



**Informe executiu del projecte de recerca «Repensar l'educació de carrer: definició i avaluació de la seva influència a partir d'experiències i percepcions de persones implicades»**

Ajuntament de Barcelona  
Ajuntament del Prat de Llobregat  
Ajuntament de Terrassa  
Ajuntament de Vacarisses  
Universitat de Barcelona

Informe executiu del projecte de recerca: «Repensar l'educació de carrer: definició i avaluació de la seva influència a partir d'experiències i percepcions de persones implicades» © 2023 by Llena Berne, A. Pescador, R., Fite, M. Porzio, L., Montero, L., Jiménez, J. Izquierdo, I is licensed under [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## Índex de continguts

Repensar l'educació de carrer: definició i avaluació de la seva influència a partir d'experiències i percepcions de persones implicades .....	3
1. CONTEXTUALITZACIÓ .....	3
2. OBJECTIUS .....	4
3. DISSENY METODOLÒGIC .....	5
3.1 MARC DE REFERÈNCIA.....	5
3.2 ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES DE RECOLLIDA I ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ .....	7
Seminaris deliberatius.....	7
Revisió documental .....	7
Observació dels participants. Quaderns de camp.....	7
Entrevista semiestructurada .....	7
Narrativa i canvi més significatiu.....	7
Anàlisi de contingut.....	8
Triangulació d'estratègies i investigadors.....	8
3.3 PARTICIPANTS EN LA RECERCA .....	8
Criteris de selecció dels participants.....	9
Procés de selecció dels joves per als quaderns en la primera fase.....	10
3.4 CRITERIS PER GARANTIR EL RIGOR EN EL PROCÉS .....	10
3.5 ÈTICA EN LA RECERCA .....	11
4. RESULTATS.....	11
4.1 ELEMENTS GENERALS.....	11
4.2 COM ES DEFINEIX L'EDUCACIÓ DE CARRER O MEDI OBERT?.....	12
4.3 QUINS OBJECTIUS PERSEGUEIX L'EDUCACIÓ DE CARRER? .....	15
4.4 AMB QUINA POBLACIÓ ES TREBALLA? .....	16
4.5 QUI ÉS L'EDUCADOR DE CARRER? QUINES FUNCIONS SE LI ATRIBUEIXEN? .....	16
4.6 QUIN ÉS EL PROCÉS METODOLÒGIC? .....	20
4.7 QUINS EFECTES O IMPACTE TÉ?.....	23
4.8 QUINS TIPUS D'INVESTIGACIONS (PRODUCCIONS) ES DUEN A TERME SOBRE L'EDUCACIÓ DE CARRER?.....	23
5. CONCLUSIONS .....	23
6. PROPOSTES.....	29

## **Repensar l'educació de carrer: definició i avaluació de la seva influència a partir d'experiències i percepcions de persones implicades**

A continuació presentem un document resum que recull el treball de la primera fase del projecte de recerca «Repensar l'educació de carrer: definició i avaluació de la seva influència a partir d'experiències i percepcions de persones implicades». Aquest projecte ha tingut un temps de parada pel context de pandèmia que hem viscut. Al document hi trobareu alguns extractes de l'informe general, una breu contextualització de la recerca i els seus objectius, a més d'alguns elements metodològics (el desplegament metodològic és a les pàgines 19-32 de l'informe general). També presentem els resultats generals organitzats en funció dels objectius. L'anàlisi de la informació i més detall dels resultats es poden trobar a les pàgines 33-116 de l'informe general. Per acabar, hi ha apartats de conclusions i propostes.

### **1. CONTEXTUALITZACIÓ**

A partir de la col·laboració recurrent entre professionals i acadèmics i les trobades dins del marc de les jornades d'acompanyament socioeducatiu en medi obert, acadèmics de la Universitat de Barcelona i professionals de l'Ajuntament de Barcelona i de l'Ajuntament de Terrassa comparteixen alguns interessos i preocupacions. D'una banda, veure com es pot afavorir, en un context de canvi i incertesa, un acompanyament de qualitat als adolescents i joves en el medi obert o carrer. De l'altra, les dificultats en la rendició de comptes dels processos socioeducatius en general i dels que es porten a terme en les relacions de proximitat en particular.

Les tres institucions, conscients que les realitats i els contextos són molt diferents en municipis més petits, valoren que seria important convidar altres municipis per tenir una mirada més completa de la diversitat de contextos en què té lloc l'educació de carrer. Finalment, se sumen a la proposta l'Ajuntament del Prat de Llobregat i l'Ajuntament de Vacarisses. Els criteris per convidar-los han estat que siguin municipis que treballen en l'educació de carrer; la diversitat en la mida del municipi; que tinguin programes o projectes que porten aquest nom; que disposin de professionals que porten a terme l'educació de carrer i que s'identifiquen com a educadors de carrer, i que estiguin interessats i disposats a dur a terme aquesta tasca.

Partint d'aquestes premisses, es proposa que la recerca tingui com a finalitat millorar la qualitat de l'educació de carrer i en promogui el reconeixement. Per fer-ho, d'una banda, es vol revisar el concepte d'educació de carrer i educació de carrer en medi obert en els diferents programes i projectes, així com la seva

posada en pràctica. De l'altra, identificar elements que indiquen la influència que té en la vida de les persones joves. Tot això, sent conscients de les dificultats de conceptualitzar l'educació de carrer, ja que ha estat un concepte ambivalent i canviant, molt influenciat pels contextos en què s'ha fet servir, els moments sociopolítics i la seva relació, o inclús equiparació, amb el concepte de medi obert. Es valora que és fonamental poder reconceptualitzar de forma participada, consensuada i actualitzada l'educació de carrer i poder-ne concretar els principis orientadors, els objectius i les estratègies metodològiques. També es vol saber en quina mesura l'educació de carrer facilita i promou canvis que contribueixen a millorar la qualitat de vida de les persones i les seves comunitats, és a dir, si influeix positivament en el seu desenvolupament.

Es proposa partir d'un paradigma interpretatiu qualitatiu, ja que es vol comprendre i interpretar, des d'una postura crítica-constructiva, la pràctica educativa de professionals de l'educació de carrer així com la influència que aquesta pràctica té en la vida dels i les joves. Interpretar i comprendre per socialitzar, dialogar i construir col·lectivament coneixement. Conèixer el procés i els elements del procés que hi influeixen, i de quina manera els professionals són percebuts pels joves, com els incorporen, a què donen valor. A partir d'aquest coneixement s'aporten elements rellevants per dissenyar un procés de treball i d'avaluació de l'acció socioeducativa que es duu a terme des de l'educació de carrer. Es prenen com a referència projectes d'educació de carrer dels ajuntaments. Per fer-ho possible es constitueixen dos grups de treball:

- **El grup promotor**, format per dos ajuntaments grans, un ajuntament mitjà i un ajuntament petit, així com per la Universitat de Barcelona. Aquestes institucions coordinaran la recerca i en garantiran el funcionament, els recursos necessaris i la difusió dels resultats. Hi haurà una persona de cada institució que vetllarà per seguir la recerca i garantirà la participació dels recursos per dur-la a terme.
- **El grup motor**, format per dues persones de cada institució amb coneixements tècnics i vinculats a l'educació de carrer. La previsió inicial és que hi dediquin dues hores cada quinze dies i quatre hores un cop al mes. Aquesta previsió s'ajustarà en funció del disseny metodològic. La Universitat de Barcelona disposarà d'una persona que dedicarà de dues a quatre hores setmanals al projecte en funció del moment i les necessitats.

## 2. OBJECTIUS

Aquest treball té tres objectius generals:

1. Proposar una definició i caracterització inicial, actualitzada i consensuada per diversos actors, d'educació de carrer i, si és el cas, de medi obert.

2. Caracteritzar el procés que porten a terme els educadors de carrer per influir en la vida dels joves i dels entorns en què es troben.
3. Identificar, des de la mirada dels implicats, la influència que tenen en la vida dels joves les accions dels educadors de carrer.

Els objectius operatius es despleguen en l'informe general (pàgina 6).

### **3. DISSENY METODOLÒGIC**

#### **3.1. MARC DE REFERÈNCIA**

La metodologia de la recerca és qualitativa, perquè es volen recollir els significats de les accions i de les interpretacions de l'activitat professional quotidiana dels educadors de carrer situats en un context determinat i construir sentit sobre la pràctica. La investigació qualitativa permet, seguint Taylor i Bogdan (1987), fer induccions sobre el que passa, com passa i com ho interpreten els que ho porten a terme, a més de tenir un disseny flexible i una perspectiva holística per intentar comprendre les persones dins del seu marc de referència i, així, conèixer les seves representacions de la realitat per construir una narració contrastada i compartida. L'objectiu és entendre la feina feta, però també valorar-la.

