

# Acompanyament residencial i infància en risc social

Paola Fryd Schapira  
Armand Medina Bover  
Segundo Moyano Mangas  
Joan Muntané Seuba  
Mercè Vicent Gómez

PID\_00192708



*Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>*

# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	7
<b>1. Guia de lectura</b> .....	9
1.1. Les trajectòries professionals .....	10
1.2. La pràctica de l'educador social: oferta educativa, desafiaments i dificultats de la tasca .....	11
1.3. La trobada amb l'altre. El vincle educatiu .....	12
1.4. L'encàrrec: entre cura, educació i control. Situar la funció educativa .....	13
<b>2. Experiències</b> .....	15
2.1. Experiències educatives en centres residencials: un educador social en procés de construcció continu .....	15
2.1.1. Creixement professional, bucle coherent des de la incorporació a la sortida del CRAE .....	15
2.1.2. Context del CRAE: el marc institucional .....	20
2.1.3. La pràctica de l'educador social al CRAE: com situar el treball educatiu en un centre concret .....	23
2.1.4. Un exemple concret: la tutoria, un dels eixos fonamentals als CRAE .....	28
2.2. Experiències d'una educadora social en un CRAE .....	33
2.2.1. Introducció .....	33
2.2.2. Començar .....	36
2.2.3. Continuar .....	39
2.2.4. Romandre .....	43
2.2.5. Marxar .....	48
2.2.6. Conclusions .....	49
2.3. Testimoniatge d'un desemparament .....	50
<b>3. Entrevistes</b> .....	58
3.1. Entrevista a la Luz, una nena que viu en un CRAE .....	58
3.2. Entrevista amb la D., una jove que fa anys va viure en un CRAE .....	61
3.3. Entrevista a N, una adolescent en un CRAE .....	65
3.4. Entrevista a Susana Brignoni. Servei d'Atenció a Residències .....	68
3.5. Entrevista a Araceli Lázaro. Observatori dels Drets de la Infància. Generalitat de Catalunya .....	70
3.6. Entrevista a Carme Fernández. Treballadora Social amb experiència a EAIA .....	74

---

<b>4. Glossari</b> .....	79
<b>Activitats</b> .....	89
<b>Material de suport</b> .....	90
<b>Bibliografia</b> .....	94
<b>Annex</b> .....	97

## Introducció

*Acompanyament residencial i infància en risc social* és una assignatura en la qual us trobareu amb un conjunt de materials que, d'acord amb les combinacions que en feu, podreu llegir-los i estudiar-los de diverses maneres. Podríem dir que aquest material és un conjunt de veus a les quals s'agrega la vostra.

Vam entendre que havíem de buscar diferents maneres de presentar continguts i, per això, vam dissenyar aquesta assignatura. Per a la seva realització hem convocat diverses persones vinculades a aquest àmbit professional perquè des de cada lloc fessin la seva aportació, en forma de relat d'experiència o d'entrevistes.

Vam estar d'acord que en l'àmbit d'acompanyament residencial i, concretament, a les institucions on es duen a terme aquests programes, intervenen molts actors. Aquests actors havien de tenir un lloc, ser presents i acompanyar en la construcció dels continguts des de les seves veus.

És així que comptarem amb l'aportació d'educadors socials, de persones de l'Administració pública, de participants o exparticipants d'aquests programes, d'altres professionals que treballen amb els equips a les institucions de protecció a la infància.

Ens interessa destacar que les diferents mirades aporten coses a la reflexió i que són necessàries per a col·laborar en la construcció d'un àmbit complex i amb llarga trajectòria com aquest.

També hi trobareu una compilació bibliogràfica per consultar, llocs en el Web i pel·lícules en què cada estudiant podrà ampliar informació, buscar altres arreltes d'aquesta temàtica, aprofundir en allò que més li va interessar, emocionar-se, pensar...

Els àmbits de protecció són socialment coneguts, fàcils de situar i, fins i tot podríem dir, els més sensibles en l'opinió pública. En general, ningú no en posa en dubte la necessitat. No obstant això, són àmbits de treball històricament vinculats amb figures no sempre educatives, sovint lligats al control, l'àmbit assistencial i la caritat. Les institucions de protecció a la infància i l'adolescència no s'han considerat històricament institucions educatives en sentit estricte, sinó com "de reeducació", "de rehabilitació social" o "de recuperació terapèutica".

Diferents entitats han assumit l'empara i cura de nens i adolescents que per alguna raó han de viure en un centre residencial.

El que volem presentar aquí és una posició com a educadors, posar l'accent en el caràcter professional que entenem que han de tenir les accions educatives desenvolupades en aquestes institucions.

Així, doncs, en el recorregut pels diferents apartats trobareu material per fer diverses trajectòries de lectura i estudi: podreu fer un recorregut històric de l'atenció en institucions de protecció, parar-vos en les causes d'ingrés als centres, reflexionar sobre quins nens i quins joves hi participen, identificar les propostes educatives, trobar-vos amb els discursos dels professionals que hi treballen, analitzar el rol de l'educador social als centres, etc.

Es poden triar diferents perspectives. La proposta és disposar d'elements perquè cadascú articuli la seva pròpia trajectòria amb el tema.

Correspon, finalment, agrair a les persones entrevistades el seu temps i desitjos de compartir la seva experiència.

## **Objectius**

Els objectius que ha d'assolir l'estudiant amb aquest mòdul didàctic són els següents:

- 1.** Conèixer el funcionament de les institucions de protecció a les infàncies.
- 2.** Conèixer diferents papers i posicions dels participants en les situacions de desprotecció i desemparament de les infàncies.
- 3.** Analitzar el paper dels educadors socials en aquestes institucions.
- 4.** Vincular i articular els coneixements adquirits amb les pràctiques descrites.
- 5.** Conèixer, analitzar i reflexionar al voltant de les paraules dels participants en les institucions de protecció.
- 6.** Discriminar els conceptes d'educació i d'atenció en les pràctiques institucionals de protecció.
- 7.** Conèixer els diferents conceptes, nomenclatures i documentacions que envolten el camp de la protecció a les infàncies.





# 1. Guia de lectura

**Paola Fryd**

## Per on començar?

No hi ha un ordre estricte per seguir sinó que podeu començar a llegir algun dels textos, buscar a Internet les pàgines que s'hi suggereixen, gaudir d'un dels relats d'experiència, començar amb una de les entrevistes o visionar una de les pel·lícules. I al final llegir aquesta guia. Depèn de cadascú.

El que trobareu a continuació és una guia de lectura que presenta una sèrie de temes que creuen tots aquests materials, i que considerem fonamentals per a pensar el treball dels educadors socials en les institucions de protecció a la infància.

Així doncs, com podem llegir les entrevistes i experiències, els recorreguts professionals, els diferents actors, cadascun des del seu lloc? Una possibilitat és imaginar-se, ajudat per les paraules, aquestes trobades, aquestes situacions relatades, aquestes converses...

Aquest material va ser seleccionat amb els dos criteris següents:

- 1) que brindi més elements per al tema específic de què tractem en aquest mòdul, i
- 2) que continuï aportant coneixement a la construcció de cada estudiant com un futur professional de l'educació.

Resulta interessant tenir en compte que moltes de les coses que llegim de la literatura, escoltem a la música, mirem en vídeos o televisió, les institucions culturals, els espais que compartim, no sempre estan directament relacionats amb l'objecte del coneixement però ens aporten, en cada cas, un element nou per agregar al nostre "bagatge" com a professionals de l'educació. Serà alguna cosa més per a acordar, intercanviar, oposar-se o intentar canviar.

Pel que fa a l'aprofundiment respecte a les institucions de protecció a la infància específicament, suggerim aquests dos textos que abracen diferents aspectes d'aquesta temàtica:

E. Medel (2011). Los sistemas de protección de las infancias. A P. Fryd (Coord.), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.

S. Moyano (2011). Instituciones de protección a las infancias. A P. Fryd (Coord.), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.

En l'entrevista a Araceli Lázaro (Generalitat de Catalunya, Observatori dels drets de la Infància) trobareu un estat de la situació actual i la perspectiva des de l'Administració.

Per comprendre una proposta de model educatiu en un centre residencial recomanem la lectura del llibre següent:

Equipo Norai (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa.

La guia n'orientarà la lectura destacant temes que sorgeixen de cada experiència i entrevista, que es repeteixen, que s'oposen des dels diferents punts de vista... i que són, sobretot, suggeridors per continuar pensant.

Identifiquem quatre eixos d'anàlisi, que si bé estan interrelacionats, facilitaran la lectura:

### **1.1. Les trajectòries professionals**

Ens interessa aturar-nos en els inicis dels recorreguts professionals d'aquests educadors en centres residencials. Com va ser que aquestes persones es van vincular a aquest àmbit de feina i com hi continuen o se'n van acomiadar i van trobar nous espais laborals. En les trajectòries professionals dels educadors ens trobem amb individus que han pres l'educació social com la seva primera opció de formació, i també amb d'altres que van partir des d'altres estudis i es van anar trobant de maneres diferents amb l'educació social al llarg dels seus recorreguts professionals.

Entre els exemples, Joan Muntané, dirà:

“Vaig començar treballant en un centre residencial d'acció educativa (d'ara endavant, CRAE) gairebé de casualitat. Jo estava acabant d'estudiar Magisteri (encara no existia la carrera universitària d'Educació Social, hi havia formacions al voltant de la idea de l'educador especialitzat; però personalment desconeixia força aquest àmbit en aquell moment) i estava treballant en un menjador escolar com a monitor, que és on tenia certa experiència tant en l'àmbit del temps lliure com duent a terme activitats extraescolars.”

Des d'un altre lloc d'origen, Mercè Vicent planteja la seva primera feina com a educadora professional:

“El desembre de 1996 vaig començar a treballar com a educadora social en un centre residencial d'acció educativa (CRAE), anomenat Norai [...]. Jo tenia llavors vint-i-un anys, havia treballat ja en alguna feina relacionada amb l'atenció de nens, però sempre he considerat la meva entrada a Norai com la meva primera feina com a educadora.”

## **1.2. La pràctica de l'educador social: oferta educativa, desafiaments i dificultats de la tasca**

Per a aquest eix ens haurem de preguntar quins són els reptes principals que com a educadors ens sorgeixen en la tasca quotidiana. Com fer lloc perquè allò que és educatiu pugui succeir? Quines són les principals dificultats en aquest àmbit?

Encara que unes primeres respostes a aquestes preguntes ens poden, en principi, semblar homogènies, és la diversitat el que, en definitiva, hi trobem.

Per exemple, per a Joan Muntané el repte de l'educador social en un CRAE “és com oferir un lloc a la funció educativa, com ens protegim davant certs mètodes de protecció antics (que encara són massa presents)”. Tal com assenyala Moyano (2007), “només així passaran els temps del simple acompanyament presencial als subjectes, de donar-los l'afecte que (n'està convençut) no tenen, d'atendre només problemes socials que acaben configurant l'horitzó dels subjectes; en definitiva, com deixem de ser vigilants, zeladors, policies, assistents socials o psicòlegs per passar a ser educadors”.

Per la seva banda, sense deixar de cridar l'atenció sobre el perill de la docilitat, Mercè Vicent centra el seu comentari en elements que podríem qualificar d'inherents a l'acció educativa: intencionalitat i transmissió. Això, que en definitiva distingeix el que és educatiu d'altres pràctiques socials, no sempre és obvi i s'expressa en la seva experiència de la manera següent:

“Durant la meva experiència al CRAE vaig aprendre que és important tenir clar que la funció de l'educació no persegueix aconseguir obediència cega o docilitat, però sí que es tracta d'una tasca que ha d'estar marcada per una certa intencionalitat. Cal voler transmetre alguna cosa perquè l'altre se la faci seva a partir de la seva particularitat. Cal poder apuntalar els «no em dóna la gana» amb instruments educatius i continguts culturals; no identificar els «tu no manes» amb un rebuig a la nostra persona, sinó a la funció que estem exercint, i sostenir els «que em deixis en pau» a força d'atribuir capacitats al subjecte i una certa fe obstinada en els efectes educatius.”

I afegeix, encara, els límits d'aquesta funció:

“No és possible educar-ho tot. Tampoc no és possible educar en tot moment. L'educació té uns límits i són precisament aquests límits els que permeten que, si es donen certes condicions, pugui esdevenir. Paradoxalment, conèixer els límits de les nostres funcions permet dotar la nostra tasca de matisos de possibilitat. Identificar l'impossible ens convida a fer-nos càrrec del que sí que és possible.”

En la visió d'Armand Medina, per la seva banda, el desafiament de l'educador està situat en l'oferta educativa i en el lloc que proposa ocupar a l'altre:

“La teva oferta en un primer moment amb N. va ser la de tractar d’explicar-li que havia d’ocupar un altre lloc al qual el convocàvem el conjunt dels professionals que ens ocupàvem del seu desemparament [...] L’ingrés a un centre residencial d’acció educativa no li va implicar cap canvi, a N., res; potser el canvi va arribar de la mà de l’oferta, d’oferir-li un temps des del qual hi va poder haver, o no, un moment per a la inflexió, per a poder reprendre les coses en una altra direcció.”

### 1.3. La trobada amb l’altre. El vincle educatiu

La L. ens ho explica clarament. Amb nou anys, aquesta nena que viu en una “resi” (com ella mateixa l’anomena), situa el rol del tutor. En Joan li pregunta:

–Què fa la teva tutora?

–Molestar-me.

–I a part de molestar-te?

–Cuidar-me. Hi puc parlar quan vull i de vegades fem “tutoria”, em ve a buscar al migdia al menjador del col·le per poder fer coses nostres.

En una altra de les entrevistes, la D. ens explica la seva arribada al centre i la seva trobada amb els educadors:

“Sí... i em van parlar i això, ja es veia que era més tracte de tu a tu que no: ets aquí, aquestes són les normes i això. No, ja es veia la relació.”

Es posa així en joc el lloc de l’adult, l’autoritat, els límits, la transgressió en un espai on el noi no solament s’hi està per una estona, sinó que és el lloc on viu, on construeix la seva referència de residència.

Entenem que el text de Mercè Vicent “La transgresión y el acto educativo” (S. Moyano i J. Planella (Coords.). (2011). *Voces de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC) és un material que analitza aquests temes.

Un altre text que fa pensar els vincles educatius és el de H. Tizio (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa; en particular, els capítols 2, 3 i 4.

Per a Mercè Vicent, en el seu relat, la transgressió és també una possibilitat d’aprenentatge; es tracta de saber què fer amb els límits, veure com ser capaços d’entendre la necessitat de la norma per a la convivència, entendre que per a:

“[...] créixer, per a aprendre i interioritzar el que se’ls intenta transmetre cal que els nois transgredeixin, juguin amb els límits. Entendre que perquè la norma social adquireixi algun sentit per a ells, cal justificar-ne la universalitat, però acomodar-la a cada particularitat. Entendre que no tenir-ho tot lligat sota el nostre control no suposa el caos, sinó al contrari. Entendre tot això, és treballar la norma. Apuntalar la norma amb detalls.”

Per això, a més, ens sembla que aquest relat té a veure amb el que Susana Brignonni ens aporta en aquest sentit des d’una construcció profundament teòrica i analítica:

“Donar una segona oportunitat té a veure amb la sorpresa: els nois esperen, sense saber-ho, que l’educador els sorprengui, que allà on buscaven un càstig trobin una altra sortida. En aquest sentit és important que els educadors sàpiguen que no hi ha simetria en la relació: això vol dir que mentre que els nois actuen tal com se senten, els educadors, en canvi, han de prendre certa distància dels seus afectes, tant a l’hora d’actuar com a l’hora d’interpretar una conducta del nen.”

És interessant aturar-se en com es visualitza el binomi atenció - vincle educatiu en la pel·lícula *O contador de historias* (Brasil, 2009), en què, en el diàleg final entre la directora de la institució i l’educadora que dóna empara i educa el nen adolescent, queda plasmat aquest antagonisme entre la possible “maternalització” que pot comportar la cura de l’altre i el límit propi de l’educació.

#### **1.4. L’encàrrec: entre cura, educació i control. Situar la funció educativa**

Encara que a hores d’ara pugui semblar obvi, hem d’insistir que no tot el que succeeix als centres té a veure amb el que és educatiu. Ni tampoc té aquesta condició tot el que succeeix als nens i adolescents en aquests centres. Els educadors fan moltes tasques, necessàries per cert, que estan lligades a la cura, a l’assistència i també al control.

És clar que de tot es pot obtenir un aprenentatge, però això no significa que totes les activitats laborals de l’educador en una institució responguin, efectivament, a un encàrrec professional de caràcter educatiu. Per això cal fer lloc a la demanda d’atenció. Si ens referim a l’experiència que explica Joan Muntané, això es concreta d’una manera determinada:

“Durant la seva estada al centre en garantim les necessitats bàsiques d’atenció assistencial i educativa: higiene, alimentació, descans, roba, salut, suport afectiu, educació, formació, oci i afavorir el desenvolupament de la persona; possibilitant les ofertes educatives, lúdiques i culturals, més adequades segons les particularitats i els interessos que tenen, amb la pretensió d’aconseguir un lloc social per a aquests nens/es i adolescents.”

Resulta necessari, doncs, qüestionar-se que per als nens i adolescents el centre és el seu lloc de vida, mentre que per als educadors és el seu lloc de feina. Com juga aquesta asimetria? Com respectar la intimitat? I, sobretot, com particularitzar les accions educatives i evitar l’aparent homogeneïtat d’accions?

Una part d’aquestes respostes ens les aporta Mercè Vicent a partir del relat de la seva experiència com a educadora social en un CRAE infantil:

“De vegades, en institucions com un CRAE on els subjectes viuen i apareixen part de la intimitat i de la privacitat, pot ocórrer que, en nom de l’organització i l’ordre de la institució, s’intenti regular tots els espais, saturant de normativa i, per tant, de tensió i sobreexigència, el trànsit dels nois. Aquesta tendència respon a la dificultat dels educadors per a suportar que pugui esdevenir una cosa imprevista, a cert temor que alguna cosa escapi del seu control. Els efectes d’aquestes pràctiques obturen la possibilitat d’autoregulació per part dels nens, doten d’una pressió desmesurada les propostes educatives i provoquen un fort rebuig dels nens cap a tot allò normatiu, alhora que teixeixen un cert vel d’homogeneïtzació en les seves particularitats.”

De manera complementària, Susana Brignoni fa referència a aquestes condicions des de la perspectiva següent:

“Habitualmente la función tutorial colapsa la función educativa. Y otro problema es que a veces esa función tutorial se ejerce al modo de la gestión: se gestiona la vida cotidiana de los «menores» y se pierde de vista el hecho de que un CRAE para el educador es su lugar de trabajo pero para los chicos es su «lugar de vida».”

La noia entrevistada per Mercè Vicent recorda d'aquesta manera l'assumpte de la intimitat:

“N: Bé, jo quan vaig créixer una mica, em vaig passar a l'habitació de dos i hi tenies més intimitat que en la de quatre. Perquè, vulguis o no, ja sabies que eres dues persones, qui hi entrava ho triàvem nosaltres, les persones que volíem. I si et portaves bé amb la companya d'habitació, doncs, sí, tenies més intimitat, hi estaves més a gust.”

I, al seu torn, també des del lloc d'educadora:

“Sí que és veritat que jo, com a educadora, recordo que aquesta habitació, que era com la de «les adolescents», ens la preniem d'una altra manera. Ja no hi entràvem tant. Si en trobaves la porta tancada sí que, de vegades, tremolaves i pensaves: «Déu meu, que estaran fent aquestes dues!». Però respectaves més. No era com la de les *peques*, on eres més present. Intentàvem cuidar-ho, però de vegades penso que havia de costar, amb tanta gent...”

Finalment, volem cridar l'atenció sobre un element comú a tots els relats d'experiències i entrevistes. L'aparició recurrent del treball en equip com un dels pilars de sustentació de les pràctiques dels educadors.

Exemples d'això sorgeixen juntament amb les referències sobre la funció d'integració d'un educador nou a un equip estable o consolidat; el suport enfront de situacions imprevistes; la necessitat d'analitzar en conjunt les condicions, les accions i els resultats dels projectes i les pràctiques, etc.

## 2. Experiències

Què representa contemplar els relats de les experiències de professionals de l'educació social que han desenvolupat la seva tasca en el camp de l'acompanyament residencial a infants i adolescents? Per a què serveix? Quin és el motiu d'incorporar-los en un apartat específic dels materials d'aquesta assignatura?

La significació que poden tenir aquestes preguntes són les que han fet, en un primer moment, considerar les experiències com una manera més adient d'apropar-nos a les pràctiques que es duen a terme en centres residencials d'acció educativa i d'atenció a la infància.

I el motiu rau en la perspectiva diferent, en la mirada que representa compartir l'experiència particular per tal de donar compte d'un procés de reflexió. La lletra escrita té aquest caràcter impressor de deixar constància d'una experiència, de proposar un intercanvi d'idees, de parers, i de converses sobre, en aquest cas, un tema com el de les pràctiques entorn de l'atenció residencial en el camp de la protecció a les infàncies i les adolescències.

Els tres relats que us proposem són diferents, tot i que tots tres es refereixen a tres experiències particulars d'educadors/es socials i el seu pas per aquestes pràctiques a les quals fem referència. Així, doncs, són tres mirades diferents, tres punts de vista diversos i tres recorreguts en què s'intercalen semblances, en què ens podem veure molt reconeguts o gens ni mica, en què de ben segur trobarem temes, propostes, idees i conceptes que formen part de la quotidianitat de la feina d'un educador/a social, no sols en el camp al qual ens estem referint, però sí d'una manera específica i directa a ell.

### **2.1. Experiències educatives en centres residencials: un educador social en procés de construcció continu**

Joan Muntané

#### **2.1.1. Creixement professional, bucle coherent des de la incorporació a la sortida del CRAE**

Vaig començar treballant en un centre residencial d'acció educativa (d'ara endavant CRAE) gairebé de casualitat. Jo estava acabant d'estudiar Magisteri (encara no existia la carrera universitària d'Educació Social, hi havia formacions entorn de la idea de l'educador especialitzat; però personalment desconeixia

força aquest àmbit en aquell moment), i estava treballant en un menjador escolar com a monitor, que és on tenia certa experiència tant en l'àmbit del temps lliure com duent a terme activitats extraescolars.

Va ser un company qui em va proposar a principis de l'any 1991 anar a una entrevista per treballar els caps de setmana, ja que buscaven educadors (era i és una de les maneres habituals d'accedir a aquest àmbit de treball). Buscaven professionals nous, ja que havien decidit obrir un CRAE nou (La Lluna) l'any 1990 i havien desdoblant la meitat de l'equip educatiu i incorporat educadors que hi eren el cap de setmana, amb la qual cosa s'havien generat possibilitats de feina.

Aquests educadors fundadors (alguns ja es coneixien d'abans en coincidir en la creació i la gestió dels col·lectius infantils que havia formulat l'Ajuntament de Barcelona per desmantellar els grans asils) treballaven com a equip des de l'any 1984, en què es va fundar la cooperativa Dreuera, i es va iniciar aquest primer CRAE per a donar continuïtat a una idea de projecte i a una manera d'entendre l'educació.

### **Col·lectius infantils**

L'experiència dels col·lectius infantils de Barcelona marca un abans i un després de l'acció social, en general, i de la infància, en particular, com a "alternativa" al model asilar, segregador i diferenciador, imperant. El plantejament era senzill i consistia, en la pràctica, en l'aplicació dels punts següents: intervenció socioeducativa professionalitzada, enfront del plantejament beneficoassistencial. Residències inserides en la geografia d'origen dels nens i nenes, enfront de l'aïllament i l'ocultació asilars, "quarters". Funcionament similar a una casa de família i tractament individualitzat. Dotacions pressupostàries "suficients" que compensessin les necessitats d'aquests nens i nenes.

