

**LLEURE, ADOLESCÈNCIA I ACCIÓ SOCIOEDUCATIVA ALS
EQUIPAMENTS MUNICIPALS**

TREBALL FI DE GRAU

Autora: **LAURA LABIANO FERRÉ**
Tutor: **JORDI GARCÍA FARRERO**

2015

Universitat Oberta de Catalunya

Grau en Educació Social

ÍNDEX

1.RESUM.....	3
2.INTRODUCCIÓ.....	4
3.PLANTEJAMENT I OBJECTIUS.....	6
4.METODOLOGIA.....	7
4.1.Perspectiva metodològica.....	7
4.2.Determinació de fonts i instruments.....	7
4.3.El disseny i el procés de la recerca.....	11
4.4. Aspectes ètics de la recerca.....	13
5.L'OFERTA DE LLEURE MUNICIPAL ADREÇADA A LA POBLACIÓ ADOLESCENT: EQUIPAMENTS I PRÀCTIQUES.....	15
5.1.Context: adolescència, consum i temps lliure.....	15
5.2.Equipaments municipals.....	18
5.3.Sobre les pràctiques educatives més significatives (tipologia i classificació d'activitats).....	23
6.ANÀLISI DEL MODEL SOCIOEDUCATIU QUE SUSTENTA ELS EQUIPAMENTS I LES PRÀCTIQUES ADREÇADES A LA POBLACIÓ ADOLESCENT.....	31
6.1.Què és i què no és l'acció socioeducativa?.....	32
6.2.El model de lleure que es segueix la contempla?.....	33
6.2.1.El lloc del subjecte.....	34
6.2.2.Els continguts.....	35
6.2.3.L'agent.....	36
6.2.4.Metodologies.....	38
6.2.5.Marcs institucionals.....	40
7.LA FIGURA DE L'EDUCADOR/A SOCIAL EN EL MARC DELS EQUIPAMENTS I PRÀCTIQUES SOCIOEDUCATIVES PER A ADOLESCENTS.....	44
7.1.Estat de la qüestió: Professionals que intervenen.....	44
7.2.Com es veuen l'educador/a i l'educació social als equipaments municipals?.....	45
8.CONSIDERACIONS FINALS.....	48
8.1.Límits i oportunitats de la recerca.....	48
8.2.Conclusions.....	48
9.BIBLIOGRAFIA.....	51
ANNEXOS.....	54

1. RESUM

En una època líquida on el consum i la immediatesa regnen gran part de les nostres accions i desitjos, com s'aprofita el temps de lleure a l'adolescència? Hi ha lloc per a l'educació?

Aquest treball ha volgut conèixer què s'ofereix per al temps lliure d'aquesta franja d'edat a la ciutat de Barcelona i quina cabuda hi té tant l'acció socioeducativa com l'educador/a social com a figura professional. Hem donat veu als agents, i als i les professionals que protagonitzen el context i com a futurs/es educadors/es socials, hem buscat quin és el lloc actual de l'acció socioeducativa i n'hem analitzat la idoneïtat a través de l'opinió dels i les entrevistades. La recerca ens mostra com en una època de canvi i velocitat, els equipaments s'intenten adaptar a les noves idiosincràsies i gustos dels seus participants i mantenen conceptes diversos pel que fa a l'acció educativa.

2. INTRODUCCIÓ

A punt de fer 32 anys, puc dir que he passat més de mitja vida vinculada al món de l'educació en el lleure. De fet, podria dir que ha marcat el meu recorregut vital.

Hi he participat com a «nena d'esplai», com a monitora d'esplai, casals i colònies i més tard com a educadora en projectes socioeducatius d'esplais diaris i centres oberts. Aquestes últimes experiències em van ratificar en la meva creença que l'educació en el lleure transforma individus, grups i entorns, i tot allò que els hi aporta acaba replicant-se en diverses esferes de les seves vides. D'aquesta manera, l'entenc com una poderosa eina de transformació social i la seva metodologia m'ha acompanyat en diverses experiències laborals.

L'any 2013 la vida em va portar a treballar en un CRAE de Barcelona per a adolescents, on pràcticament el 90% eren joves migrats no acompanyats. El meu encàrrec era el de preparar, de la millor manera, els propers desinternaments d'uns nois que per la seva condició i, en alguns casos, un tractament institucional convuls, es trobaven desarrelats, desancorats i desorientats.

Dins aquest encàrrec, d'altres de més concrets eren les inscripcions a centres formatius, per exemple, i buscar quelcom per al seu temps lliure que fugís de la rutina en què es trobaven immersos: televisió, xats i sortides al carrer sense cap objectiu i amb consums de tòxics. Buscava activitats fora del centre que els donessin allò que jo entenia com l'essència de l'educació en el lleure: un lloc on pertànyer, on ser un/a mateix/a i on alimentar-se d'un ambient enriquidor, on aprendre del i amb el grup, on desenvolupar-se... Creia que això els facilitaria molt la seva situació actual i futura i que els ajudaria a reivindicar-se com a subjectes únics, fora del grup del CRAE, dels estigmes que els hi pesaven allà dins i dels que havien acumulat fora. Pensava que un recurs on aprofitar el seu temps de lleure podia esdevenir un pilar sòlid del seu procés socioeducatiu.

Vàrem buscar i rebuscar, juntament amb ells vaig visitar diversos recursos municipals del Barri (La Salut), del Districte (Gràcia) i els districtes limítrofs, ja que les rutines del CRAE no ens permetien invertir massa temps en desplaçaments.

Quan, juntament amb ells, vaig començar a visitar els recursos municipals, em vaig trobar amb una oferta que em provocava dubtes: se'ls hi oferien uns tallers, els nanos anaven i venien, de vegades els agradava més que d'altres, però no observava cap transcendència. Tot quedava

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

allà, de vegades aprenien alguna tècnica concreta, però no observàvem canvis rellevants en altres aspectes. Això no era el que ni l'equip ni jo buscàvem, sinó que teníem la sensació que potser consumien una activitat, que no hi havia un procés educatiu en aquell fet.

Aquesta experiència és la que va empènyer la idea que el TFG s'aproximés a aquests recursos, els observés i interlocutés per tal de comparar-los amb els processos socioeducatius tal i com els entén una estudiant d'últim semestre del Grau d'Educació Social. Així, podria saber què ofereixen els equipaments municipals per al lleure dels i les adolescents i des de quin model es planteja, i per tant, veure aquell procés des d'una altra perspectiva.

3. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS

El present treball intenta descriure una realitat mitjançant la veu dels/les seus/ves protagonistes i alhora analitzar-la a través de la visió d'una estudiant d'educació social.

Amb el cas pràctic del que surt la idea com a punt de partida (l'oferta de lleure per a joves residents en un CRAE d'un barri concret de Barcelona) i la voluntat de conèixer quin és el dibuix i proposta municipal, el treball es planteja una pregunta d'investigació, deixant de banda tota hipòtesi i centrant-se en la immersió en el context.

El model educatiu públic vers a la població adolescent de la ciutat de Barcelona es pot considerar d'educació social?

Els equipaments municipals son el reflex del que és la ciutat: s'hi pot veure què es proposa des del govern d'aquesta per a la ciutadania i alhora com respon aquesta. Moltes vegades, el funcionament d'un servei públic és un indicador de diverses situacions del territori on es troba.

Aquests equipaments proposen opcions per gaudir del temps de lleure, fora de les obligacions laborals o escolars, i els i les adolescents, per la seva condició, acostumen a tenir molt temps lliure per a gaudir d'aquestes o altres propostes.

Així doncs, un equipament juvenil o on s'hi fan activitats per a la franja d'edat adolescent, pot ser reflex del seu context i esdevé alhora un agent social.

Tenint en compte aquest rol, hem volgut conèixer si com a agents socials fan també una funció educativa i, per tant, actuen com a agents d'acció socioeducativa i/o transformació social.

Finalment, això demanava analitzar quines eren les figures professionals que ho feien i quin lloc ocupava o podia ocupar l'educador/a social en un recurs d'aquestes característiques.

Finalment, els objectius principals van ser:

- 1.- Conèixer i analitzar quina és l'oferta de lleure per a adolescents dels equipaments municipals de la ciutat de Barcelona i el model des del qual es treballa.
- 2.- Analitzar les pràctiques més significatives des de l'educació social mitjançant les coordenades en què aquesta es basa com agent i subjecte, continguts, metodologies i marcs institucionals.
- 3.- Analitzar quin és el lloc de l'educador/a social i la seva idoneïtat.

4. METODOLOGIA

4.1. PERSPECTIVA METODOLÒGICA

Per conèixer una realitat com la dels equipaments municipals i la seva tasca, calia situar els elements en un temps i un espai. Això significava acostar-s'hi, parlar-hi i que amb la seva pròpia veu poguessin relatar què feien i com ho feien. Només així i amb un esforç per l'estranyament podíem evitar el biaix que suposava que des de l'experiència personal i la visió com a educadora social es traguessin conclusions sense contextualitzar.

Amb uns objectius tant descriptius com analítics, doncs, calia adoptar una perspectiva qualitativa que tingués en compte que no hi havia una única veritat i que eren moltes les variables que podien entrar en joc. Aquesta havia de donar importància al coneixement subjectiu com a eina de construcció de la realitat, però alhora donar-nos informació per poder analitzar alguns ítems concrets.

Com diu Justo Arnal (a Vidal Xifré, 2010), no és fàcil classificar les metodologies d'investigació. A més a més, és fàcil trobar-nos en la «jungla metodològica» (Bartolomé a Vidal Xifré, 2010:14) quan, en un cas com el nostre, ens posem davant d'un treball d'investigació per primera vegada.

El treball, doncs, tot i que té la voluntat de ser una investigació descriptiva i explicativa, té aspectes de la metodologia interpretativa. Podríem ben dir que es persegueix l'acostament per a descriure i explicar unes realitats acostant-se a la pràctica des de la teoria i analitzant-les posteriorment posant aquestes dues en diàleg.

4.2. DETERMINACIÓ DE FONTS I INSTRUMENTS

La recollida d'informació ha comptat amb dos fonts principals.

La primera ha estat la recerca bibliogràfica que s'ha fet a partir dels materials didàctics de la UOC i a les Biblioteques d'Humanitats i Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquesta s'ha vist reforçada per articles trobats a la xarxa tant de revistes electròniques com de versions d'aquest tipus de publicacions en paper i ha fonamentat la part teòrica del treball.

La segona, han estat els equipaments municipals. El procés de tria de les fonts va tenir en

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

compte diversos ítems:

a) Equipaments:

La ciutat de Barcelona compta amb diversos tipus d'equipaments que es dediquen a programar activitats culturals i de lleure on hi participen adolescents. Alguns tenen la franja jove i adolescent com a públic diana i de forma exclusiva, i en d'altres aquesta franja només hi és present en alguns casos.

L'Ajuntament de Barcelona, en la seva pàgina web¹, els classifica de la següent manera:

- **Espais Joves:** Ofereixen nombrosos serveis específics per a la gent jove: un espai de trobada (alguns amb servei de bar), sales polivalents per a tallers i activitats, sales de reunions per a entitats, aula multimèdia i sales de concerts i actuacions. Desenvolupen un programa estable d'activitats (concerts, tallers, actuacions, exposicions...) que es duen a terme a partir de la participació dels i les joves. La majoria incorporen un [Punt d'Informació Juvenil](#) i ofereixen serveis de suport a la creació jove (espais d'assaig d'arts escèniques, bucs d'assaig musical, sala de concerts i actuacions...) i serveis de suport i promoció de l'associacionisme (cessió i lloguer d'espais i materials, suport a iniciatives juvenils, allotjament per a entitats...).
 - **Casals de Joves:** Tenen dimensions més reduïdes que els Espais joves i un abast territorial de més proximitat (a nivell de barri o d'una zona d'un districte). Normalment ofereixen un espai de trobada per relacionar-se amb altres joves i, alhora, un lloc on gaudir i participar d'activitats socioculturals organitzades pels propis joves. Donen suport per crear una associació juvenil o contactar amb altres col·lectius i entitats juvenils de l'entorn.
- Altres equipaments per a nois i noies:**
- **Espais 12 a 16 anys:** petits equipaments que compten amb una variada programació d'activitats i tallers adreçada específicament a adolescents.
 - **Serveis de dinamització juvenil i programació específica per a joves a centres cívics (CC) i casals de barri.**

Ja que la nostra recerca versava en les pràctiques i tenia en compte la figura professional, vam creure adequat centrar-nos tan sols en aquells equipaments que comptaven amb programacions concretes. D'aquesta manera, deixàvem de banda espais d'informació com els PIJ, ja que no hi havia un programa d'activitats, i ens centràvem en aquells equipaments que sí que hi comptaven: Espais Joves, Casals de Joves i alguns Centres Cívics i Casals de Barri.