S'opta per un disseny comprensiu i valoratiu en tant que, d'una banda, es vol saber, comprendre i explicar què és i com es concreta l'educació de carrer i, d'una altra banda, quina influència té en la vida dels joves, tenint present que poder conèixer i analitzar aquesta influència és una tasca complexa, ja que integra una doble perspectiva: la percepció dels professionals i la dels joves. En aquest sentit, la fenomenologia de Schütz (1972) planteja que cal diferenciar entre la interpretació que l'individu fa de les seves pròpies vivències i com interpreta les vivències dels altres. D'altra banda, s'ha de considerar que la significativitat de vegades es barreja i es dilueix en el temps en funció de percepcions i d'altres interaccions que es van produint, de la influència que han tingut en els processos i en la vida dels joves altres actors, i de les diferents influències que han rebut i reben. Tal com afirma Bauman (2002) «todo significado es resultado de la interpretación, es algo que debe ser construido, no descubierto» (pàg. 173). És per això que volem construir amb professionals i joves un coneixement que sigui significatiu i serveixi per millorar la pràctica en aquest àmbit.

En l'àmbit escolar Connelly i Clandinin (1988) recullen el valor que l'experiència de professionals (professorat, en aquest cas) es constitueix com a font de coneixement. Es refereixen a un coneixement pràctic que permet «reconstruir el passat i les intencions de futur per fer front a les exigències d'una situació present» (Connelly i Clandinin, 1988, pàg. 25). Aquest coneixement no sempre es recull en el dia a dia per la manca de temps, però és un coneixement rellevant i pertinent. De la mateixa manera, les percepcions dels joves i la seva valoració del procés, tant en el mateix moment com al cap del temps, es perden, igual que

passa de vegades en la pràctica més quotidiana dels professionals. L'experiència viscuda és una font d'informació valuosa que s'ha de tenir present i que pot servir com a base en la construcció de coneixement. Una veu sola podria ser anecdòtica, però buscar elements de confluència en les diferents veus, tant de professionals com de joves, pot aportar elements valuosos i és fonamental per proposar elements clau i identificar evidències que serveixin per avaluar allò que facilita o promou l'autonomia i els canvis o transformacions que influeixen positivament la seva vida.

Sent conscients de la complexitat que això implica, i amb la intenció de construir un coneixement rellevant i pertinent, es treballa a partir del disseny comprensiu, valoratiu, però que entenem que ha de ser participatiu.

La forma en què s'entén aquesta recerca ens porta a plantejar un tipus de metodologia qualitativa de tipus fenomenològic comprensiu, valoratiu i participatiu que ajudi a analitzar el fenomen de l'educació de carrer a partir del significat de les experiències i els comportaments de les persones que en formen part en uns contextos concrets (Maykut i Morehouse, 1994). En aquest cas els informants clau són tant els educadors que la fan possible com els joves amb què es relacionen, de manera que ens puguem apropar a la seva realitat viscuda i aprofundir-hi. Aquests informants s'han d'incorporar a la recerca com a part de l'equip de construcció de coneixement.

Proposem un disseny emergent, tal com fan Maykut i Morehouse quan afirmen que un disseny emergent implica «iniciar con un foco de investigación y una muestra inicial y redefinir el foco de investigación y la estrategia de muestreo mientras [el investigador] se engancha en un proceso continuo de recolección de información y análisis» (1994, pàg. 64). És un tipus de disseny acceptat de forma general en els enfocaments fenomenològics, ja que permet ser flexibles davant la realitat que es vol estudiar i ofereix la llibertat necessària per poder adaptar-se als fets socials i humans i comprendre millor el fenomen objecte d'estudi. Tal com planteja Flick (2015), un dels avantatges és que, en lloc de reduir la complexitat fragmentant les variables, el que fa és augmentar-la en incloure també el context. D'aquesta manera, qui fa la recerca està constantment reflexionant en el seu procés de recerca com un tot, i no només en fases o elements aïllats.

La recerca es desenvoluparà en tres fases. En la primera fase es treballaran els conceptes d'educació de carrer, medi obert i educador de carrer, i com es porta a terme l'acció professional. Aquesta fase se centrarà en la mirada acadèmica i professional. En la segona fase es treballarà quin és l'impacte o la influència que té l'educació de carrer en la vida dels joves, i recollirà la percepció i la mirada dels nois i noies. La tercera fase vol treballar mb professionals i tècnics el contrast dels resultats, la cerca de consensos i la validació del coneixement per avançar.

Les fases es poden consultar a les pàgines 7 i 8 de l'informe general.

### **3.2. ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES DE RECOLLIDA I ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ**

Les estratègies ens han de permetre aproximar-nos als conceptes però també recollir les narratives i produccions dels implicats. En aquest sentit, es combinen diverses estratègies. Per aproximar-nos als conceptes, es fa necessària la revisió documental que a més ens permeti contextualitzar les informacions que es recolliran. Al mateix temps calen altres estratègies per reunir les percepcions dels professionals i donar valor a la construcció narrativa que fan de la seva pràctica. A continuació es detallen les estratègies que es faran servir per obtenir la informació.

#### **Seminaris deliberatius**

Per contribuir a la reflexió dels professionals i a la construcció de la narració col·lectiva, així com a l'apropiació dels resultats, es constitueix un grup estable format pels participants en la recerca (educadors de carrer) i pels membres del grup motor i de recerca.

#### **Revisió documental**

La revisió documental permet, d'una banda, construir un marc de referència conceptual per acotar a què ens referim quan parlem d'educació de carrer, i de l'altra, conèixer l'existència de possibles investigacions sobre el seu desenvolupament i aplicació.

#### **Observació Participant. Quaderns de camp**

El mètode de l'autoetnografia es configura com una estratègia per construir una narrativa reflexiva sobre la pràctica de cada professional, a partir d'un instrument com el quadern de camp. Fer una autoobservació de les accions metodològiques com a educadors permet comprendre els fenòmens, pràctiques i dinàmiques en el seu propi context, és a dir, allà on tenen lloc.

#### **Entrevista semiestructurada**

Per poder complementar alguns dels aspectes que es recolliran en els quaderns de camp i aprofundir-hi, es farà a cada educador una entrevista semiestructurada i en profunditat, que també servirà per incorporar i clarificar aspectes rellevants sorgits de l'anàlisi del quadern de camp i de la narració produïda.

#### **Narrativa i canvi més significatiu**

D'altra banda, també queda pendent, en una segona fase de la recerca, recollir la percepció que en tenen els joves. Es farà servir la narrativa com a estratègia per recollir la percepció dels joves sobre la influència que l'educació de carrer i els professionals que duen a terme aquesta tasca tenen en la seva vida. El canvi més significatiu és una tècnica d'avaluació participativa que permet, mitjançant l'anàlisi dels canvis positius en la vida dels joves, identificar quin paper creuen



que han tingut els processos que han fet amb els professionals d'educació de carrer.

La narració de les experiències tant de professionals com de joves en la segona fase pot aportar un coneixement rellevant per als objectius que es volen assolir. «La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias» (Connelly i Clandinin, 1995, pàg. 11-12). Tot seguit desplegarem les estratègies metodològiques d'anàlisi de la informació que farem servir en la primera fase de la recerca i el seu desenvolupament.

### **Anàlisi de contingut**

Es proposa fer una anàlisi de contingut qualitativa. No interessa la freqüència d'aparició dels continguts —encara que sí que es prendran en consideració els que més apareguin—, sinó que se centra l'interès en els significats de les aportacions i s'infereixen significats més enllà de les informacions directes proveïdes. Es donarà un paper central al context del text i el context en què es produeix.

Per tant, es farà una anàlisi de contingut categorial partint de les dades textuais de documents, entrevistes i quaderns de camp que s'aniran descomponent en unitats temàtiques per agrupar-les en categories segons criteris d'analogia, similitud i semblança dels continguts en funció dels objectius de la investigació i d'uns marcs de referència preestablerts a partir de les lectures prèvies i de les discussions que es produeixen en el seminari deliberatiu.

Els detalls de les estratègies de recollida i anàlisi de la informació es poden trobar a les pàgines 11-18 de l'informe general.

### **Triangulació d'estratègies i investigadors**

La informació i el material que generaran les diverses estratègies (revisió documental, quaderns de camp, entrevistes, seminari deliberatiu) i els diferents actors participants en la recerca es posarà en relació i en diàleg a partir d'un treball de lectures i catalogacions successives per tal de triangular-ne els resultats.

## **3.3. PARTICIPANTS EN LA RECERCA**

Entendre la recerca com un procés de construcció compartida on es dilueixen les fronteres entre investigadors i informants comporta un treball de cuina lenta i col·lectiva per la diversitat d'actors implicats. En aquest sentit, hi ha quatre grups que participen en diferents estructures i de formes diverses per aportar el seu



saber i la seva expertesa seguint un procediment que permet la construcció de coneixement per avançar en la matèria:

- Tècnics municipals
- Professionals de l'educació de carrer
- Joves
- Acadèmics

La participació es produeix en diversos espais i amb atribucions de funcions diferents, col·laboratives i complementàries, amb una intensitat variable segons els rols, les disponibilitats i els interessos. Hi haurà persones que es dedicaran més a la gestió, planificació i anàlisi, i altres més concentrades en la recollida d'informació i en la reflexió. Independentment del seu paper, totes elles formaran part del procés de construcció de coneixement:

- Grup promotor: impuls de la recerca i garantia de la disponibilitat dels recursos.
- Grup motor: disseny, planificació i anàlisi.
- Seminari deliberatiu: planificació, recollida d'informació i anàlisi.
- Joves: recollida d'informació i anàlisi.
- Audiències: validació i anàlisi.

