
This is the **accepted version** of the article:

Monseny Martínez, Myrte; Úcar, Xavier; Soler, P., ed.; [et al.]. «El treball de la relació socioeducativa : una oportunitat de futur per a les polítiques de joventut». A: Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales. (2016) p. 122-131. 9 pàg. Girona: Servei de Publicacions de la UDG.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/251566>

under the terms of the  **CC BY-NC-ND** license

El treball de la relació socioeducativa una oportunitat de futur per a les polítiques de joventut.

Autors: Myrte Monseny Martínez
Universitat de Girona
myrte.monseny@gmail.com

Xavier Úcar Martínez
Universitat Autònoma de Barcelona
xavierucar@gmail.com

Abstract

La present comunicació exposa les principals idees i resultats obtinguts en la recerca de la tesi *“La relació socioeducativa: una proposta d’anàlisi en les polítiques de joventut”*, defensada el passat desembre de 2015, a la UAB. En aquest treball s’ha pogut constatar no només la bona acollida que té entre professionals i acadèmics la iniciativa d’identificar un sistema de *“balises de senyalització i coneixement”* que orientin la pràctica en la intervenció socioeducativa; sinó també la idoneïtat del moment actual per fer-ho aplicat a l’àmbit de les polítiques de joventut.

Paraules clau: intervenció socioeducativa, polítiques de joventut, balises de senyalització i coneixement, Pedagogia Social

Introducció

Per tal de compartir tant l'experiència com els coneixements obtinguts, s'estructurarà la presentació de la comunicació en tres apartats. Un primer de presentació del marc de la recerca. Un segon d'estructuració del procés de desenvolupament de la investigació. I un darrer de conclusions i possible línia de continuïtat; per tal no només de copsar l'interès dels resultats obtinguts, sinó també l'oportunitat que representa, per a les polítiques de joventut, aprofitar aquests plantejaments com a revulsiu per a actualitzar el seu discurs.

A. El marc de la recerca: Evolució del discurs de les polítiques de joventut i la necessitat de repensar-lo i adaptar-lo a la situació actual.

Tot i que l'inici del desenvolupament de les polítiques de joventut es situa amb l'arribada de la democràcia, en l'eclosió de les polítiques públiques locals de l'Estat de Benestar a finals dels anys 70 inicis dels 80 (Comas, 2007; Soler-Masó, 2005); a hores d'ara tant la seva definició, com la de la figura professional que les acompanya no deixa d'estar en procés de reconeixement i la seva funció social en vies de professionalització.

Així doncs, malgrat el recorregut del seu discurs sigui relativament ampli i ambiciós, no es pot dir que aquest s'hagi vist correspost amb el desenvolupament d'una acció i una praxis en consonància (Planas-Lladó, Soler-Masó i Feixa-Pàmpols: 2014).

Si en aquest fet hi afegim, tal i com recullen els autors anteriorment citats, que *“La situación actual de austeridad y recortes, que 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”* (2014:556); es perfila ineludible la necessitat de revisar tant el discurs, com la relació entre aquest i la pràctica, no només per donar un nou impuls a aquestes polítiques sinó també per actualitzar-les.

La Llei 33/2010, d'1 d'octubre, ja suposa un punt d'inflexió i un gran pas endavant a l'hora institucionalitzar el reconeixement social d'aquestes polítiques, però aquest fet no extreu que es quedi curta a l'hora de concretar i comprometre's amb el desenvolupament i interpretació de les mateixes.

Fet extrapolable a la situació dels professionals que s'emparen sota aquest paraigua institucional, que no deixen de sentir *“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).

De fet l'Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut –ACPPJ-, ja en el seu informe del cens de 2010 advertia aquesta situació en afirmar que, 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. Així doncs, tot i que la Llei de polítiques de joventut facilita un context referencial comú, aporta poques directrius vinculants sobre el seu contingut. De fet la Llei no entra a regular aquest sector professional, deixant a l'aire la definició de perfils professionals, l'establiment de ràtios o la fixació de les retribucions que han de percebre; quedant aspectes neuràlgics i vinculants que afecten directament a la implementació d'aquestes polítiques per regular.

Tal i com apunta Dubet (2006), Les feines que impliquen el treball sobre els altres són difícils d'objectivar, sovint en costa avaluar la producció i les eines de mesura d'aquest impacte –prescindint de la seva precisió i utilitat-, fan malbé, en part la tasca en qüestió. Aquesta característica en particular provoca dificultats en relació a la noció d'ofici i professió, on el procés inesgotable en favor del reconeixement professional, és a dir la “part del subjecte” que escapa a tota objectivació del treball produït, sempre està present.