Un cop feta aquesta tria, ens trobàvem amb la següent mostra inicial:

¹ Per a més informació, consultar: <http://goo.gl/GHRq1S>

Espais Joves	Casals de Joves	Centres Cívics i Casals de Barri	Espais 12 a 16
5	6	74 (12 esp.)	2

Sobre els Centres Cívics i els Casals de Barri, cal dir que podien comptar o no amb programació específica. Segons la informació de la web, n'hi havia 12 que ho feien. Per a verificar-ho, però, vam tenir en compte la totalitat d'aquest tipus d'equipaments i vam fer la comprovació a posteriori.

b) Acotació de les fonts:

Donada la gran extensió de la ciutat i el gran volum d'equipaments, vam agafar-nos al cas que inspira el treball per acotar el territori (i per tant les fonts) de la nostra recerca.

El CRAE en qüestió es troba al Barri de la Salut, al districte de Gràcia. Tenint en compte les rutines, la normativa i els horaris del centre, les activitats per als joves que hi viuen se solen buscar al mateix districte o com a molt lluny als districtes limítrofs. Això respon bàsicament al temps de desplaçament i a haver de complir un horari dins la institució, on l'entrada i la sortida està limitada.

Tot i que es podria qüestionar aquest fet per limitador, fer la recerca d'aquesta manera ens ha cenyit a la realitat del cas. Per tant, les fonts d'informació que agafaríem eren els Espais Joves, Casals de Joves i Centres Cívics del Districte de Gràcia i els seus collindants: Sarrià-Sant Gervasi, Horta-Guinardó i l'Eixample.

Després de fer un primer contacte telefònic en què alguns equipaments ens van confirmar o negar que treballaven amb la franja d'edat adolescent (22 van negar-ho), els recursos subjectes d'estudi quedaven distribuïts així:

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

	Gràcia	Sarrià-Sant Gervasi	Horta-Guinardó	Eixample	Total
Espai Jove	1	0	1	0	2
Casal De Joves	1	1	0	0	2
Centres i Casals de Barri	0	3	1	0	4

Finalment, es van poder visitar 7 serveis i fer-se trobades amb els seus/ves dinamitzadors/es corresponents, ja que un dels Centres Cívics no va respondre a la nostra convocatòria.

c) Instruments:

Per poder extreure una informació qualitativa que alhora fos singular, en cada un dels serveis visitats vam optar per una entrevista semiestructurada (veure annex), per diversos motius:

- La realitat de cada equipament i professional era diferent, així que probablement hi havia temes que no hauríem tingut en compte i que era interessant que sorgissin per ells mateixos.

- Ens permetia improvisar però sense oblidar temes claus de la recerca.

- Es podia estructurar de forma diferent segons el context, però ens assegurava un mínim d'informació comú.

- Deixava espai als entrevistats/des per a expressar opinions personals lliures i construir la trobada segons el seu gust.

- Tot i que dificultava la gestió de la informació, facilitava extreure dades de caràcter qualitatiu.

- Facilitava un clima més relaxat i confortable que una entrevista més estructurada.

- Permetia la utilització d'un llenguatge més lliure i no tan tancat com el d'una enquesta, o més formal com el d'una entrevista estructurada.

Les entrevistes van tenir una durada mínima d'uns 25 minuts i màxima de 80 i es gravaven en format d'àudio. D'aquesta forma, s'aconseguia un doble objectiu: mantenir tota la informació de la trobada i alhora facilitar un clima còmode, ja que com a entrevistadora em permetia mantenir el contacte visual, l'escolta activa i posar atenció a la comunicació no verbal.

4.3. EL DISSENY I EL PROCÉS DE LA RECERCA

El treball de recerca l'ha vertebrat un cronograma definit que contemplava tant les què creiem, les 3 fases principals com altres passos i etapes necessàries per un bon acompliment dels objectius.

Cronograma

		Octubre					Novembre				Desembre					Gener	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2
FASE 1 Definició i documentació	Recerca bibliogràfica		■	■	■	■	■	■									
	Lectura (construcció marc teòric)		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	Estudi de territori (recerca entitats i activitats)			■	■												
	Disseny entrevistes: educadors, talleristes, participants				■	■											
	Contacte amb entitats / fixar dates				■	■	■										
FASE 2 Fase pràctica i posada en diàleg de la informació	Execució entrevistes					■	■	■									
	Transcripcions entrevistes: desglossament i anàlisi							■	■								
	Ordenar informació i anàlisi									■	■						
	Definició guió definitiu									■	■		■				
FASE 3 Redacció del treball	Preparació eines: mendeley, processador											■					
	Esborrany amb les idees analitzades										■						
	Aprofundiment i ampliació											■	■	■			
	Revisions											■	■	■	■		
	Preparació presentació														■	■	

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Primera fase, «Definició i documentació»: comprenia dues fases, una de caràcter més teòric, com és la recerca bibliogràfica, lectura i construcció d'un marc teòric, i una de caire més instrumental, on es defineix el territori, les entitats a conèixer, es fa el primer contacte amb aquestes i es defineixen i dissenyen els instruments.

Segona fase, «Fase pràctica i posada en diàleg de la informació»: en aquesta fase es contemplava la immersió total en la matèria, el frec a frec amb allò a estudiar. Per una banda, amb l'execució de les entrevistes i visita als equipaments i, per l'altra, amb l'anàlisi de la informació recollida.

La tercera i última fase del treball, «Redacció del treball», ha versat en diferents parts: la preparació d'eines informàtiques, la redacció del primer esborrany, seguida de l'aprofundiment i ampliació d'alguns aspectes, i finalment les revisions necessàries.

4.4. ASPECTES ÈTICS DE LA RECERCA

En el moment en què ens disposàvem a interactuar amb persones i a entrevistar-les, hi havia certs aspectes ètics a tenir en compte.

- Calia remarcar que jo em trobava en una situació d'estudiant i que demanava dels entrevistats/des una part del seu temps laboral. Això significava que la meua opinió era intranscendent i que calia respectar al màxim la seva tasca professional, així com ésser conscient de l'esforç que suposava dedicar-me un temps de la seva jornada de forma voluntària. Donar veu als i les protagonistes (agents) suposava fer un exercici d'allunyament/apropament sense fer-ne judicis i contextualitzant tan com es pogués per ser fidels a les seves paraules.

- Calia respectar i reconèixer/agrair tot allò que expressessin els i les entrevistades com a individus i com a professionals. Fer l'esforç per sortir-se d'un discurs merament institucional i respondre com a subjectes fora de la seva ocupació implicava que moltes opinions personals eren recollides des de l'àmbit professional de les seves vides.

- Això implicava que es podien donar opinions compromeses o crítiques que podrien arribar a perjudicar el seu lloc de feina. Per tant, la garantia de confidencialitat ha estat present i explicitada en totes les entrevistes. Quan s'explicava l'objectiu del treball i els temes dels quals tractava l'entrevista, es demanava el consentiment per a la gravació i s'assegurava que encara que

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

s'utilitzessin frases o fragments literals no en transcendiria ni l'autoria ni qualsevol altra dada personal que pogués sorgir durant la sessió.

5. L'OFERTA DE LLEURE MUNICIPAL ADREÇADA A LA POBLACIÓ ADOLESCENT: EQUIPAMENTS I PRÀCTIQUES

«Qui no controla el seu present, donant-li sentit,
tampoc controla el seu futur»
(Bourdieu)

El fet d'observar l'oferta educativa per a joves a la ciutat ens fa considerar la responsabilitat dels ens municipals com a garants de drets i oferidors de serveis en una etapa com l'adolescent. És habitual sentir frases fent referència a que els infants, els adolescents o els joves d'avui són els i les ciutadanes de demà, però sembla que no és tan habitual pensar de quina manera són ciutadans/es avui, perquè de fet ja ho són.

El present capítol pretén conèixer l'oferta que fa la ciutat per a les persones adolescents, contextualitzar-la i analitzar-la per tal de poder extreure quina és la idea i model principal que regeixen aquesta oferta, i per tant la manera com els i les participants la gaudeixen. Alhora prova de mantenir un diàleg entre la teoria i la pràctica/realitat, buscant fins a quin punt el context de modernitat líquida influeix en les pràctiques o les pràctiques en el context.

Tot això a través del marc teòric i les dades extretes de les entrevistes que ens permeten configurar un dibuix més complet i analitzar tant els agents (els centres i els dinamitzadors/es) com els continguts (activitats i programacions).

5.1.CONTEXT: ADOLESCÈNCIA, CONSUM I TEMPS LLIURE

Què és l'adolescència?

Per a la recerca, i tenint en compte el cas pràctic que dona la idea original, vam acotar la franja d'edat dels 12 als 18 anys, sobretot des d'un criteri psicosocial de traspàs de l'edat infantil a l'edat adulta. També s'ha tingut en compte un criteri normativoinstitucional del concepte: persones que legalment no són considerades adultes i per tant no els empara la mateixa legalitat. D'aquesta forma escapàvem de la dificultat d'acotar el concepte joventut, ja que degut als canvis produïts en la nostra societat en els últims anys –retard en l'emancipació i incorporació al món del treball, entre d'altres-, esdevé un concepte molt més ampli i més difícil de delimitar.

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Tot i ésser conscient que cada persona fa un procés evolutiu propi i divers i les moltes teories i debats al respecte, vam acabar comprenent l'adolescència com a part de l'etapa juvenil que esdevé «un extens, amb canvis retardats o no, que és on emmarquem la transició complexa a l'adulthood, que, per norma, en qualsevol teoria es considera realitzada per complet en arribar a la meitat de la vida» (Fierro, 2009:11).

L'adolescència, doncs, suposaria la primera fase d'aquesta transició, on tot just es deixa la infància i es comença a ser una persona jove en el camí de ser adulta.

La classificació que se'n fa als equipaments municipals és una bona mostra de la diversitat d'opinions i criteris amb què s'entén el concepte de «jove» i el d'adolescent. Alguns, com veurem, tenen com a franja d'edat jove la que va dels 18 als 25 anys, altres l'allarguen fins als 29 o els 35 i per a alguns es limita a la franja que acudeix a les activitats (12-15, per exemple). També ens hem trobat amb equipaments on la franja estudiada (12-18) és considerada la franja adolescent.

Què pot esperar del seu temps lliure en un context com l'actual?

La població adolescent, per la seva condició, és una franja d'edat amb una gran quantitat de temps lliure. Segons un estudi de l'Agència Catalana de Consum de 2011, els i les joves entre 12 i 18 anys tenen una mitjana de 6,5 hores de temps lliure al dia.

Es considera temps lliure aquell que succeeix quan l'individu és lliure d'obligacions del tipus que siguin (laborals, familiars, formatives, etc.). La manera com les persones gaudeixen d'aquest ve donada per diversos factors (culturals, socioeconòmics i fins i tot personals) i per l'oferta que tinguin al seu entorn més proper.

La manera com els i les joves o adolescents utilitzen aquest en pot definir en gran mesura el seu traspàs a l'edat adulta: tant per la socialització que s'esdevé com pels hàbits, tendències, gustos, etc. Però alhora també tindrà gran ascendència en la vivència d'aquesta etapa per la importància que hi té la relació amb el món i com l'adolescent s'hi situa. És a dir, deixant de banda que és una etapa de transició, cal dotar-la d'importància i qualitat com a període vital en sí mateixa.

En un context de modernitat líquida com l'actual, no només les relacions i els vincles son cada cop menys consistents, sinó que fins i tot l'oci i el temps lliure canvien. Ens trobem en una

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

societat del benestar i de consum on la societat brinda a la ciutadania «uns resultants per gaudir» (Llorca, 2010:57) del nostre temps lliure i que relacionem directament amb la «possessió progressiva i compulsiva de béns» (Íbid:55).

Lipovetski, en el mateix text ens inspira la idea de que tot es ràpid, tot corre i tot és volàtil, «líquid», i allò que esperem del temps lliure no n'és una excepció. Arrossegades per allò material, pel consum i l'acumulació, ho volem tot de forma immediata i gairebé convertim en necessitat el desig il·limitat de béns i/o serveis.