Tots aquests grups estan formats per persones amb perfils tècnics, professionals i acadèmics diferents reconegudes per la seva relació amb la temàtica

### **Criteris de selecció dels participants**

Grup motor

- Coneixement tècnic del tema.
- Experiència en planificació i anàlisi.
- Disponibilitat.
- Representació institucional.

Participants en l'observació participant i el seminari deliberatiu

A partir del grup motor es proposa seleccionar educadors que treballen en projectes d'educació de carrer per formar un grup de treball. Es tindran en compte els criteris següents:

- Distribució per gènere.
- Distribució per territori.
- Formar part d'equips que treballen en educació de carrer.
- Tenir disponibilitat i voluntat de participar.

- Que hagin estat proposats per la seva institució.

Els informants seran els mateixos tant per al seminari deliberatiu formatiu com per fer una observació participant de la seva feina (quaderns de camp) i per respondre a les entrevistes. A més, contribuiran a la construcció del coneixement validant els resultats i treballant-hi.

### **Procés de selecció dels joves per als quaderns en la primera fase**

Els joves participants intervenen en les dues fases. En la primera, a partir de la mirada sobre la relació que fan els professionals, i en la segona, compartint la seva pròpia mirada narrat la seva perspectiva.

Com s'ha indicat, els professionals fan una selecció i proposen els joves participants en la primera fase, sobre els quals elaboraran el quadern de camp.

Més endavant, en el desenvolupament metodològic de la segona fase (percepció dels joves) s'establiran alguns criteris per convidar els joves que narraran la seva experiència, i s'hauran d'identificar també adolescents i joves que en l'actualitat estiguin vinculats amb professionals d'educació de carrer o medi obert o que ho hagin estat en algun moment (vegeu el document de la segona fase).

En la tercera fase (validació), s'hauran d'identificar institucions, grups de professionals i experts i persones que hagin estat en projectes identificats com d'educació de carrer o medi obert per poder contrastar els resultats de la recerca, però també pensar en la participació de joves.

### **3.4. CRITERIS PER GARANTIR EL RIGOR EN EL PROCÉS**

Segons Guba i Lincoln (1985) hi ha alguns criteris que regulen els processos de recerca i que han de garantir la credibilitat, l'aplicabilitat, la consistència o dependència i la confirmabilitat. Nosaltres hem tingut en compte aquests criteris.

Per garantir la credibilitat de la recerca hem emprat estratègies com la triangulació a partir de tenir una varietat i diversitat de fonts de dades, de recercadors, de perspectives i mètodes per contrastar i comparar perspectives i garantir una certa independència entre dades i investigadors.

Quant a la transferibilitat o aplicabilitat volem garantir que els resultats són rellevants i pertinents, per la qual cosa fem servir un mostreig teòric no representatiu per tenir molta informació sobre contextos i situacions diverses i poder aprofundir-hi suficientment. L'objectiu és recollir prou informació detallada i que els resultats fossin traslladables a altres realitats. Per això, la validació, el retorn i la construcció conjunta prenen rellevància.

El criteri de consistència per poder donar estabilitat als resultats és detallar tots els procediments seguits explicant la presa de decisions i els canvis que es vagin produint al llarg del procés de recerca. L'establiment d'un grup motor de seguiment de la recerca vol ser un element de control i de qualitat del procés.

Per acabar, cal dir que la confirmabilitat de la recerca la podem garantir a partir de la recollida exhaustiva de les dades i de la producció de documents sobre els diferents nivells d'anàlisi i amb la participació de diferents actors. Per fer-ho, es contrasten les fases d'anàlisi amb diversos investigadors i també amb audiències externes posant a la seva disposició tots els documents produïts en el procés d'anàlisi i incorporant els resultats de les revisions.

### **3.5. ÈTICA EN LA RECERCA**

En la recerca que portem a terme es tenen en compte criteris ètics establerts en normatives que, si bé en molts casos van dirigides a tipus de recerca on hi pot haver més conflicte, també es poden aplicar i s'han d'aplicar en la recerca social i educativa:

- La recerca mai ha d'anar per sobre dels drets de les persones que en formen part, tal com estableix la Llei 14/2007, de 3 de juliol, de recerca biomèdica.
- S'ha de garantir el dret a la integritat i la intimitat de les persones participants, així com la seva participació lliure en l'estudi, que han d'acceptar prèviament un cop rebuda tota la informació pertinent, tal com recull la Llei 41/2002, de 14 de novembre, bàsica reguladora de l'autonomia del pacient i de drets i obligacions en matèria d'informació i documentació clínica.
- Garantir la protecció de la intimitat personal i del tractament confidencial de les dades personals que resultin de l'activitat investigadora, com recull la Llei orgànica de protecció de dades de caràcter personal.
- Informar de l'ús que es faci de la informació que aporten els participants i dels productes que se'n derivin posteriorment.

## **4. RESULTATS**

### **4.1. ELEMENTS GENERALS**

L'educació de carrer apareix a Espanya a finals dels anys seixanta, influenciada per una tècnica francesa com a part de l'educació especialitzada en medi obert. La primera experiència al territori espanyol es produeix el 1968 amb el Moviment Pioners, que es proposa realitzar una intervenció socioeducativa a escala individual, grupal i comunitària amb adolescents i joves que en l'època s'identifiquen com a marginats i inadaptats socials en un barri de la perifèria de Logronyo. La segona experiència té lloc el 1970 mitjançant la Fundació IRES, que promou educadors de carrer en diferents barris de Barcelona. Posteriorment, aquests professionals es van desplegant en el context espanyol, sobretot amb el sorgiment dels ajuntaments democràtics. Molts estan vinculats a moviments socials, polítics i religiosos, no sempre amb formació específica. És

una època en què es vincula l'educació de carrer als nens i nenes que fan vida al carrer, que hi passen gran part del temps. La producció bibliogràfica dels anys setanta és escassa i de difícil accés.

Abans del 1980 hi ha poques publicacions o les que hi ha no es troben a les bases de dades consultades. Algunes són memòries o projectes específics dels inicis de l'educació de carrer (cal tenir en compte el poc recorregut de la professió i la seva heterogeneïtat). En un primer període (1980-1990), es comença a publicar de forma més àmplia sobre aquesta temàtica, vinculant l'educació de carrer amb l'educació especialitzada. També hi ha publicacions que fan referència a la feina amb la joventut marginada, nens i nenes al carrer, educació especialitzada, etc., que esmenten el treball de carrer però no aborden aquesta qüestió de manera específica. La crítica a la institucionalització fa que en diversos àmbits es plantegi el carrer com una alternativa a la institucionalització, i també pren rellevància el terme *medi obert*, que encara en fa més complexa la conceptualització.

Amb l'aparició de l'educació social als anys noranta també s'identifica l'educació de carrer com un àmbit o una especialització de l'educació social. Més endavant es comença a plantejar com una metodologia.

## 4.2. COM ES DEFINEIX L'EDUCACIÓ DE CARRER O MEDI OBERT?

### *Educació de carrer*

Tot i aparèixer als anys seixanta, l'educació de carrer no es consolida fins als anys vuitanta. La professió es duu a terme en el marc de l'acció social en l'època de la construcció dels ajuntaments democràtics. Es relaciona amb l'educació especialitzada com una forma d'educació que es produeix fora de les institucions i es fan servir *educació de carrer* i *medi obert* com a alternatives al treball dins les institucions. Aquesta forma de definir-la té certes conseqüències en el treball pedagògic que es porta a terme.

A partir de l'aparició del títol d'educació social el 1991, en les publicacions es comença a parlar d'educadors de carrer, educadors especialitzats i educadors socials, amb els seus matisos. En alguns casos es vol retornar al concepte de medi obert en contraposició al medi institucionalitzat com a sortida a la diversitat de figures professionals que poden trobar-se en l'anomenada *educació de carrer*. És el cas de la proposta que fa Mena (1999) en referir-se als educadors socials en medi obert, que també es refereix a la figura dels educadors socials a la comunitat i al carrer. Autors com Mena (1999) o Llena i Parcerisa (2008) es refereixen al medi obert com aquells espais que permeten la lliure concurrència, l'adhesió voluntària, on es treballa des de la proximitat dins dels mateixos cercles, un espai que respongui a la complexitat de les situacions, vivències i moments dels subjectes i de l'acció socioeducativa. Un espai que permet l'autodeterminació i la participació voluntària.