Recordo que vaig arribar a la mateixa "resi" (així se la coneixia i es continua coneixent tant pels educadors/es com pels nens/es) amb les pors pròpies d'una entrevista de feina, però amb l'expectativa que dona el desconeixement. La primera impressió va ser la de proximitat, la de lloc de vida, la d'interès per la feina i pels infants, encara que per fora semblava realment una escola.

Em va atendre l'educadora de l'equip educatiu que coordinava els educadors del cap de setmana (equip diferenciat en no poder preveure els mateixos temps de coordinació i reflexió, però que buscava seguir una mateixa línia de treball); em va parlar més que no pas em va preguntar sobre la idea d'atenció, sobre la necessitat de poder-me estar uns dies en la dinàmica per a valorar si acceptaven la incorporació al lloc de treball, en definitiva, de poder veure si encaixen en el projecte per a, *a posteriori*, valorar per tu mateix si aquest és un projecte que t'interessi.

Després, superada la prova de selecció inicial, em vaig incorporar a treballar al CRAE els caps de setmana, períodes de festius i vacances escolars a mitja jornada, amb contracte de monitor i un salari mínim, però amb les funcions d'educador, ateses encara les condicions econòmiques precàries que reben en aquest tipus de serveis. La feina era fonamentalment com a educador (ja es tenia clara la funció educativa necessària del treball que s'havia de desen-



volupar) en espais d'atenció amb llargues jornades de catorze hores, i assumir també les possibles suplències que es generessin per a mantenir una certa línia comuna en el treball cap als nens/es i adolescents.

En aquest espai i amb un encàrrec d'educador assumint l'atenció a la dinàmica residencial m'hi vaig estar un any i mig, un temps de descobriment professional d'un àmbit desconegut i que va resultar ser en el qual em volia desenvolupar com a professional, un temps de descobriment d'un model teòric concret que apostava per una manera d'entendre un projecte com el CRAE i una visió de l'educació social, un temps de formació inicial i d'acompanyament imprescindibles com a ajuda a les inquietuds i a les angoixes de no saber i del desconeixement dels casos, un temps per a establir vincles educatius dins del projecte educatiu de centre.

Tothom hauria de recordar que la configuració de qualsevol vincle requereix, entre moltes altres coses, temps, constància i confiança, elements que com a nou educador, d'entrada, no portem a la motxilla, i que només ens els pot proporcionar la institució. Em vaig sentir acollit per l'equip amb el qual treballava. Tenir el suport dels companys de l'equip educatiu em va permetre que els subjectes atesos m'autoritessin i reconeguessin la possibilitat d'aquest vincle educatiu, cosa que no exclou que cadascú s'hagi de treballar i creure la possibilitat que es produeixi.

Com a procés lògic i necessari, després de l'estiu de l'any 1992 se'm va proposar poder-me incorporar a l'equip educatiu d'un altre CRAE, La Lluna, en un horari d'entre setmana, a jornada completa i portant tutories. Una promoció professional i laboral que s'afavoria una vegada superat aquest primer període de coneixement i d'adscripció al projecte, en què s'establien certs vincles educatius més individualitzats, articulats entorn d'un projecte educatiu individual per possibilitar en paral·lel al projecte general del servei.

Cinc anys al CRAE La Lluna, on hi va haver un aprofundiment en la retroacció (*feedback*) entre la teoria i la pràctica, habitualment enriquidor i imprescindible, una nova font d'anàlisi per a avançar en la millora i l'actualització dels factors que influeixen en el funcionament professional i grupal, d'acord amb uns plantejaments teòrics definits. Aquests elements revisats ajuden un mateix i l'equip a mantenir vius i actius els elements teòrics que han de sostenir un projecte tan complex, com són els projectes d'atenció a les persones.

Vaig descobrir la necessitat de la formació continuada i de la actualització necessària com a professional, aspectes que en l'entitat es valoren i possibiliten; juntament amb una supervisió d'equip imprescindible que en els serveis gestionats per la cooperativa és obligatòria. Tots dos garanteixen elements d'anàlisi i reflexió continuats, i donen elements per mantenir la dinàmica de revisió permanent necessària per a qualsevol projecte o institució, que també et permet valorar la teva adscripció al projecte.

Aquesta adscripció al projecte permet pensar en una adscripció a l'entitat; així, doncs, en el cas de les cooperatives, un pas possible (que en el meu cas va ocórrer a mitjan 1994) és assumir la condició de soci treballador: passes de mantenir una relació laboral a mantenir una relació social, que comporta més responsabilitat en poder decidir sobre l'esdevenir de l'entitat, que repercuteix en positiu en el servei on estàs adscrit i en el teu encàrrec com a educador.

En aquesta etapa per a cobrir els meus buits, ja que la meva formació inicial era la de Magisteri, vaig fer molta i diversa formació continuada, i un postgrau entorn de l'atenció primària i la infància, que em permetés una visió més àmplia. També em vaig habilitar com a educador social (es va obrir aquesta possibilitat una vegada reconeguda la diplomatura d'Educació Social l'any 1991 i creat el primer col·legi professional d'educació social a l'Estat l'any 1996, el CEESC: Col·legi d'Educatres i Educadors Socials de Catalunya), ja que quedava clar que aquesta era la meva opció professional.

Una nova proposta se'm va plantejar abans de l'estiu de l'any 1997, en donar-se la possibilitat de tornar al CRAE Ferrer i Guàrdia, per col·laborar en certa construcció d'equip, atesos certs moviments de personal que l'havien desestabilitzat, i que havien afectat també la situació dels nens/es i adolescents que hi vivien. Dinàmica que s'ha seguit de vegades a l'entitat, on novament es posa per davant certa idea i necessitat d'estabilitzar l'equip i de donar continuïtat al projecte, per a poder donar una resposta educativa coherent als subjectes atesos.

Cinc anys com a educador tutor, assumint diferents responsabilitats que s'afegien a la de ser tutor, inicialment en aspectes de gestió que afectaven directament els nens/es ingressats (coordinador del tema escolar i de les relacions amb el marc escolar, de les activitats extraescolars i de temps lliure, coordinador d'un grup d'acció tutorial i del treball amb les famílies) i que permetien valorar si, a part de ser un bon educador i un bon tutor, pots caminar i fer cert trànsit cap a aspectes de lideratge i coordinació de professionals i de recursos.

### **Grup d'acció tutorial (GAT)**

Seguint amb la idea herbatiana dels tres elements, a Drecera s'opta per treballar a partir dels grups d'acció tutorial compostos per tres educadors. Aquesta responsabilitat compartida ofereix al subjecte diferents referents: un tutor i dos cotutors. El GAT té l'encàrrec de proposar i definir els objectius educatius per a cada subjecte, i oferir i programar les activitats i la manera d'aconseguir-los.

Això va fer que el 2002, com a interès i com a procés lògic, assumís la subdirecció del centre, el qual era el responsable de l'organització i dinàmica (espais i temps) del centre, del seu seguiment i cobertura sobre la base dels professionals assignats al servei. Tres anys més tard, en vaig assumir la direcció, responsable últim del servei i de la guarda dels nenes/es ingressats, on sí que va caler que em formés en àmbits en què els educadors no tenim necessàriament una base formativa sòlida, que sí que són necessaris per a aquestes funcions més legals i gestores.

Aquesta aposta per un model de direcció que provingui del vessant educatiu i que es formi en elements de gestió em sembla clau per a mantenir una aposta sobre el subjecte de l'educació i no perdre certa deriva tecnocràtica en els elements gestors que podria ocórrer en direccions provinents de formacions més empresarials. Aposta que, per aquest ordre segons el meu parer, permet donar un valor al que s'assumeix, la guarda d'aquests nens/es i adolescents, i a les seves famílies; que ha de permetre un bon treball sobre els professionals assignats, però, sobretot, pensant en la necessitat de configurar un equip, i que ha de permetre dur a terme una bona gestió dels recursos assignats i un compliment escrupolós de la llei, per donar una oportunitat de futur als subjectes atesos.

Buscar l'estabilitat dels equips, la continuïtat dels referents i la necessitat d'un treball consensuat sota la idea d'un projecte comú és una necessitat quan treballem amb nens/es i adolescents, per no dir en general amb persones; no els podem posar les coses més difícils del que són, especialment per als qui porten un llarg recorregut d'abandonament, negligències i atencions poc motivadores. Això s'aconsegueix cuidant els educadors/es, cuidant l'existència d'un clima de treball en positiu i construint un equip que equilibri la balança d'aquesta possible solitud de l'educador/a en les seves actuacions, funcions que també recauen en la direcció.

Tres anys després se'm va plantejar la possibilitat de coordinar la formació inicial dels nous educadors/es que s'incorporaven als CRAE de l'entitat, una aposta per millorar els processos d'incorporació, aportant els espais i els temps per interrogar i qüestionar el model teòric, per possibilitar-los els elements per dur a terme millor el seu encàrrec i per poder valorar la seva adscripció a aquest projecte.

Aposta de transmissió que va continuar en espais formatius vint anys després d'haver descobert per casualitat aquest àmbit de treball en què he desenvolupat la meua carrera professional, que és alhora àmbit de vida dels nens/es i adolescents que s'hi atenen.

Un recorregut professional en el qual m'he permès estendre'm, ja que dóna resposta a certes bones pràctiques, i que tanca un cert bucle des d'aquell educador que necessitava saber però que pot créixer amb certa anàlisi i reflexió de les seves actuacions a partir d'una dialèctica clara entre teoria i pràctica, fins al que pot transmetre però que continua necessitant aquests elements teòrics que sustentin les seves reflexions i que pot créixer amb les noves aportacions.

### 2.1.2. Context del CRAE: el marc institucional

El Centre Residencial d'Acció Educativa Ferrer i Guàrdia està situat al carrer Doctor Ramón Turró (núm. 28-30), en ple centre del terme municipal d'Esplugues de Llobregat, molt a prop de Barcelona. Des que es va inaugurar fins ara, han passat per Ferrer i Guàrdia al voltant de 270 nens/es i adolescents amb una mitjana de temps d'estada de dos anys i nou mesos.



CRAE Ferrer i Guàrdia

La gestió del servei ha depès sempre de l'entitat Drecera, SCCL, que es va constituir amb data 4 de setembre de l'any 1984. Aquell mateix any l'Ajuntament d'Esplugues de Llobregat va fer una convocatòria per a la gestió d'un centre residencial per a la infància desemparada. Un grup d'educadors/es socials va crear la cooperativa per presentar-se a aquesta convocatòria. Es guanya el concurs i el mes de desembre de l'any 1984 el CRAE Ferrer i Guàrdia va iniciar l'activitat.

L'experiència i la formació adquirida amb els anys fa possible que l'any 1990, a petició de la Direcció General d'Atenció a la Infància (d'ara endavant, DGAIA), Drecera posi en funcionament un centre nou, La Lluna, de les mateixes característiques que el primer.

La "resi" està integrada a la Xarxa de Centres d'Acció Educativa propis, col·laboradors i de gestió delegada de la DGAIA. De gestió delegada en el cas de Ferrer i Guàrdia i col·laborador en el cas de la Lluna; fruit d'un contracte entre l'Administració i la nostra entitat. Per tant, en depèn i s'acull a la normativa legal, jurídica i administrativa promulgada pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya.

Disposa d'un equip educatiu de divuit educadors/es socials (majoritàriament diplomats, alguns d'habilitats o formació en curs) amb un percentatge de 35% d'educadors i 65% d'educadores, amb una jornada setmanal de 38 hores i una ràtio d'acord amb la marcada en la Llei de serveis socials. Hi ha una direcció a jornada completa alliberada totalment per a aspectes de gestió i una subdirecció

ció, amb una part de l'horari alliberada per aspectes d'organització i gestió de la dinàmica. I d'un personal de serveis: cuinera, netejadores i administrativa que dóna suport a l'equip educatiu.

En aquest horari dels educadors/es diferenciem l'atenció directa (un 84% de la dedicació global dels educadors), del temps de gestió (un 16% de la dedicació global dels educadors), de què ens dotem per poder garantir una atenció i educació correctes, de qualitat i sota criteris professionals. Serien una mitjana de cinc hores setmanals de gestió per cada educador de l'equip educatiu. Queda fora d'aquest càlcul el personal estructural de la direcció (direcció i/o sotsdirecció en la part acordada) i lògicament el personal de serveis.

Per poder entendre aquesta diferència entre l'atenció directa i els temps de gestió diríem:

- L'atenció directa correspon a l'atenció que donen els educadors dins de la dinàmica diària als nen/es i adolescents ingressats; correspondria als temps dedicats en allò més grupal i general.
- El temps de gestió correspondria als temps que els educadors tenen per a poder gestionar el que és més individual i educatiu dels casos.

Diferenciem en aquests temps de gestió: la derivada de l'acció tutorial (la tutoria i l'elaboració de documentació: PEI, ITSE, informes proposta), la derivada del treball en equip (reunions d'equip, supervisió, formació), la derivada del vessant de coordinació amb recursos en què participa el nen/a o adolescent (escolar, prelaboral o laboral), la derivada del vessant de coordinació amb els EAIA, la derivada del vessant del treball amb les famílies i la derivada del vessant de la salut (física o mental).

El centre residencial té com a objectiu donar resposta a les necessitats d'atenció assistencial i educativa dels menors, la tutela dels quals té assumida la Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència i la guarda dels quals delega al director del centre i aquest, al seu torn, a l'equip educatiu, que exerceix la substitució, de manera temporal, de les funcions parentals. Preveu l'atenció directa les 24 hores del dia i els 365 dies de l'any.

El caràcter temporal del servei comporta que des del mateix moment de l'ingrés d'un menor s'iniciï la feina per definir i dissenyar la proposta de futur. Aquestes propostes passen normalment per la tornada al nucli familiar, acolliment simple amb família extensa o aliena, acolliment preadoptiu i/o qualsevol altre recurs que s'adeqüi a les necessitats i característiques del nen/a. Cal, doncs, treballar i preparar els nens/es perquè les entenguin i acceptin, i també acompanyar-los en el seu procés. Les propostes que treballem són pos-

sibles a partir del treball de coordinació i de consens amb els professionals dels equips d'atenció a la infància i l'adolescència (d'ara endavant, EAIA) i d'altres de l'àmbit social segons els casos.

En el Decret en què s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, els CRAE de Drecera es troben dins de la classificació de centres d'atenció a la infància, i concretament, com a centres residencials d'acció educativa amb població mixta de règim ordinari. Tots dos són de règim obert en els quals resideixen temporalment nens/es i adolescents a qui s'ha aplicat la mesura d'acolliment simple en institució, segons contracte amb la DGAIA, que en té la tutela. El CRAE disposa de vint-i-cinc places de població mixta.

Segons el contracte signat, s'estableix que els usuaris d'aquestes places residencials seran nens/es i/o adolescents d'edats compreses entre quatre i catorze anys. No obstant això, actualment es produeix una ampliació a la franja de tres a divuit anys. Els motius més freqüents que provoquen aquesta flexibilitat d'admissió o permanència d'aquestes edats són els següents:

- evitar separar grups de germans,
- ingressos d'urgència,
- equilibrar els sexes,
- demora en la resolució de les propostes de futur: trasllats a centres juvenils, verticals o específics, i també la tornada al nucli familiar o propostes d'acolliments.

Els menors acollits al CRAE poden provenir de:

**a) Nucli familiar**, caracteritzat per diverses dificultats, que deriven en alguns dels supòsits de desemparament establerts per la llei:

- Quan falten les persones a les quals per llei correspon exercir les funcions de guarda, o quan aquestes persones estan impossibilitades temporalment o definitivament per a exercir-les o en situació d'exercir-les amb un perill greu per al menor.
- Quan s'aprecia qualsevol forma d'incompliment o d'exercici inadequat dels deures de protecció establerts per les lleis per la guarda dels menors o els faltin els elements bàsics per al seu desenvolupament personal.
- Quan el nen o adolescent presenta signes de maltractaments físics o psíquics, d'abusos sexuals, d'explotació o d'altres de naturalesa anàloga.

**b) Família acollidora.** En aquests casos, s'ha produït una interrupció en el procés d'acolliment simple o preadoptiu, fruit de diferents i diverses variables que hi actuen i que no permeten assegurar la consecució dels objectius establerts en l'acolliment.

c) **Altres centres**, ja sigui d'acolliment, en la majoria dels casos, o un altre CRAE. Els motius que poden argumentar un canvi de centre residencial poden ser: per estudi diagnòstic, tancament o reconversió del centre d'origen, per ubicació geogràfica, reagrupació de germans o per a poder treballar processos de tornada al nucli familiar o d'acolliment.

d) **La població susceptible de ser atesa al CRAE** respon, en general, a alguna d'aquestes causes: disminucions psíquiques lleus, salut mental, fracàs escolar, casos en què és necessari preservar-los de l'entorn familiar, estrangers, etc.

### **2.1.3. La pràctica de l'educador social al CRAE: com situar el treball educatiu en un centre concret**

La declaració de desemparament comporta l'assumpció automàtica de les funcions tutelars sobre el menor d'edat per part de l'organisme competent. Implica la suspensió de la potestat del pare i de la mare o de la tutela ordinària durant el temps d'aplicació de la mesura. Aquest organisme pot delegar l'exercici de la guarda dels menors que ha tutelat a centres residencials o famílies d'acolliment.

Als centres residencials d'acció educativa la responsabilitat legal de la guarda és del director i l'exercici real d'aquesta responsabilitat dels educadors/es socials. L'exercici de la guarda representa, pel que fa a l'educador/a social, un complement de responsabilitat que cal afegir a les funcions educatives comunes de la professió. Obliga, a qui l'exerceix, a vetllar pel menor, tenir-lo en la seva companyia, alimentar-lo, educar-lo i procurar-li una formació adequada.

Aquest doble encàrrec legal i educatiu que té l'educador/a social del CRAE fa necessari emfatitzar el compliment dels principis deontològics de la professió, principalment els que es refereixen a la professionalització, a la informació responsable i la confidencialitat, al respecte vers els subjectes de l'acció socio-educativa, el de la coherència institucional i el de la suplementarietat de funcions i la necessària coordinació. Cal tenir present que l'educador/a social pot ser un referent per al nen/a i l'adolescent que des de la convivència i la relació diària pot facilitar el vincle educatiu i les possibilitats de l'educació.

#### **Suplementarietat**

La impossibilitat d'accedir a la totalitat del subjecte obre el camí al treball amb altres sabers. Aquest treball el definim com a suplementarietat en contraposició amb la idea més estesa de complementarietat, que remet novament a una suma de sabers que abracen la totalitat del subjecte.

Com assenyala Segundo Moyano (2007), "el repte de l'educador/a social en un CRAE és com oferim un lloc a la funció educativa", com ens protegim davant certs mètodes de protecció antics (que encara són massa presents). I segueix Moyano, "Només així passaran els temps del simple acompanyament presencial als subjectes, del donar-los l'afecte que (n'està convençut) no tenen,

d'atendre només problemes socials que acaben configurant l'horitzó dels subjectes"; en definitiva, com deixem de ser vigilants, zeladors, policies, assistents socials o psicòlegs per passar a ser educadors.



### Quins elements hauríem de considerar per avançar en aquesta direcció?

En aquests vint anys de treball amb i per a la infància en centres residencials, l'experiència i la formació adquirides, però sobretot l'aposta de Drecera per un model teòric des del qual sustentar les pràctiques, m'han situat algunes de les prioritats que haurien de fonamentar l'encàrrec educatiu com a educadors socials i que fonamenten els projectes educatius dels CRAE de l'entitat. Els detallaré a continuació:

- **La promoció social del subjecte i l'accés a la cultura.** S'ha de garantir que el subjecte pugui tenir cobertes les necessitats bàsiques d'època: alimentació, escola, roba, assistència de salut, etc. I també l'accés a la cultura, que li permeti l'articulació social, i que, a més, possibiliti que arribi a ser un adult capaç de desenvolupar-se en diversos àmbits socials. S'ha de facilitar l'accés a la cultura mitjançant la transmissió d'elements reconeguts socialment i actuals a l'època.
- **L'ús del llenguatge / el valor de la paraula.** És el mitjà d'una vinculació amb els altres, element regulador que introdueix el subjecte al món simbòlic i vehicle de transmissió que possibilita l'acte educatiu. La paraula és l'eina primera per a la simbolització, instrument del llenguatge diferent de la resta d'instruments que té l'home. Fent ús d'una citació de Heidegger: "únicament on hi hagi paraules hi haurà món" (1987, p. 25). Des del treball educatiu s'han de crear espais en què la paraula cobra un valor diferent, regulats per un acord o norma que delimiten quan, com i en quines condicions els educadors estan disponibles per a atendre aquesta particular paraula de cada nen. Han de ser espais particularment explícits per a donar lloc i valor a la paraula del subjecte: la tutoria i l'assemblea.



D'altra banda, certes paraules han de ser reconduïdes per atorgar-li un valor particular, perquè el subjecte aprengui a discriminar els llocs, o preguntar-se si no existeixen mitjançant la pràctica. I també perquè el subjecte prengui consciència del valor de la seva pròpia paraula. Per això, és necessari que l'educador li doni un lloc o un valor important.

- **Capacitat d'elecció del subjecte.** S'ha de considerar que el subjecte disposa d'una capacitat, plasticitat i disponibilitat per a aprendre i és en funció d'aquesta que accedeix al món social. Ningú no es pot posar en el lloc de l'altre i tot aprenentatge comporta una decisió personal i única d'allò que cal aprendre, però sempre amb relació al desig d'ensenyar de l'agent. El consentiment del subjecte sol anar lligat a una oferta valuosa i que aquesta oferta prevegi els seus propis interessos i la seva pròpia paraula. A més de la suposició d'un saber en l'agent de l'educació i la perspectiva de facilitar traspassos d'aquest saber.
- **Atendre la particularitat de cada subjecte.** S'ha de considerar el subjecte particular i únic, i per tant cal pensar l'oferta educativa com l'eix que possibilita l'enllaç entre la particularitat de cada subjecte i allò social. Per a això s'han d'oferir recursos i activitats en funció dels seus interessos i capacitats. L'agent ha de posar en joc la confiança pedagògica en el subjecte, és a dir, l'aposta que cada nen és capaç d'aprendre i fer amb aquests aprenentatges.
- **Afavorir un vincle educatiu.** El vincle educatiu promet un temps nou, un altre temps. Recollim les paraules de Violeta Núñez: "El vínculo educativo entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo así las posibilidades del inédito" (2003).  
Hi ha tendències que defensen una relació personal entre l'agent i el subjecte de l'educació, i que obliden la veritat d'aquesta funció professional. No és perquè sí la insistència: l'educador es relaciona amb el subjecte de l'educació mitjançant els continguts (com a béns culturals que cal transmetre), i aquests i la manera de transmetre'ls són la vertadera ocupació professional de l'agent. Lluny d'intentar buscar una suposada identitat o personalitat del subjecte per a conèixer-lo i comprendre'l, empatitzar-hi, lluny de voler trobar un subjecte definit, l'educador només ha de suposar un subjecte.
- **Acolliment i límit,** com a elements bàsics per a l'acte educatiu. El límit entès com a element imprescindible per a l'estructuració del subjecte, ja que la falta d'aquest, i per tant de regulació, deixa el subjecte lliurat a si mateix. Aquest ha de ser introduït a partir de l'acolliment. Per això, és necessari crear un ambient d'acolliment que faci referència al sentit de pertinença a la institució com a lloc de vida.  
L'acolliment s'inicia amb la preparació de la recepció del nen/adolescent al centre (visita prèvia, assignació d'un altre nen que acompanya el nouvingut en la introducció a la institució, assignació d'habitació, benvingu-

da...) i es continua al llarg de la seva estada fins a l'acompanyament en el procés de baixa.

