i les circumstàncies socioculturals, han de contemplar altres aspectes com les expectatives o experiència prèvia, en la seva exposició. Necessitat que indica la conveniència d'analitzar aquesta balisa a la llum de l'estimació dels principis d'altres de properes.</p> <p>*En termes generals la formulació de la balisa ha estat poc encertada. Els principis resulten insuficients i poc específics. Sobretot si es compara amb els resultats de la balisa “Paper de l'educador”. Es considera pertinent ampliar el marc teòric al respecte; doncs així com hi ha molts principis associats a la figura de l'educador, les referències a la conceptualització de la figura de l'educand són menors.</p> |
| <p>Balisa 8: Paper de l'educador</p> | <p>*Contrastant amb la balisa “Paper de l'educand”, la balisa “Paper de l'educador” destaca per la seva millor valoració. Tot i així la referència al terme “paper” continua generant dubtes, sent necessari la revisió del concepte i la recerca d'un terme més adient i acurat.</p> <p>*De nou apareix també la reivindicació de considerar més elements com a influents en la figura de l'educador, que no pas únicament: la perspectiva, la intencionalitat i el context sociocultural i institucional. Apreciació compartida que apunta a la necessitat d'un major desenvolupament del marc teòric i referencial de la balisa. A tal efecte es reculen els suggeriments efectuats per alguns experts en remetre'ns en les seves aportacions a la teoria de Pichón –Riviere o a les nocions de “cultura institucional o organitzacional”.</p> <p>*La preocupació per una interpretació determinista del factor contextual en relació al desenvolupament de la tasca de l'educador es reitera. Aquesta inquietud és recurrent al llarg de la interpretació de les balises. En aquest sentit caldria aclarir que la proposta de balises resultants del procés en cap cas és normativa en un sentit exclouent, sinó que és orientadora de la praxis i que com a tal els seus principis són adaptables a les diferents situacions i contextos socioeducatius en què es vulguin aplicar.</p> |

| | |
|---|--|
| <p><u>Balisa 8:</u> Paper de l'educador</p> | <p>* D'acord amb una de les observacions, a parer de la investigadora, és important que en aquesta balisa no només es reculli una concepció de la figura de l'educador, sinó també la seva ubicació en quant a posicionament en la relació. Atès que aquest és un aspecte que delimita amb altres balises, com la de "paper de l'educand" (7) o "concepte d'educació" (1), es convenient analitzar les relacions que s'estableixen entre elles.</p> <p>*Així mateix es comparteix la idea que, els principis referits a aquesta balisa fan especial èmfasi en les fites i el compromís amb la consecució de resultats en la intervenció, en contrast amb el poc desenvolupament de la pròpia noció de procés socioeducatiu. Així doncs, tot i que en termes generals és una balisa ben valorada, no està exempta de la necessitat de complementar i aprofundir en la seva construcció teòrica.</p> <p>*En aquesta mateixa línia, tal com succeeix en totes aquelles balises en què s'enumeren descriptors, no s'aconsegueix una versió satisfactòria i s'estima necessari ampliar els referents i matisos. Cal per tant reobrir el debat al respecte i ampliar la mirada i profunditat d'anàlisi dels principis de la balisa.</p> <p>*Finalment, malgrat s'estima oportuna la consideració que el reconeixement institucional pot actuar com a estímul per als professionals; es considera pertinent mantenir la idea original que remet a la noció de reconeixement institucional com a referent per a la intervenció; en tant que no s'està pensant tant en el reconeixement institucional propi de cada institució en què el professional desenvolupa la seva tasca, com en el reconeixement institucional que es situa en el marc de la conceptualització de la professió.</p> |
| <p><u>Balisa 9:</u> Recursos / Instruments</p> | <p>*Aquesta és una de les balises més ben valorades. Tot i això, igual que succeïa en la balisa (4) Motivació/Implicació, la denominació com a conjuntura de dos conceptes no resulta unívoca i requereix de revisió i modificació.</p> <p>*De nou l'enumeració de conceptes vinculats a la balisa no satisfà als enquestats. Cal revisar i aprofundir en aquest aspecte. L'ampliació bibliogràfica pot ajudar en aquest supòsit.</p> <p>*També s'associa aquesta balisa a l'anterior, "paper de l'educador" (8), en tant que aquest darrer actua en la relació socioeducativa aportant els recursos de què disposa; així com actuant de possible mediador entre els recursos i la intervenció per tal d'optimitzar-los en funció dels resultats.</p> |

| | |
|---|---|
| <p><u>Balisa 9:</u> Recursos / Instruments</p> | <p>*També es considera important recollir l'observació que denota la rellevància de les aportacions tant del llenguatge verbal com no verbal, així com de les actituds i accions que acompanyen la praxis. Aquests recursos, en funció de l'ús que se'n faci, tant poden ser facilitadors com obstacultitzadors de la intervenció; resultant interessant analitzar-ne per una banda les possibles relacions i sinergies com per una altra el grau de coherència interna que s'hi pugui establir.</p> <p>*Tanmateix també és convenient veure com els principis d'aquesta balisa es relacionen amb els de la resta, revisant-ne el redactat amb conseqüència atès que de nou hi ha molts factors limítrofs.</p> |
| <p><u>Balisa 10:</u> Mètodes</p> | <p>*Aquesta balisa és una altra de les més ben valorades. Tot i així es considera molt pertinent la puntualització de complementar el nom amb un qualificatiu que situï i descriu millor el concepte. Per part de la investigadora es veu bé la idea de referir-s'hi com a "mètodes socioeducatius". En una nova contrastació de la proposta o en la continuïtat del debat que es pugui obrir al respecte caldrà compartir aquesta modificació amb la comunitat d'experts al respecte per tal de verificar si rep el seu recolzament.</p> <p>*La definició també s'ha de polir. Es considera convenient detallar que els mètodes no només són mecanismes estructuradors i organitzadors; sinó també limitadors del mode d'implicar-se en la relació.</p> <p>*Un debat sobre el que es considera necessari aprofundir és l'elecció del mètode. Els principis recollits a la balisa apunten alguns factors, però s'estima pertinent ampliar les consideracions així com analitzar-ne els efectes. De nou es fa palès la necessitat d'aprofundir en l'argumentari de la balisa.</p> <p>*Una altra de les aportacions que es considera convenient recollir és aquella que fa referència a la necessitat de contemplar la diversitat de mètodes com a factor generador d'una pluralitat de relacions i intervencions. De fet aquesta reflexió pot donar lloc a tota una línia d'anàlisi que aprofundeixi en l'estudi de les diferents tipologies de mètodes i l'efecte que aquests tenen en el vincle i en la intervenció.</p> <p>*Al igual que en altres ocasions, el posicionament d'alguns principis d'acord amb el marc teòric de la recerca, generen una certa incomoditat. En aquest sentit, ja s'ha justificat l'elecció de les teories substantives en el plantejament de la investigació. Aquestes s'ajusten a la conceptualització que es fa d'una determinada manera d'entendre la intervenció socioeducativa en les polítiques</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Balisa 10: Mètodes</p> | <p>de joventut. Val a dir que pot haver-hi opinions disconformes amb aquesta tria, però en qualsevol cas és una voluntat de la investigació de caracteritzar-la així. Aquest fet no extreu que, en altres contextos, aquestes balises, així com els seus principis associats, s'adeqüin a altres realitats. Amb la possibilitat fins i tot d'incorporar altres referents teòrics que s'ajustin millor als nous escenaris.</p> |
| <p>Balisa 11: Context físic i sociocultural</p> | <p>*En termes generals, aquesta és una balisa ben valorada.</p> <p>*En relació al nom de la balisa, per part de la investigadora, s'accepta la proposta que suggereix parlar de "context físic i entorn sociocultural", per tal de distingir la dimensió més física de la vessant més relacional. Queda pendent de contrastar-ne la valoració per part de la resta de la comunitat.</p> <p>*En el cas de la definició es qüestionen específicament dos termes, el de "múltiples dimensions" i el "d'interpretació" caldria veure si es possible trobar expressions menys equívokes. Tot i això, la dimensió subjectiva és quelcom que en el plantejament de la recerca no només no es qüestiona sinó que es posa en valor.</p> <p>*Les interpretacions restrictives o deterministes dels principis continuen generant crítiques.</p> <p>*El terme "relacional" dels principis també genera dubtes.</p> <p>*Interessant recollir la idea del conflicte com a recurs tenint en compte que els condicionants del context físic i sociocultural són un factor que sovint genera oportunitats, però també complicacions.</p> <p>*La referència al llenguatge com a element del context físic i sociocultural també genera controvèrsia. Especialment perquè és un element que ja s'ha tingut en compte en altres balises. Cal valorar si mantenir-lo en una d'elles o optar perquè aparegui a més d'una balisa vetllant per la seva coherència.</p> <p>*L'enumeració de factors associats a la descripció de principis de les balises continua sent problemàtica. Es manté la necessitat d'aprofundir, tant en l'anàlisi com en el debat. Val a dir que com ja s'ha apuntat amb anterioritat, els principis de les balises són orientadors de la praxi i que com a tals no volen ni poden esgotar la totalitat ni pluralitat de fenòmens de la praxi. En aquest sentit qualsevol referència a factors o indicadors és orientativa i sempre pot estar subjecte a adaptacions o noves aportacions.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Balisa12: Dimensió professional</p> | <p>*Aquesta balisa és una de les més qüestionades. I malgrat disposar de molts principis del marc teòric de referència que li donen suport, no assoleix unes quotes de valoració acceptables.</p> <p>* Aquest fet en part es considera deutor de tres possibles circumstàncies. Una primera i ineludible és la manca d'encert per part de la investigadora a l'hora d'elaborar una lectura i síntesi dels principis que configuren la balisa. De l'altra, la manca d'especificitat dels referents teòrics en quant a l'aspecte que aquesta balisa concreta aborda, pot ser que tingui unes repercussions més significatives que no pas en altres consideracions. Finalment també s'estima possible que aquesta balisa en qüestió abordi un tema controvertit en ell mateix. En qualsevol cas, el requeriment d'un replantejament de la balisa en tots els seus termes és inqüestionable.</p> <p>*Malgrat les dificultats, a parer de la investigadora, aquesta és una balisa que no es pot ni suprimir ni obviar. Les circumstàncies professionals així com la conceptualització que es deriva del marc institucional i especialitzat de la professió no deixen de tenir ascendent i efectes en el plantejament i posada en pràctica de la intervenció. Aquest és un factor a tenir en compte i, tot i el poc encert en la redacció de la balisa així com els nombrosos dubtes que aquesta genera, es creu convenient mantenir-la tot modificant-ne l'enfocament així com ampliant-ne els referents teòrics que la sustenten.</p> <p>*Especialment les nocions de "dimensió" i "vessant" no es veuen clares, així com tampoc és unívoc el concepte de "professional". Cal modificar per tant la nomenclatura i repensar com es descriu l'àmbit i circumstàncies que fan referència al coneixement, saber i pràctiques institucionalitzades.</p> <p>*En aquest sentit, una de les aportacions que s'estima interessant recalcar és la que apunta que la dimensió professional no només aporta una concepció sobre l'educació com a fenomen global, sinó que a més a més permet reflexionar sobre la mateixa. Motiu més per tenir-la en compte com a balisa i aprofundir en el seu anàlisi. De fet, aquesta és la balisa que ens remet a un nivell més metateòric de reflexió, on es discuteix sobre el propi discurs i actuacions, i com a tal és més fàcil que els professionals vegin més allunyada, alhora que és la més necessària a l'hora de ponderar l'impacte que aquest discurs té en la implementació del treball de la relació socioeducativa.</p> |
|---|--|