Les definicions sempre es fan a partir d'un recorregut històric, pel pes que tenen els seus orígens, i també inclouen aspectes metodològics, la qual cosa ha fet que, molts cops, l'educació de carrer es consideri una metodologia. Quan es parla d'educació de carrer es fa en relació amb altres termes que tenen també interpretacions diverses, com *acompanyament socioeducatiu* o *vincl*e, emprats per professionals que treballen amb altres espais, escenaris o contextos. És a partir del 2009, amb la producció d'un document per part d'una entitat internacional (Dynamo), que pren força l'opció d'entendre l'educació de carrer com una metodologia.

Es tracta d'un treball pedagògic que es porta a terme allà on es troben, es mouen i circulen les persones. Una intervenció contextualitzada i arrelada en un territori que s'ha de fer de forma multiprofessional, un treball en xarxa i comunitari. Fa referència al carrer com un lloc físic i també simbòlic. L'eina principal de treball és el professional. La presència dels professionals, la flexibilitat, la llibertat i l'adaptabilitat caracteritzen l'educació de carrer.

Una altra aproximació és la que fa referència a l'educació de carrer com una opció ideològica, és a dir, una forma d'entendre l'educació i un posicionament del professional davant d'aquesta. No obstant això, en aquest cas també té pes l'opció tecnicometodològica, ja que amb la forma d'entendre es desplega també una forma de fer. En l'opció ideològica, el treball va més dirigit a la transformació i el canvi crític, de caràcter més reivindicatiu, i, en canvi, en l'opció tecnicometodològica l'èmfasi va més dirigit a l'articulació i la vinculació de les persones amb la xarxa social. A vegades, les dues opcions es plantegen en tensió.

Es considera una intervenció educativa, una tradició pedagògica que es desenvolupa en l'espai públic com a lloc d'interaccions socials i educatives. Aquesta intervenció està molt condicionada pel medi; alguns la consideren un programa o projecte, i altres, una metodologia, o fins i tot una combinatòria de les dues. L'educació social, per a alguns, és una forma de control social.

L'educació de carrer és vista com un procés educatiu, ètic i transformacional, no lineal, preventiu, voluntari i global. És voluntària, en el sentit que els joves han de voler participar-hi, des dels seus interessos, ritmes i motivacions. Es duu a terme des de la proximitat, al lloc on es troba la persona, a partir de la relació que construeix amb el professional, i fora de les institucions, en espais que permeten relacions de proximitat i horitzontalitat. En definitiva, es planteja la construcció d'una relació caracteritzada per la voluntat de les persones, desenvolupada a partir dels seus interessos i motivacions, en tots seus espais físics i simbòlics. Necessita la comunitat, la xarxa i altres professionals, ja que acompanya la funció educadora de la societat.

Troben algunes característiques recurrents, com per exemple:

- És una alternativa a la intervenció institucionalitzada.

- Està arrelada i té lloc en un territori concret que inclou la comunitat.
- Es porta a terme al lloc on són i circulen els joves.
- Es fa des de la voluntat de les persones.
- Es va a la trobada de l'altre.
- La seva eina principal és la figura de l'educador, la seva presència i la seva «autenticitat». És un terme que fan servir els professionals sense acabar de concretar que implica l'autenticitat

L'educació de carrer dona un paper rellevant a la comunitat amb la qual s'ha de treballar i per a la qual s'ha de treballar, promocionant i facilitant el paper educador de la societat.

L'evolució del concepte interactua amb les seves versions anteriors, la qual cosa va afegint complexitat al terme i no facilita poder tenir-ne una visió endreçada i coherent.

### **Medi obert o carrer**

El terme *medi obert* és un altre terme d'influència francesa difícil de sistematitzar i conceptualitzar, emprat en contraposició a *institucionalització*, molt vinculat en el nostre context a l'àmbit de la justícia.

Està estès i es fa servir com un àmbit d'actuació (alternatiu a la institucionalització) o com una forma d'intervenció. Fins i tot hi ha qui parla de *medi obert* quan es fan actuacions puntuals a la via pública, com a sinònim de *carrer* o d'*espai públic*.

Es fa referència al medi obert com a lloc de trobada, de relació i de circulació que té com a característica que les persones es troben en igualtat de condicions i de forma voluntària. És un espai no institucional, que permet la lliure concurrència i l'adhesió voluntària, on es treballa des de la proximitat, dins dels mateixos cercles relacionals de les persones. Un espai que respon a la complexitat de les situacions, vivències i moments dels subjectes i de l'acció socioeducativa mateixa. Un espai que permet l'autodeterminació i la participació voluntària concreta en multiplicitat de llocs i que té un component territorial, malgrat que darrerament es menciona que també s'ha de tenir en compte l'espai virtual. Hi ha divergències a l'hora de concretar de quin espai es tracta, de quin marge de llibertat s'hi dona o com es configura.

Algunes vegades, *medi obert* i *educació de carrer* es fan servir com a sinònims, i altres vegades es fan servir com a termes complementaris: *educació de carrer* com a metodologia i *medi obert* com a espai on es desenvolupa l'educació, amb característiques específiques com ara la lliure circulació, la possibilitat de decisió, la corresponsabilitat, etc. Sovint s'obliden aquestes connotacions i treure un recurs a la via pública o fer activitats fora de la institució es considera educació

de carrer o treball de medi obert. Autors com García (2012) recullen les característiques del medi obert que també fan referència a l'educació de carrer:

- Flexibilitat i opcionalitat de les decisions i els acords.
- Diferents espais més o menys provats i més o menys oberts, determinats pels objectius i les metodologies de treball.
- Espai de trobada constituït per diversos elements (persones, institucions, valors, normes, etc.), flexible i amb possibilitat d'autodeterminar-se i autoconstruir-se.
- Voluntarietat dels participants.
- Capacitat de decisió i, per tant, de responsabilitat compartida.
- Adaptació d'itineraris vitals.
- Respecte per la llibertat, la diversitat, etc.

#### **4.3. QUINS OBJECTIUS PERSEGUEIX L'EDUCACIÓ DE CARRER?**

En l'educació de carrer es fa referència a dos grans blocs d'objectius: els que van dirigits a apropar les persones a la xarxa social, en què es treballa la vinculació, es construeixen ponts i es treballen les relacions (integració-inclusió), i els dirigits a promoure transformacions i canvis (des de mirades crítiques ideològiques o tecnicometodològiques).

Els objectius són diversos i es barregen, donat que l'educació de carrer està molt vinculada a territoris concrets i promou que la persona sigui al centre i, per tant, sigui la que determini aquests objectius. Es formulen objectius en relació amb les persones, els territoris, la comunitat i els programes. També s'observa una certa confusió a l'hora de formular-los: de vegades els objectius fan referència a les accions metodològiques que ha de fer el professional per assolir els objectius, la qual cosa dificultarà veure'n l'assoliment.

L'educació de carrer es considera una opció ideològica o metodològica amb característiques específiques que la diferencien. Alguns dels objectius es vinculen a la transformació i el canvi des d'una perspectiva sociocrítica. Altres propostes apunten a la integració o la socialització, en què l'èmfasi es concentra en l'acció professional.

Els objectius, òbviament, tenen a veure amb els subjectes individuals i els grups, però també amb la comunitat. La comunitat com a espai a què cal arribar i com a objecte d'intervenció per poder facilitar l'accés als subjectes i la seva inclusió. Igualment, és habitual identificar com a objectiu fer de pont entre els subjectes i la xarxa social.

La singularitat dels projectes fa que es proposin tot tipus d'objectius, alguns molt genèrics, i que se'n puguin extrapolar altres d'específics. També hi ha una barreja entre finalitats, metes i objectius.



En la formulació dels objectius no queda clar el paper del subjecte, tot i que es diu de forma recurrent que ha d'estar en el centre, però costa veure com s'articula la voluntat del subjecte, l'encàrrec i el context en el qual s'han d'arrelar.

#### 4.4. AMB QUINA POBLACIÓ ES TREBALLA?

En aquest cas, conviuen dues visions i els criteris de per què es treballa amb una o una altra no sempre són clars. Hi ha un acord que majoritàriament es treballa amb adolescents i joves, iniciant el treball cap als dotze anys, i no hi ha tant acord sobre en quina edat es finalitza el treball. La població és tota aquella que pot tenir dificultats de circulació social, tot i que alguns sectors posen l'èmfasi només en la població considerada en situació de risc i de vulnerabilitat, sense que estigui del tot clar quins són els criteris que defineixen les situacions de risc i vulnerabilitat social. De vegades sembla que queda a criteri del professional mateix decidir en quina població es posa el focus i quins són els indicadors que es fan servir per identificar-la.

Com a població en la qual es treballa i amb la qual es treballa també es parla de *comunitat*. Si bé tothom està d'acord que cal treballar amb aquesta població, hi ha una altra visió que afegeix que s'ha de treballar amb la població general — que també pot tenir problemes de circulació social, és a dir, problemes relacionals, o d'accés a serveis i recursos, o dificultats en les transicions cap a diferents espais—, ja que és un recurs per facilitar la inclusió i la cohesió.