- **Atenció individual i en grup.** Atendre les particularitats de cada nen/a o adolescent, tant des de l'atenció individual com del treball en grup. L'atenció individual és molt important des de la tutoria, en què la paraula del subjecte adquireix un valor únic. Així mateix, des de l'atenció en grup s'haurien de treballar i tenir en compte els objectius marcats en cada projecte educatiu individualitzat (d'ara endavant, PEI).
- **Espais públics i espais privats.** Metodològicament, en la institució hi ha d'haver espais públics i espais privats, i això en un CRAE és complex. Per a respectar la privadesa dels nens/es i adolescents atesos és fonamental que aquests espais es retirin del control de l'agent, de manera que posem la nostra atenció en aquells que es configuren com a llocs de transmissió, on realment la tasca educativa s'ha de desenvolupar.  
En els espais privats cada subjecte fa les seves pròpies opcions. Han de poder exercir les eleccions de cadascun, sense que signifiquin una pertorbació de la convivència, però és necessari que la institució prevegi aquesta necessitat, i haurà de veure com es pot organitzar atenent les condicions de la institució i la situació de cada subjecte.
- **Temps individuals i temps institucionals.** En l'educació es dóna el que no es té: la cultura i el temps. El temps que necessitem per a apropiarnos de la cultura i fer-la nostra. El subjecte de l'educació necessita uns temps per aprehendre, elaborar, ressignificar, reconstruir i incorporar de manera útil el que se li ha transmès, i també l'ús que farà del que ha adquirit.  
Els efectes de l'educació requereixen un temps. Això implica un dels límits, ja que el temps social no és el mateix que el temps del subjecte. L'educació ha de treballar perquè l'articulació d'aquests dos temps sigui possible, és a dir, sostenir i respectar els temps individuals dels subjectes, possibilitar que es puguin inscriure en la cultura. Per tant, al centre els temps han de ser relativament amplis i flexibles perquè els diferents ritmes dels subjectes tinguin cabuda; per exemple, si un necessita més temps que la resta per a menjar, caldrà avançar l'hora d'inici dels seus àpats perquè acabi a l'hora establerta.  
Des de la institució s'ha de permetre que cadascú faci els seus propis itineraris. En la mesura que atorga aquest temps l'agent pot treballar des de l'enigma que cada subjecte representa per a la institució, ja que cada subjecte és únic i particular.  
Els temps de l'oferta s'articulen sobre la base de l'exigència social, tenint en compte els temps de la institució (horaris establerts per a facilitar l'organització, horaris dels educadors), i també els del mateix subjecte (descans, temps lliure, àpats i treball escolar). Així, dins d'aquestes limitacions, el subjecte pot triar moments per fer les diferents activitats i orga-

nitzar part del seu temps. Així mateix, la institució ha de proposar diferents activitats educatives, jocs, sortides, visites, etc.

- **Circulació social del subjecte.** El subjecte no pot quedar lligat a un únic marc de referència; no es juga tot dins de la institució, hi ha altres llocs: escola, barri, esplai, club, on se li ofereixen altres espais normalitzats de relació, en els quals el subjecte ocupa altres llocs, exerceix altres rols i exerceix la seva responsabilitat i eleccions. La institució ha d'oferir i possibilitar que el subjecte faci activitats externes que li permetin aquesta circulació social fora del CRAE.

Com hem vist, es treballa per la promoció social del subjecte i es busca des del seu ingrés una alternativa de futur a l'internament: tornada amb la família biològica, acolliment familiar en família extensa o aliena, trasllat de centre, autonomia personal, etc. Tot això donant suport a les propostes de futur acordades amb els EAIA i coordinant-s'hi.

Durant l'estada al centre en garantim les necessitats bàsiques d'atenció assistencial i educativa: higiene, alimentació, descans, roba, salut, suport afectiu, educació, formació, oci i afavorir el desenvolupament de la persona; es possibiliten les ofertes educatives, lúdiques i culturals, més adequades segons les seves particularitats i els seus interessos, amb la pretensió d'aconseguir un lloc social d'aquests nens/es i adolescents.

S'ofereix un lloc de vida acollidor i segur amb espais adaptats a les necessitats dels nens/es i adolescents i els recursos materials necessaris (mobiliari, joguines, ordinadors, recursos didàctics...), en què, a més, es preveuen les activitats, l'acompanyament i el suport que correspon a cada nen/a o adolescent, garantint el respecte a la privadesa des d'una atenció feta per professionals.

Es treballa des del treball en equip i des del treball en xarxa, des de la suplementarietat amb altres professionals, disciplines i institucions, amb l'objectiu de tenir un coneixement actualitzat de cada cas per poder elaborar propostes conjuntes d'actuació, avaluar processos i introduir les modificacions adequades per aconseguir resultats satisfactoris i fem un treball de reflexió i anàlisi de la pràctica educativa elaborant i actualitzant les propostes educatives a partir de la supervisió pedagògica d'un professional que no pertany a l'equip i per conèixer millor els nens/es i adolescents des de la visió de la psicoanàlisi a partir de l'anàlisi de casos amb un professional extern.

Per anar acabant volem fer referència a un text de la pedagoga Graciela Frigerio, que obria un seminari titulat: "Contra lo inexorable". El títol del text ens aporta algunes coordenades amb relació a com podem ocupar el lloc com a agents de l'educació, lloc que coincideix plenament a aquests reptes que he plantejat que tenim com a educadors/es, i que jo he trobat recollits en el model teòric plantejat per Drecherà.

#### Bibliografia

Graciela Frigerio (2004, desembre). "La complejidad de educar". *Novedades Educativas*, 168. Buenos Aires.

Ens diu: “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”. Aquesta idea ens reclama una posició ètica respecte del predit, l’anunciat i el pronosticat que acompanya els nens/es i adolescents tutelats per l’Estat. L’autora destaca l’educació com a lloc de resistència i interrupció i on el que destaca com a inexorable passa a ser mirat des de l’acció, des d’“un pensar, un dir, un fer”. Tenim aquí, llavors, aquesta mirada que permet reconstruir les pràctiques educatives en un CRAE, que habilita la possibilitat d’establir un contracte nou que permeti la inclusió del que és educatiu com a motor d’aquestes pràctiques, en un espai no pensat ni fundat sota pressupostos pedagògics<sup>1</sup>.

<sup>(1)</sup>Paràgraf extret de la tesi doctoral de Segundo Moyano, *Retos de la educación social: Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y adolescencias en Centros Residenciales de Acción Educativa* (2007, p. 321; Universitat de Barcelona).

#### **2.1.4. Un exemple concret: la tutoria, un dels eixos fonamentals als CRAE**

Intentarem veure amb un exemple concret, la tutoria, com s’articula i argumenta el seu lloc clau, en aquesta construcció del treball individual i particularitzat, en aquest donar un lloc de paraula; en definitiva, com a partir d’una demanda de l’Administració: “que cada nen/a o adolescent tingui un tutor/a assignat”, s’argumenta la seva necessitat i es dota d’elements educatius.

##### **a) L’acció tutorial: un dret i una responsabilitat**

L’acció tutorial “és un dret per al subjecte i una responsabilitat de la institució. Es configura com un lloc privilegiat de paraula per al subjecte, un espai educatiu institucionalitzat on es duu a terme el treball d’atenció individualitzada. Aquest espai haurà de prioritzar la ubicació dels subjectes dins de la institució, la circulació en l’àmbit social ampli, i el coneixement i comprensió de la seva situació personal i familiar”.

L’acció tutorial com a possible acció educativa és una activitat específica que es duu a terme en presència del subjecte, el qual hi participa. Una acció educativa ha de ser planificada i ordenada prèviament, coherent amb el PEI, el qual és elaborat per l’educador tutor, consensuat pel grup d’acció tutorial (GAT) i transmès a l’equip, per la qual cosa hi ha una responsabilitat compartida, que permet que qualsevol educador del centre tingui prou elements per a dur a terme l’acció educativa amb qualsevol dels nens/es o adolescents que viuen a la institució.

##### **b) Educador tutor: un referent significatiu**

L’educador tutor és un educador social, un membre més de l’equip educatiu que assumeix aquest encàrrec específic. És una responsabilitat que implica vetllar de manera continuada pels aspectes assistencials, cures i atenció, i també possibilitar els aspectes educatius i la circulació social del subjecte, i aconseguir la millor alternativa de futur possible. Per això, l’educador tutor durà a terme un seguiment individual i coordinat, gestionant i establint relacions amb altres institucions i professionals.

Una de les primeres coses que l'educador tutor ha de fer és establir una relació fluida amb el nen/a o adolescent, un vincle educatiu, basat en la confiança i el respecte mutu, de manera que li atorgui un lloc com a autoritat tècnica. És més probable que a causa del lloc que s'assigna a l'educador tutor es produeixi un vincle entre tots dos. Aquest es produeix inconscientment, de manera que quan l'educador se n'adoni o l'hi transmetin els companys ha de tenir-lo present i aprofitar-lo.

Aquest vincle ha de servir perquè el subjecte accepti de major grau les ofertes educatives que se li proposen i que possibiliten al mateix temps ocupar llocs diferents. Aquesta relació ha d'afavorir que el subjecte vagi participant del seu propi procés educatiu: assumint responsabilitats, expressant idees, interessos, opinions i sentiments, i anar prenent les seves pròpies decisions i aprendre a actuar amb més autonomia en els àmbits socials en els quals interactuï, transmetent valors de col·laboració, responsabilitat, solidaritat, tolerància i respecte a la diferència i no-discriminació entre les persones amb les quals es relaciona.

Però aquest vincle que s'estableix entre ambdós pot ser també perjudicial tant per al nen com per al tutor, ja que pot caure en una relació especular entre ells; per això l'educador tutor ha de mantenir el que alguns autors han anomenat la *distància òptima*, ni massa a prop ni massa lluny. Just on s'ha de situar el tutor és en el lloc de tercer, la persona a la qual el subjecte li atorga un saber i a la qual escolta, la persona que entra en joc quan s'estableix una relació especular entre el nen/a i un altre educador/a, la persona en definitiva, que juntament amb la resta de l'equip educatiu té la responsabilitat de vincular el subjecte amb la cultura i les xarxes socials "normalitzades".

### **c) La tutoria: un pilar de la institució**

Considerem la tutoria un dels pilars més importants del projecte educatiu de centre. Respon a una necessitat de la institució d'organitzar-se per poder atendre amb més qualitat i eficiència els subjectes, la qual cosa ha de permetre que l'acció educativa es dugui a terme de manera àgil, flexible i adequada a les "diferències" individuals, les quals han de ser respectades i acceptades per l'educador/a i ateses de manera individual i particularitzada.

És un lloc privilegiat de paraula, d'atenció individualitzada entre el tutor (o cotutors) i el subjecte, i un espai educatiu institucionalitzat, on és possible establir el treball amb el subjecte fent-ne legítims els interessos fonamentals. Aquest espai és un dret del subjecte i una responsabilitat de la institució, quant a la importància que adquireix al centre com a possibilitadora del treball educatiu. Cada educador té un temps de gestió setmanal per a la programació i realització de les tutories.

Als CRAE de Drecera l'equip s'organitza en grups més petits anomenats *grups d'acció tutorial* (GAT) compostos per tres educadors tutors habitualment (fet que millora i triangula la idea de la parella pedagògica), cadascun dels quals assumirà un grup de nens/es i adolescents de manera proporcional a la resta de grups.

La proposta de distribució de les tutories la fa la direcció en última instància i la trasllada com a consulta al conjunt de l'equip educatiu per poder-ne escoltar l'opinió sobre aquest tema. És a partir d'aquí que es comunica als nens quins seran els educadors tutors i cotutors que se n'ocuparan d'una manera més individual i personalitzada, la qual cosa també els situa, ja que són molts els educadors que circulen diàriament per la institució.

Es tracta, doncs, d'una dimensió organitzativa de gran valor per a la institució, que disposa d'un temps de dedicació dins de l'horari setmanal de cada tutor. Hi ha dos temps:

- Un dedicat a la **gestió**, la qual es divideix en dues parts: l'una de treball individual del tutor per a treballar aspectes dels tutorats o cotutorats (seguiment del PEI, preparar les trobades que fa amb els tutorats o cotutorats, etc.) i l'altra és la posada en comú i discussió en el GAT dels resultats del treball individual dut a terme. És a partir d'aquest debat quan es decideix què farem a l'espai de trobada amb el tutorat o cotutorat, quin dels educadors ho faran i quan, i depenent dels temes i objectius proposats establirem quan ho avaluarem.
- L'altre temps és el de l'**atenció directa**, aquell al qual ens referim quan diem als nens "avui toca tutoria, o recorda que tenim tutoria els dimarts". Parlem d'aquest espai com si fos nostre, i són els nens i adolescents els qui s'hi han d'emmotllar; si no els ve de gust s'han d'aguantar o no fan tutoria fins a la setmana vinent.

Quan pedagògicament es pensa en la conveniència de tenir un temps exclusiu tutor/cotutor i tutorat/s, es fa pensant que ha de ser un temps del nen i per al nen; per tant, és ell o a proposta de l'educador que decideixen quan, on i fins i tot què faran.

Per això, *a priori* no hauria d'estar fixat en el quadre d'horaris, sinó que hauria de saber que es disposa d'aquest temps i el GAT el distribueix en funció de les necessitats i demandes de cada nen/a o adolescent a cada moment, i tenint en compte les possibilitats i limitacions dels educadors que el conformen. De manera que en alguns casos el GAT pot valorar que, ateses les característiques d'aquest subjecte, és convenient fixar una trobada setmanal en una hora acordada. No fixar-la en l'horari té avantatges i inconvenients.

Quant als **avantatges**, destaquen els següents:

- Poder flexibilitzar el temps permet que l'educador es pugui emmotllar a l'horari i activitats del noi i no al revés.

- Possibilitat més gran de participació dels cotutors en la possible realització de la tutoria.
- Possibilitat que la tutoria es faci a petició del noi i fer activitats triades per a ell, que d'una altra manera, per qüestió d'horaris, no és possible.
- Agrupar totes les hores de què disposem per a la tutoria permet poder repartir temps segons necessitats, i considerar qüestions com l'edat.

I quant als **inconvenients**, destaquen els següents:

- Aquesta flexibilitat afecta els horaris personals dels educadors.
- Requereix un esforç i responsabilitat més grans dels educadors, perquè no ve donat, sinó que l'hem de distribuir en el GAT. Per això és necessari que es disposi d'un registre que controli els moments i els temps de dedicació de cada educador en cada tutorat.

Però de poc serveix que estigui o no fixada en horari sinó li donem la importància que realment té aquest espai. Cal tenir en compte que el GAT ha de dedicar en cadascuna de les reunions que fa un temps per a organitzar, distribuir i decidir respecte a les trobades amb els tutorats i marcar-se un moment per avaluar els resultats.

Hi ha un denominador comú inherent a aquesta activitat: la comunicació, eina fonamental en la nostra feina. És una situació en què la paraula és present d'una manera directa, per exemple, perquè s'hagi decidit parlar d'un tema concret, o bé de manera indirecta quan sorgeix un diàleg quan estem ajudant que s'ordeni l'habitació.

Altres vegades aquesta comunicació no passa per la paraula sinó que la sola presència del tutor o cotutor ja té un valor fonamental per al subjecte. Presència en moments importants per a un nen (representació escolar, exhibició esportiva, aniversari...).

Són molts i variats els temes i activitats que es duen a terme en aquest espai. Lògicament, aquests han de ser coherents amb el PEI. N'esmentarem alguns dels que poden ser habituals:

- Parlar de temes generals que interessin i són significatius per al subjecte, o que l'educador introdueix a propòsit, tenint en compte que alguns han de ser abordats de manera diferent segons les edats: sobre el futur, la família, els amics, l'escola...
- Acompanyament en activitats que duu a terme quotidianament: ajudar-lo a fer els deures, estar amb ell quan se'n va a dormir, anar a veure els entrenaments, ajudar-lo a ordenar-se l'habitació, revisar-li els diners...

- Fer activitats culturals, socials o d'oci que li interessin: portar-lo a un concert de música que li agradi, anar a veure una exposició que vulgui veure, anar a comprar roba, anar a dinar junts...

Hem d'afegir que de vegades s'aborden aspectes no previstos (de vegades massa sovint, amb la qual cosa cal intentar que els conflictes no supeditin les possibilitats de la tutoria), sorgits arran d'un esdeveniment inesperat: mort de sobte d'algun familiar, expulsió escolar, agressió a un company...

I també cal dir, per finalitzar aquest apartat, que aquest espai també s'ha d'utilitzar per a "perdre el temps" amb el tutorat o cotutorat, és a dir, que es faci sense ànim de ser educatiu, sinó de permetre que aquesta trobada afavoreixi un clima de confiança i seguretat, en què el noi percebi que s'interessen per ell sense necessitat de dir ni parlar de res en particular, sinó simplement pel plaer d'estar i conversar i compartir i...

#### **d) Grup d'acció tutorial: un bon invent**

Sabem per experiència, o per formació, com es vulgui, que la conveniència que l'educador tutor no treballi sol és amb l'objecte d'oferir una atenció millor als nens/es i adolescents; l'equip educatiu s'organitza en el que hem denominat *grups d'acció tutorial* (GAT). Una opció organitzativa que consisteix a repartir de manera equitativa el nombre de nois i les seves famílies en diferents grups d'educadors tutors.

El GAT té l'encàrrec de proposar i definir els objectius educatius per a cada subjecte, oferint i programant les activitats i la manera d'aconseguir-los. Aquest com a grup col·legiat millora l'elaboració i avaluació de l'acció educativa i assegura l'atenció continuada dels subjectes i les seves famílies en coordinació amb altres professionals. Aquests duen a terme un treball col·legiat, de manera que cada educador/a del grup sigui tutor/a de dos o tres nens, però alhora cotutor de la resta que porten els seus companys de GAT.

Es procura que la composició dels GAT sigui equilibrada, atenent: sexe, experiència, tarannà, i s'intenta que els membres del mateix GAT treballin en diferent torns, per tal de garantir així la màxima presència d'educadors referents al llarg del dia.

Aquesta organització té avantatges importants tant respecte al nen com respecte al tutor. D'una banda, permet que el nen disposi no sols d'un referent únic, el tutor, sinó que els altres educadors del GAT siguin els seus cotutors, als quals es pot dirigir sempre que ho consideri convenient com si fos el seu tutor. Això no exclou, en cap cas, la llibertat del noi d'escollir qualsevol altre membre de l'equip educatiu amb el qual ha establert un vincle. A més, en la



mesura del possible, aquests educadors no coincideixen en els mateixos horaris, la qual cosa afavoreix la major presència d'un dels tres referents del GAT en els diferents moments de la dinàmica (vacances, caps de setmana, etc.).

Un bon indicador que hi ha un bon funcionament del GAT és que el nen percebi que té tres tutors i no un (això últim significaria que el treball col·legiat no funciona). Potser es podria pensar en aquesta línia, per la qual cosa la diferència dins del GAT seria marcada més pels aspectes organitzatius i administratius que no pels aspectes d'atenció als subjectes.

D'una altra banda, trobem que treballar en grup compartint responsabilitats comporta no sols atendre amb més qualitat els nois, sinó que també deriva en un enriquiment per a cadascun dels educadors tutors. Evita els inconvenients que representa treballar sol: sentiment de solitud i de vegades massa responsabilitat, necessitat de contrastar idees i opinions, caure en rutines i vicis difícils de modificar per un mateix, i de vegades també es pot arribar a donar una relació especular entre el subjecte i el tutor que no beneficia a cap dels dos sinó tot el contrari. El treball col·legiat significa també dialogar, compartir les idees i les opinions, escoltar i ser escoltat pels teus companys, aportar i rebre sabent que reverteix positivament en un mateix i en una eficiència més gran en el treball que desenvolupem, i en definitiva amb relació al subjecte de l'educació.

Intentant concloure, més enllà d'aquest repte individual que representa la tutoria, prendré certes conclusions que ens deixava Segundo Moyano en la seva tesi doctoral i que han marcat la meva experiència professional:

“El reto, sin duda, es que el educador/a social de un CRAE adquiera el compromiso de ocupar el lugar de agente transmisor, conocedor y depositario de un saber cultural, legitimado bajo el halo de la responsabilidad adulta, y que cargue esa transmisión con el deseo de que el sujeto se apropie de ese saber. Debe poder asumir la responsabilidad de proporcionar los contenidos que permitan al sujeto vincularse con la cultura, aprender más allá que sea feliz, tenga una alta autoestima o empatice. En definitiva, abrirle el acceso a múltiples trayectos, que él, solo él, podrá recorrer.”

Segundo Moyano (2007). *Retos de la educación social: Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y adolescencias en Centros Residenciales de Acción Educativa* (p. 335). Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

## **2.2. Experiències d'una educadora social en un CRAE**

Mercè Vicent

### **2.2.1. Introducció**

#### **Naixement d'una vocació**

“Te explico estas cuestiones porque si todo vuelve a comenzar no me hagas mucho caso acuérdate.”

José Agustín Goytisolo

El desembre de 1996 vaig començar a treballar com a educadora social en un centre residencial d'acció educativa (CRAE) anomenat residència infantil Norai. La Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA) del Govern de la Generalitat de Catalunya retira la tutela als pares biològics i passa a assumir-la ella, delegant l'educació i l'atenció dels menors d'edat als educadors d'aquest CRAE.

Jo tenia llavors vint-i-un anys, havia treballat ja en alguna ocupació relacionada amb la cura de nens, però sempre he considerat la meua entrada a Norai com la meua primera feina com a educadora. Potser perquè les experiències anteriors no havien tingut gaire continuïtat, no es necessitava una formació específica (eren feinetes que una feia per guanyar uns quants diners mentre estudiava), però, sobretot, perquè va ser a Norai on em vaig sentir compromesa amb la professió, convocada a una funció, fascinada amb un projecte educatiu.

Escriure alguna cosa del meu pas per aquest centre és relatar també el naixement d'una vocació i m'obliga a plantejar-me quines transformacions, quines ferides, quines millores ha sofert i ha gaudit aquesta vocació que cap al 1996 començava a despertar intacta, però incauta. Vaig estar uns set anys treballant-hi. Alimentant amb amor i passió aquesta vocació i barallant-m'hi amb la mateixa vehemència. Va ser esgotador, no ho nego, però hi vaig poder construir les bastides d'un model educatiu del qual enamorar-me i una fe en els efectes de l'educació que encara m'acompanya.

Ara, després de gairebé deu anys d'aquesta aventura (quan la residència ja ni existeix) em demanen que escrigui un relat sobre la meua experiència allà.

### Del record al relat

“Y a decir verdad, me equivoco al hablar aquí de emergencia, como si dejáramos atrás, después de cada metamorfosis, un viejo caparazón muerto. Nunca abandonamos nada; o, más bien, nada nos abandona. Nuestros propios olvidos, tanto los más fugaces como los más obstinados, nuestras negaciones fortuitas como nuestras traiciones deliberadas, nos dan forma, y su huella nos marca con el sello de lo irreversible.

Y si intentamos borrar esa marca, entonces es este mismo esfuerzo el que se nos pega a la piel.”

Philippe Meirieu. *La opción de educar*

Etimològicament el verb *relatar* significa ‘tornar a (re-) portar (lat-) uns fets al coneixement d’algú’ i, en certa manera, equival a narrar alguna cosa descrivint-la vívidament. Ve del verb llatí *refero* (‘tornar a portar’). Encarregar al record que faci visible el que, d’alguna manera, continuem portant. Esquitxat d’oblits, omissions i tot tipus de deformacions i paranys que ens posa la memòria.