Algunes de les tendències detectades en relació a la formulació de la proposta de balises són:

- La dificultat per aconseguir valoracions positives en quant a la univocitat dels ítems exposats. Especialment entre el col·lectiu acadèmic. Tot i que les balises en el seu conjunt es consideren pertinents, així com la majoria dels seus principis, no n'hi ha gairebé cap que s'hagi aconseguit formular de forma clara i inequívoca. Aquestes dades indiquen una necessitat d'aprofundir en el debat i reflexió de la proposta per tal d'aconseguir una millor acceptació. D'altra banda seria interessant formular aquesta continuació del treball en clau de construcció de consensos i per tant de forma que es pugui aplicar l'anàlisi del coeficient de Kappa o Kendall a l'explotació de les dades estadístiques. En aquest sentit, la proposta de balises s'hauria de desglossar en diferents estudis, sent considerada cadascuna de les balises en qüestió com un experiment en si mateix, per tal que les respostes dels experts enquestats puguin entrecreuar-se i llegir-se en clau d'acords i no només de coincidència en la valoració.
- D'altra banda destaca que aquelles balises que estan més vinculades a l'acció en la intervenció a través de la relació socioeducativa són les que presenten millors resultats. Com és el cas de recursos i instruments (9), mètodes (10) i context físic i sociocultural (11)
- Altres balises més estretament relacionades amb factors teòrics o conceptuals; com puguin ser significativitat de l'aprenentatge (6) o dimensió professional (12), presenten moltes més dificultats i crítiques.
- També es dóna el cas paradoxal de les balises paper de l'educand (7) i paper de l'educador (8), que es troben ambdues en els casos extrems oposats de valoració. Sent la primera de les més mal valorades, a diferència de la segona que estaria entre les millors.
- Així mateix, tot i que el nombre de principis que donen suport a cada balisa semblava un factor rellevant, hi ha un parell d'excepcions que no confirmen la norma. Es tracta dels casos dimensió professional (12), que malgrat tenir nombrosos principis que recolzen la balisa té una baixa acceptació i context físic i sociocultural (11) que, tot i tenir un menor nombre de principis que sustentin la balisa, obté una bona valoració. Tot i aquesta singularitat es constata que, en la majoria de casos en que hi ha un major

nombre de principis del marc teòric que acompanya l'argumentari de la balisa, es dóna una millor valoració de la mateixa¹¹¹.

- En aquest sentit, en el recull de les aportacions, hi ha diverses balises on s'indica la conveniència d'ampliar el marc teòric de referència, contemplant aspectes més precisos de la balisa en qüestió.
- Tanmateix aquells principis més agosarats que es posicionen en una línia molt concreta d'interpretació de la relació socioeducativa, també generen més suspicàcies. Idees com la necessitat d'assumir el canvi per part dels participants implicats en el procés d'intervenció, en són un exemple.
- D'altra banda, aquells principis que s'enuncien des d'una visió que pot ser interpretada com a més determinista en quant a la influència dels factors que incideixen en l'anàlisi o treball de la relació socioeducativa, es constata que generen incomoditat. La incidència d'aquests elements descrits als principis s'estima més factible en tant que ascendent, que no pas com a condicionant de l'acció. A tal efecte es planteja el debat de quin ha de ser el grau de consideració dels principis i com aquests s'han de vincular a la praxis. S'ha de tenir present que en tot moment són orientadors i que aquest fet no implica que no es puguin adaptar o interpretar.
- Finalment també es posa de relleu que aquells principis en què apareixen una diversitat de descriptors per exemplificar la línia de la seva interpretació, presenten dificultats a l'hora d'entendre's, doncs sovint no queda clar en funció de quins criteris s'han escollit o bé no són compartits o suficients.

Més enllà de les mancances i dificultats concretes de la proposta d'anàlisi de la relació socioeducativa articulada i contrastada, el que es constata és que aquesta és ben rebuda entre els participants, connectant de forma generalitzada amb debats i inquietuds que difícilment s'aborden específicament des de les polítiques de joventut i dels quals depèn també en part la seva implementació. Poques vegades s'arriba a plantejar quina és la concepció subjacent a la intervenció i molt menys es tracten de dilucidar els factors que hi intervenen i com aquests interactuen. Seguint els plantejaments de Storø, es vol fer aflorar la teoria i conceptualització que actua de filtre entre valors i actituds, i acció; tot aprofundint en una aproximació de reflexió i la praxi.

¹¹¹ Veure annex número 10.

Un dels reptes més importants que ha hagut d'afrontar aquesta investigació és l'articulació de la conjunció de dues aspiracions diametralment oposades; d'una banda la de construir una visió holística i integral d'un fenomen complex com és el treball de la relació socioeducativa i de l'altra la d'aprofundir en l'anàlisi dels factors concrets que la configuren a partir d'una determinada perspectiva que permet detallar-ne alguns principis orientadors de la intervenció. Fins a un cert punt aquest és un objectiu reeixit a mitges, doncs d'una banda, tal com s'ha constatat en diverses ocasions, l'articulació de les balises requereix d'un treball més profundit per cada una d'elles per tal de guanyar univocitat i incisió. I de l'altra, la visió de conjunt manca consolidar-se, doncs tot i que la totalitat de les balises es considera pertinent, també se'n suggereixen canvis i modificacions, així com la possible omisió d'algunes en favor de les altres. Tot i això, un dels majors èxits d'aquesta recerca es considera que ha estat la comprovació de la bona acollida de la proposta en el seu conjunt, així com de la pertinença de les balises com a concepte i la valoració positiva de la majoria d'aquestes com a referent d'anàlisi. En un món científic cada cop més especialitzat i efímer, en el sentit de la modernitat líquida de Bauman (2007), on l'articulació de discursos que vagin més enllà de la seva consideració com a "producte" caduc és necessària, no es vol renunciar a construir un cos de coneixement que accepti revisions, modificacions i actualitzacions. Aquestes modificacions han d'acceptar l'adaptabilitat del seu discurs sense entrar en crisi cada cop que es vegi qüestionat algun dels seus elements i tenint marge de transformació per aquells aspectes concrets que quedin afectats en funció de l'evolució del debat del col·lectiu professional i acadèmic que representa.

Un altre dels aspectes sobre els quals es considera que aquesta investigació ha fet una aportació significativa és en l'aproximació dels plantejaments de la pedagogia social a la reflexió de la intervenció de les polítiques de joventut. Val a dir que l'estudi d'aquestes polítiques s'ha vinculat de forma recurrent a la perspectiva sociològica d'anàlisi, centrant especialment els seus esforços en la diagnosi o descripció del fenomen. Des del posicionament d'aquesta recerca es vol desplaçar el focus d'atenció a la orientació de la intervenció i, com a línia complementària a les anteriors, construir un discurs que ajudi als professionals en la matèria a conceptualitzar, interpretar i exercir la seva tasca en la matèria.

Tal i com s'ha ressenyat en el marc teòric de la tesi, és un fet constatat la distància existent entre el discurs polític institucional i les pràctiques desenvolupades al respecte arreu del territori. Aquesta situació, combinada amb el desconcert de les entitats i administracions a l'hora de concretar la figura professional que hi treballa —atès que hi ha una manca de models i referents teòrics, així com de legislació vigent que reguli al detall les atribucions d'aquests perfils— provoca que, tal i com ressenyen Soler et al. (2003), la implantació d'aquest col·lectiu

professional convisqui amb un elevat nombre d'incerteses, indefinicions i mancances. L'aspiració d'aquesta investigació és contribuir a pal·liar aquest dèficit, iniciant un debat al respecte a partir d'una proposta concreta.

D'entrada es reconeix la dificultat perquè la implantació territorial d'aquestes polítiques s'articuli en la mateixa mesura que les ambicions del seu discurs polític. Així mateix, en la línia del que Jolonch (2002) descriu com a procés de professionalització, es visualitza les necessitats de desenvolupar unes referències disciplinàries i un reconeixement i saber propi, especialitzat i institucional de la figura, en sintonia amb una ampliació de la regulació legislativa dels professionals del sector. Finalment, d'acord amb el posicionament epistemològic de la investigació i com aposta i elecció ètica per una determinada forma de concebre les polítiques juvenils, la recerca desenvolupa la perspectiva pedagògica i la concepció de la intervenció socioeducativa a través de la relació com a model orientatiu d'implementació d'aquestes polítiques i de la tasca dels seus professionals.

És per aquest motiu que la investigació es planteja com un procés inductiu i no deductiu, perquè no s'atenen en primera instància els casos concrets i casuístiques per arribar a una explicació generalista, sinó que es prioritza el plantejament d'una determinada manera de concebre la intervenció en les polítiques de joventut, per després contrastar si el desenvolupament d'un model d'anàlisi interpretatiu en conseqüència rep l'acceptació dels experts en la matèria. En aquest sentit es prioritza una determinada cosmovisió del fenomen, atès que es vol focalitzar l'atenció en la visió de conjunt del mateix i concentrar els esforços en la contrastació d'aquells factors susceptibles d'esdevenir balises de senyalització i coneixement. D'aquesta forma, al igual que en la recerca de James i Pollard (2011), es segueix el principi citat per Simon (1994) segons el qual, per al desenvolupament d'una pedagogia eficient, el seu estudi requereix d'iniciar la reflexió a partir d'aquell punt en comú que tenen les persones com a membres de l'espècie humana, per tal d'establir principis d'aprenentatge a la llum dels quals determinar quines modificacions de la pràctica són necessàries i ajustar-les a les necessitats específiques dels individus¹¹². No es tracta doncs de seguir un principi deductiu segons el qual a partir de la observació de diversos individus inferir uns principis generals; sinó d'elaborar primer un cos general de coneixements per després adequar-lo a les diferents circumstàncies i requeriments.

¹¹² Val a dir que Simon fa les seves reflexions vinculades a l'àmbit de l'educació formal i que per tant fa referència específica als infants com a membres de l'espècie humana i al procés d'ensenyament com a part de l'aprenentatge. En la recerca que ens ocupa s'ha fet extensiva la seva reflexió a l'àmbit de l'educació no formal i al conjunt de participants involucrats en els processos d'actuació.

Un altre dels principis recollits de la recerca de James i Pollard (2011) que corrobora el posicionament d'aquesta perspectiva, és el que apunta Stones (1979), segons el qual, en termes generals, el procés d'aprenentatge entre els éssers humans és similar en l'espècie humana. Exceptuant els casos patològics, aprendre és una capacitat similar entre els individus, fet que permet que sigui possible preveure un cos de principis generals d'ensenyament que siguin rellevants per a la majoria dels educands com a individus. La determinació o identificació d'aquests principis, segons Stones, ha d'estar compresa en els objectius de la Pedagogia i de la seva recerca.

La proposta de balises de senyalització i coneixement vol desenvolupar aquesta tasca orientativa a través de la vertebració d'aquests principis, que tot i que es reconeixen canviant en funció de l'evolució del col·lectiu professional i expert i del seu discurs i debat no deixa de assentar un precedent i d'emmarcar-se en una determinada disciplina. La Pedagogia Social, malgrat les seves dificultats per definir-se i la seva promiscuïtat a l'hora d'alternar amb altres branques epistemològiques de coneixement com puguin ser la psicologia, la sociologia o la filosofia, pot ser la més sensata de les opcions a l'hora de situar i abordar l'estudi d'un fenomen tan complex i integral com la implementació de les polítiques de joventut.