Cal dir que en contextos europeus l'educació de carrer s'identifica més amb el treball de carrer, ampliant-ne la població. El focus pot ser assistencial o en l'àmbit de la salut, i també preveu la tasca educativa.

En general, sembla que, majoritàriament, la població amb què es treballa està en un context de fortes desigualtats que condiciona la configuració de les situacions de risc en què es pot trobar i que condiciona la feina que cal fer.

Tot i que es diu que la població és al centre, encara es parla de *destinatari*s o *població objectiu*, *marginada*, *inadaptada* i, quan es fa referència a la infància, encara en l'actualitat, en bastantes ocasions es parla de *menors*. Això pot fer perdre de vista els aspectes relacionats amb el valor que té la voluntarietat del subjecte i la seva implicació i apropiació del procés.

#### 4.5. QUI ÉS L'EDUCADOR O EDUCADORA DE CARRER? QUINES FUNCIONS SE LI ATRIBUEIXEN?

En funció de l'època, el terme *educador de carrer* apareix vinculat a la professió d'educador especialitzat o educador social, i fins i tot a la d'educador social especialitzat. Tot i els canvis, la percepció identitària dels educadors de carrer està molt relacionada amb estar «al carrer» i lluny de la institució. Aquest concepte evoluciona en el temps. Al nostre país es consolida als anys vuitanta, amb una forta càrrega relacionada amb els seus orígens, que tenen a veure amb una manera d'entendre l'educació que planteja el valor que té fer propostes

educatives en el context dels joves en el seu ambient, coneixent les seves circumstàncies i els seus contextos, convivint en la seva quotidianitat.

Es tracta d'un professional que té presència, és accessible i està disponible en el context de la persona. Espera, paciència i diàleg són les seves eines fonamentals. S'apropa sense jutjar. Es barreja amb educador especialitzat o educador social, tot i que els professionals es reivindiquen com a diferents dels anteriors.

De vegades té dificultats per identificar-se amb el context en què està ubicat. Hi ha una tendència a posar l'èmfasi en la seva funció sociocrítica i política, vinculada als seus orígens, on es feia una mirada molt crítica a les institucions i al que representava la institucionalització. En aquest sentit, es planteja com un professional amb consciència crítica, compromès socialment i que té un paper reivindicatiu.

Al principi, el carrer era el seu escenari de treball principal, on es trobava amb els joves. Un espai on tothom està en igualtat de condicions. Els educadors són un més entre la diversitat que hi ha present. Més enllà de l'espai físic, l'espai del professional es transforma cap a un espai real i simbòlic de l'ampli espectre social, el lloc on és (físic, social, emocional) i on es pot trobar des de la voluntarietat de tots els que hi conflueixen.

El procés metodològic que fa servir té a veure amb com s'entén l'educació, i per això és un professional que es mou entre una opció ideològica sobre l'educació i una opció metodològica o tècnica. Alguns diferencien dos aspectes que en definitiva estan íntimament relacionats.

Quan es parla d'educadors de carrer, molts cops es barreja amb el concepte d'educació social, i en ocasions es planteja com una manera d'entendre i fer educació. Una de les diferències es com s'enten l'espai-lloc on s'articula i caracteritzar l'acció del professional (el fer i l'estar del professional). Segons alguns autors, són professionals no sempre vinculats a una institució o professió concreta poden trobar-se diverses adscripcions.

En alguns casos, hi ha ambivalències. És una pràctica amb eines, mètodes i tècniques propis, però no associada a una professió tipificada, ni a una institució. Tot i així, alguns autors la vinculen a serveis socials bàsics, independentment de si la producció del servei és directa o està internalitzada. En la pràctica, la seva dependència institucional pot ser diversa (joventut, serveis socials, participació, convivència). Aquesta dependència té influència en la concreció del seu encàrrec. Els educadors de carrer es presenten com a professionals que treballen en equip, es coordinen amb altres professionals de forma integral, tenen relació amb les entitats del territori i fan servir els recursos de la col·lectivitat. Així mateix, interactuen en diferents espais on les persones amb què estableixen relació es mouen, i han d'incorporar la perspectiva comunitària. La proliferació

de professionals en l'espai públic amb adscripcions i funcions diverses pot haver contribuït a veure l'educació de carrer com una metodologia.

Majoritàriament, els educadors de carrer es vinculen a la professió d'educador social i als serveis socials, tot i que la seva dependència institucional no sempre és aquesta. També es relacionen amb l'animació sociocultural i comunitària.

La construcció del seu rol com a referent és fonamental per fer la seva feina. La relació i la confiança són elements centrals d'un professional que encara que sembla que va resolent problemes sobre la marxa, el que fa és anar facilitant transicions, i construir ponts i contextos d'oportunitat.

Entenen que s'han d'abordar les situacions que viuen les persones des dels seus contextos, des dels seus moments, des de les seves normes i els seus ritmes, sense prejutjar i sempre escoltant abans els subjectes. Respecten els processos dels subjectes, no els imposen un espai determinat, acotat o restrictiu, ni unes normes que el mateix subjecte no hagi decidit i assumit prèviament. Han de donar respostes ràpides en els moments de conflicte i han d'estar constantment al dia dels joves i dels seus contextos. Implica flexibilitat i capacitat d'adaptació en un món en què els canvis són molt ràpids.

Són professionals que es desplacen, s'aproximen i busquen l'altre per construir una relació educativa fora del context institucional. És una relació de reconeixement mutu, en què la voluntarietat de l'altre, i la seva implicació i participació són fonamentals. Per fer-ho possible, la presència dels professionals, la seva accessibilitat i disponibilitat permeten construir un tipus de relació de confiança que els converteix en persones referents i significatives a les quals recórrer. Formen part de la vida quotidiana des d'una convivència qualificada, analitzada i reflexionada, i s'impliquen en la vida dels nois i noies. S'orienten a la recerca de potencialitats i oportunitats des de la quotidianitat i el context de la població amb què treballen.

Fan servir el diàleg i la paraula i, de vegades, el llenguatge no verbal com a eines de transformació social que permeten posar en joc el procés de presa de consciència com un element fonamental per promoure canvis.

Es tracta de professionals que actuen a partir de la voluntarietat de l'altre, que ha de ser flexible. Han de ser capaços de connectar amb les persones adaptant-se a cada circumstància i a cada entorn on circulen i interactuen, i de donar una resposta ràpida, directa i no repressiva en casos en què la intensitat del conflicte és més gran.

Un element redundant és el valor que té el professional en si mateix. En aquest sentit, es fa referència a la seva forma de ser, de fer i d'estar, i del compromís que adquireix amb les persones a les quals acompanya. Es ressalta aquesta forma de fer i estar. A pesar de tot, si bé en la documentació s'esmenta que han de tenir una sèrie de característiques, habilitats, competències i requisits i que se'ls atorguen una sèrie de funcions, no hi ha acord entre els diferents autors en

l'ús de la terminologia, i es barregen funcions, habilitats, competències, característiques, etc. Tot i aquesta diversitat, sí que podem trobar elements compartits, encara que etiquetats de formes diverses.

### **Funcions**

Respecte a les funcions dels professionals, es fa referència a dues grans funcions molt generals, una de control social i l'altra socioeducativa, i també se'n destaquen altres més concretes. Aquestes dues funcions generals són recurrents en els professionals de l'educació i obeeixen a una tensió que pesa més d'una banda o l'altra en funció de diferents formes d'entendre l'educació, els objectius, els encàrrecs, etc.

També hi ha altres funcions que estan condicionades per l'especificitat que els professionals atorguen a la seva feina i a l'encàrrec que reben. La tasca professional s'ha de dur a terme des de la proximitat i arrelada a un territori i a la vida quotidiana, fora de les institucions. El fet d'estar arrelat al territori i a la vida quotidiana requereix conèixer a fons el context, la realitat i la quotidianitat dels joves, estar constantment al dia i moure's en els seus espais quotidians.

Els professionals van a trobar la persona i construeixen la seva pròpia significativitat per convertir-se en referent. Una funció rellevant és la construcció del rol de referents perquè els joves els considerin algú en qui confiar i amb qui comptar. Al mateix temps, són referents a la comunitat en què es donen a conèixer.

Destaca també la funció de mediació i construcció de ponts entre les persones i els seus contextos, la seva comunitat i els seus recursos arribant als que no s'arriba i fent-ho des dels seus espais des d'on estan les persones joves.

Els professionals tenen també la funció de facilitar processos que permetin l'accés a l'espai públic i a la ciutadania.

Per acabar, s'assignen una funció sociocrítica en què posen en evidència les situacions que es donen en les comunitats i proposen mirades diferents envers les persones joves.

### **Autopercepció**

Hi ha una forta construcció identitària relacionada amb l'especificitat de la feina que fan els professionals. Donen molt valor a la construcció del vincle i de la relació educativa que es dona en circumstàncies i de forma diferent a la d'altres professionals de l'educació. La seva proximitat i la manera en què es construeix la relació de vegades posa en joc emocions d'uns i altres que no sempre són fàcils de gestionar. Tot i això, la multiplicitat d'encàrrecs que reben no facilita el seu rol i pot dificultar-ne la construcció.