Tornar a portar alguna cosa del que va quedar, del que va nuar, va traspasar i va aconseguir romandre (transmutat i ferit segurament) en aquest viatge inquietant i no exempt de riscos de l'ahir a l'avui.

Es tracta, doncs, de relatar una experiència. Entenent *experiència* com una cosa que va més enllà de la simple pràctica. En paraules de Gabriela Diker (2004, pp. 10-12):

“En las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal), predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros [...]. En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún [...] se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión.”

És a dir, la meva intenció *a priori* no és fer una crònica del que vaig fer, vaig veure i vaig sentir en aquests gairebé set anys que vaig treballar a la residència infantil. No espereu que desplegui un model de CRAE, ni desenvolupi metodologies educatives ni tampoc que us detalli el projecte pedagògic de la institució (si us interessa podeu consultar el llibre *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*). M'agradaria poder situar l'acció educativa del costat de l'agent de l'educació; oferir una visió personal de com una educadora es posiciona davant un encàrrec educatiu concret; la seva visió particular, de com resol (o no) en cada cas la dura i apassionant tasca d'intentar fer el que es diu que es vol fer; intentar portar a la pràctica un model educatiu; mantenir una posició concreta. Em proposo (i no sé si ho aconseguiré, vosaltres ho direu) poder compartir una part dels efectes que tot això va tenir i té en la meva particularitat. “Tornar a portar” el que en mi va fer experiència.

Si ens parem a pensar-ho, no és el millor moment per elaborar relats basats en l'experiència. Vivim una època de fluïdesa i moviment constant. De dificultat per a trobar ancoratges, punts de suport que permetin aturar-se, parar en algun lloc segur i mirar cap enrere per poder elaborar relats que donin la possibilitat de nuar els diferents temps i construir alguna cosa que ens projecti més enllà.

Ser capaços d'aturar-se en el temps significa poder frenar part de la inèrcia contemporània. Poder posar paraules a alguna cosa que ens va passar implica construir experiències que representin “llocs d'avituallament” en aquest trànsit continu i veloç que ens envolta. Poder-ho compartir amb vosaltres fa possible una conversa, encara que sigui en diferit, que qüestionï una mica l'individualisme imperant i l'imperialisme de la hiperconnexió.

Així, doncs, intentaré fer front a aquest encàrrec tan agosarat com anacrònic carregada de més preguntes que respostes. Estic convençuda que l'exercici serà interessant i fructífer per a mi i les futures experiències educatives que la meva professió m'ofereixi. No us puc assegurar que ho sigui per a vosaltres. En tot cas, aquest és el moment de les desercions. Després no digueu que no us vaig avisar.

Així, doncs... comencem!

### 2.2.2. Començar

#### Ubicació

Serà bo començar situant-nos una mica. Cada administració s'arma d'organismes i institucions per tractar de garantir la cura i la protecció de la infància i l'adolescència. En el cas de Catalunya, aquesta institució es diu Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència (DGAIA). En els casos en què els pares de menors no exerceixen correctament les funcions parentals i es considera que els nens estan en situació de desemparament, la DGAIA assumeix la tutela i delega la guarda (cura i educació) a la direcció d'un CRAE.

El 1991 neix la residència infantil Norai a partir d'un conveni entre l'Institut de Reinserció Social (IRES), una entitat sense ànim de lucre, i la DGAIA. L'encàrrec institucional que s'efectua fa referència a l'assumpció de la guarda per part de la direcció del CRAE i això implica l'atenció de les necessitats educatives i assistencials dels catorze nens i nenes acollits al medi residencial de manera temporal, garantint i facilitant la seva relació amb les famílies, sempre que no hi hagi cap impediment legal sobre aquest tema o les autoritats judicials no ho permetin. Comparativament amb altres CRAE, Norai era un centre petit amb catorze places per a nens i nenes d'entre quatre i catorze anys, encara que el marge d'edat es podia flexibilitzar tenint en compte les particularitats de cada cas.

Norai estava situat a Bellvitge, un barri de la ciutat de l'Hospitalet de Llobregat, confrontant amb Barcelona. Si bé el barri de Bellvitge és dels anomenats *ciutat dormitori* i situats a la perifèria de la ciutat, també permetia que el CRAE hi participés i s'hi integrés amb certa facilitat i oferís als nois un entorn on poder circular sense la marca de ser "nens de centre". D'altra banda, Bellvitge era el meu barri de la infància, on jo havia nascut i m'havia criat (no m'estendré, però els qui siguin de barri segur que m'entendran). La meva entrada a Norai coincidia també amb la meva marxa del domicili familiar, amb el començament de la meva pròpia emancipació, lluny de la família i del meu barri. Així, l'atzar o la casualitat em retornaven al barri, però en una direcció diferent. En sortia com se surt de la infància i hi tornava (gairebé immediatament) amb l'aparença de l'adult. Convocada a exercir les funcions dels adults allí on altres adults havien fracassat abans.

Amb el temps he pensat sovint com d'injust va ser per a aquells nens tenir-se les amb una educadora tan jove i inexperta. I sento un agraïment profund per tots els nens que van consentir ser educats per mi amb un bagatge tan maldestre i, sobretot, per tots aquells que no ho van consentir, perquè em van permetre interrogar-me, em van convocar a buscar i em van comminar a continuar-me formant.

## La nova

Durant el temps que vaig treballar d'educadora a Norai, vaig exercir diverses tasques i diferents tornos. La primera va ser com a educadora en pràctiques de cap de setmana i festius.

És curiós això de ser "el nou". M'atreviria a dir que a la majoria de les persones se'ns fa, sinó difícil, una mica incòmode això d'entrar en un lloc desconegut on tots es coneixen ja. Un lloc on hi ha una història prèvia i uns llaços determinats entre els qui l'ocupen. En aquests moments en què ets dins, però et sents bastant fora i en una situació de vulnerabilitat; les primeres impressions, les primeres experiències se solen gravar en la memòria amb una força i insistència especials.

En el meu cas, aquesta inseguretat, aquesta sensació de malaptesa i inexperiència em comminava a cert frenesí eixelebrat per fer, per actuar. Proposar activitats, inventar jocs i ocupar cada minut, era el meu intent frustrat de calmar l'angoixa del no-saber; un no-saber tècnic, no saber com fer, no saber què representava jo per als altres i un llarg etcètera d'ignoràncies que pretenia pal·liar amb actes. Això no sols dificultava qualsevol moment de reflexió, sinó també implicava contagiar els nois de la meua ansietat i evitar-los el dret a allò que, en definitiva, representa el cap de setmana: espai per al descans, temps per a decidir en què ocupo el temps, buit on buscar els meus interessos i gustos i (per què no) un lloc per a l'avorriment.

No oblidaré mai el moment en què un company em va portar a un racó i em va dir: "Para ja. Com aconseguirem que aquests nois aprenguin a organitzar el seu temps lliure, que puguin preguntar-se pels seus interessos i desitjos, si ja ho fas tot tu per ells".

Em va obligar a pensar en quines coses ocupava jo el meu propi temps lliure i què em semblaria si algú el sotmetés contínuament a un catàleg rígid d'activitats sense descans. D'altra banda, el fet de "parar" em permetia reflexionar sobre la importància i com de normalitzador resultava que els nois poguessin fer les seves activitats de temps lliure en entitats i recursos específics per a això (esplais, clubs esportius, acadèmies d'idiomes, de música, etc.) i no a la mateixa institució on vivien.

Un altre d'aquests primers records gravats a foc en la memòria se situa al matí de prova que vaig haver de treballar com a previ al fet que decidissin contractar-me. Únicament hi havia un parell de nois (acabaven d'ingressar i encara no tenien escola assignada) i un educador, que suposadament hauria de valorar la meua pràctica i veure si era apta per al lloc. El que més recordo és que no em va fer gaire cas. Mentre jo m'interessava pels nens (i actuava, actuava, actuava...), ell llegia el diari en una butaca. En aquell moment i carregada de la supèrbia que comporta la ignorància em va semblar que aquell tipus havia de ser un horror d'educador perquè no "feia" res. Amb el temps i a força de

coincidir-hi en altres espais, vaig observar que la seva sola presència donava als nois una certa seguretat que els calmava. Aquest previ de confiança permetia a l'educador organitzar la quotidianitat, preservar espais de particularitat i permetre que la residència fos, a més d'una institució (amb projectes, programacions i normes), un lloc on viure i créixer. I tot això sense "fer" gairebé res. Després vaig descobrir que allò, aquesta manera d'estar i de "no fer", tenia el nom d'autoritat i no tenia res a veure amb la disciplina o l'autoritarisme. I que implicava molta feina abans, durant i després. Encara (després de setze anys en això) envejo aquest tipus.

### **Un lloc que uns altres et donen**

Fins i tot després d'aconseguir frenar una mica el meu afany actuator i de treballar cert temps al CRAE, no em considerava encara una més dins de l'equip educatiu.

Ara, amb la distància, m'adono que estava fascinada per un projecte educatiu que era representat pels educadors que el duien a terme. Jo anava recopilant les seves opinions i experiències sense encara interioritzar una mirada pròpia d'aquest model d'educació. Era com portar una roba que penses que et queda molt bé, però que és prestada. Estava entusiasmada amb certes maneres de fer que em plantejaven preguntes, però continuava exercint "en pràctiques", dòcil al que posava el meu contracte.

Com a observadora, atribuïa als meus companys una saviesa o bé innata o bé nascuda únicament de l'experiència. Mantenia certa posició de deixeble que no era més que una manera subtil de no acabar-me'n de fer càrrec, d'entendre que ser educadora era més que cuidar els nens mentre els eduquen uns altres que en saben més i ho fan millor.

Assistia a les reunions d'equip, i també als altres espais de reflexió conjunta (supervisió pedagògica i anàlisi de casos), però amb prou feines hi participava. Recordo que va ser a l'espai de reunió d'equip on un educador (del qual encara no us havia parlat) em va preguntar, tenint en compte que feia poc temps que hi treballava i podia tenir una mirada més objectiva i fresca, quina havia estat la meva impressió sobre la residència, què pensava que es podia incloure o millorar. Jo vaig respondre amb una veueta tímida que el que m'havia sorprès en primer lloc havia estat el mal estat i la poca presència de jocs, ja que es tractava d'una residència infantil i tenint en comte el valor i la importància del joc en la vida i el desenvolupament dels nens.

Aquest educador lluny d'interpretar el meu comentari com una crítica impertinent, va fer més que tenir-ho en compte simplement. Va proposar a l'equip que, ja que tenia raó i atès l'interès concret que semblava tenir pel joc, fos

jo l'encarregada de pensar, cuidar i promoure el joc a la residència. La resta d'educadors que confiaven molt en el criteri del qui feia la proposta, la va subscriure i em va oferir ajuda en cas que la necessités.

Amb aquesta proposta m'estava oferint un lloc real (i no únicament contractual) dins de l'equip, alhora que em convocava a treballar. Em transferia la confiança que la resta de l'equip tenia en el seu criteri. Allò va representar l'empenta que em va permetre situar-me d'una altra manera dins de l'equip educatiu, madurar com a professional i autoritzar-me a saber, ja que uns altres m'havien suposat un cert saber abans. Em vaig posar en joc a partir del joc.

Un temps després i veient que m'havia pres molt seriosament l'encàrrec de pensar i fer amb el joc dels nois, el mateix educador em va regalar el llibre de Winnicott *Realidad y juego*. "Crec que t'encantarà, a tu" em va dir. No es va dirigir a mi des d'una posició asimètrica, ni paternalista ni de suficiència, sinó que m'atribuïa un interès particular i necessari. Jo ja era, juntament amb els altres nou, educadora de l'equip educatiu de Norai. Encara que el meu contracte continués sent en pràctiques i el meu sou, una misèria.

Ja veieu, el que va començar aparentment com una casualitat, una amiga em va dir "crec que ofereixen una plaça d'educador en un CRAE del teu barri", va acabar sent una decisió. Havia començat a ser educadora i decidia continuar. Continuem, doncs.

### 2.2.3. Continuar

"El diálogo amoroso, es decir, la relación que intenta satisfacer una necesidad de intercambio, se construye a partir de la insatisfacción de cada uno. El amor pone en juego una carencia que el amor mismo trata de evitar. Poner en juego esa carencia implica reconocer nuestro deseo y hacernos cargo de él."

Isabel Menéndez. *La construcción del amor*.

Continuar implicava assumir certes dificultats, certs riscos i equilibris. Perquè si bé és indispensable creure que l'educació és possible, també cal reconèixer que no ho és mai del tot i que no tot és educable. És bo saber que en el nostre periple com a educadors, ens acompanyarà sovint la insatisfacció, el sentiment de cert buit. Sentirem que defraudem l'ideal d'educador que ens agradaria ser i haurem d'anar amb molta cura per no acabar acusant els nens de no respondre al que nosaltres esperàvem.

Si ens atrevim a llegir la relació de l'educador amb la seva disciplina teòrica en clau de vocació, la podríem entendre com una relació d'amor i, en conseqüència, comportarà una dosi d'insatisfacció inherent. Però com bé apunta Menéndez en la citació, posar en joc aquesta manca ens permetrà reconèixer el nostre desig i fer-nos-en càrrec.

Assenyalaré tres moments en què la insatisfacció es feia present i evident la necessitat de reconèixer-la i posar-la a reflexionar, a treballar.

### 1) El més difícil: despertar el desig d'aprendre

“–No! [...]
–Perquè no vull, no em dóna la gana. [...]
–Perquè tu no em manes. [...]
–Que em deixis en pau! [...]”

No sóc pitonissa, ni lleigeixo el futur, però si heu pensat dedicar-vos a educar, haureu d'escoltar aquestes frases més d'una vegada. Us ho asseguro. No m'agradaria decebre-us, però també pot ser pitjor. Els parèntesis amb punts suspensius serien la resposta de l'educador, no l'he especificat perquè aquestes sí que poden anar variant. Hauran d'anar canviant.

El simple fet de trobar-nos en un espai que es defineix com a educatiu, de tenir un encàrrec institucional que també ho és, no ens converteix en educadors per art de màgia. Tampoc no fa que els nois es transformin en subjectes de l'educació àvids d'adquirir el que nosaltres estem disposats a ensenyar-los. Hi ha, almenys, tres condicions prèvies necessàries perquè succeeixi algun element educatiu:

- una oferta de continguts educatius,
- un adult que la sostingui (el temps que faci falta i amb una tenacitat a prova de bomba) i
- algú disposat al treball d'apropiar-se'ls.

No hem d'elaborar judicis simplistes i pensar que el rebuig dels nens davant el que els proposem estigui causat únicament per una qüestió de mandra o de capritx. Sovint aprendre, adquirir coneixements o créixer, en definitiva, no són actes asèptics que no ressonin gens ni transformin la nostra intimitat. Aprendre implica una elecció i qualsevol elecció porta de la mà alguna renúncia. L'educador ha de saber que el nen entès com a subjecte de l'educació té voluntat, és a dir, decideix; i també és necessari que a aquest subjecte se li suposi un interès i unes capacitats.

El pedagog José García Molina (2003) ho aclareix en aquesta citació:

“Capacidad remite directamente a responsabilidad, a hacerse cargo de aquello que tiene que ver con uno mismo y con nuestra posibilidad de elegir, incluso cuando no siempre somos completamente conscientes de los motivos o el porqué de la elección. Pero defender la autonomía en la elección del sujeto, basada en ciertos saberes previos, no significa aceptar que el interés es previo al conocimiento. La preferencia del sujeto no supone siempre que se rechaza lo conocido y poco valorado, sino que puede hacer referencia a una decisión que responda, justamente, al desconocimiento o a cierto temor que aparece ante lo nuevo o desconocido. Ante ello el educador tiene la tarea de ofertar contenidos culturales, sostenerlos y jugar ese forzamiento que permite al sujeto de la educación modificar su elección primigenia (que, generalmente, es no querer aprender, trabajar: cambiar lo que ya se sabe o tiene).”



Durant la meua experiència al CRAE vaig aprendre que és important tenir clar que la funció de l'educació no persegueix aconseguir obediència cega o docilitat, però sí que es tracta d'una tasca que ha d'estar marcada per certa intencionalitat. Cal voler transmetre alguna cosa perquè l'altre se la faci seva a partir de la seva particularitat. Cal poder apuntalar els "no em dóna la gana" amb instruments educatius i continguts culturals; no identificar els "tu no manes" amb un rebuig a la nostra persona, sinó a la funció que estem exercint, i sostenir els "que em deixis en pau" a força d'atribuir capacitats al subjecte i certa fe obstinada en els efectes educatius.

Però podem identificar les condicions necessàries perquè succeeixi l'acte educatiu, conèixer la posició que hem d'ocupar perquè això passi i, així i tot, no podrem tenir la certesa que l'educació faci el seu efecte. És llavors quan apareix la insatisfacció de la qual us parlava al principi. "Això no funciona", pensem, "és molt fàcil parlar des de la teoria". És llavors, en aquest moment exacte, quan es fa necessari invertir les nostres preguntes: és la teoria la que no funciona o és que les meves pràctiques no s'ajusten a la teoria? Per sort, jo no estava sola davant aquesta pregunta, tot un equip la confirmava i estava disposat a convertir la dificultat en repte.

## 2) L'impossible: límits de l'educador

No és possible educar-ho tot. Tampoc no és possible educar en tot moment. L'educació té uns límits i són precisament aquests límits els que permeten que, si es donen certes condicions, pugui esdevenir. Paradoxalment, conèixer els límits de les nostres funcions permet dotar la nostra tasca de matisos de possibilitat. Identificar l'impossible ens convida a fer-nos càrrec del que sí és possible.

Recordo el cas d'un adolescent que vivia a Norai des dels nou anys. Amb la pubertat i, sobretot amb l'adolescència, els actes de transgressió s'havien multiplicat, el rebuig cap al que se li ofería des de l'educació era cada dia més evident. La circulació social del noi, la relació amb els altres, es feia cada dia més precària i l'interès se centrava únicament en el que li pogués aportar una satisfacció immediata. Per a molts dels educadors dur a terme els objectius educatius plantejats per a aquest noi se'ns feia una tasca **impossible**: no ens reconeixia com una autoritat, no podíem rescatar-hi cap interès particular que poguéssim connectar a un contingut educatiu, es posava i posava els altres en risc i ens retornava contínuament la nostra frustració i impotència. Es barrejaven hipòtesis sobre el que li podia passar: debilitat mental, trastorn psíquic... però què volia dir tot allò? Estàvem preparats per a assumir un encàrrec d'aquest tipus? Norai era el lloc que necessitava aquest noi?

El noi anava a una escola d'educació especial que estava dotada també de professionals de la psicologia i la psiquiatria. Vam convidar la terapeuta a una reunió d'equip i li vam plantejar els nostres dubtes i dificultats. La psicòloga va poder establir i posar nom a la malaltia mental del nen. Ens va poder ex-

plicar que la seva capacitat de simbolització estava danyada i què volia dir, això. Vam entendre que estàvem esperant coses d'aquell noi que era incapaç d'aconseguir i que, amb la nostra decepció com a resposta, estàvem oblidant tot el que sí era capaç d'aconseguir i, per tant, el que li havíem d'exigir. A partir de posar-hi un cert límit érem capaços d'obrir opcions possibles que ens traguessin de l'estancament i la dimissió educativa. Tractar la malaltia mental no és competència de l'educació, però els subjectes afligits d'una malaltia mental poden i han de ser educats. Poder compartir espais de reflexió i anàlisi amb altres disciplines (com la psicologia, la sociologia, la medicina...) permet construir els nostres propis límits no com un mur que ens aïlla, sinó com un contorn que ens dóna identitat.

### 3) El que es fa insuportable: la nostra pròpia subjectivitat

“En el momento concreto, las cosas son más complejas, más espesas; simplemente porque estamos allí, inmersos en la historia y las historias, enfrentados a nosotros mismos y a los demás.”

Phillippe Meirieu. *La opción de educar*

“No suporto quan passa això” o “En Juanito està insuportable” són frases que sovint pots arribar a dir o pensar treballant en una institució educativa com un CRAE.

Jo podia anar a treballar contenta, tranquil·la, exultant, nerviosa, trista, constipada, cansada, enfadada, entusiasmada... però l'encàrrec sempre era el mateix: tractar de cuidar i educar els catorze nens i nenes que vivien a Norai.

Ser educador implica exercir una funció. Representar ser el qui sap alguna cosa per a un altre i ho vol transmetre. Oferir el món i sostenir-lo mentre l'altre decideix agafar-lo, fer-se'l seu i transformar-lo. Però és important saber que aquestes atribucions pertanyen a la funció que ocupo i no a mi, a la meua persona. Igual que un policia pot exercir de representant de la llei, però ha de saber que ell no és la llei, que ell també hi està sotmès. Igual que un àrbitre de futbol no va traient targetes grogues a la gent quan viatja amb metro, encara que no cedeixin el seient a les persones grans.

Però no és estrany tenir dificultats entre la funció que ocupes, la que el nen t'atorga i la teua pròpia subjectivitat. Més sabent que tothom té dies millors i pitjors, que (com he apuntat anteriorment) solem construir un ideal del professional que ens agradaria ser i al que sempre decebem i que, de vegades, establim amb els nens relacions especulatives en què aquests ens retornen el més odiós de nosaltres mateixos.

Quan un diu “aquest nen és insuportable” està deixant caure del costat del noi tot el malestar que li és propi com a educador i que té a veure més amb ell que amb el nen. Per a poder sobreviure aquest malentès i no ser injustos amb els

nens ni amb nosaltres mateixos, és aconsellable preguntar-se: “per què aquest nen a mi em resulta insuportable? Què hi ha de mi que no suporto i aquest nen em recorda?”.

Bé, després d’adonar-nos de les dificultats, dels malestars i de les frustracions, us heu de preguntar: per què no se n’anava? Per què romandre?

#### **2.2.4. Romandre**

Se’m feia necessari romandre no tant per la institució (que podia contractar qualsevol altra persona que tingués el títol), ni tan sols pels nois (que estaven envoltats de grans educadors), sinó més aviat pel projecte educatiu mateix. Em sentia preocupada i compromesa amb una cosa de la qual ja formava part. Sentia que tenia un cert deute per saldar envers aquell projecte educatiu que havia despertat la meua vocació. Que havia sostingut la meua inexperiència i la meua ignorància. Que m’havia donat un lloc del qual jo em volia apropiat.

D’una banda, hi havia les qüestions prosaiques: necessitava una feina, subsistir, guanyar-me la vida. També hi havia la inseguretats i el sentiment que em faltaven tantes coses per aprendre, per descobrir; tants vicis per polir. I de l’altra, hi havia el desig. M’agradava fer d’educadora, m’enamora el projecte, volia ser-hi. Calia identificar el que era necessari i important.

##### **a) El que és important: l’aposta educativa**

Després de passar pel torn de cap de setmana i el de nit, vaig passar a fer-me càrrec d’algunes tutories. Això implicava que havia d’elaborar i avaluar els projectes educatius individualitzats de cadascun dels nens amb els quals exercia com a tutora. Vaig aprendre que no consistia només a pensar, escriure i consensuar amb la resta de l’equip; sinó que calia sostenir, confiar i creure que els objectius plantejats s’aconseguissin. Evidentment, un no educa mai sol. És necessari comptar amb la resta d’adults que envolten el nen (equip educatiu del CRAE, mestres, família, entrenadors esportius...); apostar per les capacitats del noi, liderar la confiança en el seu projecte educatiu, exigir el treball necessari per dur-lo a terme i persistir quan els altres siguin a punt de claudicar. En definitiva, fer notar als altres el valor de la seva tasca, convidar-los a acompanyar-te en el projecte proposat, assumir la tasca conjunta de convertir la dificultat en repte i suportar la incertesa convertint-la en sorpresa. També cal comprendre que, quan les coses no van bé, ens tocarà tornar a repensar les nostres accions i no deixar caure el pes del fracàs en el nen.