Val a dir que aquestes polítiques no deixen d'orientar les seves actuacions en funció de les necessitats, demandes i intervencions que es volen dirigir a les persones joves, sent aquesta una tasca que versa essencialment sobre els altres, sobre el col·lectiu juvenil, sent aquesta la raó de ser que determina la seva labor. En aquest sentit, tal i com apunta Dubet (2006), aquesta és una dedicació que es ressent del declivi i distància del programa institucional¹¹³, col·locant en l'epicentre de la intervenció la relació socioeducativa com a recurs principal per a la transmissió de la socialització i formació dels individus entorn a uns valors universals que els hi permetin articular la seva integració social i sistèmica en la societat.

L'ocupació doncs dels professionals en la matèria és principalment una tasca sol·licita, en el sentit de Van Manen (1998, 2004), en tant que demostra una predisposició i atenció envers a l'altre, en aquest cas el col·lectiu jove. És el que Montes (2007) enuncïava en parlar del plus afegit que els professionals del sector posen de manifest, com a element intangible, en atendre als joves. És el mateix motiu de ser de la pròpia regidoria de joventut i de les seves polítiques, doncs no es limita a ser una interpretació sectorial de les actuacions que es fan des d'altres àrees de govern, sinó que aspira a atendre al jove en el desenvolupament de la seva trajectòria i itinerari vital.

¹¹³ En tant que marc institucional, legislatiu i discursiu de referència

Així doncs, tot i que la Llei de polítiques de joventut 33/2010, defineix als professionals de joventut com les persones que es dediquen a la recerca, disseny, direcció, aplicació o avaluació de plans, programes o projectes destinats a les persones joves en el marc de les polítiques de joventut, no arriba a recollir aquesta dimensió més personal, específica i característica d'aquestes polítiques que —malgrat ser difícilment traslladable al marc legislatiu d'aquesta professió— és essencial i pròpia d'aquesta.

Tot i això es considera que la Llei ha d'acabar de desplegar-se i concretar aspectes tan importants que estan encara a l'aire com la definició de perfils professionals, la fixació de les retribucions que han de percebre, la formació associada, així com aspectes vinculats que afecten directament a la implementació d'aquestes polítiques. En aquest sentit les reflexions de Jolonch al voltant de la institucionalització de la figura dels educadors socials ens pot servir de referent quan apunta que, “La qüestió de la professió i del procés de regulació i legitimació de la figura de l'educador no es pot desvincular del context en el qual s'inscriu l'activitat professional. El context és l'espai dels referents que també emmarquen la comprensió dels fets, les situacions i les respostes donades” (2002:138). La proposta de balises de coneixement i senyalització vol recollir en part aquest context i els referents que s'hi emmarquen no només en la comprensió dels fets, sinó també en el plantejament de les actuacions. De forma que més enllà de la necessitat de regular els diferents perfils professionals existents en el sector, aquests puguin disposar d'un cos de coneixement i referència especialitzat en el desenvolupament i conceptualització de la seva tasca.

Malgrat que el concepte de professionals de les polítiques de joventut pugui integrar diversos grups professionals diferenciats amb formacions diverses —com és habitual en l'estructura de l'organització de recursos humans de les administracions públiques— seria interessant que compartissin uns mateixos principis normatius i un marc orientador de la pràctica. Aquests reflectirien la cosmovisió que s'ha volgut copsar al voltant del fenomen de la relació socioeducativa aplicable a la intervenció en les polítiques de joventut, com a valors d'una determinada manera de concebre la professió i el treball de les polítiques juvenils.

Aquest és un coneixement emmarcat en l'obligació legal de les administracions de garantir que els professionals de les polítiques de joventut disposin d'una formació contínua, tant bàsica com especialitzada, que els asseguri un coneixement teòric i pràctic suficient en matèria de joventut. En aquest context, en la línia de reflexió de Bauman (2007) quan cita a Myers, el possible desenvolupament d'unes balises de coneixement i senyalització, no aspira a ser un marc teòric complert, absolut i rígid, sinó que anhela focalitzar els seus esforços en la idea de procés i com a tal ser un reflex de l'evolució discursiva que es pugui donar entre els experts.

Val a dir però que la dimensió de la finalitat de la recerca ha superat, en alguns aspectes, les pròpies possibilitats d'aquesta investigació, destacant-ne tres aspectes:

- ✓ d'una banda les possibilitats de recorregut pel que fa al desenvolupament individual del marc referencial de cadascuna de les balises, quedant oberta la possibilitat d'ampliar el marc teòric de cadascuna d'elles de forma significativa.
- ✓ de l'altra una major exploració de les diferents relacions que es poden establir entre elles,
- ✓ així com l'aprofundiment en el debat que aquesta proposta analítica pot suscitar al sector.¹¹⁴

És per aquest motiu que, malgrat es considera provat l'interès del plantejament exposat, s'estima necessari continuar el desenvolupament del mateix amb un altre format que, sense implicar un canvi de metodologia, permeti atendre amb major dedicació les particularitats de cada balisa.

L'experiència del *Teaching and Learning Research Programme* suposa un antecedent en la matèria en què, salvant la distància dels plantejaments, es pot emmirallar una possible continuïtat d'aquesta recerca. En aquest programa anglès, tal i com s'ha exposat al marc teòric, la investigació es centra en la conceptualització del què seria una "Pedagogia Efectiva" en l'àmbit de la educació formal i no formal; amb la particularitat que es vehicula aquest treball a partir d'una xarxa de diferents grups de treball arreu del territori que desenvolupen diferents aspectes de l'objecte d'estudi a través dels distints projectes amb què estan compromesos. D'aquesta forma, el debat científic al voltant del fenomen en qüestió no només s'estén com a marc conceptual comú en diferents entorns, sinó que a més a més ho fa de forma divulgativa i significativa. És aquesta caracterització el que fa tan atractiu aquest plantejament, doncs permet combinar simultàniament el treball aprofundit dels diferents grups implicats, amb la visió holística i integral de la recerca, per a arribar a una síntesi de principis i materials

¹¹⁴ Com s'ha apuntat en les tendències detectades arrel de la lectura de dades, cal recordar que l'enquesta elaborada només permet contrastar el grau de coincidència en les valoracions i que no permet parlar pròpiament d'acords, en tant que no es pot aplicar ni el coeficient de Kappa ni el coeficient de Kendall en el tractament de les dades. Això és així perquè els enquestats no valoren en funció d'un únic experiment, sinó que valoren 12 balises distintes sent més complexa la correlació de dades. En un hipotètic plantejament programàtic en què cada balisa fos una línia d'investigació i es desenvolupés una enquesta pròpia per cada eix, si que es podria aplicar el mètode Delphi de forma més estricta, sent els resultats de les diferents rondes de contrastació amb els participants un reflex més fidedigne dels acords existents en la comunitat en relació a l'objecte d'estudi.

orientatius i normatius de la pràctica. Fent que investigació, teoria i praxis es combinin per un millor resultat en la intervenció. No es pot obviar que aquest és un programa que compta amb suport estatal i que com a tal disposa d'un recolzament institucional i acadèmic que en facilita la seva implantació.

En el cas concret d'aquesta recerca s'ha volgut indicar l'espai d'intervenció de les polítiques de joventut com un escenari apropiat a tal efecte, doncs no només els professionals del sector disposen de la proximitat necessària amb els joves per desenvolupar aquesta funció, sinó que a més a més s'ha considerat convenient i necessari, tant per definir amb més propietat i definició el seu perfil, com per fer de les polítiques de joventut unes polítiques transformadores.

El moment sembla propici perquè el desenvolupament d'aquesta proposta pugui tenir bona acollida; doncs tal com indiquen Planas-Lladó, Soler-Masó, & Feixa-Pàmpols (2014) l'actual situació d'austeritat i retallades, més enllà d'obligar a racionalitzar els recursos, obliga a revisar el model i repensar la seva conceptualització. Tal com s'ha indicat amb anterioritat, cal que el discurs s'aproximi a la pràctica i que ambdós vessants interactuïn de tal forma que les intervencions resultants siguin realment transformadores. Com recollia Soler (2005) les àrees de joventut sovint han estat precursoras d'altres formes de fer i treballar que traslladades a altres instàncies de l'Administració han pogut xocar amb dinàmiques i idiosincràsies instaurades, resultant difícil la consolidació d'aquesta mena d'intervencions. Sovint conviuen discursos molt innovadors amb pràctiques rutinàries allunyades dels seus plantejaments. Tot i això, en el seu dia, la implantació del Pla Nacional de Joventut de Catalunya i la seva articulació al territori a través de Plans Locals de Joventut va suposar un revulsiu per aquestes polítiques i el seu desenvolupament arreu del territori. El desig d'aquesta recerca seria que l'aproximació de la Pedagogia Social i de treball de la relació socioeducativa en l'àmbit de les polítiques de joventut suposés un nou impuls per a les mateixes, amb una major aproximació dels seus discursos als seus resultats. Esdevindria com a efecte col·lateral el reconeixement dels seus professionals i la construcció d'un marc normatiu, orientatiu i d'aprenentatge per al desenvolupament de la seva tasca.

Si com recull la cita d'Úcar *“aprender es, sin embargo, una actividad salvaje que sólo obedece las condiciones, apetencias y normas, conscientes o inconscientes, del sujeto que aprende en la situación concreta en la que está aprendiendo”* (2012:45), crear les condicions adequades perquè aquest procés pugui desenvolupar-se és un dels factors essencials en què els professionals de la intervenció socioeducativa poden incidir, sent la relació socioeducativa un dels majors recursos a l'hora d'impulsar aquesta tasca. Entre ells els professionals de joventut poden tenir un paper destacat, doncs com indica García Canclini (2005), atenen al col·lectiu social que pateix les conseqüències del nou sistema global que s'està imposant de

forma més extrema o distinta de l'experiència general. En aquest sentit, si es volen desenvolupar unes polítiques de joventut que resultin transformadores es convenient acompanyar als joves en la seva trajectòria vital per tal d'ajudar-los a formular-se les preguntes adequades en els nous escenaris socials i desenvolupar al màxim les seves potencialitats. Aquesta tasca no està exempta de dificultats i si com constataven Soler-Masó et al. (2003), hi ha una manca de reflexions sobre el treball que realitzen els tècnics de joventut i són molt escassos els referents teòrics que poden orientar la pràctica d'aquests professionals, propostes com la de la present recerca poden resultar d'interès, no només per les aportacions que fa a la reflexió de la matèria que aborda, sinó també pel debat que pot suscitar. Amb l'anhel doncs que aquest no sigui un punt i final, sinó un punt i seguit, es desitja que les crítiques, observacions i suggeriments que pugui suscitar aquest estudi contribueixi a estimular les reflexions i debats al respecte, redundant en l'ampliació d'un cos de coneixement sobre la intervenció socioeducativa en les polítiques de joventut.