La proximitat amb joves i els seus entorns fa difícil trobar un equilibri entre l'encàrrec, els protocols i les situacions de les persones, així com en la

priorització de les demandes. En aquest context, algunes vegades se senten desvinculats de la institució.

La inestabilitat laboral, els canvis constants, el desbordament a la feina i la manca de reconeixement són elements que els dificulten dur a terme la seva tasca i ser referents.

Tenen una percepció de les característiques específiques de la seva feina i tot el que comporta (estar disponibles, ser accessibles, ser mediadors amb l'entorn, ser analítics i crítics, ser flexibles, adaptar-se constantment). Es tracta d'una tasca que requereix molta disposició i adaptabilitat, a més d'una certa disposició personal i capacitats que van fins i tot més enllà de les adquirides mitjançant la formació, una forma de fer, de ser i d'estar.

Finalment, aquests professionals són conscients que algunes vegades la proximitat i la presència els fan vulnerables, i que els cal suport o acompanyament.

### **Percepció dels joves**

Segons els professionals, els joves els reconeixen com a referents als quals es poden adreçar per rebre ajut o suport, però també com a figures de control.

Manifesten que el fet de ser persones que no prejudgen, ni fiscalitzen, que són accessibles, que tenen autoritat moral, permet desenvolupar una relació de confiança que dona peu a l'acció educativa que els permet potenciar canvis. Són generadors d'accions però també d'opinió. En aquest sentit, són referents als quals poden recórrer des de la proximitat, tot i que això de vegades pot ser complex i es poden confondre i veure'ls com a amics o col·legues, la qual cosa implica un treball per ressituar la relació com una relació educativa.

## **4.6. QUIN ÉS EL PROCÉS METODOLÒGIC?**

Des de la perspectiva dels professionals, el procés metodològic, en tant que procés, conté algunes fases. Aquestes fases reben noms diversos i s'observa que no són lineals, però sí que tenen una certa seqüenciació, tot i que es poden donar al mateix temps i entrecreuar-se.

Tal com es posa de manifest, la diversitat de noms que reben les fases del que s'ha pogut recollir manifesta la coincidència que hi ha una fase o moment que té a veure amb el coneixement del context entès com a territori, però també com a espai social, relacional i virtual de les persones, la qual cosa és fonamental per poder establir els objectius del programa. Es tracta d'una fase que està activa contínuament perquè els professionals manifesten la necessitat d'haver d'estar sempre al dia. Es requereix estar present i disponible per poder donar pas al moment o fase següents, en què es desenvolupa la confiança i es construeix un vincle necessari per establir la relació educativa i marcar els objectius personals. Aquest vincle dona peu a l'establiment de la relació educativa on es pot fer la intervenció, la mediació i la construcció de ponts amb la comunitat, i a partir

d'aquí es fa el seguiment i finalment un tancament o distanciament no tant de la relació, que pot seguir oberta, sinó de la intervenció educativa.

Les accions que es proposen són múltiples i estan interrelacionades. On es troba més especificitat i detall és en les formes d'acostar-se als joves i relacionar-s'hi, i els llocs on aquestes accions es duen a terme. Són accions fetes en proximitat, en què els joves són al centre i decideixen de forma directa o indirecta si es porten a terme o no.

Les accions que es plantegen requereixen una implicació molt important dels professionals, i el seu ser, estar i fer són fonamentals i es construeixen sempre en relació amb la voluntat dels joves, dels seus espais i dels seus tempos. Aquestes accions es desenvolupen en els escenaris dels joves, la qual cosa comporta construir el marc relacional de manera constant establint formes, normes, límits i rutines.

En les accions, la mirada professional i ètica s'articula amb els drets i necessitats dels joves. Construir espais de seguretat i confiança no és una tasca senzilla, i en aquest cas s'ha de tenir en compte com s'articula l'encàrrec.

Les accions no poden ser fragmentades i requereixen una mirada holística i un gran coneixement del context. Ser un referent és bàsic, i per això es necessita una presència constant, un coneixement de la xarxa i una articulació d'aquesta xarxa que no sempre està del tot clara.

Tot i parlar de *treball en xarxa*, també es fa servir *derivació*, i per les connotacions del terme i com es planteja, entra en contradicció amb la idea del que hauria de ser un treball en xarxa.

Els professionals manifesten que el treball no el fan sols, sinó amb altres professionals de la xarxa. Fan servir una perspectiva comunitària, tot i que de vegades no queda clar com es concreta això en la seva acció quotidiana. Si bé es parla molt del treball en xarxa i coordinat, en els quaderns no es reflecteix aquesta tasca.

Es parla d'*avaluació* com un procés que es fa en diferents moments i no sempre formalment. És una constant en el procés, i més que una avaluació és una valoració necessària per dur a terme l'acció. Es fa en les diferents fases, però de forma poc estructurada.

Algunes accions emergeixen en fer el retorn, com ara les accions de planificació, la recollida de dades i el registre d'algunes informacions. La formulació dels objectius, tanmateix, no es detalla fins que es fa el retorn. És en aquest moment que els professionals prenen consciència que no es recull de forma directa en quaderns i entrevistes.

La fase inicial de coneixement del context i el jove, si bé es dona en un inici, sembla que és una fase recurrent i permanent, perquè la realitat és canviant i els professionals manifesten la necessitat d'estar al dia. Conèixer l'espai, el territori,

l'entorn i aquells que l'ocupen, les seves relacions. Es tracta de conèixer i donar-se a conèixer a partir del diàleg i l'escolta. Es fan servir estratègies específiques per conèixer, però també per apropiarse de manera física, relacional i emocional, la qual cosa fa que l'altre se senti reconegut.

La presència en el territori i el reconeixement afavoreixen un context d'oportunitat que permet un altre moment o fase, que és la d'establir primers contactes, respectuosos amb les persones i amb els seus espais i ritmes. Destaca el fet que és el professional el que va on és la persona, al seu espai, i això comporta coneixement, fer-se acceptar i convidar i ser convidat.

El primer contacte és el que obre pas a la possibilitat de construir vincles que es donen quan, a partir de la confiança i del reconeixement que el jove atorga al professional, aquest està disposat a fer coses. Per consolidar aquest procés, els professionals manifesten que és important estar disponible i ser accessible.

Construir el vincle és una tasca complexa, requereix la voluntat de l'altre i, per tant, necessita un procés i diversitat d'estratègies, algunes de les quals identifiquen els professionals. El vincle és un element central per poder avançar; implica disponibilitat del professional, invertir i dedicar atenció i temps a les persones, i fer-ho en els seus espais.

El vincle i el fet que els professionals s'han convertit en referents possibilita establir i desenvolupar la relació educativa. Aquesta fase requereix diversos moments que s'assemblen molt a altres processos educatius.

Es treballa des de la presa de consciència dels joves sobre la seva situació i potencials per establir objectius. El seu desenvolupament varia per la multitud d'espais en què té lloc la relació i la multitud de punts que s'han de construir.

De l'avaluació se'n parla poc i gairebé no es detalla com es porta a terme. Es parla de l'avaluació del context, d'una avaluació inicial del jove, d'avaluació de procés i de resultats.

A l'hora de reconèixer el valor de l'avaluació del context, es parla d'intuïció, de *feeling*, d'observació i escolta. S'esmenta que es fa mitjançant recorreguts pel territori, parlant amb les persones i recollint informació.

Finalment, es fa referència al tancament de processos i no de la relació. Aquest tancament es fa revisant què s'ha assolit i què no, i pot ser per diverses qüestions i no sempre per assoliment d'objectius.

### ***Els espais en el procés***

El que destaca sobre els espais que els professionals detecten és que són qualsevol espai on els joves circulen o s'estan, que fan servir sempre que hi siguin convidats o acceptats. S'hi inclouen l'espai públic i l'espai virtual com a espais amb connotacions especials, i es dona rellevància a l'espai relacional i simbòlic. Els espais tenen connotacions diverses en funció de qui determina,



estableix o condiona la relació i, per tant, el paper de tots els actors que es troben en l'espai.

Els espais no tenen unes característiques específiques, però sí que es té en compte el contingut de què els professionals doten l'espai. Sí que sembla que el fet que siguin espais que permeten construir dinàmiques i normes compartides i on les persones joves se senten segures és el que ajuda que es produeixi una relació educativa acceptada per totes les parts. És a partir d'aquí que els usos dels espais poden ser molt diversos. En aquest sentit, la creativitat i la capacitat de construcció de continguts i dinàmiques per part dels educadors és molt rellevant.

El rol dels professionals en els espais és molt divers i té a veure amb la relació que es construeix a l'espai i del que cadascú necessita en cada moment. Els professionals disposen d'una gran multiplicitat d'opcions, la qual cosa implica una flexibilitat i plasticitat del seu rol.