Per a exemplificar el que vull dir: la importància de creure en les capacitats del nen, la potència del treball compartit i els efectes de respectar el temps particular de cada subjecte, us explicaré un cas pràctic sobre el procés educatiu d’una de les nenes amb qui em vaig estrenar com a tutora. L’anomenarem... Iolanda.

Quan vaig passar a fer-me càrrec de la tutoria de la Iolanda, tenia nou anys i ja en feia tres que vivia a la residència. Fins llavors, el que la Iolanda ens havia permès veure era una manera “curiosa” de presentar-se davant la resta, envoltada de cert embolcall d’“invisibilitat”, sense mostrar les seves capacitats, evitant, així, la convocatòria a treballar.

La Iolanda optava per instal·lar-se en una posició “aparentment” submissa davant l’oferta educativa que els diferents agents de l’educació li proposaven. Això no vol dir que acceptés el projecte educatiu que se li ofería sinó, més aviat, tot el contrari. S’esforçava per passar desapercebuda, dir allò que creia que esperàvem sentir i anticipar-se a la nostra exigència o demanda amb demostracions d’afecte i cert rol “idíl·lic” de tranquil·litat i bon humor que li atorgava seguretat.

La seva relació amb el llenguatge, en aquells moments, era molt primària: no discriminava bé entre català i castellà, amb un nivell de vocabulari baix, anteposant infinitat de gestos i sorolls al discurs i esperant que la impaciència dels seus interlocutors li acabés les frases i n’interpretés el significat. Paral·lelament, rares vegades posava la seva voluntat en joc d’una manera explícita: no demanava, no exigia, no denunciava les injustícies, aferrant-se a aquest rol d’eterna resignada. Es mostrava molt contrariada quan algú s’interessava per la seva opinió o el seu parer.

D’una banda, la Iolanda s’identificava, amb gran fidelitat, amb l’estatut del que ella considerava ser “una nena bona”: “jo no m’enfado mai”, “jo em porto bé”, frases que, juntament amb l’arronsament d’espatlles, eren les respostes més usuals i de les quals es podia interpretar que no demanava més per no haver de respondre tampoc més enllà. D’una altra banda, justificava contínuament les dificultats, la falta de progressos, els esforços minsos atribuïnt-ho a factors que es presentaven com a inamovibles, deterministes: el caràcter, la condició innata de despistada, lletja, maldestra, ximple, etc.

La Iolanda compartia residència i escola amb un germà tres anys més gran que ella. Aquest noi tenia una discapacitat psíquica combinada amb una malaltia mental i sovint protagonitzava episodis de transgressió bastant explosius que escandalitzaven tant l’escola com la residència. D’alguna manera, més explícita a l’escola, més tàcita a la residència, els adults van establir cert nexce de continuïtat entre la debilitat mental del germà i la posició que la Iolanda tenia davant el món; remetent-nos, com la Iolanda, a cert poder absolut de la genètica i deixant a la nena només una feble esclatxa de superació: “portar-se bé”, “ser una nena bona”.

A partir del canvi de tutoria de la Iolanda, penso que, prèviament a la proposta de treball individualitzat que calia llançar per a aquesta nena, feia falta qüestionar la nostra posició ètica com a educadors de la Iolanda. Calia despertar de certa letargia acomodaticia en què identificàvem la seva manera de presentar-se amb les seves possibilitats, sortir d’aquest determinisme immobiliària en

què la Iolanda es mostrava i nosaltres la instal·làvem. Hi havia un factor molt important que corria a favor meu: més enllà de compromisos contractuals o exigències de l'equip, jo tenia la ferma convicció de les moltes capacitats i del potencial de la Iolanda. La feina començava per traspasar als diferents agents encarregats de l'educació de la Iolanda aquesta convicció ferma; reivindicar la fe en les capacitats de la nena i confeccionar i garantir una invitació atractiva a implicar-se en una aposta tan estimulante com necessària i fer-se'n càrrec.

L'aposta amb la Iolanda havia d'anar encaminada a reforçar l'exigència cap a ella i tot allò que sí era capaç de fer. Això passava per ocupar-nos d'ella i de les seves coses, de la seva feina (encara que no ho demanés o no ho esperés). El treball de l'equip educatiu amb la Iolanda consistia a creure en les seves capacitats i fer-li-ho notar, fer-li prendre decisions i donar valor a la seva paraula, esperant que ella se'n fes càrrec. És a dir, que la nostra implicació fos tan explícita que ella s'hagués de posicionar també explícitament, mantenint una posició ferma i constant en el temps, però acurada i respectuosa amb aquest embolcall de felicitat impermeable que la Iolanda s'havia construït i li havia permès viure durant gairebé deu anys.

S'obre, llavors, un temps d'espera per veure què decideix fer la Iolanda amb tota aquesta confiança renovada que tan explícitament i rotundament se li brinda. Decidim dur a terme un control més gran de la seva salut i el seu aspecte físic i subratllar la importància que donàvem a tot allò que té a veure amb la seva escolaritat i els seus processos d'aprenentatge. Explicant-li i justificant el perquè de les nostres prioritats. A manera d'exemple explicaré que, durant més d'un trimestre escolar, la Iolanda es va dedicar a mostrar-nos, únicament, les tasques escolars que implicaven poc temps i esforç, ocultant-nos la data dels exàmens i tasques que li haurien fet fer més feina. En tot aquest temps, la pregunta de l'educador sempre hi va ser: "Tens exàmens? Quan has d'estudiar? Pregunta-ho!". La Iolanda havia començat un curs nou, tenia una mestra nova que havia sabut acceptar el canvi de posició que suposava apostar per les capacitats de la nena. Això, i el descobriment explícit de tots els treballs, exàmens i males notes que amb tant de zel ens havia estat ocultant, ens va permetre demostrar-nos i, sobretot, demostrar-li, que el seu "no treball" no tenia a veure amb una qüestió d'impossibilitat, sinó, més aviat, de voluntat. I deixava al descobert una estratègia astutament elaborada per la seva banda que no feia més que subratllar-ne la intel·ligència i la suspicàcia. A partir d'aquí es va enfortir la coordinació amb la mestra i es va fer més evident el control sobre les tasques i els treballs escolars; deixem de ser còmplices davant les seves respostes neutres i/o per desentendre's i es va establir una sòlida xarxa de treball consistent a tenir més en compte els interessos de la Iolanda, a recollir tots els detalls i preferències exclusius que, a mesura que anava renunciant al seu antic rol de passivitat, sorgien amb gran fluïdesa. En resum, ara l'educador ja no estava ocupat a qüestionar les capacitats de la nena, la línia de treball que s'obria era: com fer perquè vulgui fer?

Després d'aquest temps, gairebé un parell d'anys, la Iolanda no va arribar a ser l'alumna més brillant de la classe, però tampoc no en va ser la pitjor, en absolut. Tenia un paper important entre els companys i els interessos particulars sempre tenien gran acceptació entre nens i adults. Era capaç d'expressar desitjos, exigir, enfadar-se i transgredir i, moltes vegades, no estava disposada a assumir l'esforç de fer-se càrrec de certes responsabilitats que per edat li tocaven. La diferència era que llavors ella sabia i els altres sabíem que era perquè no volia o perquè preferia fer altres coses, no perquè no podia.

Malgrat que els efectes de l'aposta educativa i el treball conjunt apareixien, quedaven i queden alguns interrogants per resoldre:

- La convicció ferma en les possibilitats dels subjectes és un *a priori* per a qualsevol que es disposi a educar, és un requisit sense el qual un no pot i no ha d'afrontar l'encàrrec de la tasca educativa, però, alhora, ha de partir d'una credibilitat absoluta, no es pot "fer veure" en això. Llavors, què cal fer quan això no es dona, com es pot exigir, com es pot garantir que es mantingui en el temps sense esperar reciprocitat per part dels subjectes de l'educació?
- D'altra banda, sovint estem acostumats que els subjectes no sols no acceptin la nostra oferta educativa a la primera i amb els braços oberts, sinó que, a més, ens la llancin, com una pedra, pel cap. Aquesta mateixa coïssor de la pedrada fa, en el millor dels casos, que reinventem el nostre interès pel procés educatiu del nen. Però ens fa més còmodes, menys àgils davant maneres de "no consentir" menys cridaneres i immediates com les de la Iolanda?
- Finalment: com cal manejar el propi ego de l'educador que va apostar pel subjecte quan, al seu entendre, no ho feia ningú? Com es pot discriminar a cada moment si s'està treballant pel desenvolupament del nen o per autosatisfer-se confirmant la seva pròpia teoria?

## **b) El que és necessari: la particularitat i la norma**

Les normes són necessàries. Una de les finalitats de l'educació és socialitzar, és a dir, dotar els subjectes de les capacitats i dels continguts necessaris per formar part de la societat, circular-hi i promoure's sense haver de renunciar per això a la seva particularitat, al que li és propi. Per sort, no és tasca de l'educador inventar les normes necessàries perquè això pugui ocórrer. Aquestes normes, aquests límits socials, ja existeixen i no són uns altres que els que cada societat imposa per poder-ne formar part i no ser-ne exclòs o penalitzat. El que sí serà una tasca de l'educador serà inventar i crear la manera perquè cada subjecte, cada nen, pugui interioritzar i entendre aquestes normes i ser capaç de reconèixer la compensació que comporta "sotmetre-s'hi" encara que

calgui renunciar sovint a certa satisfacció d'impulsos primaris. L'educador ha de ser capaç de mostrar que el premi serà pertànyer i ser acceptat, circular per la xarxa social i tenir un lloc de valor per als altres.

La norma té una doble funció. D'una banda, és constrictiva: prohibeix, posa límits, castiga. Però, de l'altra, també protegeix: posa límit als altres, no em deixa a la mercè de l'arbitrarietat o a la mala voluntat dels altres.

Com a educadors hem de representar una part de la norma social (encara que no identificar-nos-hi totalment com hem apuntat en paràgrafs anteriors). Però, alhora, també hem de ser capaços d'entendre que si la norma social en el seu sentit més ampli és un contingut que el nen ha de conèixer i comprendre, perquè el procés d'adquisició i apropiació d'aquest contingut es faci amb garanties, el nen ha de qüestionar, investigar i transgredir. La repetició, inhibició o l'acatament sense condicions de la norma per part del nen, encara que *a priori* ens pugui semblar que fa la nostra tasca molt més còmoda, no voldrà dir que hagi interioritzat la llei en el seu univers simbòlic.

De vegades, en institucions com un CRAE on els subjectes viuen i una part de la intimitat i la privadesa fan aparició, pot ocórrer que, en nom de l'organització i l'ordre de la institució, s'intenti regular tots els espais, saturant de normativa i, per tant, de tensió i sobreexigència, el trànsit dels nois. Aquesta tendència respon a la dificultat dels educadors per suportar que l'imprevist pugui esdevenir, a cert temor que alguna cosa fugi del seu control. Els efectes d'aquestes pràctiques obturen la possibilitat d'autoregulació per part dels nens, doten d'una pressió desmesurada les propostes educatives i provoquen un fort rebuig dels nens cap a tot el que és normatiu, alhora que teixeixen cert vel d'homogeneïtzació en les seves particularitats.

La norma no s'ha d'utilitzar mai de manera arbitrària (per a la meua pròpia comoditat o per la de la institució); ja hem apuntat abans que no és necessari inventar-les, sinó recuperar-les d'allò social ampli. Tampoc no s'ha d'utilitzar amb caràcter total: només hi ha una única manera de relacionar-se amb la norma.

L'educador ha de saber identificar la norma social i adaptar-la a cada subjecte de l'educació en la seva particularitat: la seva edat, el moment que travessa, els seus interessos i les seves capacitats. Així, doncs, davant la norma social d'anar nets i polits, per exemple, l'educador d'un CRAE en podrà universalitzar els efectes, però particularitzar-ne les maneres.

A Norai, vam decidir que els nens més petits visquessin el moment de la seva condícia com un espai que marqués temps i ritmes diferenciats. Es banyaven normalment després del berenar, les tasques escolars i el joc. El bany havia de ser un moment relaxat i d'intimitat que vaticinava que el dia començava a acabar i els ritmes es relaxaven. Necessitaven l'ajuda i la cura d'un adult i aprenien a cuidar-se de la seva neteja i la seva tranquil·litat perquè uns altres ho feien per ells abans. Respecte als nois més grans, es pactava amb ells el moment de la dutxa diària, tenint en compte les activitats que feien, el nivell d'autoorganitzar-se i les preferències que tenien. Així, si un noi feia esport a la tarda, es dutxava en tornar de l'entrenament. En canvi, si una adolescent preferia dutxar-se al matí abans d'anar a l'institut, es pactava amb ella perquè fos així. No necessitaven la presència constant d'un adult.

Aquests fets que us poden semblar d'un sentit comú aclaparant, sovint es deixen de tenir en compte als CRAE. S'estableix un horari inflexible per al moment del bany diari pensant que així es vetlla per l'ordre i el bon funcionament de la institució. Però el que s'aconsegueix normalment és provocar rebuig en els nois i, alhora, evitar que siguin ells mateixos els que s'acabin fent càrrec del que se'ls proposa.

Entendre que per a créixer, per a aprendre i interioritzar el que se'ls intenta transmetre és necessari que els nois transgredeixin, juguin amb els límits. Entendre que perquè la norma social adquireixi algun sentit per a ells és necessari justificar-ne la universalitat, però acomodar-la en cada particularitat. Entendre que no tenir-ho tot subjecte al nostre control no implica el caos sinó tot el contrari. Entendre tot això és treballar la norma. Apuntalar la norma a força de detalls.

### 2.2.5. Marxar

“Sin embargo, en cualquier caso, los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, sino que está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. El que se niegue a asumir esta responsabilidad conjunta con respecto al mundo no tendrá hijos y no se permitirá a esa persona tomar parte de la educación.”

Hanna Arendt. *Entre el pasado y el futuro*.

I bé, van passar els dies, els anys, molts nens i nenes, alguns educadors... jo ja no era la nova, la més jove de l'equip. Al contrari, noves generacions d'educadors agafaven el relleu, aportaven el seu entusiasme, la seva frescor. Jo ja representava en l'equip cert grau d'experiència, se'm començava a suposar cert saber que jo encara no era capaç de reconèixer del tot, d'assumir-lo. Em pesava aquesta suposició i, al mateix temps, m'angoixava que em pesés.

Després de set anys de vivències professionals apassionades, em costava continuar atorgant a Norai la capacitat de continuar sent un lloc de creació i invenció educativa. De continuar representant per a mi el taller de l'artesa de



l'educació. Em pesava “representar i assumir la responsabilitat del món”, com diu Hanna Arendt. I no podia permetre-m'ho. Per tal de prevenir una dimissió, arribava el moment de partir.

M'agradaria dir-vos que havia cremat una etapa, que ja ho havia après tot i que necessitava reptes nous, però us mentiria. Crec que encara que allarguin la jubilació fins als vuitanta anys, passejaré la meva ignorància octogenària per allà on sigui el meu lloc de treball en aquell moment. Cada nen és diferent i cada acte educatiu és inèdit. El problema ve quan un està massa obcecat per a reconèixer-ho.

Amb la distància també sóc capaç de veure altres raons que potser van contribuir al fet que la vocació candorosa i gairebé cursi que m'havia crescut als vint anys, madurés i sofrís la seva petita i íntima crisi. No vaig saber gestionar bé la separació entre el que la feina em demanava i m'oferia i la meua vida personal. No tinc tirada a donar consells i desconfio una mica dels qui s'atreveixen a donar-los, però crec que cadascú té la responsabilitat de viure la seva pròpia vida i, si pot ser, passar-s'ho tan bé com sigui possible. Si ets capaç d'assumir aquest autoencàrrec, segurament revertirà en qualsevol tasca que exerceixis. I si la tasca a la qual et dediques comporta representar el món i fer-se'n càrrec, transmetre que créixer val la pena, aquest encàrrec és, si és possible, més imprescindible.

Necessitava marxar i agafar certa distància. Dotar de perspectiva el que havia viscut i après, i detectar millor el que quedava per fer, per viure, per aprendre; concloure per poder rellançar-me a un altre lloc. Li devia a Norai, als nens, als companys no dimitir, no claudicar, no avorrir el que tant havia estimat. Em devia a mi mateixa prendre consciència d'un recorregut, un comiat, no una ruptura.

## 2.2.6. Conclusions

### Del relat a la conversa

Si bé en començar rescatava l'etimologia de la paraula *relat*, crec que ara és convenient concloure amb la de la paraula *conversa*. La paraula *conversa* és diferent de *diàleg* o *monòleg*. O sigui, no té res a veure amb impartir una lògica superior sense cap desafiament, sinó que té un regust de companyonia i baralla. La paraula *conversa* ve del llatí *conversatio* i està formada pel prefix *con-* ('reunió'), el verb *verteré* ('girar, canviar, donar voltes'), i el sufix *-tio* ('acció i efecte'). Llavors, entenem *conversa* com **l'acció i l'efecte de reunir-se a donar voltes**. No és un profe donant respostes lògiques a un alumne (diàleg), ni un candidat explicant la lògica de la seva posició (monòleg), sinó un grup d'amics que es reuneix (*con-*) a exposar diferents punts de vista i canviar (*verteré*) el seu propi punt de vista o el dels altres.

Així, si el relat és un acte íntim “tornar a portar”, bussejar en els teus records, fer les teves pròpies interpretacions, la conversa sembla que sigui el següent pas necessari: reunir-se amb uns altres per donar voltes, que els altres et retornin alguna cosa que ja va deixar de ser únicament teva perquè la vas compartir amb uns altres. Que aquests altres s’apropiïn, doncs, del que vulguin i com vulguin, que li donin una volta i que ho retornin (si volen).

En l’acte educatiu també hi ha una part d’aquest oferiment bidireccional. Encara que la posició ètica, la responsabilitat, sempre té una part de solitud aclarant, és impossible educar sol, sense l’ajuda i companyia d’uns altres. I encara que com a educador ofereixes quelcom de valor perquè un altre (el nen) el reconegui i se’l faci seu, no sabràs mai què, quan i de quina manera el nen decidirà prendre el que se li va oferir. El que sí és segur és que ja no serà la mateixa cosa, perquè ell l’adaptarà, la transformarà i se la farà seva. També el procés de transmissió-adquisició té cert regust de companyonia i de baralla.

Acabo, doncs, aquest relat només amb l’ànimo que no us hi hagi avorrit massa i amb l’esperança que aconseguim, entre tots, convertir-lo en conversa.

#### **Bibliografia consultada en aquest apartat**

Arendt, A. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Equipo Norai (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

Menéndez, I. (2010). *La construcción del amor*. Madrid: Espasa.

Núñez, V. (Coord.). (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.

### **2.3. Testimoniatge d’un desemparament**

#### **Armand Medina**

N. és una noia de disset anys que amb una mesura de desemparament generada després de l’intent d’un acolliment en família extensa va arribar al nostre centre a la fi de ja fa tres primaveres. Això que relato aquí és fruit d’una trobada molt especial. M’agrada pensar que aquest cas em va plantejar tantes preguntes com altres possibles maneres de fer, diferents de les que habitualment continuem fent tan mal acostumats.

Dins de les instal·lacions on està situat el lloc al qual em referiré, hi ha diversos serveis dedicats al món de la protecció a la infància. Des del servei de preadopi-tius, al d’acolliments familiars, als pisos per a més grans de divuit anys, i el nostre, el centre residencial d’acció educativa Fundació Casa Sant Josep. I aquí és on tractarem de relatar l’experiència de conviure amb N. Un lloc on prop de

trenta-quatre nois i noies entre els cinc i els divuit anys, estan organitzats per quatre grups diferents amb dinàmiques diferents i independents els uns dels altres, i tracten d'ocupar-se del que significa aquesta mesura administrativa, que és un acolliment en centre residencial.

El centre residencial d'acció educativa de la Fundació Casa Sant Josep està situat a la part alta de la ciutat de Tarragona, a pocs minuts del barri antic d'aquesta ciutat. És un lloc aparentment tranquil, poc transitat i amb una bona xarxa de comunicació amb l'entorn. Al seu voltant hi ha el parc públic del Camp de Mart, el Centre d'Atenció Primària Muralles, els Serveis Territorials de Sanitat, el col·legi Sant Pau, el CEIP Saavedra, l'IES Pons d'Icart, i la parròquia de Sant Fructuós.

En el conjunt d'aquests 1.500 metres quadrats, està situat l'espai on N. va viure amb altres nois i noies, a més dels "imprescindibles" educadors, compartint la solitud de tot allò que ens envoltava. Aquí es va trobar amb molts dels elements que són indispensables per a començar a recórrer i a intentar entendre els diferents passatges encriptats que formen les diferents accions educatives que s'han donat i es donen quotidianament en aquest espai.

Voldria compartir aquestes línies amb les persones que s'han aturat a llegir-les, i en un primer moment us agradaria introduir l'interrogant que ha provocat l'exposició següent:

Podem pensar que una mesura de desemparament i l'ingrés en un centre residencial d'acció educativa va implicar o ha implicat algun canvi en la vida de N.?

Cito David Simon volent compartir amb N. un sentiment: "fuimos testigos de momentos de absoluta humanidad, de tal desesperación, a veces sentías euforia, otras vergüenzas y otras todo al mismo tiempo".

Per què? Doncs perquè intento entendre, entre moltes altres coses, que la funció que recau sobre la teva responsabilitat com a educador és, entre d'altres, ser testimoni d'aquests instants d'absoluta humanitat i fer-ne alguna cosa.

En aquest espai, que consta de diferents edificacions ocupades per diferents serveis de l'entitat Fundació Casa Sant Josep, a més d'un jardí, un pàrquing per a cotxes i zona d'esbarjo amb dues piscines, una petita i una altra de més gran, un pati, una pista poliesportiva, una sala de formació, una biblioteca i una petita sala d'actes amb una capacitat per unes noranta-dues persones, és on et trobes amb una adolescent de disset anys, de la qual, després d'una hipotètica "observació" durant un temps cronològic que no arriba a sobrepassar els quaranta dies, has d'escriure el primer informe, anomenat *projecte educatiu individual*. Això que en l'argot professional s'anomena *PEI*, l'educador ha de desplegar l'oferta educativa, tractant diversos aspectes que t'han semblat

rellevants durant aquests primers dies d'absoluta incertesa per a ambdós. En aquest temps, en el qual pràcticament el noi o la noia no s'ha acostumat encara als espais nous, t'has d'espavilar per tractar de relatar i traduir el que hipotèticament és i serà el seu projecte educatiu individual per desenvolupar durant un any.

En què consisteix l'oferta educativa condensada en un document d'unes dotze pàgines?

Inevitablement, quan et fas aquesta pregunta, et ressona alguna cosa que en algun moment et va dir N.:

“-El que els meus pares no han fet en disset anys, vosaltres ho heu fet en sis mesos.”

Bé, però tornarem més endavant a això de l'oferta educativa. Abans, pensarem en l'interrogant següent sobre aquests primers dies de qualsevol noi o noia que ingressa en un centre residencial d'acció educativa:

A què ens referim quan parlem sobre l'observació d'un subjecte en particular?