BIBLIOGRAFIA

- Abiko, T. (2011). A response from Japan to TLRP's ten principles for effective pedagogy. *Research Papers in Education*, 26(3), 357-365.
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7-33. <http://doi.org/10.1080/0305764042000183106>
- Allerbeck, K., i Rosenmayr, L. (1977). *Introducción a la Sociología de la Juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Andréu, J., García-Nieto, A., i Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo* (Vol. 40). Madrid: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas
- Ardoino, J. (1982). Le sens de l'analyse. *Pratiques de formation-Analyses*, 4, 59-87.
- Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (2010). *Informe cens de professionals en l'àmbit de la joventut 2008*. Girona: Documenta Universitaria.
- Bauman, Z., i Sampere, J. (2007). *Els Reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Brusel·les: De Boeck Université.
- Bernabeu, J. L., i Colom, A. J. (2008). El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico. En J. A. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez, i J. Sarramona (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (7ª ed., p. 163-177). Barcelona: Ariel Educación.
- Biémar, S. (2009). *Étude de l' évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle* (tesi doctoral, Université de Liège). Recuperat de <http://bictel.ulg.ac.be/ETD-db/collection/available/ULgetd-10202009-144939/unrestricted/THESE-BIEMAR-Complete.pdf>
- Biémar, S. (2010). Les images identitaires relatives a la relation pedagogique vehiculees en formation initiale: un materiau exploite au sein d'un dispositif qui se veut professionnalisant. Actes del congrés *L'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (p. 1-10). Genève. Recuperat de [https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants/Les images identitaires.pdf](https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants/Les%20images%20identitaires.pdf)
- Bradford, S. (2011). Modernising youth work: from the universal to the particular and back again. En L. Chisholm, S. Kovacheva, i M. Merico (Ed.), *European Youth Studies. Integrating research, policy and practice*. (p. 197-203). Recuperat de <http://www.youthstudies.eu/files/maeysreader.pdf>
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía.

- Revista española de Pedagogía*, 60(223), 399-413. Recuperat de <http://www.jstor.org/stable/23764649>
- Canclini, N. G. (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Casal, J. (2002). TVA y políticas públicas sobre juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 59, 23-36. Recuperat de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-59-capitulo-3.pdf>
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R., i Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 21-48. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casanovas, J., Coll, J., i Montes, P. (2002). Razones y tópicos de las políticas de juventud. Qué quieren ser las políticas afirmativas. *Revista de Estudios de juventud*, 59, 11-22. Recuperat de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-59-capitulo-2.pdf>
- Checkoway, B. (1996). Adults as Allies. *Partnerships/Community, Paper 38*. Recuperat de <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcepartnerships/38>
- Coghlan, A. T., Preskill, H., i Tzavaras Catsambas, T. (2003). An overview of appreciative inquiry in evaluation. *New directions for Evaluation*, (100), 5-22. <http://doi.org/10.1002/ev.96>
- Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E., i Sarramona, J. (2008). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J., i Mèlich, J. C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperat de <http://www.injuve.es/ca/observatorio/demografia-e-informacion-general/las-politicas-de-juventud-en-la-espana-democratica>
- Comas, D. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud? *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 11-26.
- Comisión Europea. (2002). *Un nuevo impulso para la juventud europea: Libro Blanco*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Communities, O. for O. P. of the E. (2002). *A new impetus for European youth. European Commission White Paper*. Luxembourg: Office for official Publications of the European Communities.
- Cooperrider, D. L. (1986). *Appreciative Inquiry: Toward a Methodology for Understanding and Enhancing Organizational Innovation*. Michigan: University Microfilms.
- Cooperrider, D. L., i Avital, M. (2004). *Constructive Discourse and Human Organisation*. Amsterdam: Elsevier Publishing.
- Cooperrider, D. L., Barret, F., i Srivastva, S. (1995). Social construction and appreciative inquiry: A journey in organizational theory. En D. M. Mosking, M. P. Dochler, i K. J. Gergen (Ed.), *Management and organization: Relational alternatives to individualism* (p. 157-

- 200). Recuperat de <http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsWorldShare/ManagementandOrganization.pdf>
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., i Golemhiewski, R. T. (2001). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. *Public administration and public policy*, 87, 611-630.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K., i Stavros, J. M. (2003). *Appreciative inquiry handbook: The first in a series of AI workbooks for leaders of change*. Bedford Heights, Ohio: Berrett-Koehler.
- Cooperrider, D., i Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Coussée, F., i Bradt, L. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789-805.
- Davies, H. (1994). The Social Pedagogues in Western Europe-some implications for European interprofessional care. *Journal of interprofessional care*, 8(1), 19-29. <http://doi.org/10.3109/13561829409010398>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (1994). Entering the field of qualitative research. En *Hand qualitative research qualitative research* (p. 1-18). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Dubet, F. (2000). J'ai même rencontré des élèves heureux. *Le Nouvel Observateur*, H.S. 41(15 juin), 51.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eichsteller, G. (2009). Social Pedagogy in Britain-Further Developments. *Social Work and Society International Online Journal*. Recuperat de <http://www.socmag.net/?p=456#comment6177>
- Eichsteller, G., i Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-45.
- Eriksson, L., i Markström, A.-M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. En Gustavsson, A., Hermansson, H., Hämmäläinen, i J. (Ed.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (p. 9-23). Goteborg: Daidalos.
- Finn, J., i Checkoway, B. (1998). Young people as competent community builders: A challenge to social work. *Social work*, 43(4), 335-345. <http://doi.org/10.1093/sw/43.4.335>
- Foster, K., i Forster, R. (2004). Advances in Appreciative Inquiry. En D. L. Cooperrider i M. Avital (Ed.), *Constructive Discourse and Human Organization* (Vol. 1). Emerald.

- Furlong, A., i Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Fynn, A. W. R. (2011). *An Appreciative Inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services* (tesi doctoral, University of South Africa). Recuperat de <http://hdl.handle.net/10500/5104>
- Gadamer, H. G. (1987). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Generalitat de Catalunya. (2016). Pla d'actuació de les polítiques de joventut de la Generalitat de Catalunya: horitzó 2016. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Direcció General de Joventut.
- Giménez, L., i Llopart, Í. (2002). Per una nova etapa en polítiques de joventut. Barcelona: Fundació Nous Horitzons.
- Gjertsen, P. (2010). *Sosialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B., i Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (8a ed.). Chicago: Aldine transaction.
- Gomà, R., Giménez, L., i Llopart, Í. (2002). Joventut, territori i ciutadania. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Guiddens, A., Habermas, J., Jay, M., McCarthy, T., Rorty, R., Wellmer, A., i Whitebook, J. (1988). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80. <http://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
- Harlen, W., i Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169-207. <http://doi.org/10.1080/0969594032000121270>
- Hegstrup, S. (1996). *Sosialpædagogik og pædagogik i et paradigmeskift*. Ballerup: PSIKA.
- Hegstrup, S. (2003). Tendencies and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium. En A. Gustavsson, H. E. Hermansson, i J. Hämäläinen (Ed.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (p. 72-83). Goteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Hsu, C.-C., i Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8. Recuperat de <http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf>
- Imran, M. (2007). Using Experts's Opinions Through Delphi Technique. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(4), 1-8. Recuperat de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=4>
- James, M., i Pollard, A. (2006). *Improving teaching and learning in schools*. TLRP. London:

- University of London, Institute of Education.
- James, M., i Pollard, A. (2008). What have we have learned from TLRP? *Education Review*, 21 (1), 90-100.
- James, M., i Pollard, A. (2011). TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 26(3), 275-328. <http://doi.org/10.1080/02671522.2011.590007>
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc*. Barcelona: Pòrtic.
- Kraav, I. (2003). Development perspectives of social pedagogy in Estonia. En A. Gustavsson, H. E. Hermansson, i J. Hämäläinen (Ed.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (p. 117-133). Goteborg: Daidalos.
- Landeta Rodríguez, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Larsen, E. (2004). *Miljøterapi med barn og unge: Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J., i Roy, G. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en. *Esprit critique, revue de sociologie et des sciences sociales*, 4(4), 7-22.
- Linstone, H. A. (1978). The Delphi Technique. En J. Fowlers (Ed.), *Handbook of futures research* (p. 273-300). Westport, CT: Greenwood Press.
- Llena, A. (2012). Trames, i més trames. *Ara*, (15 juny). Recuperat de http://www.ara.cat/premium/opinio/trames-mes-trames_0_713328677.html
- Lorenz, W. (2008). Towards a European model of social work. *Australian Social Work*, 61(1), 7-24. <http://doi.org/10.1080/03124070701818708>
- Manen, M. van. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). Towards the transversalism of social pedagogy. *Social work & society*, 5, 53-68.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Miret, P., Salvadó, A., Serracant, P., i Soler, R. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Monseny-Martínez, M., i Úcar Martínez, X. (2012). Bases teóricas de la intervenció socioeducativa de los técnicos de juventud. *Teoría de la educación.*, 24(1), 57-80.
- Montes, P. (2000). *Les polítiques de joventut en els municipis petits i mitjans*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Montes, P., Casal, J., Funes, J., Coll, J., Subirats, J., i Carbonell, J. M. (2007). *Joventut i polítiques de joventut*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