Per tant, ens trobem en un moment i un lloc, en una societat de consum, on allò que ven és allò que produeix satisfacció immediata, que diverteix, potser moltes vegades sense anar més enllà d'aquesta diversió fugaç. Una dinàmica d'oci que perpetua el model «líquid» i que tendeix, com diu Bauman (2010:113), a un canvi en la jerarquització de valors que «ha degradat la durada i ha ascendit la fugacitat».

D'aquest context podríem deduir que en una època de les grans empreses, on l'oci i el temps lliure han esdevingut una indústria del plaer immediat, en l'àmbit de les entitats o equipaments dedicats al lleure juvenil i adolescents també es poden visualitzar aquests canvis. Aquesta nova manera de viure el temps lliure genera un xoc amb els models tradicionals propis de l'educació en el lleure com l'esplai o l'escoltisme, on l'educació i el subjecte en sí es «coïen a foc lent» i es treballava des d'un projecte que permetia gaudir el present però amb uns fonaments pel futur, i que teixia relacions grupals i individuals que sostenien el/la participant.

Mateus (1998:137) considera que «en un moment històric en què l'oferta es sobreabundant cal enfortir la personalitat juvenil per tal que no esdevingui fràgil la seva capacitat projectiva». Caldrà determinar, doncs, si des de la ciutat i el seus equipaments es fa una proposta als i les adolescents que n'enforteixi la personalitat, accentuï les relacions (tan important en aquesta etapa), la inquietud i que els projecti a una adultesa que trenqui amb la dinàmica líquida, o que, pel contrari, la ciutat segueixi la línia que marca la societat de consum i ofereixi aquest «plaer immediat».

Els equipaments que ofereix la ciutat i les activitats que s'hi programen seran els que ens donin la informació per a determinar-ho.

5.2. EQUIPAMENTS MUNICIPALS

Tal i com hem vist, els canvis socials han produït també una transformació en la manera de viure i veure l'oci i el temps lliure. Aquest canvi ha vingut relacionat a casa nostra amb els canvis produïts en l'àmbit de les activitats de lleure i el seu sector tant professional com no professional.

Correlacionat amb els canvis del mercat i els hàbits de consum, en les últimes dècades s'ha experimentat un fort sorgiment d'empreses dedicades al tercer sector i, més concretament, especialitzades en oferir serveis d'activitats de temps de lleure.

A partir dels anys 80, les administracions públiques van començar a oferir algunes d'aquestes activitats, cosa que fins aquell moment només feien els espais, els grups escoltes o les associacions ciutadanes de diferents tipus. Més tard, a la dècada dels 90, hi va haver un sorgiment important d'empreses del tercer sector que també semblava pretenien «colonitzar també un espai –el de les activitats de lleure grupals i fins i tot amb contingut formatiu- que semblaven àmbits impropis d'intervenció del mercat» (Armengol, 2012:49).

Aquestes empreses són les que ara, en gran majoria, gestionen els equipaments socioculturals de la ciutat de Barcelona, fent que el model públic passi a ser adoptat per empreses externes i, per tant, sovint adaptat al seu propi tarannà.

Això no significa que no hi hagi un plantejament de fons per part de l'Ajuntament, però sí que aquest es pot difuminar en funció de l'empresa que n'executi el servei. Cal dir, però, que les empreses compleixen uns mínims acordats en els plec de clàusules i, per tant, estan obligades a complir l'encàrrec municipal que els hi ve donat.

Per a conèixer com són els programes i activitats que la ciutat posa a disposició dels i les adolescents, cal conèixer les característiques principals dels centres on es fan. Per a fer-ne un dibuix tindrem en compte la tipologia i nomenclatura, la localització, l'encàrrec i els recursos dels quals disposen, així com de quina manera s'adeqüen a la franja d'edat adolescent.

Nomenclatura i localització

Com hem vist en la determinació de fonts, la ciutat de Barcelona compta amb diversos tipus d'equipaments socioculturals que programen activitats per a adolescents. Alguns d'específics com els Espais, Casals de Joves i els 2 espais per a adolescents de 12 a 16 i altres Casals de Barri i

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Centres Cívics, que tot i adreçar-se al públic general compten en alguns casos amb una programació dirigida a aquesta franja d'edat.

Especialment crida l'atenció el poc nombre de Centres Cívics i Casals de Barri que ho fan, com a mínim ens els 4 districtes que s'han agafat com a mostra.

Ens trobem, doncs, amb diferències tan grans en el territori com el fet que al Districte de Gràcia comptin amb un Espai Jove i un Casal de Joves (els dos recursos més específics) i a l'Eixample no haguem trobat ni un recurs amb programació dirigida a aquest públic. Dels 7 Centres Cívics i Casals de Barri que hi ha a la zona cap en fa. Alguns d'ells ho argumenten per la falta de demanda i ens comenten que d'un temps ençà han hagut de deixar de programar-ne. Una treballadora d'un d'aquests centres comenta: «hem intentat diverses activitats però no venen [...] intentem fer coses noves i que els puguin cridar l'atenció però no ho hem aconseguit».

En el cas de Sarrià-St. Gervasi i Horta-Guinardó podríem fer una comparació semblant. El primer compta amb un Casal de Joves i 9 Centres Cívics i Casals de Barri, dels quals 3 tenen la franja jove i adolescent en compte. Pel contrari, a Horta-Guinardó, dels 7 Centres Cívics i Casals, tan sols 1 programa activitats i de forma pràcticament anual (unes jornades de 3 dies un cop l'any). Al centre entrevistat en aquest territori ho addueixen més aviat a la manca d'encàrrec, ja que en el plec de clàusules «no teníem encàrrec per a aquestes edats».

Crida l'atenció, doncs, la distribució d'aquests serveis, que desconeixem si respon a criteris que nosaltres no hem pogut observar (poblacionals o històrics) i que caldria aprofundir en la història de la ciutat per saber-los, però que mostren una realitat poc igualitària quant a oportunitats de lleure (municipals) per als i les adolescents depenent del territori on visquin.

L'encàrrec

L'encàrrec que tenen els serveis per a la franja que estudiem ens permeten observar quin és el plantejament de l'Ajuntament a l'hora d'entregar la gestió (que és allò que considera s'ha de fer amb els i les adolescents) i alhora ens serveix per començar a deduir quin és el possible lloc de l'educació i el model que s'ofereix.

Dels 7 centres visitats, 6 son gestionats per empreses privades que van participar en concurs públic. L'altre és gestionat pel CJB (Consell de la Joventut de Barcelona), fet que s'acosta més a una

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

gestió pública que privada, però que encara es troba en fase experimental i, segons la persona entrevistada, «encara no està establert del tot».

Durant les entrevistes, hem observat una gran diversitat pel que fa a l'encàrrec que reben les empreses quant al públic adolescent. Com hem vist, alguns dels centres directament no en tenen, en el cas dels visitats en són 2 (tot i que un manté activitat setmanal i l'altre anual).

Com veurem a continuació, d'altres tenen un encàrrec molt mínim o fins i tot de vegades difús:

- 2 dels equipaments expliciten que actualment s'està donant molta importància al treball amb adolescents i a mantenir força activitats per a ells/es. Això s'explica, segons ells/es, pel fet que la persona que té competències en aquest aspecte des de la Regidoria ha estat sempre vinculada al món del lleure i, per tant, dóna la importància a aquest grup d'edat.

- Un altre, en concret un Espai Jove, comenta que, tot i que el públic adolescent és un dels més habituals i als que es dóna més importància, «no hi ha un encàrrec concret, tenim poques directrius, això sí, ens demanen que donem importància als espais relacionals i als tallers de noves tecnologies». Cal dir, però, que aquest mateix espai comenta que no se'ls pot donar sortida.

- En la mateixa línia, un Centre Cívic diu que en especial per a aquesta edat se'ls demana «que hi hagi un espai de trobada pels joves» i, en consonància amb un dels Casals de Joves, també explicita que «l'encàrrec és molt de mínims»; diuen que se'ls demana molt sobretot «oferta de tallers» i «la coordinació amb altres entitats i associacions».

Veiem en les respostes com les adjudicacions (com a mínim en la veu dels entrevistats/des) no responen a un encàrrec concret per a l'adolescència, tret d'algunes indicacions quant a activitats, però sí que és un públic preferent per als que dediquen programació a les persones joves.

Destaca per sobre d'aquestes dades el gran nombre de Centres Cívics que obvien aquest públic, ja sigui per manca de demanda o d'encàrrec, fet que ens explica que, tret dels equipaments especialitzats, l'oferta que es fa al públic general no té en compte l'especificitat d'aquesta franja d'edat.

Els recursos

Ja que era molt difícil determinar la percepció econòmica dels serveis i si aquesta era

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

suficient o no per atendre el públic adolescent, vam apostar per preguntar a les persones entrevistades quin era el seu nivell de satisfacció tant amb els recursos econòmics i materials de què disposaven com de l'equipament i les infraestructures. Les respostes d'aquells/es que hi treballen en el dia a dia ens ajudarien a inferir si aquests eren suficients o no, sempre tenint en compte que era totalment subjectiu.

Es va preguntar, doncs, que intentessin valorar aquests dos ítems de l'1 al 10, essent 1 una satisfacció molt baixa i 10 molt alta, i donant l'oportunitat per a afegir qualsevol matís o comentari que creguessin necessari.

Les puntuacions atorgades queden resumides en la següent taula, on les sigles corresponents signifiquen:

- CC, Centre Cívic.
- CJ, Casal de Joves.
- EJ, Espai Jove.

I el número que els segueix és la referència que se'ls hi ha atorgat en l'anàlisi i ordenació de la informació.

	CC1	CC2	CC3	CJ1	CJ2	EJ1	EJ2
Equipament	8	NP	5	4,5	6	10	7
Recursos	8	NP	8	7	3	10	6

Les observacions fetes al respecte són, quant a l'equipament, la manca d'espai en 3 casos i d'acondicionament en 2.

Pel que fa als recursos, tot i l'alt nivell de satisfacció general, un dels centres argumenta «ens han retallat el pressupost moltíssim i ara vivim sobretot del que ens dóna el Centre Cívic i Serveis Socials [...] No podem ni contractar personal i quedem curts», i un altre dels recursos comenta «hi ha diners però no son suficients, els tallers haurien de ser encara més barats».

Aquestes mancances acaben influint directament en la manera de treballar i de com es poden plantejar les activitats, i cada equipament s'adapta a allò que té més que poder partir d'allò que voldrien. Destaca, per exemple, el cas del CC1, que tot i tenir una alta satisfacció, creu que

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

s'ha de fer un canvi d'objectius, i el cas de l'EJ1, que tot i estar també molt satisfets, creuen que s'haurien d'implementar també alguns canvis.

Adequació a la franja d'edat

A banda de l'encàrrec que fa l'Ajuntament, que com ja hem comprovat és poc concret (com a mínim en veu dels entrevistats/des), tenir en compte l'adequació a la franja d'edat dels equipaments suposava veure com aquests reformulen aquest encàrrec o com encaren ells el treball amb les adolescències.

Tot i que la nostra voluntat era conèixer les activitats que es programen per a la franja adolescent -la qual compreníem estava més o menys entre els 12 i els 18 anys en termes biològics i sobretot psicosocials-, als equipaments visitats, les franges d'edat que es tenien en compte eren variades i amb diferents motius.

Vam creure que era interessant també conèixer els perfils més comuns. D'aquesta manera ens fèiem una imatge més completa de com els equips de treball, com a representants del centre, s'adaptaven al públic (si ho feien).

	Franges que contempla	Perfils més comuns	Observacions
CC1	12-18 anys	Menors Migrats No Acompanyats de 12 a 18 anys.	El perfil ha fet que s'adeqüés la programació.
CC2	+18 anys (no adolescents)	No concret.	Només hi ha adolescents 3 dies l'any.
CC3	12-13 anys (1r curs d'ESO)	Nois i noies del barri, vinculats anteriorment al centre.	La demanda ve d'aquesta franja d'edat i fa que s'adapti l'oferta a ella i les necessitats de l'etapa vital.
CJ1	11-14 anys (Casal Juvenil) 14-18 anys (Espai Trobada) 12-22 anys (Tallers)	Femení fins els 16 anys i masculí a partir d'aquests.	La divisió es basa en els interessos i processos vitals majoritaris dels participants. Les activitats s'hi poden adequar millor.
CJ2	12-16 17+ (adscripció oberta)	No hi ha perfils destacats	No hi ha franges tancades, tothom pot participar del que cregui més adequat.
EJ1	12-18 Adolescents 18+ Joves	No hi ha perfils destacats	S'intenta que les activitats s'adeqüin als gustos d'aquesta etapa.
EJ2	12-16 Adolescents	75-80% noies	Respon als nivell de maduresa i

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

	17+ joves 12-29 Alguns tallers No limiten l'entrada.	Tots els nivells socioeconòmics	etapa vital que se suposen
--	--	------------------------------------	----------------------------

Com veiem al quadre, la majoria dels equipaments tenen en compte l'especificitat de l'etapa adolescent i, tot i no tenir un encàrrec concret sobre aquesta, opten per adequar les activitats a la mateixa.