Doncs la veritat el desconcert és majúscul. Quina feina tan absurda és la de l'observació d'un subjecte de l'educació, com si la majoria dels agents de l'educació estiguéssim acostumats a observar-nos a nosaltres mateixos. Se m'acudeix en aquest precís moment, aquesta acció que és la de mirar-se en un mirall, i pensar en el que significo, i de com la meua mirada queda fixada per una superfície reflectora. Llavors, se m'acudeix convidar la meua interlocutora que pensi si va notar algun canvi quan es mirava al mirall durant tot aquest temps que va passar al centre. Sembla una observació inversemblant, però per a mi el mirall és una superfície brillant que reflecteix imatges, i per tant també és un objecte que retrata alguna cosa que s'expressa.

“-El que veia al mirall era a una noia que sentia el dolor inevitable de tot el que passava, encara que el meu sofriment podia ser opcional.”

Li explico que moltes vegades aquesta acció d'imaginar el que pensa l'altre apareixia i apareix constantment en les diferents reunions dels diferents equips educatius que acostumen a ocupar-se d'un “cas”. Per cert, dic *cas* perquè recordo una altra noia que va estar amb nosaltres, que, en un moment donat durant una discussió entre noies, producte d'un desencontre, et va dir: “és que ja no saps què fer amb el meu cas?”. Curiós joc de nominació, canviar un nom propi per un significat d'ús en una institució concreta.

Doncs bé, reprenguem la idea del mirall. Comento a N. que solem fer en el nostre dia a dia l'exercici de retratar allò que escoltem d'ells i elles de vegades, però li aclareixo que el retrat de vegades queda absolutament desenfocat. I em pregunto, sense preguntar-li-ho, ja que compartir l'imaginari de l'educador amb algú que l'ha sofert no pot ser molt digestiu, en què es converteixen aquests nois i noies quan són exposats amb les nostres descripcions en les diferents reunions de treball i de coordinació amb altres professionals? I pensar que com diu N.:

“-Molts de nosaltres no sabem per què som en un centre, i sense pensar et creus que teu tens la culpa de tot el que està passant. Això és molt dur d'acceptar i molt confús, i fins i tot arribes a pensar que estàs boja.”

Per llei, el teu encàrrec social com a agent de l'educació recau a atendre'ls. Arribats a aquest punt i abans de respondre a quin és el teu encàrrec, N. em diu:

“-És que hi ha educadors que et diuen que més enllà del seu horari laboral no els demanis res.  
Em sembla molt fort perquè moltes vegades els meus dubtes apareixen en qualsevol moment, i de tant en tant quan els educadors no hi són.”

I aquí és on em pregunto per la qüestió de la vocació, per l'aposta educativa i per com volem compartir aquest sense fi de no-sabers que es tradueixen en incerteses incòmodes de suportar amb aquests nois i noies.

Recordo en aquest moment que, poc temps que N. fos amb nosaltres, va començar a buscar una habitació d'estudiant en un pis per tenir un lloc per estar-se que no fos el centre. Després de diversos intents, en els quals jo l'acompanyava, va semblar trobar el que volia. El pis estava situat a la part alta de la ciutat de Tarragona, i el compartien tres joves estudiants. Tot anava bé en aquell nou espai que utilitzava amb freqüència N., fins que es va demostrar el contrari. En una ocasió, una tarda que N. va anar al pis a estudiar, es va trobar una de les noies totalment borratxa, cridant i donant cops. En aquell instant, N. va marxar immediatament cap al centre, totalment contrariada i una mica espantada per la situació. Em comenta que va tractar d'explicar a algun educador el que havia succeït, i quan va trobar a algú que aparentment estava disposat a escoltar-la, li va contestar que millor ho deixessin per l'endemà, ja que havia de marxar a casa perquè el seu torn ja havia acabat. L'endemà, em trobo N. i em diu tota indignada que quins “personatges” treballen al centre, i em relata el que havia succeït la nit anterior. I reprenent allò de la vocació, em pregunto si l'aposta educativa, l'acció educativa per part de l'agent de l'educació, pot tenir alguna forma d'horari i calendari.

Però tornem a allò de la funcionalitat del nostre encàrrec i què en diu la llei.

- En primer lloc, anomena que cal procurar atendre'ls amb les cures, atencions i consideracions que aquests requereixin;
- i en segon lloc, es tracta de desplegar les diferents maneres de fer amb l'acte educatiu, és a dir, educar-los, entenent aquest verb de manera tan

complexa com “el conjunt d’accions que estableixen vies d’accés i incorporació a la cultura actual del subjecte amb qui treballem, orientades cap a la transmissió del patrimoni cultural amb l’objectiu de possibilitar l’accés als diferents vincles socials i culturals existents”.

Bé, llavors pregunto a N. què entén ella per *oferta educativa* a la qual es deuen tots aquells que reben l’encàrrec d’administrar la tutela protegida per la Direcció General d’Atenció a la Infància. En quin moment va ser determinant en certa l’enunciat: “però és que ets una nena de centre”, que jo li repetia per mirar que pogués intentar ocupar un altre lloc.

“-Jo no em sentia com un d’ells.”

Es refereix N. a tots aquells nois i noies que vivien per aquell temps amb ella al centre.

Desconec si per *oferta educativa* N. entén la magnitud de la tragèdia. M’ho pregunto perquè, quantes vegades les accions que sustenten l’oferta educativa han quedat atrapades per l’imaginari de l’educador? I, per tant, en quin lloc queda la culpa, aquest sentiment obturador que en tot moment relata el subjecte de l’educació, com un conte trist? La magnitud d’aquesta tragèdia és que ni tan sols m’he pogut aproximar al punt des d’on pensar a desvelar allò sòrdid i inquietant que comporta l’acte educatiu, i la seva “oferta” de vegades intradüible. La meua oferta en un primer moment amb N. va ser la de tractar d’explicar-li que havia d’ocupar un altre lloc, diferent del lloc al qual la convocàvem el conjunt dels professionals que ens ocupàvem del seu desemparament. “No em sentia un d’ells”; justament perquè no ho era, vull pensar que en algun moment aquest enunciat li va permetre, després d’odiar-me unes quantes setmanes i suportar uns quants empipaments amb mi, arribar a pensar-se en un altre lloc diferent d’aquell on jo, provocadorament, amb intencions clares, la intentava situar, i d’aquesta manera va poder imaginar altres maneres possibles d’afrontar la seva situació.

El sentiment de culpa existeix en determinats nois i noies que han de sofrir les misèries d’uns pares que no han volgut fer-se càrrec de certes funcions primeres. Cal tenir en compte que una mesura de desemparament no elimina en cap ocasió aquestes figures paternes o maternes, sinó que cal tractar de continuar fent-hi alguna cosa, i moltes vegades sembla ser que justament aquest fer-hi alguna cosa pot arribar a ser un impediment perquè els nois i noies puguin continuar fent alguna cosa amb això.

Bé, hi ha dues qüestions que no vull oblidar sobre l’acte educatiu, més enllà de si aquest porta implícit o no l’oferta educativa. Dues circumstàncies que construeixen el fossat on situar l’encofrat de les molt i múltiples maneres de fer amb l’acció educativa. Cal pensar, d’una banda, en la diferència, i, de l’altra, en les evidències. Dos elements la funcionalitat dels quals és la de ser l’aglutinant d’aquest material tan pesat, que algunes vegades són les accions educatives.

Només hi ha un esdeveniment que impedeix seguir amb els processos creatius o de vida del conjunt dels éssers humans que existim d'alguna manera i que estem destinats per a alguna funció; aquest esdeveniment tan sols és la mort. Per què m'hi refereixo com a evidència? Bé, doncs, perquè és un dels únics esdeveniments possibles que generen la nostra existència. Em dic tot això mentre N. em mira perplexa perquè durant el temps que vam haver de conviure junts, moltes vegades donem i donava per descomptat algunes coses que no ho eren. Sovint els impediments d'un cert enteniment amb els altres està en nosaltres mateixos, i no, en la majoria dels casos, en els altres. L'exemple és clar, moltes vegades experimentava situacions que implicaven un cert malestar perquè pensava que alguna cosa no anava per a l'altre, o sigui en aquest cas per a N., però m'oblidava que el que val per a un, de vegades no val per a l'altre.

“-En alguns moments penses que estàs boja.”

En certa manera, encara que jo pensava que s'havia de fer alguna cosa amb aquest malestar, que N. curiosament anomenava *bogeria*, ella en el moment que jo la convido a pensar-hi, ho rebutja.

La qüestió d'oferir un espai a N. des d'on pogués subjectivar el seu malestar i pogués desplegar interrogants sobre la seva angoixa, em semblava una bona opció. Després d'unes quantes negatives a l'oferta de començar un treball terapèutic, deixo estar aquesta opció fins a un altre avís. I el que és curiós de l'assumpte és que no hi ha avís. Quan menys m'ho esperava, N. tímidament em va demanar si li podia facilitar el telèfon de la terapeuta que en algun moment li havia suggerit. I torno a pensar que hi ha moments en els quals experimentem situacions en les quals posem en joc evidències que després resulten que no ho són, i en definitiva el que val per a un de vegades no val per a l'altre.

Quant a l'altre concepte, la *diferència*, miro de fer referència a allò del que és impossible en l'educació. Derrida deia que la diferència era “el que fa que el moviment de la significació no sigui possible”; el que vull dir és que les certeses ocupen un lloc en cadascun de nosaltres, però irremeiablement cal donar-los un espai per comprendre-les, encara que sembli un impossible. Algunes vegades el diàleg amb N. passava indubtablement pel que relatava anteriorment, pensar que allò que funcionava i valia per a N., no valia i per descomptat no funcionava de la mateixa manera per a mi.

Per què, llavors, d'alguna manera ens sembla evident quina és la nostra funció? Doncs per diversos motius.

- En primer lloc, perquè cal tenir un principi d'incertesa per a tractar de comprendre les actituds del noi o noia a qui acompanyes.
- En segon lloc, perquè hem de fer una oferta de traducció i de denominació nova per poder entendre altres respostes possibles.

- En tercer lloc, perquè hem d'inventar una altra manera de dir "no" a l'altre (en aquest cas al noi o noia), i tractar d'identificar-nos d'alguna manera amb això.
- I en quart lloc, perquè d'alguna manera hem de rescatar aquells forats de sentit que contenen aquests nois i noies plens de ruptures, duels i fracassos, com ara la culpa, l'angoixa, l'abatiment, el descoratjament, però sense oblidar també, la il·lusió, la descaradura, i la força de molts d'ells i elles.

L'abordatge d'estar atent al que succeeix ha de formar part de la nostra praxi i, sempre que sigui possible, s'ha de posar la mirada d'alerta en l'emergència, i no en la urgència. També intento tenir en compte que el comportament d'aquests nois i noies manté un esperit contingent, i d'alguna manera hi ha alguna cosa que no podem imaginar; o sigui, em plantejo que no podrem abordar mai, d'alguna manera, aquest esdeveniment problemàtic que els arriba a estructurar. Tan sols tractava d'escoltar el que N. relatava sobre la seva família i aquells aspectes que la preocupaven en aquests espais d'"atenció individual" o "tutoria", i em quedava callat, escoltant-la, però ella no em demanava cap opinió, tan sols el fet de ser-hi, callat, i mirant-la per a N. ja significava alguna cosa en l'ordre de l'escolta.

El que tracto de dir és que el que fem el conjunt dels equips educatius en un centre residencial d'acció educativa com el centro on treballa és "facilitar" al noi o noia alguns camins possibles cap a un coneixement, acompanyat de certes competències bàsiques, perquè puguin trobar un lloc des d'on hi hagi la possibilitat de posar les seves explicacions i creure amb algunes respostes possibles, per poder comprendre la situació en la qual viuen, concretament el que anomenem: **mesura de desemparament**.

"-Va canviar el rumb de la meua vida que haguessin ocorregut coses espantoses amb la meua mare, almenys les coses no van ser pitjors."

Contestant-me a la pregunta inicial, aquella que ha suportat el desig d'escriure aquestes línies, recordo les paraules de N., i m'inquieta pensar que el fet de canviar, tal com estava plantejada la pregunta, l'ingrés a un centre residencial d'acció educativa no va implicar cap canvi a N., res; potser el canvi va arribar de la mà de l'oferta, d'oferir-li un temps des del qual hi va poder haver, o no, un moment per a la inflexió per a poder reprendre les coses en una altra direcció.

Intento pensar en les ombres que m'han acompanyat durant tantes hores pel centre residencial des que hi vaig començar a treballar; les hores d'acompanyar-los a dormir, les hores en les quals comparteixo àpats amb ells i elles, les hores que em dedico a estudiar amb ells, les hores que els escolto quan tenen algun temor o preocupació; i penso que l'ombra que projectava N., sí, aquesta figura fosca, no deixava de ser una altra representació més d'ella. M'hauria agradat pensar que N. es va tractar en un moment donat d'un coneixement per i per a aprendre. Per això, m'agrada pensar que l'ombra produïda



per aquesta figura que en certa manera em vaig construir és la representació d'allò diferent del que va ser presentat, i no hauria estat malament fugir de les nocions d'apropiació i normativització que contenen algunes de les accions educatives que van emergir en algunes ocasions per a aquesta finalitat innumerable i nefasta, "ho fem pel teu bé". Si hagués parat esment als diferents elements que van esdevenir en N. en relació amb els seus interessos i les seves curiositats, hauria pogut, almenys, deixar d'empipar-la amb les meves incerteses. Em sap greu no haver estat capaç de veure allò que quedava fora de la meva norma, fora de la pròpia representació de N. en les meves explicacions, com una altra manera possible de fer en la qual jo em podia diferenciar. Per això m'agradaria pensar en aquesta ombra que queda del que va esdevenir d'una altra manera amb què la vaig veure, la vaig sentir i la recordo en aquest moment.

He mirat de donar testimoniatge, en certa manera, d'esborrar-me per a aquell a qui se li confia el que un tem afrontar. Amb la finalitat de garantir que ningú no sàpiga el que un vol saber. Sembla que he necessitat dir-m'ho, i dir-ho a algú en particular, per després lliurar-me d'aquesta persona. Repassant aquestes notes, he tractat d'acceptar que tot allò que va transcórrer entre ella i jo, ens significa d'alguna manera, però no tan sols pel que fa a la contemplació de la nostra vinculació en un temps cronològic, sinó quant a la il·lusió de compartir un temps que busca i crea correspondències amb uns altres temps, que es mostra intermitent, i que busca finalment els instants perdurables d'una trobada. Potser podem pensar que d'aquesta manera podem dissuadir la realitat, i com deia Paul Auster fa uns dies, en la presentació de la seva última novel·la, "al món de la memòria tot és simultani".

#### **Bibliografia utilitzada**

- Auster, P. (2012). *Diario de invierno*. Barcelona: Anagrama.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.  
<[www.jacquesderrida.com.ar/textos/la\\_diference.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_diference.htm)>
- Simon, D. (2011). *La esquina*. Principal de los Libros.

### 3. Entrevistes

Segurament es podrien fer moltes més entrevistes i copsar l'opinió de més actors relacionats amb el camp de la protecció a la infància i l'adolescència. El motiu de seleccionar unes veus concretes respon, no tant a cercar inferències o a categoritzar les paraules dels diferents agents, sinó més aviat a obtenir testimoniatge que permeti veure diverses maneres de veure i de reflexionar sobre problemes, situacions i decisions comunes. Així, doncs, podreu contemplar que també els formats i els continguts varien en funció de qui és l'entrevistat: converses disteses, qüestionaris concrets, relats a partir d'unes preguntes. És a dir, una diversitat que reflecteix de manera concreta la complexitat, el tarannà i les divergències del camp d'acció social i educativa. En aquest sentit, tenen una rellevància especial les paraules dels protagonistes de l'acció: alguns d'aquells que han passat part del seu temps d'infància en una institució de protecció. Aquestes paraules representen la comprovació d'alguns dels efectes dels plantejaments socioeducatius que hi ha darrere les accions i les pràctiques. Us demanem, doncs, que preu atenció a aquestes paraules, a aquests textos perquè són una pinzellada del que saben aquells que, d'una manera o d'una altra, viuen, fan la seva tasca i valoren part del que succeeix en un centre de protecció: infants i adolescents, professionals que supervisen i duen a terme atencions especialitzades a centres, responsables de les administracions encarregades de dur a terme les polítiques socials de protecció a la infància, mirades des dels serveis socials de territori, etc.

Com hem dit, un cresol de mirades i paraules que ajuden a compondre els cristalls plurals, diversos i complexos d'un marc institucional concret: els centres de protecció a la infància i a l'adolescència.

#### 3.1. Entrevista a la Luz, una nena que viu en un CRAE

##### Realitzada per Joan Muntané

Era un dijous al migdia de la setmana de carnestoltes i havia quedat amb la tutora i la nena al CRAE Ferrer i Guàrdia. Després de parlar amb la tutora per poder emmarcar l'entrevista i situar mínimament la situació per evitar que pogués interferir en el seu procés actual, em va presentar la Luz, que es va apropar somrient, vestida amb el pijama (el rei Carnestoltes l'hi havia regalat a l'escola), interessada per saber qui era jo i per què hi anava, per què m'havia interessat per ella, en fi unes preguntes que li vaig intentar respondre abans d'iniciar l'entrevista.

Li vaig explicar que estava preparant un material d'estudi per a estudiants d'Educació Social, futurs educadors com els que ella té a la "resi", que volien conèixer com s'hi vivia i que els ho expliqués una nena que hi viu. Presen-

tar-me, ja ho havien fet antics companys, ja que jo havia treballat en aquell centre, i el perquè ella, ja que m'havien dit que era algú amb moltes ganes de parlar i moltes coses per dir.

Li vaig demanar si em volia respondre a algunes preguntes, que les que no li agradessin no feia falta i que quan estigués cansada ho digués per poder acabar. Es va interessar pel paper en què tenia el guió de preguntes i va acceptar, després de jugar una mica amb la gravadora, que pogués gravar l'entrevista. Vam començar l'entrevista que intento transcriure, encara que canviant les dades personals per guardar-ne l'anonimat i articulant cert redactat de les seves respostes:

–Com et dius?

–Luz.

–I quants anys tens?

–Nou anys.

–I quan els compleixes?

–El 16 d'octubre.

–Celebreu els aniversaris a la “resi”?

–Sí.

–I com els celebren?

–Doncs amb un sopar amb tots els de la “resi”, en què hem pogut triar el que volem i de què volem el pastís, i la meva tutora em va fer un regal. I també amb els meus amics de l'escola, que els vaig convidar a un berenar a la “resi” i vam estar jugant fins que van venir els seus pares a recollir-los.

–Parlem de la “resi”. Quant fa que ets a la “resi”?

–Un any o dos.

–Recordes en quin mes hi vas venir?

–Sí, al juny.

–Per què ets a la “resi”, si m'ho vols explicar?

–Perquè els meus pares es barallaven, i no podien cuidar-me.

–Hi vas venir amb algú més?

–Sí, amb la meva germana.

–Com es diu el teu tutor o tutora?

–Rosa, i els meus cotutors són el Jordi i la Cris.

–Què fa la teva tutora?

–Molestar-me.

–I a part de molestar-te?

–Cuidar-me. Puc parlar amb ells quan vull i de vegades fem “tutoria”; em ve a buscar al migdia al menjador del col·le per poder fer coses nostres.

–T'entens bé amb els educadors?

–Sí, encara que millor amb alguns que amb d'altres. De vegades s'enfaden i ens castiguen, però ens ajuden.

–Quines coses t'agraden més de la “resi”?

–Els nens i la nenes, no sé...

–I menys, hi ha coses que no t'agraden de la “resi”?

–No sé què no m'agrada, quan vaig venir a la “resi” ja vaig començar a dir que m'agradava i ni la coneixia. Em cuiden i es porten bé amb mi, encara que no m'agrada que em renyin de vegades i que em diguin el que haig de fer.

–Qui viu amb tu a la “resi”?

–Molts nens i nenes, uns de més grans que jo i uns altres de més petits; i els educadors també hi són.

–T'entens bé amb els teus companys?

–Sí, tinc molts amics. La meva millor amiga és la C, la J, la D, el X, la S, són tots de la meva edat.

–Són el teu grup d'edat?

–Sí, amb l'educadora Cris i ens diem “els responsables”; de vegades fem coses junts.

–I els nens, com es porten?

–De vegades es barallen, sobretot X i la meva germana.

–I tu?

–De vegades, però després seguim sent amigues.

–I dorms amb alguna d'elles?

–Sí, amb la C i la S, encara que ara està la paret trencada, sortia aigua i ens l'estan arreglant.

–Com és la teva habitació?

- Hi ha tres llits, tres armaris on guardem la roba, i coses nostres.  
–Explica'm com passes un dia normal a la "resi"? Un dia de col·le.  
–M'aixeco al matí amb ganes ja de jugar, em costa vestir-me ja que sempre sóc l'última. Baixem a esmorzar i després ens acompanyen al col·le. Hi som fins a la tarda, ja que ens quedem al menjador. Després, a la tarda, amb l'educadora anem al parc, després ens dutxem, després fem els deures, sopem i anem al llit a llegir, després a dormir. Si és cap de setmana podem veure una estona més la tele i anar més tard a dormir.  
–Digues-me com és la "resi"?  
–És gran, amb moltes habitacions. Tenim la sala de jocs i la sala de televisió, els menjadors per menjar i fer deures, els lavabos on ens dutxem a les tardes, i més coses.  
–Quines són les teves tasques a la "resi"?  
–Fer el llit, ordenar el meu armari, cada dia fem deures, ajudar els educadors a parar i desparar taula havent dinat, moltes coses, de vegades no les vull fer.  
–I mengeu a la "resi"?  
–Sí, moltes coses.  
–T'agrada menjar?  
–Bé, no gaire, algunes coses no m'agraden; però cal menjar de tot, només em puc deixar una cosa.  
–Quines altres coses fas a la "resi"?  
–Assemblea.  
–I què és l'assemblea?  
–Com una reunió en grup, en la qual parlem de les nostres coses, on estem tots junts.  
–I de quins temes parleu?  
–No ho sé, coses que volem els nens o coses que ens diuen els educadors.  
–Alguna cosa més que haurien de saber els educadors de la "resi"?  
–La "resi" és un lloc on viuen nens, però també n'hi ha d'avis.  
–Els teus amics saben que ets en una "resi"?  
–Sí, saben que visc amb molts nens i que no estic amb els meus pares.
- Parlem de l'escola. Quin curs fas?  
–Quart de primària.  
–A quina escola vas?  
–A l'Isidre Martí.  
–És a prop de la "resi"?  
–Sí, anem al col·le i en tornem caminant, amb un educador i els meus amics, i no triguem gaire, encara que de vegades cansa; els d'altres col·les hi van amb furgoneta.  
–Hi vas amb altres nens de la "resi"?  
–Sí, amb tres més, ja que els altres van a altres col·les, i a instituts els grans.  
–Quines notes tens?  
–Així així; de vegades suspenc algun examen, però l'altre dia vaig treure un 10 en un.  
–Quines assignatures t'agraden més?  
–Català i castellà, medi [assignatures de socials i naturals], m'agraden els animals.  
–Quines assignatures t'agraden menys?  
–Matemàtiques, encara que em sé les taules i estic aprenent a dividir.  
–Quines altres activitats fas a l'escola?  
–Jugar.  
–I què més?  
–Em quedo al menjador; de vegades anem d'excursió, l'altre dia vam anar al CRAM (Centre de Recuperacions d'Animals Marins) i em va agradar molt. També anem de colònies al maig.  
–Quan i amb qui fas els deures?  
–A la "resi", a les tardes després del parc, amb un educador que ens ajuda i els nens del meu grup. De vegades vaig a casa d'un amic a fer-los o anem amb la meva tutora a la biblioteca.  
–T'agrada llegir?  
–Sí, cada nit llegim un conte amb un educador.  
–Tens gaires amics?  
–Sí, però de la "resi" o de fora.  
–On en tens més?  
–Dins, els de fora són del col·le i de patinatge. De vegades els convido i la setmana que ve vaig a dinar a casa d'una amiga.  
–Què t'agrada fer amb els teus amics?  
–Emprenyar i tafanejar.
- Ara parlem dels teus interessos. Quins passatemps i interessos tens?  
–M'agrada jugar amb les meves amigues, veure la tele. M'agrada tafanejar.  
–Què fas a les tardes, després de l'escola?  
–Ja t'ho he dit, anem al parc a jugar amb els de la "resi" i de vegades amb amics del col·le.  
–Fas alguna activitat extraescolar?  
–Sí, faig patinatge prop del col·le, m'agrada molt patinar.
- Explica'm, què fas en general el dissabte i el diumenge?