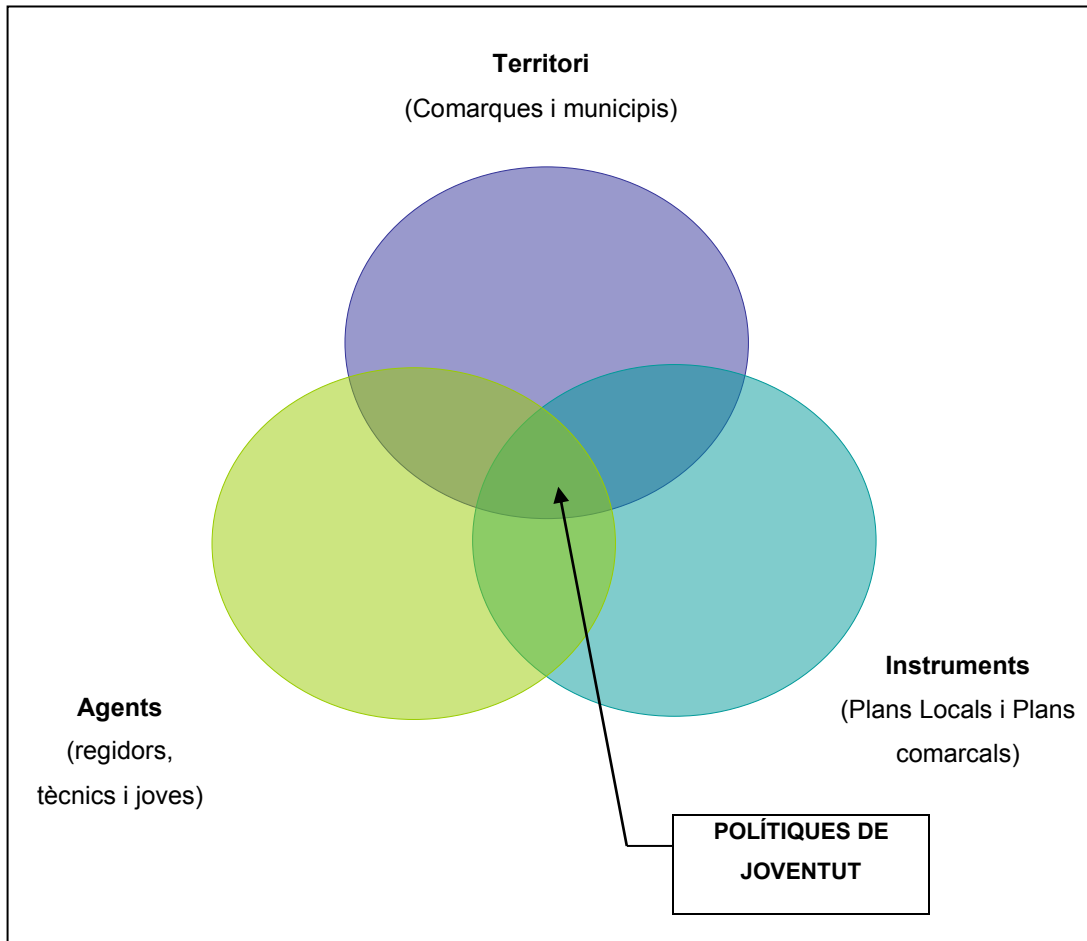
- Montes Sala, P. (2005). Que no ens facin la feina. *Papers de joventut: informatiu*, 84(abril-maig), 28.
- Montes Sala, P. (2007). Les polítiques de joventut i els seus professionals. En *Joventut i polítiques de joventut* (p. 47-53). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Montes Sala, P. (2010). Els professionals de les polítiques de joventut. Recuperat de <http://pepmontes.com/textos/els-professionals-avui/>
- Montes Sala, P. (2011). Perfils professionals. Recuperat de <http://pepmontes.com/2011/01/21/perfils-professionals/>
- Muñoz Fernández, L. B. (2002). Políticas integrales de juventud versus políticas afirmativas. Presupuestos para un debate. *Estudios de juventud*, 59, 70-78. Recuperat de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-59-capitulo-6.pdf>
- Nolas, S.-M. (2014). Exploring young people's and youth workers' experiences of spaces for 'youth development': creating cultures of participation. *Journal of Youth Studies*, 17(1), 26-41. <http://doi.org/10.1080/13676261.2013.793789>
- Patón, J. M. (2003). *Joves adults i polítiques de joventut a Europa. Marc conceptual, punts de partida i criteris per a l'anàlisi transnacional comparada de les polítiques de joventut a Europa*. (Col·lecció). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.
- Petrie, P., i Cameron, C. (2009). Importing social pedagogy. En *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. (p. 145-169). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Pichon-Riviere, E. (1977). Concepto de ECRO. En *Temas de psicología social* (Vol. 1). Sociatría S.R.L.
- Piédrola, A., Fabra, S., Soler, R., i Barquinero, J. (2013). *Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2020*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Pla Nacional de joventut. Joves 2010*. (2001). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P., i Feixa-Pàmpols, C. (2014). Juventud , políticas públicas y crisis en España : ¿ Triángulo mágico o triángulo de las. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 551-564. <http://doi.org/10.11600/1692715x.1223070314>
- Postic, M. (1982). *La relació educativa*. Madrid: Narcea.
- Reed, J. (2006). *Appreciative inquiry: Research for change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Revilla Castro, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers: revista de sociología*, 63/64, 103-122.
- Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes

- en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 331-346.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosendal, N. (2009). Will Social Pedagogy become an academic discipline in Denmark. En J. Kornbeck i N. Rosendal Jensen (Ed.), *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. (p. 189 - 211). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Rousseau, J.-J. (1985). *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A., i Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school Gay-Straight Alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38(7), 891-903. <http://doi.org/10.1007/s10964-008-9382-8>
- Sáez, J. (2006). La reorganización conceptual del campo de conocimiento: hacia la reconstrucción de la pedagogía social y la educación social en Europa. En J. Planella i J. Vilar (Ed.), *La Pedagogía Social en la sociedad de la información* (p. 17-59). Barcelona: UOC.
- Schizzerolt, A., i Gasperoni, G. (2001). Study on the state of young people and youth policy in Europe. En E. Commission (Ed.), *Executive Summary and Comparative Reports*. Milan: IARD.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenologia del mundo social: introduccion a la sociologia comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Serracant Melendres, P. (2010a). Formació i ocupació dels joves: polarització social i reproducció de les desigualtats. En M. et al. Caprile (Ed.), *Anuari sociolaboral de Catalunya 2009*. Barcelona: Fundació la Fàbrica.
- Serracant Melendres, P. (2010b). I com ho viu la gent jove? En *Societat catalana 2010* (p. 83-101). Barcelona: IEC.
- Serracant Melendres, P. (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Estudis, núm. 34*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família.
- Serracant Melendres, P., i Brunet, D. (2002). *L'anàlisi de la realitat juvenil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Joventut.
- Simon, B. (1994). Why no pedagogy in England? En The Open University (Ed.), *Teaching and learning in the secondary school* (p. 10-22). Oxfordshire: Routledge.
- Simon, B., i Taylor, W. (1981). *Education in the eighties: the central issues*. London: Batsford.
- Smith, M., i Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), 15-28. <http://doi.org/10.1080/13691450701357174>
- Soler Masó, P., i Planas Lladó, A. (2014). Una propuesta de evaluación de las políticas

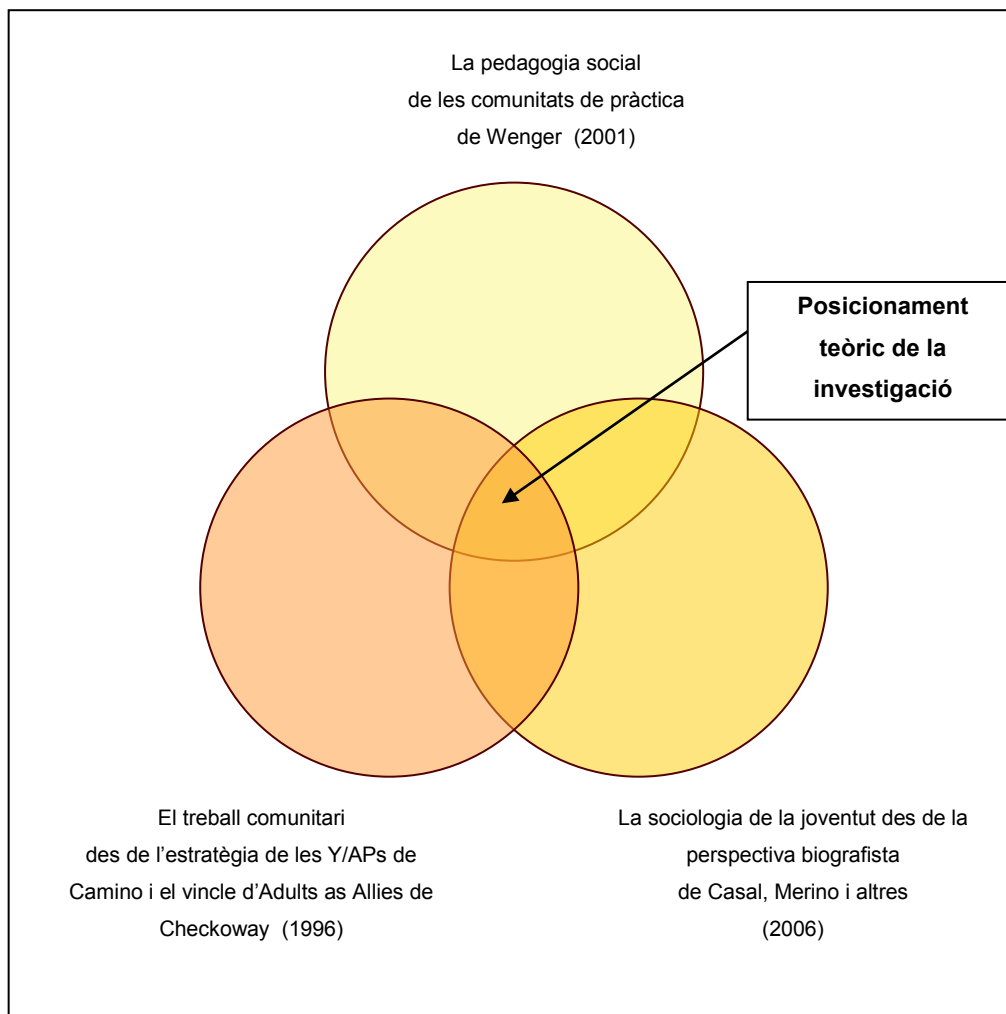
- públicas de juventud. El SIAPJoven: Sistema de indicadores para la evaluación de políticas municipales de juventud. *RES. Revista de Educación Social*, 18, 1-20. Recuperat de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e7_res_18.pdf
- Soler, P., Gelis, J. F. i, i Planas, A. (2003). El Perfil profesional del tècnic de joventut: anàlisi de la realitat a les comarques gironines. *Revista Catalana de Pedagogia*, 233-253.
- Soler-Masó, P. (2005). Les polítiques de joventut a Catalunya durant el període democràtic. *Revista d'Història de l'educació*, 8, 283-307.
- Soler-Masó, P., Bayot, A., Planas, A., i Vila, J. (2002). *Els tècnics en la política de joventut de l'Administració pública catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A., i Feixa-Pàmpols, C. (2013). Jóvenes y políticas de juventud en tiempos de austeridad. El caso de España. En *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (p. 347-353). Gijón: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A., i Feixa-Pàmpols, C. (2014). Young people and youth policies in Spain in times of austerity: Between juggling and the trapezi. *International Journal of Adolescence and Youth*, 0. <http://doi.org/10.1080/02673843.2013.823552>
- Stevens, I. (2010). *Social Pedagogy Holding the Space*. Scotland. Recuperat de https://www.actionforchildren.org.uk/media/3423/holding_the_space_and_its_links_to_social_pedagogy.pdf
- Stones, E. (1979). *Psychopedagogy: psychological theory and the practice of teaching*. London: Methuen.
- Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17-29.
- Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy*. Bristol: The Policy Press.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trilla Bernet, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, 13, 17-41.
- Trilla Bernet, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (p. 287-310). Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Trilla, J. (1986). *La Educación informal*. Barcelona: PPU.
- Ucar, X. (2001). Cultura y educación social en el marco de la globalización. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 6-7.
- Úcar, X. (2006). El porqué y el para qué de la pedagogía social: intervención socioeducativa y vida social. En *La Pedagogía Social en la sociedad de la información* (p. 233-271). Barcelona: UOC.
- Úcar, X. (2009). *La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria*.