#### **4.7. QUINS EFECTES O IMPACTE TÉ?**

Els professionals no han donat gaire informació sobre com es genera impacte amb la seva acció ni tampoc sobre com veuen els canvis que tenen lloc en el seu procés. La manca d'aquesta explicació fa pensar que les decisions que es prenen són per intuïció. Tot i que sembla que fan valoracions constantment, als quaderns i les entrevistes no es recull aquesta informació.

En les propostes que fan els professionals sí que es busquen uns impactes en la vida dels joves, des de la presa de consciència de la seva situació a la generació de transformacions i canvis a partir de la voluntat dels subjectes mateixos.

Per acabar, cal dir que sembla que caldria desenvolupar més les avaluacions i els coneixements sobre l'impacte de la seva feina.

#### **4.8. QUINS TIPUS D'INVESTIGACIONS (PRODUCCIONS) ES DUEN A TERME SOBRE L'EDUCACIÓ DE CARRER?**

La majoria de produccions sobre l'educació de carrer són reflexions de diferents autors o de professionals que presenten pràctiques concretes. Alguns documents intenten sistematitzar el procés metodològic a partir de la pràctica, algun programa n'ha fet una avaluació per teoritzar i altres han elaborat una tesi sobre aspectes concrets. En tots ells les mirades són parcials. Hi ha poca recerca i avaluació sobre aquesta qüestió i pocs intents de clarificació conceptual, i es fan propostes des de la perspectiva dels autors.

## **5. CONCLUSIONS**

### **Com es defineix l'educació de carrer o medi obert?**

Actualment, hi ha una confusió terminològica i un ús indiscriminat de termes (*medi obert, carrer, educació de carrer* i, fins i tot, algunes vegades, *espai públic*) per una manca de reflexió sistematitzada i les seves implicacions. Els termes estan molt condicionats per la tradició, el context social, les necessitats concretes i les derives polítiques. Seria adient poder fer una reflexió conceptual que fomenti un diàleg entre el concepte, el que hi ha en l'ideari, el que és i el que hauria de ser.

La diversitat d'espais en què es duen a terme les intervencions socioeducatives fa que, per aglutinar, es denominin *carrer* o, de vegades, *medi obert*. El medi obert i el carrer s'entenen com a espais o llocs de trobada, de relació i de lliure circulació que tenen com a característica que les persones es troben en igualtat de condicions, és un espai no institucional, voluntari i amb un component territorial o espacial.

El paper que té el professional en aquest context fa que es mimetitzi amb l'entorn i pugui col·locar-se en una situació ambigua, entre allò que és institucional i l'espai de llibertat.

Aquesta dicotomia que acompanya el professional fa que es generi una tensió entre l'opció més ideològica i la metodològica o tècnica. El pes recau en el seu paper de transformador social o en el de mediador i facilitador de la inclusió social, amb una tensió entre l'encàrrec i la realitat de la pràctica.

Al marge d'aquestes tensions, el que sí que està unificat és que tots els agents implicats descriuen l'educació de carrer com un procés educatiu que es produeix en els contextos espacials del subjecte en què la comunitat té un paper rellevant. Les característiques que aporten especificitat són les següents:

- És una proposta alternativa a la intervenció institucionalitzada.
- Està contextualitzada i arrelada en un territori concret.
- Adaptabilitat per adequar-se al lloc on s'està i els espais on transiten els joves.
- La participació és de caràcter voluntari i parteix de la llibertat de l'altre.
- L'eina principal és la figura de l'educador, a través de la presència i l'«autenticitat».
- Parteix de l'acompanyament del subjecte des del lloc on es troba (lloc simbòlic, lloc físic) i tenint en compte la perspectiva comunitària.

### **Quins objectius persegueix l'educació de carrer?**

Quan parlem d'objectius en el treball quotidià, ens trobem una àmplia diversitat i dificultats en la formulació. Els objectius no són específics de l'educació de carrer, sinó que poden ser de qualsevol procés educatiu, de la mateixa manera

que els aspectes metodològics o les tasques que cal dur a terme no són úniques ni específiques del professional vinculat a l'educació de carrer.

La confusió, dificultat o manca de concreció en la formulació d'objectius dificulta veure'n l'assoliment pel que fa a canvis, transformacions i la influència en la vida de les persones.

En la informació recollida de l'anàlisi no es veu el procés de formulació d'objectius fet amb les persones. No se sap ni quin paper tenen, ni com es desplega a l'hora de formular els objectius.

### **Qui és l'educador de carrer? Quines funcions se li atribueixen?**

Els professionals de l'educació de carrer tenen una percepció identitària específica, però alhora s'identifiquen com a educadors socials que utilitzen un context i una metodologia concrets que els defineixen com a professionals.

El fet que hi hagi multiplicitat d'encàrrecs, varietat en l'adscripció de departaments i l'atribució diversa de funcions fa que sorgeixin noves nomenclatures que dificulten la tasca pròpia dels educadors així com la construcció del seu rol. Per exemple, traslladar un equipament al carrer no és el mateix que desenvolupar una activitat en un espai obert.

En general, els educadors de carrer tenen una bona percepció del seu rol i expliciten les seves funcions, tot i que, un cop revisats els projectes en què treballen, no emergeixen totes les funcions que fan. Això contrasta amb el sentiment que tenen de ser calaix de sastre i d'estar poc reconeguts per la institució. Senten que hi ha una falta de comprensió del context de la seva feina.

Destaquen com a element prioritari la presencialitat, estar presents en el dia a dia dels joves. S'entén que a través d'aquesta realitat es pot acompanyar i generar la relació de confiança que marcarà tot el procés educatiu. Aquesta presència fa que els joves els reconeixin com a figures properes i accessibles amb què poden comptar.

L'equilibri entre l'encàrrec i estar en una relació de proximitat i el fet d'estar entre un encàrrec i les situacions de les persones dificulten que tinguin consciència del seu rol institucional. Al mateix temps, la tensió entre proximitat i distància fa que es posin en joc emocions i límits, la qual cosa provoca que se sentin vulnerables.

És una figura professional que s'apropa a l'altre, que és on es troba la persona, que està disponible i genera un vincle i una relació de confiança flexibles, que permeten construir una relació educativa. El professional és reconegut com a figura de proximitat, disponible, de referència. Això permet fer acompanyament en processos de canvi. Reconeixen que tenen una funció sociocrítica política, però sobretot les funcions educatives, mediadores i facilitadores de millores són les més rellevants, a més del paper de control social. Es descriuen com a coherents, autèntics, pròxims, accessibles, dialogants, flexibles i àgils.

Tenen funcions com la prospecció, l'anàlisi integral i la detecció de necessitats, que els permeten tenir una visió global i integral, però que està poc aprofitada i no es veu que reverteixi en un treball en xarxa. Una possible interpretació és que té a veure amb les relacions entre professions, a les adscripcions departamentals i als encàrrecs i objectius de cada departament, la qual cosa dificulta compartir tasques i fer treball en xarxa real.

### **Amb quina població es treballa?**

Si bé l'acord és que es treballa amb adolescents i joves, el debat és si les tasques s'han de centrar en la població adolescent i jove en situació de vulnerabilitat i exclusió social o si s'ha de treballar amb tota la població adolescent i jove. D'altra banda, també cal establir els criteris per definir amb quines persones concretes es treballa. En la majoria de casos sí que es veu clara la necessitat d'introduir un treball amb perspectiva comunitària.

Una altra contradicció és posar èmfasi en el fet que la població que forma part de programes d'educació de carrer ho fa des de la voluntarietat, estant al centre, de l'acció i en la definició i control del propi procés i, en canvi, es fa referència a usuaris, població destinatària o població objectiu. Aquesta forma d'adjectivar a les persones les situa en un rol diferent del que el propi programa proposa. La decisió de amb qui es treballa i els objectius els decideixen els i les professionals.

### **Quin és el procés metodològic?**

Respecte a la metodologia, és molt difícil disposar les accions, els processos i les fases, perquè la flexibilitat que requereix l'educació de carrer fa que sigui més complex endreçar algunes idees. Igualment, també és complicat organitzar les estratègies en relació amb accions o fases, ja que moltes d'elles poden ser intercanviables.

S'identifiquen les fases d'observació, presa de contacte, construcció de la confiança i el vincle, construcció i desenvolupament de la relació educativa, i es parla de *tancament de la intervenció* i d'*avaluació*. No obstant això, no queda clar com s'estableixen els indicadors de prioritització amb qui es farà la intervenció concreta, ni com es formulen objectius que es puguin avaluar, ni l'avaluació.

El desenvolupament metodològic està força condicionat per la proximitat amb les persones amb què es treballa. Té a veure amb una qüestió física i d'ubicació física, però també psicològica i emocional. Física en tant que es dona als llocs que fan servir les persones, allà on s'estan, es mouen i viuen, i on el professional no té el control de l'espai. Psicològica i emocional pel tipus de relació que es construeix, en què el professional va a la trobada de l'altre fins al punt que perd una mica la perspectiva de la institució que li fa l'encàrrec. Aquesta situació de proximitat i la forma en què aquesta es construeix i s'estableix condiciona tota la relació posterior i també fa que, de vegades, els professionals se sentin vulnerables. Són propers a les persones, però de vegades no tant a la institució, i això té com a conseqüència que altres companys no els visibilitzin.