Destaca el fet que aquesta divisió es té en compte sobretot a l'hora de programar i no tant de tancar la participació a les edats indicades. És a dir, programen segons els gustos i nivell maduratiu que se'ls hi suposa, però també per aconseguir un ambient confortable per als i les participants.

D'aquesta manera, també s'obre una porta a que cadascú pugui participar d'allò on se senti més còmode.

En el cas dels Centres Cívics 1 i 3, destaca també el fet que la franja a la qual es dedica l'activitat respon a la demanda que té el territori i afirmen que aquesta es modificaria si l'altra ho fes.

5.3. SOBRE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES MÉS SIGNIFICATIVES (TIPOLOGIA I CLASSIFICACIÓ D'ACTIVITATS)

Segons alguns autors com Armengol, amb l'eclosió d'empreses dedicades a les activitats de lleure (associacions i clubs esportius, artístics, ludoteques, AMPA's, centres oberts, esplais diaris o centres cívics, per exemple), l'oferta va anar modificant-se i enfocant-se cap a activitats de caire més específic: colònies d'idioma, intensius d'un esport concret, d'activitats artístiques, etc.

Ell ho atribueix al propòsit de «cercar un major valor afegit (real o aparent) de determinades ofertes de cara als participants –infants o joves– o, sobretot, de cara a les famílies com a *compradores* de l'oferta» (2012:50).

D'aquesta manera es podia observar un canvi en el model d'oferta, però també de participació, en què les famílies (i, per tant, els participants) començaven a esdevenir consumidores en comptes de subjectes de l'activitat com ho eren en els esplais o grups escoltes.

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

De fet, el mateix autor proposa deixar de banda la nomenclatura d'educació en el lleure per parlar d'activitat de lleure infantil i juvenil tal i com fa la Generalitat de Catalunya en la seva normativa, enaltint l'activitat per sobre l'educació.

Per poder analitzar l'oferta d'activitats que es fa als equipaments municipals, hem cregut interessant poder fer-ne una classificació que ens permetés matisar alguns trets més enllà de definir si eren espais d'educació en el lleure o no per poder veure'n tot el ventall possible. Entre d'altres coses perquè cada activitat per separat pot tenir uns objectius concrets i cadascuna d'elles, segons el context on es dugui a terme, tindrà uns procediments i uns resultats diferents².

Ara bé, donada la complexitat del panorama i l'oferta existents, «tot intent classificador o taxonòmic del conjunt d'activitats de lleure presenta una complexitat descoratjadora» (Armengol, 2012:60).

Seguirem per aquesta anàlisi amb la definició proposada pel mateix autor, que, per una banda, senta la base en definir-ne el caràcter dels organitzadors: Institucions de lleure (esplais, grups escoltes ,etc.), Programes (extraescolars, programes específics d'un centre cívic o un centre social, esportiu, etc) o Activitats (colònies, campus, etc.).

En el nostre cas, es tracta de Programes fets per una empresa que gestiona un equipament municipal com son els Espais Joves, Casals de Joves i Centres Cívics. El següent pas és classificar les activitats i inferir el model sota el qual treballen: hem utilitzat la classificació d'Armengol (2006) a Ruiz de Gauna (2012), que estableix 4 criteris amb els quals es poden distingir 4 grans maneres de procedir (models) i que han estat de gran utilitat per a aquest treball:

2 En referència a la reflexió d'Armengol (2012) «Així, per exemple, en un agrupament escolta amb algun cap que sàpiga ensenyar a cantar molt bé i engresqui els nois i noies en aquest sentit, es pot assolir un aprenentatge musical notable. En una coral infantil on es vetlli pel lleure dels infants, es poden fer excursions i activitats complementàries a l'assaig i als concerts, i poden arribar a tenir tanta o més importància que l'activitat musical en sentit estricte. Per tant, partint de models molt diferents, en la seva realització concreta els dos exemples exposats poden tenir més semblances de les aparents».

- 1. Abast en l'enfocament de l'activitat:** activitats globals <> activitats sectorials o especialitzades
- 2. Sistematització i formalitat educativa:** activitats subjectes a un plantejament educatiu amb monitors <> acció més o menys espontània dels participants
- 3. Enfocament metodològic de l'activitat:** models predominantment relacionals <> models predominantment actius
- 4. Implicació institucional i participació:** els infants com a membres d'una entitat <> els infants com a usuaris d'un servei o equipament

L'oferta

Abans de determinar la classificació, cal exposar allò que els centres proposen o ofereixen per tal de fer-nos el dibuix. Quines activitats proposen? Això ens servirà com a guia també per a l'anàlisi dels ítems.

CC1	2 dies esport	1 dia taller	5 dies aula multimèdia (oberta)	Activitats segons calendari
CC2				3 activitats anuals festives
CC3	1 dia activitat grupal			Activitats segons calendari
CJ1	Casal Juvenil 2 dies per setmana: Grup estable amb diverses activitats/Espai de participació d'adolescents 2 dies per setmana: diverses activitats grupals.	Espai de trobada 2 dies per setmana: Espai obert sense dinamització	5 dies tallers: retoc digital, graffiti, capoeira, breakdance, ball...	Activitats segons calendari
CJ2	Espai de trobada 2 dies per setmana: espai relacional amb figura professional.	Reforç escolar: 1 dia per setmana	Espai multimèdia 5 dies per setmana	Activitats puntuals segons calendari festiu (amb altres associacions del barri)
EJ1	Tallers 5 dies per setmana dividits en categories: Cos i ball, Música, Digital, Arts escèniques, Arts plàstiques i diversos.			Activitats segons calendari (mostra de tallers al carrer)
EJ2	Tallers 5 dies per setmana: graffiti, dj, musica,ball de bastons, hip hop, manga, fotografia i teatre entre d'altres	Espai de trobada 5 dies per setmana: treballs en grup, jocs de taula, ping-pong i futbolí.	Tallers especials èpoques de vacances.	Activitats segons calendari festiu

Passem, doncs, a l'anàlisi segons la classificació d'Armengol.

Abast en l'enfocament de l'activitat

Distingir l'abast de les activitats i extreure'n si els equipaments proposen activitats globals o sectorials ens ajuda a saber fins a quin punt es té en compte un enfocament més aviat holístic o, pel contrari, es proposa una acció concreta centrada en només un aspecte.

En els equipaments visitats hem trobat exemples de tot.

Com hem vist, els tallers són els grans protagonistes dels Espais Joves i d'un dels Casals de Joves on aquestes activitats es fan els 5 dies de la setmana lectiva. A més a més, un dels Centres Cívics proposa activitat esportiva i un taller setmanal gairebé com a única oferta. Això evidencia la presència predominant de les activitats sectorials en el panorama actual.

Per altra banda, cal notar com hi ha serveis (en especial un dels centres cívics i un dels Casals de Joves) que proposen activitats centrades en el grup i més dotades d'un caire global.

A primera vista podríem dir que hi ha una dicotomia clara entre ambdós posicionaments, però tal i com comenten en alguns Espais (especialment el CJ1 i l'EJ2), podem observar com se cerca la manera que hi hagi opcions per a tots els gustos, oferint diversos projectes on els i les participants poden gaudir d'una activitat més aviat sectorial (per exemple, fent un taller setmanal) i, per altra banda, poden participar dels espais de trobada.

Sistematització i formalitat educativa

El segon dels ítems que utilitzem és la sistematització i la formalitat educativa. És a dir, si les activitats estan subjectes a un plantejament educatiu amb monitors/es o si l'acció és més o menys espontània dels participants.

Ja que els tallers (abundants en la nostra recerca) compten amb monitors, per poder acurar l'anàlisi hem tingut també en compte les preguntes sobre educació que vam fer als entrevistats per, d'aquesta manera, desgranar una mica quin era el plantejament educatiu (si n'hi havia) o si es tractava tan sols d'un traspàs, d'una direcció de l'activitat, ja que creiem que el fet que fos una activitat dirigida no implicava necessàriament un plantejament educatiu.

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Com en l'anterior supòsit, la diversitat és gran ja que, com hem vist, son varis els centres que compten amb més d'una opció i/o plantejament.

La gran majoria de propostes compten amb una persona que fa el rol de dinamitzadora/directora o guia de l'activitat: els tallers, les activitats esportives i activitats grupals.

Ara bé, com hem vist, també hi ha diversos espais oberts, de trobada, on aquesta figura o bé no hi és present o, si hi és, fa una tasca no directiva de l'activitat. Com ens diuen en un dels Casals de Joves, «a l'espai de trobada només estem per allà, posem l'orella al que comenten i tal per tenir-ho en compte, però no dinamitzem» o «nosaltres estem aquí pel que calgui, ja sigui per comentar alguna cosa, dubtes o per ajudar a part de dinamitzar les activitats».

Veiem, doncs, com a banda dels espais de trobada, la majoria d'activitats que es proposen son dirigides per un monitor/dinamitzador. Pel que fa a la intencionalitat educativa, però, es fa més difícil de clarificar. Son rellevants algunes respostes, que ens deixen entreveure quina és la posició davant l'educació dels serveis i que, tot i que aprofundirem més endavant, cal tenir en compte per a aquest punt:

Al CC1, tot i que les activitats son dirigides, diuen: «fins ara s'ha fet una feina més de contenció i no d'educació», però «el plantejament és canviar això».

Al CC2, on les activitats son espontànies, comenten que «no és un lloc per educar sinó per gaudir».

Al CC3 les activitats son dirigides i sistematitzades, i «hi ha molta part educativa, sobretot pel que fa a la gestió d'emocions, resolució de conflictes i que aprenguin a relacionar-se de forma sana entre ells».

Al CJ1, que compta amb activitats tant dirigides com espontànies, especifiquen que «sempre hi ha un plantejament educatiu al darrere», afirmació que es comparteix al CJ2: «l'educació és la base de tot».

Els Espais Joves es basen sobretot en activitats dirigides i un d'ells explicita «no tant com ens agradaria» (hi ha formalitat educativa), fet que confirma l'altre: «no ens enganyem, la finalitat és que s'ho passin bé i no hi ha tant component educatiu com voldríem».

Observem, doncs, la gran varietat i com, de vegades, allò que ens han explicat se surt una mica de la definició d'Armengol. És a dir, encara que de vegades les activitats (sobretot els tallers)

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

estiguin dirigits per monitors, aquestes no compten amb un plantejament educatiu sinó lúdic, sense més.

Enfocament metodològic

L'enfocament metodològic pretén destriar les activitats que parteixen d'un model predominantment relacional, on el grup i la relació intragrupal és la seva base de les que es tenen el seu eix central i objectiu en l'activitat en sí.

Com hem pogut observar, a l'haver-hi una gran presència de tallers, en la gran majoria dels equipaments, tot i explicitar que «ens agradaria que hi hagués un grup estable» o «un espai grupal cohesionat», allò que ofereixen se centra en una activitat concreta que s'allarga en el temps.

Per tant, estariem davant d'una gran emergència de les propostes predominantment actives, excepte el CC3 i el CJ2, que treballen des d'un grup estable i per la relació entre els membres del mateix.

També s'han de tenir en compte els Espais de Trobada, que tot i no estar dinamitzats, ofereixen al subjecte un espai de relació amb una figura que no dirigeix però que sí facilita.

Cal dir, que les metodologies son quelcom en que s'aprofundirà en el següent capítol.

Implicació institucional

La implicació institucional dels i les adolescents, en aquest cas, analitza aquests bé com a membres d'una entitat o com a usuaris/consumidors del servei o equipament.

Davant la dificultat de fer un treball d'observació intens o de poder entrevistar els i les adolescents participants, s'han tingut en compte per a aquest ítem el paper que tenen en la programació de les activitats i el vincle que tenen amb els dinamitzadors/es.