- Barcelona. Recuperat de <http://ddd.uab.cat/record/54267>
- Úcar, X. (2011a). De Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. En *Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social* (p. 1-35). Canoas. Recuperat de <http://ddd.uab.cat/record/84809>
- Úcar, X. (2011b). Social Pedagogy for the Entire Lifespan. En J. Kornbeck i N. Rosendal (Ed.), *Studies in comparative pedagogies and international social work and social policy* (p. 124-154). Bremen: EHV, Europäischer Hochschulverlag.
- Úcar, X. (2012a). «Balizas de señalización» o la cuestión del método en pedagogía social. *Jornal A pagina da Educaçao*, 199, 44-46.
- Úcar, X. (2012b). Una nova manera de mirar la Pedagogia Social. *Col·legi de Pedagogos de Catalunya*, (maig). Recuperat de http://www.pedagogos.cat/doc/XUcar_LaPedagogiaSocial.pdf
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education policy analysis archives*, 21(36), 36.
- Úcar, X. (2013). La pedagogía social como una pedagogia de la relación. *A página da Educaçao*, (Extra-serie Verano.), 46-47.
- Úcar, X. (2014). Editorial. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 23, 7-9. http://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.00
- Úcar, X. (2014). Una Pedagogía Social y una Educación Social que buscan construir futuro. En *Pedagogia / Educaçao Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*. (p. 8-10). Porto: Escola Superior de Educaçao do Politécnico do Porto.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Brusel·les: De Boeck.
- Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Varona, F. (2007). La intervención apreciativa: una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. *Investigación y desarrollo*, 15(2), 394-419.
- Watkins, J. M., Mohr, B. J., i Kelly, R. (2011). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. (Pfeiffer, Ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Wenger. (2001). *Comunidades de prática*. Barcelona: Paidós.
- Williamson, H. (2013). *The Current Crisis and Youth - Impact and Ways Forward*. Strasbourg: European Youth Center.
- Yáñez, C., Gisbert, M., i Larraz, V. (2013). *Indicadores para la evaluación de la tecnología en los museos como instrumento de gestión. Una propuesta metodológica*. EDUTEC. Costa Rica. Recuperat de http://www.researchgate.net/profile/Cristina_Yanez/publication/258518365_Indicadores_para_la_evaluacion_de_la_tecnologia_en_los_museos_como_instrumento_de_gestin._Una_propuesta_metodologica/links/02e7e5288d85538b77000000.pdf

ANNEXOS



Annex 1: Gràfic les polítiques de joventut com a intersecció dels descriptors territori, agents i instruments. Elaboració pròpia. DEA 2009.



Annex 2: Ubicació del posicionament teòric de la investigació "Bases teórico-pràctiques per la definició de les Funcions i Tasques del Tècnic de Joventut en les polítiques locals actuals de les comarques gironines". Elaboració pròpia. DEA 2009.

Pla d'actuació de les polítiques de joventut 2004-2007

Linies d'actuació

Objectius

Eixos

Programes

E m a n c i p a c i ó

P a r t i c i p a c i ó



| VALORS EDUCATIUS I PROPÒSITS | BOIES |
|--|------------|
| Haltung, una actitud en la relació pedagògica. | 1 i 8 i 12 |
| Una aproximació centrada en l'infant i la seva participació plena en cadascun dels passos (des de la relació educativa). | 1 i 5 |
| En la relació educativa els reptes segons les eleccions. | 1 i 4 i 7 |
| La relació pedagògica, una intervenció educativa (interactiva, proactiva i benintencionada). | 1 |
| La incidència de les recerques en la relació pedagògica. | 2 |
| La incidència de l'evolució dels sistemes educatius en la realció educativa. | 2 |
| Una relació afectiva. | 1 |
| La relació pedagògica representa una part de la dimensió relacional de la tasca educativa. | 12 |
| És una intervenció en què l'educador es fa càrrec i posa en pràctica la cura envers una altra persona, a l'espera de transformar-la. | 1 |
| Associa ensenyament, aprenentatge i construcció d'un mateix. | 1 |
| La promulgació -responsabilitat dels participants de dur a terme el canvi- com un dels principis de la relació educativa. | 4 i 7 |
| La intervenció socioeducativa reconeix que en cada societat, organització o grup, alguna cosa funciona. | 1 i 6 i 10 |
| En la relació educativa és important posar en valor la diferència. | 1 i 6 |
| La pedagogia efectiva és la que prepara als educands per a la vida. | 1 i 4 |
| La pedagogia efectiva promou la implicació activa de l'educand. | 4 i 7 |
| La pedagogia efectiva reconeix la significació de l'aprenentatge informal. | 1 i 6 |
| En la relació educativa es dona un interès genuí per els infants, adolescents i joves. | 4 i 8 i 12 |
| A l'hora d'establir una relació pedagògica cal tenir en compte la referència teòrica emprada en l'anàlisi del context | 2 i 3 |
| La relació educativa està dissenyada en benefici del client. | 1 |
| L'educador treballa d'acord amb el principi d'ajudar a les persones a ajudar-se ells mateixos. | 1 i 10 |

Annex 4: Els principis associats a l'eix valors educatius i propòsits de la relació socioeducativa.

| L'ACCIÓ - LA CONSTRUCCIÓ DEL PROCÉS - | BALISES |
|--|-------------------------|
| La distinció Professional, Personal, Privat en la intervenció socioeducativa. | 4 i 8 i 10 i 12 |
| La utilització de l'activitat com a metodologia per estrènyer vincles entre el pedagog social i l'educand per tal de desenvolupar noves habilitats. | 10 |
| La creació d'una situació quotidiana compartida que esdevingui símbol de la relació creada entre pedagog social i educand. Espai comú en què es trobin les dues parts. | 10 |
| Procés mutu d'aprenentatge conjunt, exemple: commond third. | 3 i 10 |
| El desenvolupament és necessari en la relació educativa, doncs hi ha aspectes que s'han d'aprendre. | 3 |
| L'espai quotidià compartit com a arena de la relació educativa. | 10 i 11 |
| La reflexió en el treball quotidià com a metodologia de la relació educativa. | 10 |
| El treball en grup com a recurs en el treball de la relació educativa. | 10 |
| L'apoderament de l'equip com a recurs en el treball de la relació educativa. | 10 |
| La relació com a eina i com a objecte d'intervenció. | 1 i 10 |
| La intervenció socioeducativa una pràctica relacional inscrita en un temps i en un lloc. | 11 |
| La relació educativa una relació interpersonal. | 1 |
| La relació educativa una relació que té lloc dins d'un sistema. | 11 |
| La relació educativa una relació dins el context pedagògic. | 11 i 12 |
| La intervenció socioeducativa suma situacions pedagògiques situades i contextualitzades. | 11 |
| La relació educativa és interactiva i es construeix a mesura dels intercanvis que regulen la seva construcció. | 6 i 10 |
| En la intervenció socioeducativa la focalització esdevé la nostra realitat. | 9 i 11 |
| En la intervenció socioeducativa la realitat es crea al moment: coexisteixen múltiples realitats. | 11 |
| En la intervenció socioeducativa, l'acte de preguntar d'una organització o grup influeix en el grup d'alguna manera. | 10 |
| L'educand té més confiança i es sent més còmode quan per enfrontar-se al futur explora i construeix els successos del passat en el procés d'evolució. | 2 i 4 i 6 |
| En la intervenció socioeducativa, si es revisen parts del passat per afrontar el futur cal revisar aquelles parts que són positives. | 6 i 10 |
| El llenguatge que utilitzem crea la nostra identitat, aquest és un aspecte a tenir en compte en la intervenció socioeducativa. | 9 i 11 |
| La pedagogia efectiva fomenta tant els processos individuals com socials. | 1 |
| L'educador és capaç de veure el conflicte com un recurs. | 9 |
| La intervenció socioeducativa reserva un espai per a les trobades relacionals que contemplin el diàleg. | 9 |
| En la intervenció socioeducativa, la tasca de l'educador té un objectiu. | 4 i 5 i 6 i 8 i 10 i 12 |
| En la intervenció socioeducativa cal distingir entre el desenvolupament i el canvi. El canvi a partir de del treball dels participants amb ells mateixos. | 1 i 10 i 12 |
| En la intervenció socioeducativa el canvi i els seus processos no són reals fins que no són identificats per la persona en qüestió. | 1 i 7 i 10 |
| El treball pedagògic dirigit cap al canvi una tasca de l'educador envers a l'educand. | 8 i 10 |
| El diàleg professional un aspecte important en la intervenció socioeducativa. | 8 i 12 |
| En la relació pedagògica es té en compta la relació de l'educand amb els seus iguals. | 6 i 7 i 9 |
| En la relació pedagògica l'educador rep la influència de l'educand. | 1 i 8 i 12 |
| L'educador desenvolupa una tasca amb l'entorn en la intervenció socioeducativa. | 8 i 11 i 12 |
| La intervenció socioeducativa contempla la interacció de l'educand amb l'entorn. | 7 i 11 |
| La intervenció socioeducativa presenta sistematicitat de l'activitat. | 10 |
| El llenguatge, un factor clau de la relació educativa. | 9 i 11 |
| Les intervencions pràctiques en la intervenció socioeducativa -treball amb grups, activitats, el conflicte com a recurs, negociacions, límits, etc.-. | 9 |
| El potencial dels espais de descans de la intervenció socioeducativa -mètodes locals-. | 9 |

| REQUERIMENTS I CONDICIONANTS | BALISES |
|---|-------------------------|
| L'educador com a autèntic i autoreflexiu, aporta la seva personalitat com a important recurs. | 8 i 9 |
| La motivació per aprendre de l'educand com a punt de partida. | 1 i 4 i 10 |
| La relació educativa s'inicia des del punt en què l'educador pensa que l'educand es troba. | 1 i 5 i 10 |
| La relació educativa es pot abordar de forma individual o col·lectiva. | 10 |
| La relació educativa com a vincle intersubjectiu està fortament marcada per l'afectivitat. | 1 i 4 |
| La relació educativa es dona en la simultaneïtat d'acció, reflexió i transformació. | 10 |
| La poètica com una part de la relació educativa en ser l'individu el creador del seu món. | 1 i 5 i 7 i 8 i 10 i 12 |
| L'anticipació, les expectatives, com a factors mobilitzadors en la intervenció educativa. | 4 i 5 |
| En la intervenció educativa, les formulacions en positiu com a generadores de compromís. | 4 i 5 i 6 |
| La lliure elecció com a principi de la intervenció educativa. | 4 |
| La pedagogia efectiva es compromet amb formes valorades de coneixement. | 1 i 10 |
| La pedagogia efectiva reconeix la importància de l'experiència prèvia i els aprenentatges. | 2 i 3 |
| La pedagogia efectiva és aquella en què l'educador crea escenaris -andamiatges- que facilitin l'aprenentatge. | 3 i 12 |
| La pedagogia efectiva és aquella que contribueix a l'aprenentatge -avaluació- per ser congruent amb el procés. | 1 i 6 |
| Assumpció del requeriment d'invertir temps en el desenvolupament d'una bona relació entre professional i destinatari. | 1 i 6 i 10 |
| L'educador té capacitat de compromís simultània al requeriment d'exercici de l'autoritat -no de l'autoritarisme-. | 8 i 12 |
| L'educador demostra capacitat d'observació, anàlisi i planificació. | 10 |
| L'educador disposa de sentit de la diversió, dosis d'humor, però mai sarcasme. | 9 |
| L'educador administra paciència i capacitat per donar la benvinguda als petits canvis. | 9 i 10 |
| L'educador exerceix la curiositat i perspiciàcia per conèixer a cada individu per ell mateix. | 3 i 10 |
| L'educador ha de desenvolupar bons models de comportament. | 8 i 12 |
| L'educador és capaç de tolerar la provocació sense fer-ne un afer personal. | 8 i 9 i 12 |
| L'educador ha de tenir una capacitat ben desenvolupada de comunicar-se d'una forma descentralitzada -és a dir, tenint en compte perspectiva destinatari-. | 8 i 9 i 12 |
| L'educador mostra sensibilitat en l'encontre amb infants i joves. | 8 i 9 |
| Implicació del professional. No n'hi ha prou amb l'actitud, es tracta també d'allò que es fa. | 4 i 8 i 12 |
| Les característiques del participant (edat, gènere, etc.) en la relació educativa. | 7 i 11 |
| Les característiques de l'educador (gènere) en la relació educativa. | 8 i 11 |
| La perspectiva temporal de la intervenció en la relació educativa (puntual, mig termini, llarg termini). | 5 i 11 |
| L'objecte de treball per part de l'educador com a factor determinant en la relació educativa. | 4 i 5 |
| La tipologia de les altres relacions del participant o a les quals té accés, un factor important de la relació educativa. | 2 i 5 i 9 i 11 |
| La historia relacional del participant com un aspecte important a tenir en compte en la intervenció socioeducativa. | 2 i 11 |
| L'educador és estable, a la vegada que demostra habilitat per canviar. | 8 i 9 i 12 |
| Ser clar com a principi pedagògic de l'educador. | 8 i 9 i 12 |
| Ser tolerant en relació a l'experimentació del participant, una actitud de l'educador. | 8 i 10 i 12 |