–Ordenem l’habitació, tenim més temps per jugar. El dissabte vaig a l’esplai, on de vegades anem d’excursió. I els diumenges vaig amb els meus pares, fins a la tarda.

–Vas al cinema o al teatre alguna vegada?

–Alguna vegada.

–Tu sola?

–No perquè no em deixa la meva tutora que és molt perepnyetes, diu que sóc petita i hi anem amb els educadors.

–Quan vas ser l’última vegada que hi vas anar?

–L’última vegada que hi vaig anar vam veure *Toy Story 3*, un cap de setmana. Saps què? Que l’alcaldessa ens ha dit que faran un centre comercial prop de la “resi”, on els Mossos d’Esquadra i la Masia.

–Veus gaire TV a la “resi”?

–Bastant, a la tarda si hem fet el que ens toca o els caps de setmana.

–I què veus, les notícies?

–No, dibuixos, a Boing. La meva sèrie favorita és *Monster High*.

–I el cap de setmana què mireu?

–Molta tele, a la nit tots junts podem veure la tele o un vídeo.

–I ja us poseu d’acord?

–Sí, tots volem veure Boing.

–Pots tenir animals a la “resi”?

–Animals no deixen, ja que la directora va dir que una vegada van tenir peixos i es van morir perquè ningú els donava de menjar.

–No els cuidaríeu bé?

–Jo sí. Una vegada vaig veure passar un conill pel pati i me’l vaig amagar a l’habitació, però no me’l vaig poder quedar, i el vam portar a un lloc perquè el cuidessin.

–Quins són els teus animals favorits?

–Els mussols. En una granja de la meva família un dia va venir un mussol i se’m va apropar, i li vaig donar menjar de mussol.

–I plantes, en podeu tenir?

–Es poden tenir si les cuides. Estem fent un hort al pati. Hi hem plantat pebrots, enciams, menta, albergínies i no sé què més.

–I ja n’heu menjat?

–De vegades els donem a la cuinera, però són per als pobres.

–Fas servir l’ordinador a la “resi”?

–Sí, de vegades hi juguem, escoltem música o busquem coses, en tenim un per als mitjans i un altre per als deures. A veure per on anem?

–Per aquesta pregunta [li ensenyo el guió], ja estem acabant.

–Podem anar al gra, directament a les preguntes.

–Ja estàs cansada?

–És que t’estàs enrotllant molt.

–És per saber moltes coses, és perquè els que estan estudiant d’educadors sàpiguen que feu. Què vols ser quan siguis gran?

–Tinc dues coses: cuidar animals al CRAM o veterinària.

–Però per a això cal estudiar molt, tant com els educadors?

–Ja, això estic fent.

–Vols dir alguna cosa més?

–Que tinc gana i no, no tinc res més per dir.

Així vam acabar l’entrevista, després de més de mitja hora de xerrada distesa i en la qual va participar activament en donar-li el lloc de protagonisme. Em va demanar escoltar una part de l’enregistrament per escoltar-se i sentir-se la veu, i li vaig dir que li enviaria el que escrivís. Es va acomiadar amb dos petons per anar-se’n a dinar.

### **3.2. Entrevista amb la D., una jove que fa anys va viure en un CRAE**

**Realitzada per Mercè Vicent**

Diumenge a la tarda. Dues dones xerren durant la sobretaula. Es retroben després d’alguns anys. La més jove ha viscut en centres residencials de protecció a menors gairebé tota la seva infància. Dels tres als sis anys es va estar en un

CRAE, dels sis als divuit en un altre, dels divuit als dinou va viure en una residència per a joves. Ara té vint-i-un anys, comparteix pis amb una amiga i està pensant a tornar a estudiar.

L'altra dona, la més gran, hi va coincidir, com a educadora, al segon CRAE. S'han posat al dia, han dinat juntes, han xerrat. És el moment de posar la gravadora a funcionar.

M: Per començar seria bo aclarir l'edat que tens, a quina edat vas entrar en un CRAE, a quina edat en vas sortir...

D: Bé, tinc vint-i-un anys. Vaig entrar al CRAE amb sis anys i en vaig sortir amb divuit.

M: El que seria important saber, encara que imagino que ha de ser difícil d'explicar, és què representa per a tu haver estat, crescut, en un CRAE.

D: A mi m'ha ajudat moltíssim en moltes coses. He après de cadascun i, vulguis o no, per a mi ha estat millor ser en un centre que en una família, perquè... no sé... la meua manera de parlar, d'estar amb la gent, d'entendre'ls... són molts factors que m'han ajudat. Molts, molts...

M: El fet d'estar amb més d'una persona, amb diversos educadors ha estat positiu?

D: Sí, perquè, d'alguna manera, com que hi he estat tant temps m'han fet ells. Cadascun ha aportat el seu granet en la meua vida. Saps? Com fer això, com has de reaccionar davant les persones, si has d'ajudar o ser més egoista...coses així que m'han ajudat molt en la meua vida, a com pensar. Has de pensar en tu i si veus que algú necessita el teu consell i el pots ajudar, en qualsevol situació, doncs l'ajudes. Això m'ha ajudat i m'ha servit.

M: Bé també t'has pogut quedar amb el que té de bo el que has vist i diferenciar les coses negatives. Tu també has triat en aquest cas, no?

D: I tant! Les coses bones i les coses dolentes, però jo recordo més les bones que les dolentes. Jo vull quedar-me sempre amb les coses bones del que m'han ensenyat.

M: I, malgrat això, hi ha alguna cosa que tu hauries canviat o que amb la distància ara penses que hauries fet d'una altra manera o que t'hauria servit més d'una altra manera?

D: Mmmm... Jo, per a mi, els estudis. Ara me n'adono més. Abans se me'n fotia més... O en mi, cuidar-me més jo. Això és el que a mi m'agradaria haver canviat. Però ara m'adono més de les coses, em vaig formant i penso: Bé, he tingut aquests errors, els canvio i els milloro.

M: També un necessita un temps per pensar això, no? Per donar importància a les coses. Una cosa és que tothom et digui: això és molt important, però...

D: Però ho has de pensar i adonar-te'n tu, i, potser aquest no és el moment, però després d'un any, dius...mira, tenien raó de...

M: D'insistir-hi, no?

D: Sí, si hi insistien era per alguna cosa. [Riures]

M: Si penses en el temps que vas ser a la residència, en el funcionament, en com es feien les coses penses que igual hi va haver coses que canviaries, que hauries preferit d'una altra manera o que per a tu no eren positives?

D: No, no, jo no canviaria... En aquest sentit... no.

M: Del funcionament, no en canviaries res?

D: No, el funcionament a mi m'agradava molt com era. M'agradava molt. Era molt més tracte com a família que com: mira jo sóc educador i aquí hi ha unes normes i les has d'acceptar. No, era diferent, era més tracte dM: doncs això es fa així... Era més proper que... una cosa més freda. Jo ho recordo així, un tracte més familiar que estricte. Sí, podien dir: eh això i allò altre, però... era pel teu bé i ja.

M: Bé, en aquell moment t'empipava, però...

D: Sí, a ningú no li agrada que el renyin i que li diguin les coses, però cal que les hi diguin perquè les interioritzi.

M: Bé i de vegades si fas alguna cosa que saps que està malament i ningú no et renya també és estrany, no? Ho pots interpretar com que no es preocupen, que els és igual.

D: Sí, això sí, llavors passes més i penses d'una altra manera. Jo gràcies a això, he après a canviar moltes coses, a ser més persona.

M: I el fet d'haver estat pràcticament sempre al mateix CRAE, de no haver anat a un centre primer i després a un altre... Això és positiu?

D: Positiu, clar, perquè ja el canvi del primer CRAE (dels tres als sis anys) a l'altre CRAE (dels sis als divuit) va ser dur. Al primer centre el tracte també era familiar, saps? I, després et canvien i, esclar, conèixer una altra vegada gent nova, confiar-hi una altra vegada, com són?, no saps si et tractaran igual o no... Vas sempre amb aquesta por. Jo he preferit estar-me en un lloc fins als divuit que no anar canviant d'un costat a l'altre, perquè és un "merder", i no em sentiria a gust.

M: Recordes quan hi vas entrar?

D: Sííí.

M: I què pensaves, què senties?

D: Uf!! Un lloc nou, gent desconeguda i el veia gran i... uf! Una altra vegada, una altra vegada tornar a començar, però estava contenta perquè també hi havia el meu germà.

M: És important entrar-hi amb algú i en el cas de germans anar plegats, no?

D: Sí, sí, això sobretot, perquè, ho vulguis o no ho vulguis, és un suport. És la teva família i sempre tiraràs més al centre cap a la teva família, cap als teus germans que cap als altres.

M: I recordes el moment (suposo que és més d'un moment) que vas poder pensar: bé ja estic tranquil·la, m'he adaptat, ara ja sí que me'n refio, o alguna cosa que et tranquil·litzés i et digués aquí estaré bé?

D: Va ser el moment que van entrar tots els nens, els nens i els educadors que eren en una reunió i...

M: Era un dilluns llavors...

D: Sí... i em van parlar i això; ja es veia que era més tracte de tu a tu que no: ets aquí, aquestes són les normes i això. No, ja es veia la relació.

M: No era només la normativa...

D: No, era el tracte. El tracte que des del principi va ser bo. Els nens també, que em van començar a dir: Ei, mira! Jo em dic així, jo em dic aixà, i això doncs... doncs agrada. Agrada perquè dius: mira, ja saben que venia i hi tenia el meu foradet, i això em feia sentir-me a gust.

M: Seguint amb això "del teu foradet", perquè ser en un lloc on hi ha tants nens, hi passa tanta gent, aconseguir tenir el teu espai, la teva intimitat, sobretot en l'adolescència això era difícil? Es podia aconseguir? Senties de vegades que envaiïen el teu espai, la teva intimitat? Perquè això era una cosa que a nosaltres, com a educadors, ens preocupava, saps? Intentar no ser invasius, picar a les portes abans d'entrar... No sé si ho aconseguíem o no.

D: Bé, jo quan vaig créixer una mica, em vaig passar a l'habitació de dues i tenies més intimitat que en la de quatre. Perquè, t'agradi o no t'agradi, ja sabies que eres dues persones; qui hi entrava ho triàvem nosaltres, les persones que volíem. I si et portaves bé amb la companya d'habitació, si tenies més intimitat, estaves més a gust.

M: Sí que és veritat que jo, com a educadora, recordo que aquesta habitació, que era com la de "les adolescents", la consideràvem d'una altra manera. Ja no hi entràvem tant; si te'n trobaves la porta tancada, sí que, de vegades, et feia por i pensaves: Déu meu! Què estaran fent aquestes dues!, però respectaves més. No era com la de les nenes on eres més

present. Intentàvem cuidar-ho, però de vegades penso que havia de costar, amb tanta gent...

D: Bé, també em vaig acostumar a estar envoltada de gent, i quan estàs envoltada de gent... Intimitat?... La mínima. Però t'hi acostumes.

M: I això t'ha servit ara?

D: Sí.

M: Toleres més la gent, no?

D: Sí. [Riures] Sóc més pacient, més... Bé, jo tinc aquest foradet, doncs jo te'n deixo la meitat, saps? Les meves coses són les meves coses, jo aquí, tu allí...

M: El tema de compartir, hi tens més facilitat, no?

D: Sí, es facilita molt més, però qualsevol cosa, no sols l'armari, l'espai, sinó també les tasques. T'ajuda estar envoltada de gent diferent, perquè cadascú té el seu caràcter. A mi m'ha agradat, no en tinc un mal record.

M: No recordes res que no t'agradés, que pensessis això, tant de bo fos diferent...

D: No, bé, recordo, el normal, el típic, algunes esbrincades [riures], però ja està. No puc dir que fos un martiri. No, a mi m'agradava molt.

M: Amb el tema dels estudis, que has comentat abans, penses que potser haurien d'haver-te insistit més o igual precisament perquè t'insistien molt aconseguien el contrari?

D: Home, era jo, jo que no me n'adonava tant. Tenia, potser, tants problemes amb la meva mare que m'oblidava dels estudis.

M: No podies concentrar-te en altres coses, no?

D: No. I, és clar! Passava, passava i...

M: Bé o igual has de solucionar primer una cosa i després posar-te a fer-ne una altra.

D: esclar! Jo sé que si m'hagués esforçat més, sí que m'hauria tret molt millor els estudis. Jo ho sé.

M: Crec que l'important és que tu ho tinguis clar, això: que si t'esforces una miqueta... pots.

D: Sí, una miqueta, donar cada dia una mica de mi, organitzar-me millor i proposar-m'ho...

M: Bé, ets fins als divuit anys al CRAE i després te'n vas, perquè has complert la majoria d'edat?

D: Me'n vaig anar perquè havia complert els divuit anys i ja no hi podia ser. Em van donar l'opció d'anar-me'n a un pis compartit o a una residència. I jo vaig triar anar a una residència, perquè com que havia estat tants anys envoltada de tants nens, per no sentir-me desorientada, per dir-ho així, vaig triar la residència.

M: Que era el més semblat a un CRAE?

D: Sí.

M: Els educadors et van donar l'opció de triar lliurement?

D: Sí, et deieD: "has d'estudiar o treballar". Jo vaig decidir treballar i ells t'ajudaveD: la manera de fer un currículum, com mirar ofertes de feina... Estava molt bé també la residència, però era més normatiu, més tu allí i jo aquí, ja sou grans, i és un altre tracte, no era familiar, era més fred. Les educadores eren més distants, eren al seu despatx i punt. Si volies alguna cosa, havies d'anar al despatx i parlar.

M: Podies continuar mantenint algun tipus de relació amb el CRAE?



D: Sí, no hi havia cap problema. Jo podia trucar, tenia el meu propi mòbil. De vegades podia anar-los a veure, però havien canviat tots els educadors, tot l'equip i ja no era el mateix, no hi tenia tanta relació.

M: Quant temps t'hi estàs, a la residència?

D: M'hi estic un any.

M: En vas marxar vas voluntàriament, per alguna raó?

D: Me'n vaig anar perquè me'n volia anar, bàsicament.

M: Aquesta és una molt bona raó. Tenies ganes de ser més independent?

D: Bé, me'n vaig anar amb la meva família, per veure el que era una família, estar amb la teva família. Ja que ja sóc major d'edat i tinc l'oportunitat de sortir, volia veure com m'anava amb la meva àvia, encara que no fos amb la meva mare, però amb la meva família. I... bé al principi bé [riures].

M: A tu, com a persona que ha fet tot aquest recorregut, se t'acudeix alguna proposta de millora per a futurs educadors o per a l'Administració, que pogués facilitar als nois la seva sortida del CRAE? Sobretot en aquest aspecte que hem comentat: fa molt de temps que sóc en un CRAE, ara m'he de buscar la vida jo sola. Hi ha alguna cosa que vas trobar a faltar, o que penses que t'hauria ajudat més? A qualsevol nivell: l'econòmic, el personal...

D: Home! És que depèn de cada persona. Totes les persones no necessiten el mateix. Això sí, de cara al tracte amb el nen que surti dir-li que no passarà res fora, que estarà bé i que si té algun dubte o necessita parlar que sàpiga que sereu allí. Que no és sortir i ja està. Que sàpiguen que no estan sols. Que no es vegin sols. Això: que no es vegin sols.

M: Vols dir una alguna altra cosa que se t'acudeixi i no t'hagi preguntat?

D: No ho sé...

M: Tu, per exemple, quan ara coneixes algú, tens algun problema per explicar que has crescut en un centre o prefereixes no parlar-ne?

D: Jo ho explico tranquil·lament perquè tinc molt bona experiència del centre. No puc dir que ho hagi passat malament. Jo sempre ho he dit: ha estat la meva família. El centre ha estat la meva família i cadascun m'ha aportat alguna cosa. La meva personalitat, la meva psicologia, la manera de parlar, d'entendre, l'han fet a ells. Jo estic molt orgullosa d'haver-hi estat.

M: Bé, i suposo que saps que al revés també. Vull dir que també els altres (grans i nois) s'han quedat amb coses de tu, també tu els has aportat molt.

D: esclar.

M: Bé... Premem el *pause*? [riures]

S'apaga la gravadora. Les dues dones continuaran xerrant força estona més, ja sense la pressió de saber que el que diguin, el que s'expliquin, no quedarà enregistrat en cap altre lloc que en les seves memòries.

### 3.3. Entrevista a N, una adolescent en un CRAE

#### Realitzada per Armand Medina

No sembla algú que hagi passat per una experiència de viure una situació de desemparament. En la seva mirada no s'albira cap rastre de nostàlgia de moments passats. En N. hi ha un posat fresc i decidit enfront de la vida. L'aventura d'aquesta trobada ha estat ajornada diverses vegades, fins que l'atzar ens ha ofert finalment la trobada desitjada.

Necessitava les seves opinions per a embastar aquestes línies, encara que feia unes quantes setmanes que pensava en com transcriure tot això que ara llegiu. Desconec si això és simptomàtic de l'ofici, però tant temps pensant com preguntar i què preguntar per després viure l'instant d'aquesta trobada no sols com una cosa que irremeiablement falta per a poder escriure sobre això, sinó com si es tractés d'una trobada de temps contret.

La sensació és instantània, fins al punt que la trobada es delimita i es converteix en un instant fugaç, i remet a tots aquests instants fugaços que han descrit les experiències i les sensacions passades en un centre residencial.

L'atzar ha acomplert els seus objectius, i aquest és el resultat després d'uns quants intents, de poder parlar sobre nosaltres, i de quina manera tant jo com ella hem donat testimoniatge del que va passar, ara fa ja uns anys, en un centre residencial d'acció educativa.

N. comença parlant com si cada paraula atropellés la següent i així insistentment fins a haver de respirar per necessitat fisiològica.

"El que no han fet els meus pares en els meus disset anys, ho heu fet vosaltres en sis mesos."

Per descomptat, em sembla ja una revelació sense embuts, que ens introdueix directament al tema que ha motivat la trobada, abans ni tan sols de mirar la carta de la Botiga del cafè, on anem a prendre obligadament un cafè.

"Encara que moltes vegades em deies *nena de centre* per provocar-me, la veritat és que això em va servir per a saber més coses de mi, i no tant per a pensar en què imaginàveu de mi."

N. va viure amb nosaltres prop d'un any. Ella ha estat i és una adolescent tutelada per l'Administració, ja que encara rep una ajuda econòmica de la Generalitat.

"Em feia molta ràbia que em diguéssiu així, però és que jo no em sentia igual que ells", referint-se als seus companys de viatge pels llocs del desemparament.

Malgrat que la carta de la cafeteria ofereix diferents cafès de procedències bàsicament colombianes i africanes, N. prefereix prendre un cafè amb llet però de sobre:

"Em sap greu prendre un cafè de sobre, però és que se'm posa fatal el cafè."

En aquest moment li pregunto:

"Però què és el que va canviar en aquell moment, quan no vas tenir més remei que compartir la teva vida amb nosaltres?"

"Va canviar el rumb de la meua vida, havien ocorregut coses espantoses amb la meua mare, almenys les coses no van ser pitjors."

Intento fer-me una idea de què és això de “poder ser pitjors”, però tan sols penso que ja han passat dos anys d’aquella mesura de desemparament, i són molts els projectes que mantenen il·lusionada N.

De totes maneres, abans d’acomiar-nos, proposo a N. deu preguntes ràpides, per tractar de pensar i fer memòria del que hi va passar en el seu moment:

–Ara que ja fa un temps del teu pas pel centre, què en recordes?

–Què és el que recordo?... No ho sé, la meva estada allí... Si en tinc un bon record o un de dolent? Bé, mira, crec tenir molt bon record de tot allò, la veritat és que va ser una època de la meua vida en què estava molt malament i em van ajudar.

–Què va significar el canvi d’habitatge en aquell moment?

–Home, en aquell moment va significar un pas enrere, un fracàs. Esclar, imagina-t’ho. En aquell moment ho tenia tot, jo tenia una família, unes amigues, la possibilitat de fer un carrera i de cop em diuen que m’envien a Tarragona a estudiar de nou.

–I una vegada a Tarragona, què destacaries de la gent que vas conèixer?

–De qui?

–Dels nois o dels educadors, o en general.

–Uf... Dels nois dir que són gent que els ha tocat viure coses molt dures en alguns moments, i que alguns han tractat de fer alguna cosa, i han anat per un bo camí, però n’hi ha d’altres que han decidit viure una vida de merda.

–Et sembla curiosa la feina que fa un educador en un centre residencial d’acció educativa?

–Aquesta feina em sembla magnífica, una feina superbonica, superpropera, i em sembla que serveix per a ajudar-nos en moltes coses.

–Què et proposes fer d’ara endavant?

–Sortir del pis tutelat. No suportó més viure amb algú que et sembla que hi és, però que no hi és.

–Per a tu, què va significar el projecte educatiu individual del qual parlàvem de tant en tant?

–No va significar gaire, la veritat. És que era la teua feina i punt, i suposo que és el resultat de la teua feina amb mi, no?

–Em vas veure alguna vegada angoixat com a tutor?

–Durant el PEI?

–No, intentava preguntar-te si em vas veure preocupat alguna vegada per tu.

–No, gens, no t’he vist mai angoixat amb mi; vaja, en cap moment. Crec que ens coneixíem mútuament, tu sabies com era jo i jo sabia com eres tu; potser en algun moment, quan em deies allò de nena de centre, això sí, em posava de molt mal humor, però més tard els dos rèiem molt.

–Recordes com era el menjar?

–El menjar no especialment, però, collons, com trobo a faltar la Sunsi [ella era la cuinera del centre residencial].

–Si poguessis modificar alguna cosa del que vas fer al centre en aquell temps, en canviaries alguna?

–Jo crec que res, no canviaria res. Home, si la meua valoració hagués estat dolenta, doncs canviaria moltíssimes coses, però veient com em van anar les coses, estic molt contenta de com va sortir tot. Si en algun moment hi hagués vist alguna cosa que no m’hagués

agradat, doncs hauria dit que s'hauria de canviar això i allò altre; però és que no en tinc cap queixa, no en puc dir res de dolent, en aquest moment vau ser la meua salvació.

–Vas trobar a faltar la teua família en alguna ocasió?

–Sempre. Bé, no és així exactament. No és que trobés a faltar la meua família, el que passa és que sabent que jo era aquí, feia evident que no tenia la família. Saber per què no tenia una família decent, em podria haver donat algun tipus d'explicació. M'intentava justificar per poder seguir al centre, però jo vaig estar molt a gust amb vosaltres; però, esclar, el fet de viure amb vosaltres evidenciava que la meua família no era l'adequada.