En la gran majoria dels equipaments entrevistats, s'ha explicitat que la programació la fan les persones dinamitzadores tenint en compte les propostes dels i les adolescents de diferents maneres: basant-se en el perfil dels participants (CC1 i CC2), escoltant els seus interessos (CJ1 i CJ2), donant el poder de decisió al grup –al CC3 «les activitats es configuren sempre segons el que ells decideixen en aquest espai», «escoltant propostes i mirant allò que veiem que està de moda» (EJ1), o «prenent nota d'allò que em comenten a l'espai de trobada». Això ens deixa veure com

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

n'és d'important l'opinió dels i les participants a l'hora de configurar les activitats i la gran intencionalitat dels dinamitzadors d'acostar-se a ell/es: se'ls dóna poder de participació.

Ara bé, el vincle resultant d'aquests amb l'entitat no hi ve relacionat excepte en els casos del CC3 i el CJ2, que com hem vist anteriorment són els mateixos que treballen de forma global i relacional. Aquests dos obtenen com a resultat d'aquest tipus de treball «molt vincle amb el centre, som com una extensió natural de l'escola i normalment ja ve el mateix grup que ha anat junt durant la primària [...] coneixem les famílies i fa que la relació sigui estreta» o «s'hi acaben sentint com casa seva, un espai còmode on estar i on dir la seva».

La resta d'equipaments, tot i expressar en la majoria de casos la voluntat que els participants creïn un vincle amb ell («la idea és que s'enganxin i facin seu el casal però no sempre s'aconsegueix»), veuen com, segons ells, es produeix una dinàmica de consum en la participació, pel que no hi acaba havent massa vincle («la gran majoria vénen a fer el seu taller i marxen [...]», «el 95% vénen al seu taller, el disfruten i marxen»).

En conjunt, doncs, hem observat com, tot i que alhora de preformar les programacions, la veu dels i les participants és té molt en compte, a l'hora de participar, els equipaments compten amb un model predominant on costa mantenir el vincle dels subjectes amb el centre, a excepció dels llocs on el plantejament és de caire més global i grupal, pel que hi observem una relació directa.

Després de conèixer i analitzar les propostes dels diferents equipaments, podem concloure que actualment i en la seva gran majoria (exceptuant un parell de casos) s'estan oferint unes activitats sectorials o especialitzades en forma de tallers setmanals, que són els que guien l'activitat i configuren el model. Aquestes, tot i comptar amb una figura dinamitzadora no compten amb massa intencionalitat educativa.

D'aquesta forma, al predominar l'activitat per sobre del grup i la relació intragrupal, els processos de participació i implicació institucional queden diluïts, pel qual els i les adolescents acaben esdevenint consumidors o usuaris dels serveis.

6. ANÀLISI DEL MODEL SOCIOEDUCATIU QUE SUSTENTA ELS EQUIPAMENTS I LES PRÀCTIQUES ADREÇADES A LA POBLACIÓ ADOLESCENT

L'educació social treballa amb individus part d'una societat, per tant els canvis que es donen en el subjecte revertiran indiscutiblement, per poc que sigui, en el seu context.

Centeno (2005) diu que, a l'adolescència, l'ésser humà consolida la seva identitat com a individu i també la seva identitat social entre d'altres factors. Donat que l'adolescència és una etapa de transició cap a l'edat adulta, l'acció socioeducativa esdevé una bona eina en tant que es pot usar com a patró de referència per al seu «èxit», la incorporació social dels subjectes:

«la incorporació social, això és, l'assoliment dels mínims socials i culturals que capaciten la persona per a relacionar-se de manera positiva i autònoma amb la resta de membres que li serveixen de referència i amb els que interactua, tot construint una estructura social» (Vilar et al., 2003:14).

Aquesta incorporació social pot, a més, ajudar a evitar el fet que els adolescents quedin «en una espècie de terra de ningú social», tal i com diu Bourdieu (1990:131), ja que es troben en un lloc on no són ni infants ni adults i necessiten confirmar la seva identitat.

Són moltes les especificitats d'aquesta etapa vital. Entre elles, la transcendència de la socialització tant amb els iguals, el grup, com l'entorn, és potser una de les més cabdals.

Alguns autors consideren la socialització com el tret central de l'educació. Durkheim, Quintana i Centeno, per exemple, ens donen algunes definicions d'aquest fet. Durkheim (1989:12) considera que l'educació consisteix bàsicament en «una socialització metòdica de la jove generació», procés que alhora Quintana (1988) considera que tracta tant d'adaptar-se a la societat com de reformar-la. Així, com dèiem uns paràgrafs enrere, l'acció socioeducativa reverteix tant en l'individu com en el seu context immediat.

L'adolescent, doncs, amb les seves particularitats en el seu entorn concret i la seva participació, és un perfil que, per la importància de la seva etapa vital i la seva educabilitat³, és subjecte transcendent i no obviàble per als processos de transformació i educació social.

Pel cas que ens ocupa, és de cabdal importància que el temps de lleure de l'adolescent en

3 En referència a Vilafranca (2010:7): «La clau de tot el procés educatiu rau en l'educabilitat de la persona».

qüestió satisfaci una sèrie de necessitats educatives, socials i relacionals.

El present capítol pretén discernir les pràctiques socioeducatives de les que no ho són i, basant-se en allò que hem classificat en el capítol anterior, determinar si les pràctiques que es duen a terme als equipaments municipals dirigides al públic adolescent es poden anomenar pròpies de l'educació social o no.

Ja hem vist com els models que es poden donar en les activitats de lleure són variats i que fins i tot és molt fàcil que es barregin els uns amb els altres.

6.1. QUÈ ÉS I QUÈ NO ÉS L'ACCIÓ SOCIOEDUCATIVA?

Com ja hem vist, existeix una gran varietat d'activitat organitzades, dirigides i semidirigides que es duen a terme en el temps de lleure dels infants, joves i/o adolescents; i, com hem vist també, sovint és difícil discernir quines tenen un vertader impacte educatiu.

L'existència d'intencionalitat educativa o no no exclou que en aquelles que no la tenen també es doni el factor educatiu, però sí que ens cal marcar alguns criteris que ens serveixin per analitzar si són processos socioeducatius o no, ja que ens podríem trobar davant d'objectius educatius però sense un impacte social o que no tinguessin en compte aquest factor.

Per saber, doncs, en quina mesura els equipaments municipals, com a agents socials, promouen processos socioeducatius, cal primer intentar definir què ho és.

Com diu Núñez, (1990:60) «la educación es objeto de diferentes definiciones». Si, a més a més, tenim en compte que l'educació social és una professió relativament nova i que s'adapta als canvis socials, el seu corpus teòric segueix creixent i ampliant-se dia a dia i hi trobem influència de la pedagogia, l'educació i la filosofia. D'aquí que costi trobar una única definició vàlida. Podríem dir, però, a grans trets i potser simplificant, que l'essència de l'educació social és, per una banda, la pedagogia i, per l'altra, el seu caire i abast social.

Per concreta i clarificadora, hem triat per a posicionar-nos en aquest treball la definició de Moyano (2010:7), la qual, a més, posa èmfasi en aquesta doble vessant:

«la instauració de coordenades espacials i temporals que ha de permetre establir accions educatives encaminades a la promoció cultural dels subjectes atesos per l'educació social».

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Per poder analitzar el paper de l'acció socioeducativa en els serveis i programes estudiats, hem hagut de poder contextualitzar-los i, alhora, seguint uns paràmetres, delimitar dintre les nostres possibilitats si és educació social o no, ja que, com diu Vilafranca (2010:5), «L'acció educativa no és un fet aïllat, sinó que es dona en el si d'una societat. Analitzar l'acció educativa de manera descontextualitzada resultaria imprecís».

En el seu context, està clar que tota acció educativa tindrà uns límits i unes possibilitats. Com hem vist en l'anterior capítol, aquests poden ser de tipus material o econòmic, o poden potser atribuir-se al plantejament, l'entorn o les particularitats. Ara bé, l'acció pedagògica en general ha de contemplar-los per tal de poder establir uns objectius realistes a les seves possibilitats⁴.

En el seu article dirigit precisament a aquests límits i possibilitats de l'acció socioeducativa, Vilar, Planella i Galceran (2003) destaquen citant a Meirieu (1996:84) que la màxima aspiració educativa ha de ser, «fer lloc al qui arriba i oferir-li mitjans per a ocupar-lo» i «mobilitzar tot allò necessari perquè el subjecte entri al món i s'hi recolzi», afirmació que es compenetra perfectament amb la de Núñez (1990), quan ens diu que l'educació s'instal·la en el punt d'articulació entre el subjecte i allò social.

L'acció socioeducativa, per tant, és aquella que promou la plena relació entre el subjecte i el seu entorn, que en promou l'emancipació i l'autonomia personal, i per establir-la l'educació social se serveix d'alguns paràmetres. Són aquests els que es tenen en compte per al següent punt, on s'analitzen els processos dels equipaments municipals i per la qual ens hem basat en allò que proposa Núñez als mòduls didàctics «Models d'acció socioeducativa».

Aquestes coordenades que a continuació posarem en diàleg amb la informació dels entrevistats/des ens serviran per determinar quin és el model del qual se serveixen els equipaments municipals destinats al lleure adolescent que hem conegut a Barcelona.

6.2. EL MODEL DE LLEURE QUE ES SEGUEIX LA CONTEMPLA?

L'acció socioeducativa és com un teler, cadascuna de les coordenades que hi formen part posen un fil per sostenir el subjecte. Des d'allà, ell/a pot relacionar-se amb el seu entorn i

4 Idea inspirada en Vilar et al. (2003:13) «creiem oportú que els equips es preguntin de tant en tant a que s'estan referint quan es parla d'educació, i quines són les possibilitats però també les limitacions de l'acció educativa en els seus contextos professionals».

construir el seu propi camí sabent que compta amb una base segura⁵.

Per determinar els models d'acció socioeducativa als equipaments entrevistats, cal tenir en compte totes aquestes coordenades i fer un exercici de diàleg entre la teoria i la pràctica, o més aviat entre la teoria i allò que ens expliquen els agents.

6.2.1. EL LLOC DEL SUBJECTE

Diu Medel a Núñez et al. (2010:13) que «el subjecte no neix, es fa». A grans trets, podem entendre que el subjecte no ho és pel sol fet d'estar, d'existir. Si aquest no disposa d'un lloc des del qual articular-se i escriure el seu propi camí, no és subjecte, és un individu a la deriva⁶.

Cal, doncs, poder situar-lo en un context on tingui un lloc propi, on pugui sentir-s'hi filiat a quelcom i a partir d'allà moure's. Per a possibilitar aquest lloc al subjecte, Medel (Íbid) argumenta diverses operacions necessàries: la filiació amb la cultura, el consentiment educatiu del subjecte, atribuir possibilitats i atribuir responsabilitats.

Són diversos els serveis que expliciten la dificultat que els participants es vinculin al centre («és difícil arribar-hi», «ens encantaria que s'ho fessin seu»), però només en dos casos sembla que això s'aconsegueix. En la resta, sembla que, tot i les intencions, el model de base no els hi ho permet.

En un context de modernitat líquida, el paradigma actual de la majoria de centres s'adapta radicalment i ofereix la immediatesa del plaer que aquesta reclama: activitats sectorials i especialitzades on l'activitat passa per sobre de la relació. D'aquesta manera, no hi ha lloc per a que el subjecte/ciudadà emergeixi, ja que no hi ha els espais que li ho permeten sinó que hi ha espais per gaudir d'una activitat però no per arrelar-hi i reivindicar-se.

En la majoria d'aquests espais, no s'atribueix ni possibilitats ni responsabilitats al subjectes. A aquests se'ls hi fa una oferta (sovint inspirada en els seus gustos) que ells accepten o rebutgen (de vegades sense intencionalitat educativa, com hem vist), i en aquest fet acaba la seva responsabilitat en el procés.

La situació contrària l'observem en els dos centres que parteixen d'un model diferent. Un

⁵ Idea extreta d'una conversa durant una reunió d'equip al CRAE Casa Milà, l'agost de 2013.