Annex 6: Els principis associats a l'eix requeriments i condicionants de la relació socioeducativa

| LA LECTURA PROFESSIONAL | BALISES |
|---|----------------|
| La pedagogia efectiva depèn de l'aprenentatge de tots aquells que donen suport a l'aprenentatge dels altres. | 1 i 3 i 12 |
| La intervenció socioeducativa reclama polítiques consistents amb suport per aprendre com a eix central. | 3 i 12 |
| L'educador està predisposat a discutir valors i actituds personals. | 4 i 8 i 9 i 12 |
| És recomanable que l'educador tingui les necessitats cobertes fora de la feina, per tal de poder desenvolupar la seva intervenció socioeducativa en òptimes condicions. | 8 i 12 |
| L'educador presenta disponibilitat i habilitat per treballar en el propi desenvolupament, tant personal com professional. | 4 i 8 i 9 i 12 |
| El treball en equip o de supervisió com a afavoridor del diàleg que ha de permetre la intervenció socioeducativa. | 8 i 9 i 12 |
| El treball de la relació educativa subjecta a avaluació regular. | 6 i 10 i 12 |

Annex 7: Els principis associats a l'eix la lectura professional de la dimensió socioeducativa.

Annex 8: Formulari enquesta en català

| BALISA nº 1 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| | Concepte d'educació | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| Nom balisa | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | "El concepte d'educació afecta a la relació socioeducativa en quant determina la intencionalitat educadora, el paper de l'educador, la concepció de l'educand, així com el què és significatiu aprendre i les maneres de fer-ho." | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | "El concepte d'educació és clau en la relació socioeducativa pel fet que aquesta és intencional (afectiva, interpersonal, proactiva, interactiva, benintencionada, associa aprenentatge i construcció d'un mateix etc.)." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |
| | "Segons el concepte d'educació una interpretació de l'educand." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |
| | "El concepte d'educació determina la concepció que l'educador té del seu paper." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |
| | "El concepte d'educació determina què es considera important aprendre i com s'han de desenvolupar aquests aprenentatges." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |

Annexos

| BALISA nº 2 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Experiència prèvia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | “La manera com els participants han vivenciat i integrat les relacions socioeducatives i interpersonals anteriors és un element regulador que ajuda a comprendre les característiques i resultats de les relacions socioeducatives actuals.” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | “La manera com els participants han vivenciat l'aplicació del coneixement pedagògic i les influències i determinacions de les estructures on aquest es produeix, configura les seves experiències prèvies.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “L'experiència prèvia determina el punt de partida dels implicats, marcant el ritme i les perspectives en l'assoliment dels objectius.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “L'experiència relacional prèvia determina la pluralitat de referents a l'hora d'establir la relació socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La consideració de l'experiència prèvia com a factor regulador de la relació socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

| BALISA nº 3 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Creació d'escenaris per al aprenentatge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | "La creació d'escenaris per a l'aprenentatge suposa la implicació de les polítiques socioeducatives i la coresponsabilitat en la relació per part de l'educador i l'educand." | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | "Les polítiques educatives han de tenir en compte la creació d'escenaris per l'aprenentatge." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "En la relació socioeducativa l'educador crear escenaris que facilitin l'aprenentatge a partir del coneixement de l'altre." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "La creació d'escenaris efectius d'aprenentatge requereix la coresponsabilitat dels implicats en el seu desenvolupament." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

Annexos

| BALISA nº 4 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Motivació i implicació | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | “La motivació i implicació dels participants en la relació socioeducativa és clau, tant pel desenvolupament de la relació com per la corresponsabilitat dels implicats en els seus resultats.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | “La motivació i implicació són clau en la relació socioeducativa, en tant que vincle subjectiu marcat per l’afectivitat i generador de compromís, per aquesta raó cal tenir en compte tot allò que les fomenta.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “ La relació socioeducativa efectiva té un objecte de treball, un objectiu i uns resultats vinculats a la motivació i implicació dels participants.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La motivació i implicació de l’educand és clau si es vol comprometre amb el canvi.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La motivació i implicació de l’educador en la relació és clau per establir la relació intersubjectiva i pel seu desenvolupament professional.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

| BALISA nº 5 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Expectatives | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | “Les expectatives dels implicats, tant pròpies com alienes, influeixen en la relació socioeducativa i en els seus resultats , tenint en compte que poden estar sotmeses a les contingències del context.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | Observacions: | | |
| | “En la relació socioeducativa, les expectatives d'educand i educador configuren el vincle, sent determinant tant les pròpies com les que s'atribueixen a altri.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La gestió de les expectatives en la relació socioeducativa determina els seus resultats i l'evolució del vincle dels participants .” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “En la relació socioeducativa les expectatives estan sotmeses a diverses contingències (període, objecte de treball, antecedents, objectius,...) que afecten a la seva configuració.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

Annexos

| BALISA nº 6 | Críteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Significativitat del procés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | “La relació socioeducativa és significativa pels implicats en tant que generadora de resultats positius en els participants en relació a uns objectius, legitimant els esforços i temps invertit.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | “La relació socioeducativa és significativa pels implicats. Aquesta significativitat suposa invertir temps i esforços.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “En la relació socioeducativa es tenen en compte els factors interpersonals o del context que poden ajudar a donar significativitat al vincle o als resultats de la relació.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “Els resultats de la relació socioeducativa poden contribuir a fer-la significativa pels participants.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

| BALISA nº 7 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | El paper de l'educand | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | "L'educand té un paper en la relació socioeducativa que depèn de la concepció pedagògica que la reguli i de les circumstàncies socioculturals en les que es produeix, però que suposa l'assumpció dels efectes del procés per part de l'educand." | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

Annexos

| BALISA nº 8 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Paper de l'educador | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | "L'educador, en la relació socioeducativa es dirigeix a l'educand, des d'una determinada perspectiva i amb una intencionalitat concreta que depèn del context sociocultural i institucional en el que actua." | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | "La relació socioeducativa porta associada una concepció de l'educador." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "En la relació socioeducativa el paper de l'educador contempla tant la definició de fites com el compromís amb la consecució de resultats." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "El paper de l'educador en la relació socioeducativa està marcat tant per les circumstàncies del context sociocultural, com per totes aquelles competències professionals que és capaç de desenvolupar." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "El reconeixement institucional és un referent per a la tasca de l'educador." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

| BALISA nº 9 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Recursos / Instruments | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | “En la relació socioeducativa hi ha recursos vinculats als participants, n’hi ha associats al llenguatge i a la praxi desenvolupada i n’hi ha de relacionats amb el context sociocultural. De la combinació de tots ells en depèn els resultats de la intervenció educativa.” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | Observacions: |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | “En la relació socioeducativa, el llenguatge i la praxis són el recursos que l’educador emprà com a medi a través de la qual vehicular la intervenció socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |
| | “La relació socioeducativa està influenciada per les relacions entre iguals que es donen, tant a nivell de l’educador com de l’educand.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |
| | “La relació socioeducativa està influenciada per la definició i interpretació del context sociocultural.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |
| | “L’educador com a subjecte i les seves habilitats professionals són el recurs per excel·lència a l’hora d’estimular i estructurar la relació socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observacions: |

Annexos

| BALISA nº 10 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Mètodes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | "Els mètodes com a mecanismes estructuradors i organitzadors de la relació socioeducativa." | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | | | |
| | "La elecció i interpretació dels mètodes a emprar en la relació socioeducativa és deutora dels principis pedagògics i de la idea d'educand que es tingui." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "El mètode emprat en la relació socioeducativa depèn de la fita a assolir." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "El mètode en la relació socioeducativa contempla la interacció dels participants que interactuen creant un espai nou que dona lloc al canvi i als nous coneixements." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "La intervenció socioeducativa contempla la reflexió en l'acció com a mètode quotidià a desenvolupar per les parts implicades en la relació socioeducativa." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | "En la relació socioeducativa s'utilitzen tant metodologies individuals com grupals." | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

| BALISA nº 11 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Context físic i sociocultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | “El context, en les seves múltiples dimensions i la interpretació que se'n fa té efectes en la construcció i els resultats de la relació socioeducativa.” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | Observacions: | | |
| | “En la relació socioeducativa les característiques dels participants formen part del context de forma significativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La interacció, tant de l'educand com de l'educador amb el context, són factors que determinen els resultats de la relació socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La interpretació del context, tant relacional com d'intervenció, són determinants en la relació socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “El llenguatge, com a canal de comunicació a través del qual es vehicula la intervenció socioeducativa, forma part del context de la relació socioeducativa i és determinant en la estructuració de la mateixa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “En la relació socioeducativa, el context ve determinat per l'espai, el temps, les persones i les relacions que es produeixen entre elles en els diferents marcs institucionals i organitzatius.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

Annexos

| BALISA nº 12 | Criteris de validació | Unívoc | Pertinent | Rellevant: | | | |
|-------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Nom balisa | Dimensió professional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Gens <input type="checkbox"/> | Poc <input type="checkbox"/> | Força <input type="checkbox"/> | Molt <input type="checkbox"/> |
| | Observacions: | | | | | | |
| Definició balisa | “La vessant professional aporta a la relació socioeducativa una concepció de la intervenció, dels participants, de les habilitats i de les funcions que han de desenvolupar en la societat.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| Principis balisa | | | | | | | |
| | | | Pertinent | Rellevant | Observacions: | | |
| | “La vessant professional aporta una concepció de l'educació i dels seus implicats, que configura la relació socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La relació socioeducativa des d'una vessant professional està subjecta a avaluació regular.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La vessant professional orienta les accions de l'educador.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “La vessant professional de l'educador regula les funcions que han d'acomplir els educadors.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |
| | “Les relacions socioeducatives no es poden desvincular del col·lectiu professional.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observacions: | | |

Annex 9: Formulari enquesta en castellà

| BALIZA nº 1 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Concepto de educación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “El concepto de educación afecta a la relación socioeducativa en cuanto determina la intencionalidad educadora, el papel del educador, la concepción del educando, así como aquello que es significativo aprender y las maneras de hacerlo.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | | | |
| | “El concepto de educación es clave en la relación socioeducativa por el hecho de ser ésta una relación intencional (es decir afectiva, interpersonal, proactiva, interactiva, bienintencionada, asocia aprendizaje y construcción de uno mismo, etc.).” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “Según el concepto de educación se da una interpretación del educando.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “El concepto de educación determina la concepción que el educador tiene de su papel.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “El concepto de educación determina qué se considera importante aprender y como se deben desarrollar estos aprendizajes.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

o

| BALIZA nº 2 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| | Experiencia previa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| Nombre baliza | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “La manera como los participantes han vivenciado e integrado las relaciones educativas e interpersonales anteriores es un elemento regulador que ayuda a comprender las características y resultados de las relaciones socioeducativas actuales.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | Observaciones: | | |
| | “La manera como los participantes han vivenciado la aplicación del conocimiento pedagógico y las influencias y determinaciones de las estructuras donde este se produce, configura sus experiencias previas.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La experiencia previa determina el punto de partida de los implicados, marcando el ritmo y las perspectivas en la consecución de los objetivos.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La experiencia relacional previa determina la pluralidad de referentes a la hora de establecer la relación socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La consideración de la experiencia previa como factor regulador de la relación socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

| BALIZA nº 3 | | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Creación de escenarios para el aprendizaje | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | | |
| Definición baliza | “La creación de escenarios para el aprendizaje supone la implicación de las políticas socioeducativas y la corresponsabilidad en la relación por parte del educador y del educando.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | | |
| Principios baliza | | | | | | | | |
| | | | | Pertinente | Relevante | | | |
| | “Las políticas educativas han de tener en cuenta la creación de escenarios para el aprendizaje.” | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “En la relación socioeducativa el educador crea escenarios que facilitan el aprendizaje a partir del conocimiento del otro” | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La creación de escenarios efectivos de aprendizaje requiere la corresponsabilidad de los implicados en su desarrollo.” | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