Un cop s'ha establert la relació, el procediment que se segueix, el tipus de treball i els objectius que persegueix el professional són molt semblants als que faria qualsevol professional en altres contextos. Tanmateix, la forma en què s'ha construït la relació, el ser, estar i fer dels professionals, condiciona tot el procés i també la presència, disponibilitat, accessibilitat, flexibilitat i itinerància.

Els educadors treballen molt des d'aspectes relacionals, des de l'acció directa i de forma intermitent amb les persones, la qual cosa fa que, en algunes ocasions, moltes de les coses que fan de forma automàtica no es recullen ni als diaris ni a les entrevistes, i només emergeixen quan es fa una segona o tercera aproximació.

Manifesten que el treball no el fan sols, sinó amb altres professionals de la xarxa. D'altra banda, fan servir una perspectiva comunitària, tot i que de vegades no queda clar com això es concreta en la seva acció quotidiana, la qual cosa fa pensar que potser no es fa de forma organitzada i endreçada. A més, fan servir el terme *derivació*, i això entra en contradicció amb la idea de treball en xarxa.

Es presenten dilemes respecte de quan poden acompanyar o no, i pel que fa a quin és el moment oportú per acompanyar altres serveis (alguns parlen de *derivar*, que té altres connotacions). D'altra banda, es qüestionen els protocols; si es posa la persona al centre, haurien de ser orientatius.

Alguns professionals es refereixen a la derivació com un moment complex, ja que es pot trencar la confiança (hi pot haver contradiccions respecte del treball en xarxa i holístic) i alguns professionals poden tenir prejudicis respecte d'altres serveis.

Un aspecte important és com es construeix la relació i com s'aborden les qüestions. Com es fa servir el vincle i com es dota de contingut la relació educativa. Les vivències dels joves i de les famílies poden condicionar les intervencions dels professionals, veure qui ha de ser referent i com s'ha de treballar. La construcció del rol del professional i de la seva relació amb els joves té un paper rellevant.

Els professionals presenten la seva feina de forma fragmentada i, tot i que identifiquen les fases, no les recullen als diaris. Molts dels passos que es porten a terme i s'enuncien a les entrevistes no es desenvolupen als diaris, però els professionals confirmen que sí que es fan. Si no es recullen, no es pot seguir ni la lògica ni el sentit del procés. Pel que fa a la seqüència, sembla que no hi ha passos ordenats de manera lineal.

En el procés metodològic, els espais són molt rellevants: són diversos, amplis i complexos. S'han de dotar de contingut. Si bé es dona molta importància al fet de com s'ha d'estar als espais i què s'hi ha de fer, un cop fan la seva narrativa no expliquen el valor ni la influència que tenen. Això s'intueix de les seves narracions i han estat els investigadors els que han fet un esforç de sistematització que caldrà confirmar.

## Quins efectes o impacte té?

Si bé es parla de l'avaluació com una fase, no es concreta ni s'explica com es porta a terme. Això, juntament amb les dificultats en la formulació dels objectius, fa que no tinguem una visió clara de com es fa l'avaluació ni de com es coneixen els efectes i impactes de l'acció professional. Sembla que és una feina que es fa de forma implícita, però no es mostra. Tot i així, els professionals recullen dades per avaluar-les en funció de les demandes de les seves institucions, però això no es reflecteix en el seu dia a dia.

D'altra banda, no s'estableixen referents per veure com s'avança en el procés. Es fan tancaments d'accions concretes (no de la relació) en els quals manifesten valorar el procés, però no es mostra on es recullen aquests elements. Així doncs, cal sistematitzar aquesta tasca.

Finalment, es busca tenir impacte en la vida dels joves, des de la presa de consciència de la seva situació fins a la generació de transformacions i canvis a partir de la voluntat dels subjectes mateixos. Ara bé, ni als diaris ni a les entrevistes es fa menció sobre com es genera l'impacte de la seva acció, o dels canvis que es produeixen en el procés. Això fa pensar que les decisions es prenen per intuïció, tot i que sembla que fan valoracions constantment, però que aquesta informació no es recull als diaris ni a les entrevistes.

## Quins tipus d'investigacions (produccions) es duen a terme sobre l'educació de carrer?

Des que es va crear el títol d'educació social el 1991, en les publicacions es comença a parlar d'educadors de carrer, educadors especialitzats i educadors socials, amb els seus matisos. Hi ha poca recerca en aquest àmbit que faci un intent de sistematització. Hi ha avaluacions d'algun programa i publicacions que presenten pràctiques concretes o bé intents de sistematitzar metodològicament una pràctica concreta. També hi ha alguns documents de reflexions teòriques, però poca producció contrastada i consensuada amb actors clau.

El grup motor identifica tres condicionants a l'hora d'avaluar la influència o l'impacte de l'anomenada *educació de carrer*. El primer és el fet que, per donar protagonisme als joves, els professionals queden en un segon pla, en intentar que la seva feina sigui poc visible i donar importància al rol dels joves. El segon condicionant és la manca de cultura avaluativa en la majoria de projectes de l'àmbit socioeducatiu, en què es valoren elements en relació amb resultats sobretot de producció, de resultats visibles detectables de forma immediata, sense tenir en compte que en els processos educatius passen moltes coses que es veuen a més llarg termini o coses que no són tan vistoses, però que són les llavors per al canvi i la transformació veritables. Per acabar, el tercer condicionant el trobem en la manca de temps que tenen els professionals per implicar-se en processos de reflexió, d'anàlisi i de recerca. Tanmateix, això no vol dir que no es

facin coses o que no es puguin fer, però sí que la tasca d'avaluació dels processos és llarga i complexa.

S'han de buscar estratègies per poder, de forma rigorosa, trobar evidències de les contribucions de l'educació de carrer o en medi obert a la transformació i el canvi tant dels joves com de les comunitats.

Un dels elements que s'hauria de considerar és el fet que tant en els plec de condicions dels serveis com en els projectes consten seguiments des de la coordinació i direcció dels programes i una sèrie de dades i tasques que s'han de portar a terme i que no surten reflectides en els quaderns, cosa que podria ser comprensible, en certa manera, pel fet que es focalitzen en la relació amb l'educand, però tampoc emergeixen en les entrevistes. Això fa pensar que o no és rellevant o que no es considera central per a la feina.

## 6. PROPOSTES

- Clarificar i consensuar la terminologia que es fa servir a escala més global i acordar els principis i els marcs de referència.
- Reconèixer l'especificitat i la complexitat de l'educació de carrer. Revisar-ne la ubicació departamental, el tipus de contracte, la relació amb altres serveis, etc. Establir la dependència departamental dels projectes o reconèixer i recollir en els projectes les implicacions que té aquesta adscripció.
- Promoure el suport mitjançant figures de coordinació o direcció de projectes amb finalitats diverses, per ancorar la tasca a l'encàrrec, identificar millor els objectius i la població amb què s'ha de treballar, i també per ajudar els equips a dur a terme les seves funcions, o oferir espais de cura i supervisió. Aquest suport pot ajudar a establir millors procediments i facilitar la planificació de les accions, de manera que contribueixi a crear processos d'avaluació.
- Adequar les guies existents a una perspectiva educativa de transformació i canvi, mitjançant la generació d'eines metodològiques especialment adreçades a la formulació d'objectius, avaluació de processos, desenvolupament d'eines de rendició de comptes, eines de registre fàcils i útils, etc., des d'una doble perspectiva de projecte i de procés socioeducatiu.
- Generar espais de reflexió, de formació en l'acció i de recerca aplicada que generin coneixement i millora de la qualitat.
- Establir diferents nivells en la interacció i el treball que es porten a terme amb les persones i les comunitats. Definir indicadors de procés i de resultats dels projectes i accions amb persones i grups en els quals es planteja la intervenció. Concretar els tipus i els procediments de registre de la informació per dur a terme un bon seguiment dels processos



- Formalitzar plans de treball individuals i grupals amb objectius i indicadors de seguiment del procés.
- Promoure accions d'avaluació a mitjà i llarg termini de manera que els ajuntaments coneguin la tasca que es fa des d'una vessant també més qualitativa de processos d'avaluació continuada.
- Establir estratègies de treball en l'escenari virtual tenint en compte la importància que té actualment. És imprescindible incorporar-lo i generar documents de registre, objectius i eines de l'educació de carrer en l'àmbit de les xarxes.
- A l'hora de planificar les intervencions i l'educació de carrer cal treballar tenint en compte els eixos de desigualtat, la interseccionalitat en l'espai públic i quin efecte té això en l'ocupació de l'espai públic, les dinàmiques que s'hi donen i a quina població s'arriba i a quina no.