⁶ Idea inspirada en Núñez et al. (2010)

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

d'ells es defineix directament com a «servei comunitari», i tots dos posen a disposició dels participants els espais, els recursos (humans i materials) per a construir la seva pròpia vivència acompanyats dels dinamitzadors. Són aquests equips de treball els que, tot i tenir el mateix encàrrec o similar que els altres, repensen i reestructuren el model: no ofereixen tallers, sinó que deixen espai a la demanda directa i deixen que sigui el grup qui decideixi i defineixi el lloc del grup i el lloc de cadascú, apropiant-se de l'espai i vinculant-shi.

6.2.2. ELS CONTINGUTS

Tant la manera com s'ofereixen com els continguts proposats en si poden fer que el subjecte consenti i s'impliqui en l'acte com que faci el contrari. Així mateix, aquests poden esdevenir la via d'entrada per a que el subjecte es vinculi amb la cultura plural⁷.

En aquest aspecte, el gran nombre de tallers que ofereixen els equipaments municipals poden actuar d'aquesta forma. Potser no faciliten la vinculació amb el centre, però sí que criden al desig i la inquietud dels i les adolescents respecte a un tema en qüestió.

Se'ls hi posen a la seva disposició tècniques, personal especialitzat i un espai on gaudir de quelcom que els agrada i que sovint els porta a descobrir tota una sèrie de continguts relacionats amb allò que els dóna plaer.

Això no significa que tots els tallers ho facin, però sí que segons els relats dels entrevistats/des podem veure casos concrets on el fet de participar en un d'aquests tallers ha facilitat la vinculació amb la cultura de caire més global, i fins i tot els ha proporcionat una nova manera de relacionar-se amb el seu entorn. Aquest és el cas dels tallers de Hip Hop que es fan als Espais Joves i un dels Casals de Joves.

Per una banda, d'uns anys ençà s'han promogut un campionat entre els diferents grups dels centres. Això ha fet que s'eixamplin cercles d'amistats i es facin trobades fora de l'espai dinamitzat, cosa que produeix una certa emancipació dels i les participants i la seva inclusió en noves xarxes socials.

Per altra banda, en un dels Espais Joves vam conèixer el cas d'una de les talleristes d'aquesta especialitat que, arrel de la seva participació en el taller i el fort compromís que va agafar amb l'activitat, ha trobat en aquesta disciplina una sortida laboral i exerceix de monitora en

7 Idea inspirada en Núñez et al. (2010)

diversos llocs.

Tret d'aquests casos, però, o bé trobem espais buits de contingut (els espais de trobada) o sessions amb una transmissió de continguts que, tot i que com ens diuen en un dels centres «s'intenta que també hi hagi una part educativa i de transmissió de valors», sembla que defuig el triangle herbartià més propi de les accions socioeducatives.

6.2.3. L'AGENT

Són moltes les referències cinematogràfiques i il·lustrades que ens mostren les diferències entre qui ensenya i qui educa, sobretot en contextos socials d'especial dificultat. Des de «La Clase», a «Diarios de la Calle» o «Rebelión en las aulas», com esmenta Encarna Medel. Personalment, un dels exemples més significatius per a mi és el que trobem a la sèrie «The Wire», on veiem com un expolicia «s'enfronta» a la tasca de fer de mestre d'institut en un barri de Baltimore amb un alt índex de criminalitat.

L'escola i el sistema educatiu és mostrat com un sistema gris, buit i corromput. Quan el protagonista, ara professor de matemàtiques, després d'intentar transmetre els continguts mitjançant una forma autoritària sense èxit i amb un alt nivell de frustració, s'acosta a la realitat dels seus/ves alumnes i els pot contextualitzar en l'entorn, s'adona que no val només amb ensenyar, sinó que els continguts han de tenir un significat per als joves i que aquests han de poder despertar-ne el desig.

Així doncs, no és només la manera de presentar aquests continguts la que canvia, sinó que ell mateix modifica la seva posició, s'acosta a la realitat que els regna i es converteix en un educador. Un educador que s'allunya de la utopia que amb uns mètodes adequats tot anirà rodat i que accepta tant l'èxit dels seus alumnes com la frustració que li produeix veure com alguns son engolits per la realitat del seu context.

El procés que fa el protagonista, podríem dir que és el de «sortir de la foscor» en el concepte que proposa Agamben a Núñez et al. (2010). Ell troba el seu lloc per tal de poder configurar una bona praxi. Com diu Medel (Íbid:37), l'educador ha de «trobar la manera de relacionar-se amb l'època, de proposar pràctiques des d'una certa actualització».

Segons Lahore a Nuñez et al (2010) , l'agent educatiu ha de dur a terme la seva acció a nivell pedagògic, polític i ètic, i ha de ser un instrument, segons ASEDES, de:

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

- Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura.
- Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials.
- Mediació social, cultural i educativa.
- Coneixements, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius.
- Disseny, implementació i avaluació dels programes i projectes educatius.
- Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius.

Després de la nostra visita als 7 equipaments municipals, la figura de l'agent de l'educació queda força difuminada. Podríem establir que els centres en si mateixos esdevenen un agent, però qui du a terme les accions són els professionals que hi treballen: dinamitzadors/es, talleristes i, en gairebé tots els casos, els APC (educadors de carrer).

A excepció d'uns pocs casos on sí que manifesten intentar dur a terme una acció educativa («intentem que tot el que fem sigui educatiu» o «l'educació és la base de tot»), la majoria d'aquests han explicitat no mantenir una intenció educativa ni ells/es com a professionals ni en les seves programacions, sinó que es procura en termes generals per «la diversió i l'entreteniment», encara que «ens agradaria que hi hagués més educació».

Crida l'atenció, però, el concepte d'educació que es té en alguns equipaments («intentem transmetre normes», «volem transmetre valors»), on es dóna gran importància al procés de «transmetre» però els processos no estan clars, no estan sistematitzats.

A més a més, hem de tenir en compte dues variables més: l'eclosió de la figura dels talleristes i la delegació que s'hi fa quant al contacte directe amb els i les participants en la majoria de centres. Aquests són els que en gran part dels centres exerceixen com a agent i compten amb l'autoritat del saber d'allò que s'executa als tallers.

Segons les persones entrevistades, que són aquelles que contracten els talleristes, «s'intenta que empatitzin amb el grup [...] han de ser bons en lo seu però han de tenir unes habilitats personals per estar amb els joves», «volem que sàpiguen de lo seu però el que importa més és la relació que tinguin amb el grup». Ells mateixos/es ens comenten com «de vegades hem tingut gent que en sabia molt però que no tenia una bona interacció amb el grup [...] quan veus que un taller va perdent gent, generalment és que el tallerista no funciona».

D'aquesta forma, l'indicador de l'assistència (voluntària) mostra com, més que els

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

continguts, allò important i que produeix l'èxit o el fracàs d'una activitat és la manera en què aquests són traspassats, com l'agent actua i sosté el desig per als i les participants.

6.2.4. METODOLOGIES

Tenint en compte la frase de Núñez (1999:58) «el interés del educador es el núcleo duro de toda metodología educativa», podem parar atenció a dues variables en el nostre context d'estudi:

- L'interès dels programadors/es i dinamitzadors/es d'adolescents.
- L'interès dels i les talleristes.

L'interès de l'agent de l'educació ha de transcendir en una metodologia que sostingui el desig, com hem comentat, i que faci que els subjectes s'apropriïn dels continguts, els facin seus i els exportin al seu àmbit personal.

Podríem dir que les metodologies que s'utilitzen han de procurar que els continguts segueixin una direcció concreta: es troben en la cultura global i són assimilats i apropiats anteriorment per l'agent. Aquest els traspassa al subjecte, que alhora se'ls apropia i els retorna, des de la seva esfera personal al carrer, a la seva vida.

Per això, la metodologia ha de ser un vehicle ferm i sistematitzat, que tot i tenir en compte les particularitats del subjecte, ha de tenir una base sòlida per a construir l'acte educatiu.

En el cas dels equipaments que hem conegut, es fa difícil determinar-ne les metodologies, ja que hi ha diversos espais i activitats: tallers, espais de trobada, espais grupals amb diverses activitats, activitats puntuals, etc.

Troben, però, a grans trets dos plantejaments i metodologies diferenciades: els tallers i els espais grupals.

Els primers, segons la taula de García Molina a Núñez et al. (2010), utilitzen més aviat una metodologia directa on, tot i que, com ens diuen alguns/es entrevistat/des, cada tallerista té la seva forma de fer», l'eix metodològic es basa en l'ensenyament d'unes tècniques i uns continguts

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

concrets sobre un tema. Es tracta de sessions setmanals on un expert/a transmet directament el seu saber sobre un tema en concret. Aquest tema esdevé tant contingut com objectiu.

Pel que fa als equipaments que parteixen del treball amb el grup, la metodologia la podem classificar com a prèvia. En aquests, com ells mateixos diuen, «es parteix de les necessitats tant del barri com dels nanos», i l'eix metodològic que els guia és sobretot l'enriquiment del medi: enriquiment del grup, dels individus que en formen part, del barri i l'entorn del centre i dotació de sentit del temps que s'hi passa.

Cal dir que, en les entrevistes, aquest va ser un dels temes més confusos i sobre els quals va costar més extreure una informació concreta, ja que tret d'aquests últims equipaments, els va costar definir-ne una metodologia.

La majoria dels centres on s'ofereixen tallers i espais de trobada comenten que no hi ha una metodologia clara en aquests segons. A tall d'exemple, una d'aquestes afirmacions: «nosaltres estem per allà [...] posem l'orella».

El treball individualitzat

Una de les característiques de les metodologies de l'educació social és la no homogeneïtzació a l'hora de treballar amb els subjectes de l'educació: una escolta activa, tenir en compte les particularitats i adaptar el procés a l'individu són indicadors que s'està fent un procés socioeducatiu amb garanties.

Tot i havent vist la diversitat de plantejaments, calia conèixer com treballen les figures professionals que es dediquen a l'adolescència tant amb el grup com individualment, ja que entenem que es pot treballar des del grup d'una forma més propera o més allunyada alhora que es tenen en compte els diferents individus que formen part d'aquest grup.

En aquest aspecte, ens hem trobat davant un dibuix on aquest era pràcticament inexistent. Com a recurs de lleure i amb un paper majoritàriament de consumidor per part dels i les participants, no hi ha cap que utilitzi Projectes Educatius Individualitzats.

Tenint això en compte, vam preguntar de quina manera s'atenien les particularitats i necessitats dels individus. Això ens va revelar dos grans grups d'actituds: els qui creien, amb paraules textuais, que «això no ens competeix», i els qui «intentem estar al cas d'allò que els passa».

El primer grup, gairebé la meitat dels serveis, argumenten que el seu encàrrec no ho

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

contempla i que, en el cas que algú tingui una demanda especial, aquesta és escoltada, però no hi ha un exercici proactiu per tal d'adaptar les metodologies als individus.

El segon grup, per altra banda, té dues posicions diferenciades: qui coneix tots els seus participants degut al tamany dels grups i en fa un seguiment força acurat («sabem més o menys les circumstàncies de tots ells») i qui «ho intentem però no de manera formal». Tot dos, però, comenten que, coneixent les limitacions que tenen els professionals, degut a la seva posició intenten atendre les problemàtiques o individualitats, però que si aquestes esdevenen quelcom que altres agents puguin resoldre o atendre, són derivats.

6.2.5. MARCS INSTITUCIONALS

El lloc físic i conceptual on es duen a terme les activitats i els processos marca en gran mesura les possibilitats d'aquests. L'encàrrec concret que tinguin, per exemple, o de vegades els recursos, poden limitar o facilitar el tipus d'acció que s'hi dona.

En institucions amb un encàrrec social fort això pot esdevenir una manera de treballar amb els individus només sobre les seves dificultats o problemàtiques concretes, sobre la seva categoria professional. Però, alhora, també s'hi assegura d'alguna manera la recerca de l'acte educatiu que ve donada per l'encàrrec.

Tal i com hem vist en l'epígraf dedicat a conèixer els recursos, aquests compten amb un encàrrec difús i, fins i tot, en alguns casos pràcticament inexistent.

Això fa especialment difícil trobar un lloc per a obrir un espai educatiu, sobretot en aquells que tenen com a objectiu l'entreteniment.

A més a més, pel caràcter de l'equipament, no es tracta necessàriament de participants amb unes problemàtiques socials determinades. Això que podria ésser un benefici per a l'acte educatiu, ja que la possibilitat d'estigmatització es podria deduir més baixa, fa que l'encàrrec es liqui i els espais educatius no es tinguin en compte (excepte alguns casos).