Annexos

| BALIZA nº 4 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Concepto de educación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “La motivación e implicación de los participantes en la relación socioeducativa es clave, tanto para el desarrollo de la relación como para la corresponsabilidad de los implicados en sus resultados.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | | | |
| | “La motivación e implicación son clave en la relación socioeducativa, en tanto que vínculo subjetivo marcado por la afectividad y generador de compromiso, motivo por el cual se debe tener en cuenta todo aquello que las fomenta.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La relación socioeducativa efectiva tiene un objeto de trabajo, un objetivo y unos resultados vinculados a la motivación e implicación de los participantes.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La motivación e implicación del educando es clave si se quiere comprometer con el cambio.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La motivación e implicación del educador en la relación es clave para establecer la relación intersubjetiva y para su desarrollo profesional.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

| BALIZA nº 5 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|-------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Expectativas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “Las expectativas de los implicados, tanto propias como alienas, influyen en la relación socioeducativa y en sus resultados, teniendo en cuenta que pueden estar sometidas a las contingencias del contexto.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | Observaciones: | | |
| | “En la relación socioeducativa, las expectativas del educando y educador configuran el vínculo, siendo determinante tanto las propias como les que se atribuyen al otro.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La gestión de las expectativas en la relación socioeducativa determina sus resultados y la evolución del vínculo de los participantes.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “En la relación socioeducativa las expectativas están sometidas a diversas contingencias (período, objeto de trabajo, antecedentes, objetivos,...) que afecten a su configuración.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

Annexos

| BALIZA nº 6 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|-------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Significatividad del proceso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “La relación socioeducativa es significativa para los implicados en tanto que generadora de resultados positivos en los participantes en relación a unos objetivos, legitimando así los esfuerzos y tiempo invertido.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | Observaciones: | | |
| | “La relación socioeducativa es significativa para los implicados. Esta significatividad supone invertir tiempo y esfuerzos.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “En la relación socioeducativa se tienen en cuenta los factores interpersonales o del contexto que pueden ayudar a dar significatividad al vínculo o a los resultados de la relación.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “Los resultados de la relación socioeducativa pueden contribuir a hacerla significativa para los participantes.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

| BALIZA nº 7 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | El papel del educando | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “El educando tiene un papel en la relación socioeducativa que depende de la concepción pedagógica que la regule y de las circunstancias socioculturales en las que se produce, pero que supone la asunción de los efectos del proceso por parte del educando.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | Observaciones: | | |
| | “La relación socioeducativa lleva asociada una concepción del papel del educando”. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “En la relación socioeducativa, el papel del educando está sujeto a las circunstancias del contexto sociocultural” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “En la relación socioeducativa el papel del educando implica asumir los efectos del proceso.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

| BALIZA nº 8 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Papel del educador | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “El educador, en la relación socioeducativa se dirige al educando, desde una determinada perspectiva y con una intencionalidad concreta que depende del contexto sociocultural i institucional en el que actúa.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | Observaciones: | | |
| | “La relación socioeducativa lleva asociada una concepción del educador.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “En la relación socioeducativa el papel del educador contempla tanto la definición de metas como el compromiso con la consecución de resultados.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “El papel del educador en la relación socioeducativa está marcado tanto por las circunstancias del contexto sociocultural, como por todas aquellas competencias profesionales que es capaz de desarrollar.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “El reconocimiento institucional es un referente para la tarea del educador.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

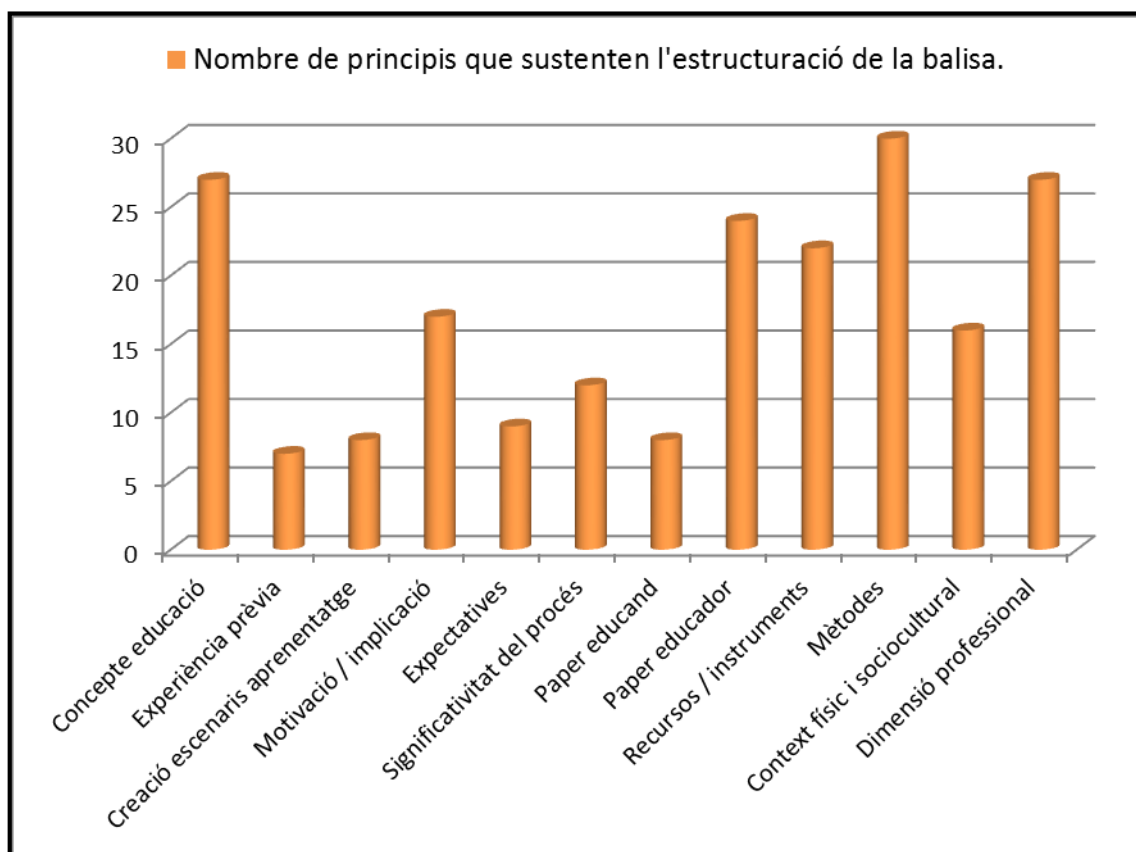
| BALIZA nº 9 | | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|-------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| Nombre baliza | Recursos / instrumentos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> | |
| | Observaciones: | | | | | | | |
| Definición baliza | “En la relación socioeducativa hay recursos vinculados a los participantes, los hay asociados al lenguaje y a la praxis desarrollada, así como también los hay relacionados con el contexto sociocultural. De la combinación de todos ellos dependen los resultados de la intervención socioeducativa.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | | |
| Principios baliza | | | | Pertinente | Relevante | | | |
| | “En la relación socioeducativa, el lenguaje y la praxis son los recursos que el educador emplea como medio a través del cual vehicular la intervención socioeducativa.” | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La relación socioeducativa está influenciada por las relaciones entre iguales que se dan, tanto a nivel del educador como del educando”. | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La relación socioeducativa está influenciada por la definición i interpretación del contexto sociocultural.” | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “El educador como sujeto y sus habilidades profesionales son el recurso por excelencia a la hora de estimular i estructurar la relación socioeducativa.” | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |

Annexos

| BALIZA nº 10 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Métodos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “Los métodos como mecanismos estructuradores y organizadores de la relación socioeducativa.” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | | | |
| | “La elección e interpretación de los métodos a emplear en la relación socioeducativa es deudora de los principios pedagógicos y de la idea de educando que se tenga.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “El método empleado en la relación socioeducativa depende de la meta a lograr.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “El método en la relación socioeducativa contempla la interacción de los participantes que interactúan creando un espacio nuevo que da lugar al cambio y a los nuevos conocimientos.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “La intervención socioeducativa contempla la reflexión en la acción como método cotidiano a desarrollar por las partes implicadas en la relación socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “En la relación socioeducativa se utilizan tanto metodologías individuales como grupales.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |

| BALIZA nº 11 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Contexto físico y sociocultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “El contexto, en sus múltiples dimensiones y la interpretación que de él se hace tiene efectos en la construcción y los resultados de la relación socioeducativa.” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | | | Observaciones: |
| | “En la relación socioeducativa las características de los participantes forman parte del contexto de forma significativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “La interacción, tanto del educando como del educador con el contexto, son factores que determinan los resultados de la relación socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “La interpretación del contexto, tanto relacional como de intervención, son determinantes en la relación socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “El lenguaje, como medio de comunicación a través del cual se vehicula la intervención socioeducativa, forma parte del contexto de la relación socioeducativa y es determinante en la estructuración de la misma.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |
| | “En la relación socioeducativa, el contexto viene determinado por el espacio, el tiempo, las personas y las relaciones que se producen entre ellas en los diferentes marcos institucionales y organizativos.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | Observaciones: |

| BALIZA nº 12 | Criterios de validación | Univoco | Pertinente | Relevante: | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Nombre baliza | Dimensión profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Nada <input type="checkbox"/> | Poco <input type="checkbox"/> | Bastante <input type="checkbox"/> | Mucho <input type="checkbox"/> |
| | Observaciones: | | | | | | |
| Definición baliza | “La dimensión profesional aporta a la relación socioeducativa una concepción de la intervención, de los participantes, de las habilidades y de las funciones que han de desarrollar en la sociedad.” | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| Principios baliza | | | | | | | |
| | | | Pertinente | Relevante | Observaciones: | | |
| | “La dimensión profesional aporta una concepción de la educación y de sus implicados, que configura la relación socioeducativa.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La relación socioeducativa desde una dimensión profesional está sujeta a evaluación regular.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La dimensión profesional orienta las acciones del educador. “ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “La dimensión profesional del educador regula las funciones que deben cumplir los educadores.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |
| | “Las relaciones socioeducativas no se pueden desvincular del colectivo profesional.” | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Observaciones: | | |



Annex 10: Gràfic comparatiu del nombre de principis del marc teòric que sustenten les diferents balises que configuren la proposta d'anàlisi de la relació socioeducativa.



Universitat Autònoma
de Barcelona