El discurs de la Pedagogia Social i els seus principis ens poden ajudar en aquest sentit; doncs malgrat les seves dificultats com a disciplina per definir-se de forma unívoca i transnacional degut al seu marcat caràcter teòric- pràctic, apunten cap a la possibilitat de poden trobar solucions educatives als problemes socials (Hämäläinen, Hermansson, i Gustavsson, 2003; Kraav, 2003; Smith i Whyte, 2008). Aquest és un plantejament que està en total sintonia amb les aspiracions transformadores del Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2020, que encamina els seus principis rectors a incidir significativament en la vida dels joves, situant l'eix educatiu com a prioritat. En aquest sentit, compartim amb Úcar (2011) 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.

B. El procés de recerca: plantejament, metodologia i resultats.

La constatació de la necessitat de focalitzar l'estudi de les polítiques de joventut més enllà dels habituals estudis descriptius del sector és el primer motiu que ens porta centrar l'atenció en la intervenció que es dona en els escenaris que dibuixen aquestes polítiques. On es detecta un buit significatiu en la investigació i construcció de coneixement és en l'anàlisi de la implementació de les mateixes. Tal i com apuntaven Soler, Feu, & Planas, *"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).

Partint d'aquesta necessitat, la hipòtesi amb la qual es treballa és 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.

Val a dir que la interpretació de les polítiques de joventut des de la perspectiva socioeducativa és un posicionament propi dels autors, que conviu amb altres maneres d'interpretar aquestes polítiques. Hi ha altres concepcions més properes a la prestació de serveis en el seu sentit més clàssic i restrictiu: beques, ajuts, borses de treball o habitatge, etc.. o visions més analítiques o metateòriques. Òbviament el nostre posicionament es desmarca dels anteriors, sense desmerèixer-los però centrant-se en un altra dimensió, la pràctica.

Per desenvolupar el primer i segon d'aquests objectius s'empra la "Grounded Theory" com a aproximació metodològica que permet generar a partir de diverses teories substantives¹ una teoria formal² que ofereixi un marc conceptual per a la intervenció. Més concretament, en el cas que ens ocupa, s'aposta per aprofundir en un objecte d'estudi tan ampli i complex com és la relació socioeducativa, des d'una perspectiva plural que ens obligarà a tenir en compte tant components sociològics, pedagògics, psicològics, com fins i tot filosòfics. Aspectes tots ells que ens determinen a l'hora de seleccionar les aportacions teòriques a considerar, doncs s'hauran d'incloure en les diferents disciplines contemplades a l'hora d'abastar l'objecte d'estudi de la forma més integral possible. A tal efecte, cinc són les teories substantives treballades:

- a) *"Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle"* (Biémar, 2009),
- b) *"Principles for Effective Pedagogy"* (James i Pollard, 2011),

¹ Aquelles que estan basades en la investigació d'un àrea social específica i el seu camp d'aplicació es limita a aquesta àrea en concret

² Aquella que desenvolupa conceptualment una àrea amplia d'investigació.

- c) *“An appreciative inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services”* (Fynn, 2011),
- d) *“The Art of Being a Social Pedagogue”* (Eichsteller i Holthoff, 2012),
- e) *“Practical Social Pedagogy”* (Storø, 2013),

El denominador comú de les quals és l'estudi de la relació socioeducativa com a element central de la intervenció. És precisament a partir de tots aquells aspectes comuns que comparteixen que es pot generar un marc explicatiu del fenomen, orientador de la pràctica, que s'estructurarà com a teoria formal resultant de la consideració de les anteriors. Més concretament els resultats de la investigació han conclòs en la construcció de 12 balises de senyalització i coneixement que s'han contrastat amb els experts del sector.

Les *balises de senyalització i coneixement* són els referents teoricopràctics resultants del procés d'elaboració conceptual que ens permet aprofundir en l'anàlisi de la intervenció, així com ampliar el cos de coneixement. Són doncs uns principis metodològics que possibiliten al professional triangular la seva posició en una determinada intervenció socioeducativa amb una persona, grup o comunitat en un moment específic de la mateixa (Úcar, 2012).

La relació de dotze balises que es va sotmetre a validació ha estat la següent:

Concepte d'educació	Experiència prèvia	Creació d'escenaris per a l'aprenentatge	Motivació / Implicació
Expectatives	Significativitat del procés	Paper de l'educand	Paper de l'educador
Recursos / Instruments	Mètodes	Context físic i sociocultural	Dimensió professional

Per dur a terme aquest procés de validació s'empra el mètode Delphi. La idoneïtat del qual rau en la seva especialització a l'hora de treballar per a la creació de consensos i la convergència d'opinions sobre un coneixement del món real, és a dir d'un fenomen vinculat a la praxis.