Tot això fa que aquest ítem sigui d'especial dificultat per analitzar, ja que el mateix equipament de per si limita el treball educatiu i no el prioritza.

Cal tenir en compte, però, els dos centres on amb més claredat s'ofereix un lloc al subjecte. Aquests deixen que l'individu, formant part del seu grup de referència, pugui alhora emergir com a subjecte individual: hi ha lloc per la proposta i, de fet, l'educador/dinamitzador acompanya el grup

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

i l'individu per a possibilitar-la, per satisfer el seu desig, però alhora amb unes responsabilitats.

El cas d'un dels Casals de Joves és d'especial atenció en aquest aspecte. Ens expliquen com el grup d'adolescents (grup tancat de 14 participants) funciona amb un dinamitzador que els ajuda a realitzar les seves propostes i inquietuds. Aquest els ajuda a aconseguir els materials o les tècniques per dur a terme alguna activitat, però deixa en mans del grup la responsabilitat.

És aquest mateix grup, després d'uns mesos, qui alhora es responsabilitza amb el seu entorn i s'acosta a finals de curs escolar a les escoles de la zona per explicar als i les alumnes de 6è de primària què fan al Casal, els fan una dinàmica de grup i els animen a acostar-se al casal.

Amb aquest cas a tall d'exemple, veiem com amb uns recursos limitats i amb el mateix encàrrec que d'altres centres, l'equip ha pogut transcendir les barreres que els imposa la mateixa institució i crear un lloc per a l'educació, ja no tan sols dels subjectes, sinó de quelcom que acaba promovent la participació social i influint en la vida social del barri.

A més a més, cal destacar que aquest equipament és un dels que té menys satisfacció amb els recursos amb els que compta i que comenta que «hem tingut retallades del 60%, no tenim ni pressupost per al grup d'adolescents». D'altres, amb uns recursos molt més satisfactoris per a ells/es, però, queden atrapats en la dinàmica de la institució i, tot i que alguns d'ells manifesten una voluntat o desig que es donin espais per a l'educació, no estableixen una manera de fer-ho.

Aquesta voluntat podria ser la mateixa que es podria reclamar pel que fa al treball en xarxa. El fet de treballar en xarxa fa que la institució, i a la seva vegada l'agent, es puguin situar. Quan estem davant un encàrrec social i/o educatiu, els agents que formen part d'aquesta xarxa coneixen l'individu en diferents contextos. Això fa que l'agent pugui conèixer-lo molt millor i alhora adaptar les seves metodologies amb la finalitat de, tots plegats, dur a terme una atenció més holística.

Dels 7 centres que hem visitat, tan sols un ha explicat treballar en xarxa de la forma que entenem en el treball socioeducatiu, amb altres agents de la zona: escola i serveis socials, en aquest cas. En cap altre, segons ens diuen i excepte «en algun fet puntual on les problemàtiques son de tipus econòmic», «parlem per alguna activitat» o «els educadors dels CRAES de la zona ens truquen», es fan derivacions o contactes per parlar de casos particulars o seguiments de tipus individual. Això fa, doncs, que el treball individualitzat quedi malmès, ja que només s'atén una part molt sectorial de l'individu.

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Entenem, però, que en un cas com el que ens ocupa, l'encàrrec lúdic i d'entreteniment fa que els equips se centrin únicament en allò que succeeix en el seu context. Amb un encàrrec així, la xarxa esdevé un lloc de trobada per a professionals i serveis que comparteixen tipologia de serveis, on es poden compartir problemàtiques o inquietuds i on tots (excepte un) els equipaments han afirmat estar convocats. Tot i tractar-se de 3 districtes diferents (recordem que en un d'ells no s'hi va fer cap entrevista en profunditat), el model de xarxa és molt similar: alguns contactes amb entitats del territori i sobretot trobades de la Taula Jove del Districte mediades per un/a tècnica municipal de joventut.

Per tal de fer-nos una idea de si la funció que se li suposa a una xarxa de treball s'acomplia o no, vam demanar als i les entrevistades que puntuessin de l'1 al 10 el funcionament d'aquesta xarxa de treball. Els resultats van ser els següent:

	CC1	CC2	CC3	CJ1	CJ2	EJ1	EJ2
Puntuació	7	NP	7	4	N/C	5	5

Nota: El CC2 comenta només parlar de tant en tant amb Serveis Socials però no participar de la taula, ja que no tenen programació adolescent excepte les jornades anuals. El CJ2 no va donar una puntuació concreta.

Segons ells/es, les trobades de la Taula són poc productives per la majoria d'opinions, el flux d'informació és insuficient i sovint incoherent amb les realitats dels diversos equipaments. Destaca una afirmació feta per varis entrevistats/des: el funcionament de la xarxa rau en la bona voluntat dels treballadors/es dels equipaments més que en l'eficiència de l'instrument.

Per acabar d'entendre les puntuacions atorgades, destaquem algunes de les observacions que es van fer després de la resposta numèrica:

«permet fer contactes, conèixer l'altra gent que treballa en llocs semblants [...] no és gaire productiva per això [...] al final depèn de la voluntat dels qui hi treballem més que dels tècnics de l'ajuntament»

«funciona per les ganes que li posem els que hi treballem més que pel que prové la Taula de Joventut [...] des del districte estan molt allunyats de la realitat que vivim nosaltres»

«falla molt la coordinació»

«no ens hi sentim representats, tenen moltes baralles entre ells i fa que no sigui productiva»

«al final sempre depèn de les persones però no funciona, tothom va a la seva, a escombrar

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

cap a casa i costa molt fer qualsevol cosa»

7. LA FIGURA DE L'EDUCADOR/A SOCIAL EN EL MARC DELS EQUIPAMENTS I PRÀCTIQUES SOCIOEDUCATIVES PER A ADOLESCENTS

L'educador/a social, pel seu objectiu últim d'emancipació i transformació social, semblava una figura idònia per ocupar la dinamització d'aquests programes. Al cap i a la fi, estem parlant dels i les adolescents, que són una franja important de la ciutadania amb la que aquesta figura podia treballar. O és que l'educador tan sols ha de treballar amb grups i individus en risc d'exclusió social o amb problemàtiques de caire social?

Per a la recerca, calia, doncs, poder observar les possibilitats prèviament i fins i tot observar quin era el lloc de l'educador/a en aquest tipus de programa, cosa que per altra banda m'interessava com a futura educadora social.

Aquest capítol, que pretenia abordar en un principi quin era el paper dels educadors i educadores socials en els equipaments, ha inclòs finalment (després, però, de les converses mantingudes), uns breus epígrafs per exposar quina és la visió que es té de la nostra professió en aquests.

7.1. ESTAT DE LA QÜESTIÓ: PROFESSIONALS QUE INTERVENEN

Des dels monitors i monitores d'educació en el lleure fins a Tècnics mitjans i superiors com els de Conducció d'activitats físiques i esportives en el medi natural, Animació d'activitats físiques i esportives passant pels Mestres o els Educadors/es Socials, són moltes les figures professionals subjectes de treballar en un àmbit com els que ens ocupa.

Això ens portava a pensar que, donada la diferència existent, ens podíem trobar amb una gran diversitat de figures professionals que intervinguessin i que, d'alguna manera, podien definir també les metodologies de treball.

Com hem vist en anteriors preguntes, els i les talleristes són figures molt presents pràcticament en la totalitat dels equipaments que hem conegut. Aquesta figura és d'especial rellevància ja que, arrel de l'augment observat de l'oferta de tallers, s'ha erigit com una figura clau en el desenvolupament de les activitats de lleure. De fet, només amb una recerca a les webs de recerca de treball, són nombroses les ofertes que trobem com a tallerista⁸.

⁸ Algunes ofertes: <http://goo.gl/hf4s7Z>

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Com es veurà a continuació, podem constatar que, tot i ser uns equipaments i programes subjectes de treballar-hi un educador/a social, és poca la presència que aquests/es hi tenen.

CC1	1 dinamitzador (de formació Treballador Social) + 1 Tallerista + Presència dels Educadors dels CRAES
CC2	1 Gestora Cultural que organitza l'activitat anual
CC3	2 Pedagogues
CJ1	1 Educador Social + 2 dinamitzadors (formació desconeguda) + 20 talleristes
CJ2	1 Educador social + 1 dinamitzador (Historiador de formació) + 2 Educadors de Carrer
EJ1	1 dinamitzador (de formació Historiador) + 10 talleristes aproximadament
EJ2	4 programadors culturals que treballen transversalment (Gestors culturals + formacions tècniques i artístiques) + 20 talleristes aproximadament

Sovint veiem, així, que els perfils professionals que treballen amb la franja d'edat adolescent provenen d'altres branques d'Humanitats i de Ciències Socials, a més dels i les talleristes especialitzades en diferents disciplines.

Des de la nostra posició, creiem que l'educador/a social pot esdevenir una figura idònia per a treballar en aquests equipaments. Ja que no existeix un plantejament d'aquest caràcter, creiem que el nostre perfil podria afavorir un canvi de model cap a un treball més crític i que facilités l'obertura de més espais educatius.

Cal dir, també, que s'ha de contemplar la possibilitat que algú que per formació no sigui educador/social pot afavorir processos propis d'aquesta professió, com de la mateixa manera, algú que ho sigui i/o estigui contractada com a tal, pot estar treballant amb un model més propi d'altres tipus de plantejaments.

7.2. COM ES VEUEN L'EDUCADOR/A I L'EDUCACIÓ SOCIAL ALS EQUIPAMENTS MUNICIPALS?

Ja al final dels estudis i després d'experiències laborals, les funcions i el perfil de la nostra professió estan molt més definits que a l'inici. Això, de vegades, fa que donem per suposat que això és així en tots els àmbits i contextos que creiem subjectes de la nostra pràctica.

En les visites als centres, vam preguntar, per una banda, si creien que allà es feia educació social i, per una altra, si creien idònia la figura d'un educador/a social en els programes on treballaven.

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Excepte en alguns casos, va ser una gran sorpresa que, potser per la relativa joventut de la professió, se'n tingués un concepte força diferent del nostre.

Alhora, va cridar molt l'atenció que en un centre on no hi trobaven idoneïtat s'estiguessin duent a terme pràctiques que podrien ser catalogades com a tal.

A mode d'exemple, exposem algunes frases extretes de les entrevistes en les dues preguntes:

Creus/diries que aquí es fa educació social?

«no ben bé [...] ara mateix no sabria què dir-te, potser que s'ofereix un espai pel futbol més que res, però la idea és que esdevingui un lloc de trobada i vincle»

«no sabria dir-te (si es fa educació social), potser menys del que ens agradaria [...] aquí depèn molt de cada espai, hi ha opcions de tot tipus: per aprendre algo concret, divertir-se o conèixer gent»

«No és un lloc per educar, sinó per gaudir [...] oferim un lloc on gaudir de la festa i l'activitat [...] no, no crec que sigui educació social»

«No, la veritat és que no. Tot i que en activitats o alguns cicles sí que hi ha un component de crítica social, no es pot dir que fem educació social [...]»

«Jo crec que es fa educació però potser no social [...] oferim un espai per relacionar-se, on participin i puguin reafirmar-se»

«I tant (que fan educació social) [...] oferim un espai de trobada, de relació, fa que es relacionin amb gent que no ho farien habitualment, que es vinculin amb la cultura i que es puguin promocionar socialment»

«Tenint en compte que la nostra tasca és molt comunitària [...] s'ofereix un espai comunitari, de participació i oci saludable, que sí que podríem dir que és educació social».

Creus que caldria/ seria idoni que hi treballés o treballi un educador/a social?

«Potser no un educador en si (caldria o seria idoni), perquè ja hi ha els dels CRAES, però si una figura polivalent que dinamitzi el jovent»

«Aquí no, no és necessari, no tenim un perfil de joves que necessiti d'aquest tipus de

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

referent (referint-se als educadors/es socials) [...] els que treballen amb els nois del CRAE potser si, però nosaltres no»

«No ho crec, ja hi ha els educadors de serveis socials [...] el nostre objectiu és sobretot lúdic [...] venen a divertir-se, no a que els hi fotin un rotllo»

«Aquí si, faria molta falta dinamitzar un espai de convivència.[...] que sempre hi hagués algú que pugui estar per ells (referint-se a la figura de l'educador/a social)»

«Sí, crec que es podria fer molta tasca educativa i social. De fet, m'agrada molt més, però nosaltres estem més com a programadors culturals o animadors socioculturals, que de fet és la categoria que ens consta al contracte»

Si ens permetem una mica la llicència literària, podríem dir fins i tot que ens trobem davant una paradoxa. Sembla ser que aquella estigmatització que provem d'evitar en els subjectes, cau també sobre nosaltres i la nostra professió.

Com veiem, son diverses les opinions que esmenten tenir un concepte de l'educació social com un procés que centra el seu treball en col·lectius específicament vulnerables o amb especial risc d'exclusió i no en contempla la potencialitat com a figura dinamitzadora.

Alhora, hi ha alguns llocs que entenen que l'acte educatiu és avorrit i adoctrinant i moralitzant, i sembla que l'educador/a és més aviat un agent de control o d'ensenyament tradicional.

Per altra banda, trobem posicions molt favorables a les metodologies socioeducatives. Algunes expliciten que els hi agradaria anar cap a un model més educatiu i sembla que fins i tot la categoria laboral amb què són contractats els blinda una mica l'oportunitat de treballar-hi. D'altres, creuen que l'educador/a seria un bon referent per a facilitar el vincle del grup, però per altra banda no contemplen que pugui dur la tasca de programador/a.

8. CONSIDERACIONS FINALS

8.1. LÍMITS I OPORTUNITATS DE LA RECERCA

Tant per poder llegir el treball com extreure'n conclusions, cal que puguem tenir en compte alguns aspectes de la recerca que han resultat limitadors i/o facilitadors d'aquest procés.

- El nombre d'entrevistes s'ha vist reduït: el desinterès d'alguns equipaments que bé o no han contestat els nostres missatges o bé han dit que es posarien en contacte amb nosaltres i no ho han fet ha repercutit en què la informació provingui de menys veus de les desitjades.

- La diversitat de les realitats ha esdevingut limitadora i facilitadora a parts iguals. Ens ha permès observar diferents realitats, però ens ha dificultat poder comparar.

- La diferència quant a conceptualització amb algunes persones entrevistades pel que fa a l'educació social de vegades ha dificultat extreure informació sobre aquest tema.

- L'extensió i temps del treball han fet reduir alguns dels plantejaments inicials.

- La manca d'experiència i la poca antiguitat en el recurs d'alguns entrevistats ha limitat l'anàlisi de la informació d'alguns equipaments per manca de coneixement.

8.2. CONCLUSIONS

Després de les entrevistes i de la seva posterior anàlisi, ens trobem en disposició d'extreure les conclusions que tanquen la present recerca. Les posem en relació als objectius establerts en el moment de començar la recerca.

Pel que fa a l'objectiu de *Conèixer i analitzar quina és l'oferta de lleure per a adolescents dels equipaments municipals de la ciutat de Barcelona i el model des del qual es treballa*, dir en primer lloc que una gran quantitat de Centres Cívics no compta amb oferta per a la franja de persones adolescents. Aquest fet els limita, ja que finalment l'oferta queda força reduïda als serveis específics i crea desigualtat quant a oportunitats de participació.

D'altra banda, veiem que aquells equipaments que tenen encàrrec per a aquesta franja el tenen de forma molt difusa, així que la manera d'executar-lo depèn en gran part del plantejament dels equips de treball.

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

Els equipaments s'intenten adaptar a la realitat dels i les joves tenint en compte els seus gustos en la programació, però sovint els costa vincular-los. Un dels motius podria ésser la manca de sistematització en els processos de participació i educatius, els quals no estan gaire definits, ni quant a intencionalitat ni a metodologia. Podem afirmar que la proposta més comú respecte l'oferta sembla ser la de l'entreteniment.

El model de lleure que duen a terme els equipaments municipals queda en gran mesura rendit a la immediatesa que reclama la societat de consum actual. La importància de les activitats sectorials i especialitzades n'és un bon indicador. Hem observat, també, que molts dels centres entrevistats no acaben d'estar satisfets amb els recursos i equipaments amb què compten.

Respecte l'objectiu d'*Analitzar les pràctiques més significatives des de l'educació social mitjançant les coordenades en què aquesta es basa com agent i subjecte, continguts, metodologies i marcs institucionals*, arribem a la conclusió que el subjecte no té un lloc específic: tot i que sembla que se l'intenta vincular, el procés mitjançant el qual es du a terme no queda clar. Això podria explicar la no-consecució d'aquest objectiu de vinculació. També produeix que no se li faciliti una direcció clara i que, majoritàriament (excepte en un parell de centres), aquest acabi esdevenint un usuari/participant/consumidor i no un subjecte de l'educació.

Cal dir que, tot i que els continguts especialitzats faciliten l'apropiació i circulació del subjecte en algunes ocasions, al treball aquests continguts només en un temps i espai concrets, són poques les vegades que això transcendeix –com a mínim en altres hàbits o aspectes del subjecte dins l'equipament. Hem pogut constatar que l'agent acaba sent un agent de programació però no de l'educació, excepte en un parell de casos. Quant a la metodologia, en general no n'existeix una d'establerta ni sistematitzada. A més, destaca el fet que l'acompanyament o atenció individual sovint no és té en compte pel que fa a l'adaptació dels continguts.

Observem com els marcs institucionals acostumen a limitar l'acte educatiu, a no ser que els equips promoguin una forma de treball pròpia i que transcendeixi aquests marcs, obrint noves possibilitats. La xarxa de treball és considerada com poc productiva i fins i tot allunyada de la realitat. Tot això fa que no puguem catalogar el model de treball dels equipaments municipals com d'educació social, excepte en un parell de casos.

El darrer objectiu era *Analitzar quin és el lloc de l'educador/a social i la seva idoneïtat*. Al respecte, dir que l'educador/a social no és té present com una figura subjecte a dinamitzar i oferir

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

continguts culturals i lúdics, sinó més aviat com a interventora únicament amb col·lectius de risc. Tot i ser vist, en alguns casos, com un agent de control, són diversos els equipaments que creuen que s'hauria de fer un gir educatiu en les seves programacions i que aquesta figura hi tindria un lloc com a dinamitzadora d'espais relacionals.

Concloem, també, que els actes educatius sovint són vistos com a quelcom oposat a l'entreteniment.

9. BIBLIOGRAFIA

- Agència Catalana del Consum (2011). *Els joves i el consum de serveis en el temps lliure. Estudi sobre els hàbits de consum dels joves a Catalunya*. Barcelona: Agència Catalana del Consum.
- Ajuntament de Barcelona (2008). *Pla d'equipaments juvenils de Barcelona 2008-2015*. Barcelona. Recuperat de <http://w110.bcn.cat/QualitatDeVida/Continguts/Menu%20Lateral/Documents/Nova%20Documentacio/joventut/Pla%20equipaments%20juvenils%20a%20Barcelona%202008-2015.pdf>
- Arbós, A., Vidal Xifré, M.C., Arnal, J., Bartolomé Pina, M., & Rincón, D. del. (2010). *Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa*. Barcelona: FUOC.
- Armengol, C. (2012). La intervenció en el lleure d'infants i joves: panoràmica de la diversitat. *Educació Social: Revista D'intervenció Socioeducativa*, 50, 46–68. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255365>
- ASEDES (2007). *Documents professionalitzadors*. Barcelona: ASEDES.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Méjico: Grijalbo.
- Centeno Soriano, C. (2005). *Pedagogía social: marco metodológico y profesional del educador*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Colom, A.J., i Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Durkheim, É., Volker, J., i Fauconnet, P. (1989). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Ferré, X.; Moyano, S.; i Solé, J. (2010). *Teoria de l'educació*. Barcelona: FUOC
- Fierro, J. (2009). El desenvolupament durant la joventut. *Mòduls didàctics de Psicologia del Desenvolupament*. Barcelona: FUOC.

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

- Fundació Cassià Just (2004). *Les Adolescències en el traspàs de la modernitat*. Barcelona: Drecera, SCCL.
- González, E. (coord.) (2006). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS.
- Llorca, A. (2010). Treball i lleure en la perspectiva personalista del segle XXI (Una contribució a la reflexió sobre la postmodernitat). *Ars Brevis, Anuari de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna* 16, 52-78.
- Mateus, A. (1998). L'associacionisme com a eina de servei en l'Europa del 2000. A Feixa, C. *Joventut i fi de segle: del 1968 al Segle XXI. Abril-novembre 1998*. 147-157. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Núñez, V.M. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Núñez, V., Tizio, H., Medel García, E., i Moyano Mangas, S. (2010). *Models d'acció socioeducativa*. Mòduls didàctics. Barcelona: FUOC.
- Planella, J. i Moyano, S. (2012). *Practicum III: anàlisi de la pràctica educativa*. Barcelona: FUOC.
- Prats, E. i Vilafranca, I. (coords.). (2010). *Teoria de l'educació*. Barcelona: FUOC.
- Ruiz de Gauna, R. (2012). L'educació en el lleure a l'inici del segle XXI a Catalunya. *Educació Social: Revista D'intervenció Sòcioeducativa*, 50, 69-79. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255367>
- Simon, D. (productor). (2002-2008). *The Wire*. [sèrie de televisió]. Baltimore, EU: Blown Deadline Productions.
- Vidal Xifré, M.C. (coord). (2010) *Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa*. Barcelona: FUOC.
- Vilar, J.; Galceran, M. i Planella, J. (2003). Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

l'educació social. *Educació Social: Revista D'intervenció Socioeducativa*, 25, 10-28.

Recuperat de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165440>

—

ANNEXOS

ANNEX 1: L'ENTREVISTA TIPUS

ENTREVISTA EDUCADORS/ES

Nom:

Equipament:

Temps d'estada:

Càrrec:

Gestió:

Oferta

- Què s'ofereix als i les joves? Quines activitats feu?
- Són activitats contínues o vénen només als tallers?
- Quin vincle tenen els nanos amb l'entitat? Consumeixen el taller i marxen o és quelcom estable més semblant a l'educació en el lleure?
- Quin és l'encàrrec que rebeu des de l'ajuntament?
- I l'objectiu de la programació? El plantejament principal?

- Com es fa la programació?
- Qui?
- Com? (s'enquesta, treball de carrer, participació)
- I la captació?
- Quants cops vénen per setmana?
- Quin és el perfil més comú? (edat, sexe, altres)
- Algunes activitats van dirigides a un públic o perfil específic? Per sexe, origen, etc.
- Es fa res per omplir els buits de perfil?

Valora de l'1 al 10 els recursos disponibles

Valora de l'1 al 10 l'equipament

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

- Quina és la resposta dels joves?
- Assistència en nombre? Regular?
- Si no vénen aquí, on van?
- Has treballat en altres territoris en llocs similars? Diferències i similituds.

Educació

- Amb quin personal compteu?
- Treballen educadors/es al recurs?
- En cas negatiu, creus que seria adequat?
- En cas positiu, quin creus que és el lloc de l'educació?
- Donada la franja d'edat, en quina mesura l'objectiu és educatiu? En quin percentatge diries que s'ofereix allò lúdic i allò educatiu?
- Com definiries el que s'ofereix aquí? Un lloc de relació, d'aprenentatge, etc. Diries que es fa educació social?
- Treballeu en xarxa amb altres equipaments, SSB, etc? Com valoraries de l'1 al 10 el treball en xarxa?

- Com es treballa amb el grup? Metodologia.
- Qui? I Com?
- Es treballa individualment amb els i les participants?
- Quina relació hi ha entre participants i professionals?
- Valora de l'1 al 10 la motivació dels joves
- Si hi ha talleristes:
- quines funcions té cadascun dins el grup?
- Els talleristes tenen alguna formació en dinamització?
- Valora de l'1 al 10 la formació dels talleristes
- Valora de l'1 al 10 la seva motivació
- Com els contacteu? Tenen experiència prèvia?
- Diries que eduquen o instrueixen?

Subcultures

Lleure, adolescència i acció socioeducativa als equipaments municipals

- Per què veu decidir fer aquest tipus de tallers? Amb quin objectiu?
- Per què aquests tallers i no uns altres?
- És diferent el perfil que el d'altres tallers? Hi ha més nois o noies?
- La idea de qui sorgeix?
- Què fan els nois i noies amb allò que aprenen aquí? Creieu que ho exporten a la seva vida diària/personal?
- Com ensenyeu/instruïu en quelcom que sempre s'ha fet a l'aire lliure, de manera espontània? Hi ha una metodologia?
- Com treballeu la problemàtica de les pràctiques fora d'aquí? Ordenances municipals, per exemple.