En total es revisen dotze balises amb les seves corresponents definicions i un muntant de 47 principis associats. Totes elles valorades per 10 acadèmics i 10 professionals en funció dels criteris d'univocitat, pertinença i rellevància. Malgrat el resultat és positiu en el seu conjunt, es detecten encara molts aspectes a millorar, especialment en quant

a la univocitat de la proposta i a la profunditat d'anàlisi de la mateixa. Destaca però l'interès i acceptació de la proposta; així com la necessitat d'aprofundir en el debat que suscita entre els membres del sector, motiu pel qual es treballa en la divulgació dels resultats.

C. Conclusiones: l'aposta per vincular els plantejaments de la Pedagogia Social a la implementació de les polítiques de joventut.

Tot i que els resultats de la investigació no permeten donar per tancat aquest model de "balisatge", atès que hi ha aspectes de la validació de la proposta que requereixen d'una segona fase de revisió com, per exemple, la univocitat de part dels seus principis. Si que apunten però a la significativitat de continuar treballant en aquesta línia tant per part del col·lectiu acadèmic com del professional, doncs tant la pertinença com la rellevància del conjunt de la proposta ha estat ben valorada.

Algunes línies clares de continuïtat apunten a la necessitat d'ampliar el recorregut del marc referencial de les balises, així com una major exploració de les relacions que hi ha entre elles. Tot i que l'elaboració d'un programa de recerca al respecte és l'aspiració de futur d'aquesta investigació, i encara que aquest no estigui articulat en la actualitat, ja es veu la necessitat i interès de compartir aquests primers resultats amb la comunitat educativa i professional corresponent. En el cas de la implementació de les polítiques de joventut aquesta necessitat és més peremptòria atesos els requeriments de definició i construcció de referents.

La Pedagogia Social aporta un bagatge conceptual idoni; no només perquè, tot i evolucionar al llarg del temps, sempre situa el reconeixement de les relacions humanes com a factor clau per al desenvolupament de la intervenció socioeducativa. També perquè és una disciplina científica "*promiscua*" en el sentit que diu Trilla: "*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 seva vocació de servei a l'acció educativa la situa més enllà de la descripció i anàlisi del fenomen, aportant una intencionalitat i visió conjunta del procés. Seguint a Brezinka, es tracta de "ser útil als educadors per a la seva activitat d'educar i ensenyar" (2002:399).

Si compartim amb Montes que en les polítiques de joventut "*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 llinar 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); la centralitat del vincle entre joves i professionals no es pot obviar; així com tampoc es pot menystenir la seva vessant educativa.

La Pedagogia Social contemporània ens brinda l'oportunitat de cercar 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. I tot i que tal i com recull 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) resulta convenient articular un marc conceptual adient que

permeti sistematitzar tant la reflexió i aprenentatges que es puguin desenvolupar en la pràctica com el debat professional que es pugui generar al respecte. Sobretot si tal com adverteix García Canclini, volem ajudar als joves a formular-se les preguntes adequades en els nous escenaris socials.

El paper que els professionals de joventut poden tenir en la transformació d'aquestes tendències és clar, atenent a la capacitat d'establir vincles socioeducatius significatius amb els joves, així com de creació d'oportunitats i d'escenaris d'aprenentatge compartit que facilitin la seva capacitat crítica, autonomia així com apoderament.

El concepte de “*balisa de senyalització i coneixement*” ens permet treballar en aquesta línia doncs actua com a referent tant a l'hora d'advertir i orientar al professional sobre aquells aspectes importants a tenir en compte, com pel fet que ens indiquen els eixos a través dels quals articular i desenvolupar la reflexió i creació de coneixements.

Aplicat a les polítiques de joventut, la consideració de la dimensió relacional de la implementació de les mateixes ens obre tot un camp de possibilitats a l'hora de desenvolupar els escenaris de coneixement i aprenentatge dels joves

Bibliografia citada

Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (2010). *Informe cens de professionals en l'àmbit de la joventut 2008*. Girona: Documenta Universitaria.

Biémar, S. (2009). *Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle*. Université de Liège. Recuperat de <http://bictel.ulg.ac.be/ETD-db/collection/available/ULgetd-10202009-144939/unrestricted/THESE-BIEMAR-Complete.pdf>

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>

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.

Fynn, A. W. R. (2011). *An Appreciative Inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services*. University of South Africa.

Hämäläinen, J., Hermansson, H., i Gustavsson, A. (2003). Perspectives and theory in social pedagogy. En *Perspectives and theory in social pedagogy* (p. 133-153). Daidalos.

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>

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.

- Montes Sala, P. (2007). Les polítiques de joventut i els seus professionals. En *Juventut i polítiques de joventut* (p. 47-53). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- 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>
- 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, P., Gelis, J. F. i, i Planas, A. (2003). El Perfil professional 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., 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>
- Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy*. Bristol: The Policy Press.
- 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.
- Úcar, X. (2011). 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. (2012a). «Balizas de señalización» o la cuestión del método en pedagogía social. *Jornal A pagina da Educação*, 199, 44-46.