### **3.4. Entrevista a Susana Brignoni. Servei d'Atenció a Residències**

#### **Realitzada per Paola Fryd**

Vaig conèixer la Susana el 2004 a Montevideo. Encara que en aquests anys ens vam veure un parell de vegades més, el contacte sempre ha continuat en algun correu electrònic o per mitjà d'altres persones. Les seves aportacions sempre m'han interessat per a reflexionar des de l'educació social. Aquesta entrevista es fa amb un oceà de distància i, no obstant això, vaig tenir la sensació, en l'intercanvi fluid i en llegir les seves respostes, que estàvem xerrant.

La meua vinculació amb el món dels CRAE comença fa setze anys.

En aquests anys m'hi he vinculat des de dos vessants: un de privat i un altre de públic.

Vaig començar per la via privada. Sóc psicoanalista i vaig ser convidada a supervisar un CRAE per un grup de psicoanalistes que feien aquesta feina des de feia temps. Es tractava d'un CRAE que formava part d'una cooperativa d'educadors, molt compromesos amb l'educació, i que treballaven i treballen molt al voltant del projecte pedagògic de centre.

Vull destacar aquest fet, ja que el que m'he anat trobant després no respon completament a aquesta posició i situació. També era un CRAE on aquest projecte el feien sostenint un diàleg intens amb la psicoanàlisi.

D'alguna manera, en aquesta articulació feien existir el "no-tot" tant de l'educació com de la psicoanàlisi. En aquell moment, es tractava de dos psicoanalistes que participaven en sessions en les quals l'equip d'educadors presentava els casos amb els quals més dificultat tenien en la seva feina quotidiana. També es feien interconsultes i el mateix CRAE oferia un despatx per atendre els nens que requerien tractament.

Dos anys després, vaig començar a fer aquesta mateixa feina des d'un centre de salut mental infantil-juvenil, que forma part de la Xarxa Pública de Salut Mental de Catalunya.

Allí canvia en certa manera la perspectiva, ja que la feina s'organitza a partir de la signatura d'un conveni entre el Servei Català de la Salut i la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIÀ). Això succeeix el 1997. Aquest conveni se signa amb només dos centres de salut mental de Barcelona i pretén que es doni una atenció preferencial als nens i adolescents tutelats.

Al nostre centre li correspon atendre la meitat dels CRAE de Barcelona i, a més, en aquest primer moment hi ha altres CRAE que demanen ser atesos dins del nostre conveni per la transferència que estableixen amb la nostra orientació de treball (la psicoanàlisi).

És a dir, que d'estar treballant amb un CRAE passo a treballar amb prop de dotze. Es tracta d'un programa que finança el Servei Català de la Salut. En el cas del nostre centre, això ens permet organitzar un servei en el qual participen tres psicòlegs i un psiquiatre.

Per què organitzem un servei particular? El motiu no és que creguem que hi hagi una patologia específica en els nois tutelats. Es tracta més aviat de pensar i organitzar-nos entorn del que suposa intentar fer un treball clínic adequat amb nois que no estan a càrrec dels seus pares.

Es tracta de nois que han estat separats de les seves famílies per l'existència de maltractaments de tot tipus (des de les negligències fins als abusos) i que passen a viure a insti-

tucions on els seus referents són educadors socials i que, a més, com el seu nom indica (CRAE), tenen, se suposa, un encàrrec educatiu.

Què vèiem en la trobada amb aquests CRAE abans d'organitzar el servei?

- a) Que els comportaments dels nois eren psicologitzats.
- b) Que se suposava que tots havien d'assistir a tractament per la idea que havien d'estar traumatitzats.
- c) Que quan els nois assistien a tractament era molt difícil sostenir-los. Per exemple, si hi havia una millora, podien deixar d'assistir-hi, o si el nen tenia dificultats per venir-hi, no sabien com manejar-les perquè en primer lloc no comprenien la causa d'aquestes dificultats.

Per totes aquestes raons, i tal vegada per d'altres, decidim organitzar un servei que posés l'accent en el treball amb els educadors:

- 1) Es tractava d'ajudar-los a construir la seva funció de referents.
- 2) Es tractava d'ajudar-los a diferenciar el que podia ser una mala conducta d'un problema psicopatològic.
- 3) Es tractava que en el treball en comú poguéssim ajudar un nen que requeria tractament a articular-ne una demanda.
- 4) Es tractava que els educadors poguessin visualitzar com d'important era el seu paper a l'hora que el nen acudís a tractament.
- 5) Es tractava, també, d'obrir via per reenviar l'educador al treball educatiu.

Aquests cinc punts introdueixen novament la funció del "no-tot": volíem transmetre que el nen no era tot ell conductes, que les seves conductes tal vegada volien dir alguna cosa i que moltes vegades en aquestes conductes era el mateix educador que hi estava implicat. Això volia dir que no sempre el nen havia de venir a tractament: de vegades n'hi ha prou amb un canvi de posició en l'educador perquè un nen cessi d'actuar d'una manera determinada.

Aquest espai que posa l'accent en el treball amb els educadors l'anomenem **suport tècnic**. Vam voler deixar de costat el terme *supervisió*, ja que preteníem que aquest espai fos un espai de conversa, en què, a més, de les persones que parlàvem es possessin en joc els discursos: el de la psicoanàlisi i el de l'educació. A més, el terme *suport* ens sembla aclaridor, ja que accentua la funció de sustentació d'una tasca difícil.

Aquesta qüestió de prendre-ho com una conversa és un punt delicat. Haig de dir que molt sovint és difícil trobar o escoltar el discurs educatiu: crec que això és un vertader problema.

Els educadors tenen dificultat per a plantejar els problemes que es troben en termes educatius. De vegades, els problemes conductuals ocupen tant espai que els educadors perden de vista la seva funció.

Per exemple, preguntar-se: què és educar en un CRAE? Una pregunta tan senzilla no estic segura que sigui formulada. Habitualment, la funció tutorial col·lapsa la funció educativa. I un altre problema és que de vegades aquesta funció tutorial s'exerceix a la manera de la gestió: es gestiona la vida quotidiana dels "menors" i es perd de vista el fet que un CRAE per a l'educador és el seu lloc de treball però per als nois és el seu "lloc de vida".

Aquesta és una qüestió central: es pensa que l'encàrrec de protecció quan el noi ja és al CRAE no es limita a la protecció social, sinó que té un alt component amb relació a la subjectivitat? Es pensa que la separació de la llar és per a donar una segona oportunitat i no per a condemnar un noi a complir amb el seu propi destí?

Crec que entorn d'aquestes preguntes hi ha les principals dificultats dels educadors: és a dir, es tracta de l'encàrrec. Com assumir-lo, com posar-lo a treballar cap a l'interior dels equips, com tenir-lo present per a poder comprendre que moltes de les dificultats dels nois es repetiran i que és necessari que l'educador els ajudi a sortir de la repetició i no al contrari els fixi en un circuit infinit de dificultats?

Es tracta d'ajudar que l'educador estigui advertit que la repetició tindrà lloc, que el noi l'anirà a buscar al lloc que és pitjor per a ell i que, el més important, és que en aquest lloc no l'ha de trobar. Donar una segona oportunitat té a veure amb la sorpresa. Els nois esperen, sense saber-ho, que l'educador els sorprengui: que on buscaven un càstig trobin una altra sortida. En aquest sentit, és important que els educadors sàpiguen que no hi ha simetria en la relació: això vol dir que mentre els nois actuen tal com se senten els educadors, en canvi, han de prendre certa distància dels seus afectes, tant a l'hora d'actuar com a l'hora d'interpretar una conducta del nen.

Per això, és útil en educació tenir en compte el concepte de *transferència* de la psicoanàlisi i saber que el subjecte transfereix sobre el seu referent qüestions que moltes vegades no tenen a veure directament amb ell, però que aquest educador, per raons desconegudes, li evoca. Mantenir-se a distància dels afectes no vol dir que l'educador no pugui posar en joc les seves simpaties, i fins i tot saber que prefereix un nen més que un altre, però no és des d'aquí que li convé treballar. Pel costat de l'educador, perquè, si no, per a ell seria molt difícil treballar amb aquells per qui té antipatia i, pel costat del nen, perquè és necessari acollir tot el que li fa dificultat perquè ell mateix se'n pugui encarregar en forma de símptoma.

En resum, el lloc de l'educador social és fonamental: d'una banda, en el seu vessant de referent, que a mi m'agrada anomenar més com a *representant dels nois*, es fa moltes vegades el seu portaveu; i de l'altra, en la seva funció educativa, ja que opera com diu Lacan a partir d'"un desig que no és anònim", desig dirigit a allò que el va portar a l'educació i els efectes del qual recauen sobre el nen. Diré, llavors, que una de les dificultats fonamentals en els educadors és que molt sovint aquest desig no està dilucidat.

Respecte a si han canviat els nois que ingressen als CRAE en aquests últims anys, és difícil contestar. Puc dir que en els quinze anys d'existència del nostre servei el percentatge de pacients és constant. Diria que l'empitjorament en algunes situacions es deu més aviat a la caiguda de les garanties de l'"estat del benestar" i també al fet que hi ha un desdibuixament cada vegada més accentuat de la figura de l'adult, entesa com la d'aquell que es fa càrrec del seu gaudi. Encara que hi ha gent gran d'edat, no és segur que això coincideixi amb la idea d'adult, amb la desorientació consegüent per a nens i adolescents. De vegades, ens trobem amb nois que tenen molts signes de bogeria però que no podem afirmar que en realitat pateixin una psicosi. El que sí podem dir és la dificultat que aquest noi té per a trobar punts d'ancoratge que li permetin organitzar-se.

Respecte a la institucionalització a llarg termini, és un tema pel qual estic particularment interessada, tal vegada perquè coincideix que després de quinze anys treballant amb els mateixos CRAE, hi ha nens dels quals s'ha parlat moltes vegades, i que, per exemple, estan institucionalitzats des dels quatre anys i es troben en el moment de sortir del CRAE i que en certa manera el sistema de protecció els "abandoni", els deixi una altra vegada desprotegits.

Hi ha diferents respostes respecte a aquest moment. El que es repeteix és una situació de crisi, un cert intent de retrocedir davant la sortida. Hi ha nois per als quals el CRAE ha estat molt important, s'han sentit a casa, i han pogut agafar els elements que els han brindat i surten del CRAE amb un cert projecte. N'hi ha d'altres, en canvi, la situació dels quals és de gran fragilitat. La sortida es presenta com un forat negre i per a ells encara no és el moment: en aquest cas, una part de la protecció apareix com una promesa incomplerta.

Diria que no hi ha una resposta general i que en la meua experiència hi ha una part de la institucionalització que té a veure amb la sort: no tots els nois tenen la sort de trobar un lloc en l'altre que els acull que impliqui un desig que les seves vides puguin anar més enllà, amb la qual cosa moltes vegades al final trobem el que ja hi havia al principi.

Res o poc ha canviat. Però d'altres tenen la sort de trobar aquest altre (sigui educador, equip, cuinera, o tot això junt) que els acull com a subjectes, una mica opacs per a ells, que no els omple de significacions, que dóna un lloc als seus símptomes, que els permet treballar-los sense espantar-se, i aquí és on alguna cosa s'obre d'una altra manera. Per això crec que a aquestes preguntes generals la resposta sempre, des de la meua perspectiva, estarà lligada a la singularitat.

### **3.5. Entrevista a Araceli Lázaro. Observatori dels Drets de la Infància. Generalitat de Catalunya**

Realitzada per Segundo Moyano

#### **1. De què parlem quan parlem de protecció a la infància en l'actualitat? Quines diferències, a grans trets, hi trobes en aquest moment amb relació a altres moments històrics recents (des de la recuperació democràtica fins ara)?**

Crec, amb matisos que cal comentar, que continuem parlant d'infància en risc. És evident que en els primers moments de la recuperació democràtica es partia del concepte històric de *protecció infantil* derivat del Tribunal Tutelar de Menors (amb les funcions de protecció i reforma a la mateixa organització), l'assistencialisme religiós heretat de les cases de misericòrdia de les diputacions, i l'etiquetatge i menyspreu polític heretat de l'Auxilio

Social. Sempre es partia de separacions familiars, prèviament diagnosticades com a no recomanables o desestructurades, i no de treball preventiu i de suport a les famílies.

El naixement l'any 1980 dels primers centres oberts, els programes d'educadors de carrer i el naixement dels serveis socials a partir del 85 representen un primer salt qualitatiu en la concepció de l'infant com a objecte de protecció, però no encara com a subjecte de dret.

Pel que fa a les respostes específiques i/o programes, cal remarcar la diferència qualitativa aportada pel procés de la progressiva regulació normativa i la professionalització i formació específica de l'educador social.

En aquests moments, almenys des d'un punt de vista conceptual, crec que s'ha ampliat el concepte de *protecció* amb una intensificació de la prevenció, encara que massa vinculada al risc social, i no com a transversal i integral amb relació a tota la població infantil. La qual cosa hauria de representar preservar relacions afectives i socials i protegir la infància protegint les ruptures i separacions. Crec que afortunadament és un principi incorporat en la legislació actual. I tant la Llei de serveis socials com la dels drets i oportunitat són lleis de caràcter universal.

I sempre des de la teoria, això hauria de resituar conceptualment el tema, i ubicar el concepte en el 17,5% de la població, que representa actualment la infància dins de la població general a Catalunya, i no únicament en el 0,59%, que representa la infància en risc. Però considero que encara és un desig, i no una realitat. I no sols per manca de recursos. Sinó perquè encara no està integrat en les polítiques públiques, ni en els models professionals el paradigma dels drets de l'infant.

Segons el meu parer, encara continuem pensant en els nens/nenes i adolescents com a objectes de protecció (amb respostes més tecnificades, evidentment), però no encara com a subjectes de drets que és com els defineix la Convenció del 89.

## 2. Des de quan podem parlar d'un sistema de protecció a la infància a Catalunya?

Des d'un punt de vista normatiu crec que és en el moment de la reforma del Codi civil del 87, que separa la protecció de la reforma i obliga cada autonomia a centralitzar en una única institució les funcions de protecció a la infància, i el desplegament de la Llei de serveis socials, quan s'inicia a Catalunya el debat i el disseny del sistema de protecció infantil. La creació del Departament de Benestar Social i la Direcció General d'Atenció a la Infància el 1988 fa realitat aquesta definició normativa.

Des d'un punt de vista operatiu, la manca de recursos, les competències dividides i compartimentades a les diferents administracions i departaments de la Generalitat pel que fa als diferents agents participants del sistema en dificulten la coordinació i l'efectivitat. La paraula *sistema* s'hauria de visualitzar com a estructura de gestió de drets, i com a resultat invariable en les diferents situacions (sempre que passa  $a + b$  i interaccionant amb  $c$ , resulta  $X$ ).

Per tot l'expressat, això és bastant teòric. I com a resultat, es visualitza més com a coordinadora de possibles serveis que com a **sistema** gestor de necessitats socials i drets.

## 3. Quants centres de protecció a la infància hi ha actualment a Catalunya? I quants nens i nenes atesos en aquests centres?

A data 31 de desembre del 2011, les dades eren les següents:

### a) Centres d'acollida/diagnòstic: 20

- Nombre de places: 549
- Places ocupades: 559

### b) Centres residencials d'acció educativa: 111

- Nombre de places: 2.083
- Places ocupades: 2.073

## 4. A part de les lleis que regulen els diferents centres, quins altres mecanismes estableix l'Administració per assegurar que l'atenció residencial als nens i nenes acollits sigui l'adient?

- Les inspeccions de Serveis Socials.
- Les auditories econòmiques.
- El control documental des de la DGAI, tant pel que fa a la documentació del centre –projecte educatiu de centre (PEC), reglament de règim intern (RRI), programacions i

memòries–, com als diferents infants o adolescents –projecte educatiu individualitzat (PEI), informe tutorial de seguiment educatiu i altres informes.

- L'avaluació de les mesures de protecció per part de les EFI (equips funcionals d'infància) de la DGAIA.
- El seguiment tècnic per part dels professionals de cada servei territorial d'infància.

**5. Com es duu a terme la coordinació amb els centres des de l'Administració? Hi ha organismes concrets que regulin aquesta relació?**

La coordinació, igual que la dependència i relació, està descentralitzada. I és competència de cada servei territorial d'infància (Barcelona ciutat, Barcelona comarques, Lleida, Tarragona, Girona i Terres de l'Ebre).

A cada servei territorial hi ha tècnics encarregats de la coordinació dels centres, però no amb un únic model. En alguns casos es fa directament des de les EFI, mentre que en d'altres hi ha un equip específic de centres.

A Barcelona ciutat la coordinació i el seguiment es fa des de el Consorci de Serveis Socials de Barcelona.

**6. Hi ha un projecte educatiu general per a tots els centres de protecció a la infància? Quines característiques ha de tenir un document d'aquesta mena?**

Hi ha un projecte marc que defineix l'encàrrec general per a tots els centres des de 1992.

Actualment s'està fent el diagnòstic de l'acolliment residencial a Catalunya que permeti la redefinició d'aquest projecte marc i l'adaptació a les necessitats del segle XXI.

Crec que aquest document ha de ser una explicitació operativa de l'encàrrec legal de l'acolliment residencial, la definició de les diferents tipologies de serveis d'acord amb les diferents necessitats dels infants o adolescents atesos, i els mínims comuns que els centres han de garantir (drets dels infants i adolescents que s'han de garantir, professionals encarregats, mínims d'estructures, coordinació interna i de treball en xarxa i documentació i controls de qualitat exigida per una bona gestió institucional des de l'Administració).

**7. Quina és la documentació que creus que és imprescindible per al bon funcionament d'una institució de protecció a la infància?**

Separaria entre dos grans blocs documentals:

**a) Relativa al centre com a institució:**

- Dossier administratiu legal (registre, autoritzacions pertinents, conveni amb l'Administració en el cas dels centres col·laboradors).
- Un projecte educatiu **real** i propi (no un retalla i enganxa que només serveixi per a la justificació del contracte amb la DGAIA). Necessàriament, ha d'incloure un Pla de qualitat.
- Un disseny curricular que expliciti i concreti els desitjos conceptuals (actualment bastant inexistent).
- Diferents instruments de coordinació interna, externa i institucional.
- Un reglament de règim interior, que com diu el seu nom, reglamenti. I no sigui exclusivament un grapat de normatives de control.
- Una programació anual, que seleccioni i operativitzi els objectius globals seleccionats per treballar cada any (educatius i de gestió).
- Una memòria anual que no sigui amnèsia descriptiva del que recordo que he fet, sinó l'avaluació de la planificació prèvia que permeti reprogramar l'actuació global de l'any següent.

**b) Relativa a l'atenció i educació dels infants i adolescents:**

- Diferents registres d'activitats i de processos individuals i de grup (diari, coordinacions internes i externes, assemblees, actes de comissions i altres).
- Carpeta dossier de cada infant o adolescents (tota la documentació necessària per a l'elaboració del projecte educatiu individual i els informes de seguiment).

**8. Com l'Administració regula i valora la feina que es fa en un centre?**

A escala global, queda regulada en el Plec tècnic dels concerts que s'estableixen amb les diferents entitats gestores.

La valoració es fa amb l'anàlisi del seguiment quotidià i de les memòries.



Actualment no hi ha un model generalitzat de seguiment i avaluació a la DGAIA.

**9. Quins són els aspectes que més et preocupen amb relació a l'actualitat d'aquests centres: els aspectes educatius, els assistencials, de formació, de personal, dificultats contemporànies de la infància, nombre de nenes i nens atesos, relació amb la comunitat...?**

Des d'un punt de vista global, el desequilibri entre la definició actual de tipologies de centres i la dificultat des del disseny actual en donar respostes adients a l'increment de problemes de salut mental i de conducta de les propostes actuals.

També considero molt excessiu que el percentatge del 37,42% d'infants i adolescents atesos per la DGAIA estigui acollit als centres. És un indicador de la manca de prevenció, de suport a les famílies i d'altres respostes més normalitzades.

I evidentment, les llargues estades als centres. La mitjana no baixa de 2,5 i 3 anys. Cosa que significa massa temps de vida institucionalitzat.

Des d'un punt de vista educatiu, em preocupa la mobilitat professional, l'absència d'equilibri entre educadors home i dona i l'augment de contractacions de cicles formatius (Integració Social i Educació Infantil), a pesar de la recomanació normativa de la figura de l'educador social. Ara com ara, després de vint anys de Diplomatura, hi ha més d'un 15% de professionals als centres que no la tenen. També crec que el prisma educatiu social i de l'Administració és massa proteccionista i substitutori, i que el disseny curricular d'algunes universitats és tecnocràtic i despersonalitzador.

Des d'un punt de vista assistencial, els dissenys horaris i rotacions dels adults dificulten la normalització de la vida quotidiana als centres i crec que hem perdut qualitat en les últimes dècades. En la dècada de 1980 vam lluitar per **conquistar** el dret a la normalització. I potser ara esperem que se'ns **atorgui** aquest dret com a regal? Anem molt malament!

Des d'un punt de vista d'integració i relació comunitària, em preocupa que determinats centres d'adolescents, sobretot els específics d'adolescents estrangers, continuen tenint problemes d'acceptació veïnal i manca de recursos pel dret fonamental a l'educació (retard en l'assignació de places escolars, no adequades, etc.).

**10. On creus que un centre ha de tenir les seves fortalezes per a complir l'encàrrec social d'atendre i educar els infants i adolescents atesos?**

Les dues grans fortalezes són:

- El projecte educatiu (identitat, definició de servei).
- L'**equip educatiu** (professió i vincles).

**11. L'Administració ofereix espais i temps per a la formació, per a la supervisió, per a la creació de grups de treball o d'altres amb relació a les tasques que es fan als centres? Com són aquests espais? Qui hi participa? Com s'ofereixen?**

La formació i supervisió que ofereix l'Administració és substancialment diferent pel que fa als centres propis o col·laboradors.

- Els professionals dels centres propis tenen quaranta hores de formació reconegudes dins de l'horari laboral. Aquesta formació inclou una oferta de vint hores de formació específica dissenyada i seleccionada per l'equip i feta al mateix centre per a tot l'equip. Els equips tenen la possibilitat de tenir supervisió, encara que se n'ha reduït el 50% amb les retallades.
- Als centres col·laboradors, la formació i la supervisió està a càrrec de les entitats gestores dels projectes. Des de l'Administració es remarca la necessitat, i en teoria està inclosa al concert de gestió. Estan convidats a algunes formacions institucionals, però no sempre tenen la possibilitat de participar-hi.  
Crec que algunes entitats sí que han desenvolupat programes de formació i comencem a valorar la supervisió, però no és encara generalitzable.

Pel que fa als grups de treball, l'Administració sí que els ofereix a **tots** els centres al marge de la seva dependència. Generalment, participen diferents centres per territori i tipologies, i de diferents professionals (directors, educadors o equips tècnics en funció de les temàtiques).

**12. Què li diries a un/a estudiant d'Educació Social que volgués enfocar la seva vida professional cap al treball en un centre de protecció a la infància? Què hauria de tenir en compte?**

Li remarcaria la necessitat de concretar i definir què està pensant i dient quan parla de la seva **vidaprofessional**.

I que com a professional haurà de treballar en **equip**, i això representa un compromís en la creació conjunta, en el respecte a les diferents mirades i/o opinions i als acords presos.

Que hauria de controlar els riscos de la ritualització. I alhora pensar permanentment que ell/ella no viu al centre, però els infants i/o adolescents **sí**, encara que temporalment.

Li remarcaria la necessitat d'integrar la formació permanent i la supervisió com a imprescindible en l'educació en l'àmbit residencial. Treballar amb el vincle i la relació exigeix un treball personal i l'objectivació i contrast extern com a garantia d'una resposta professional definida com a servei **als drets d'altres persones**.

**13. Finalment, quins aspectes creus que es poden millorar, si escau, en l'atenció residencial a la infància i l'adolescència? I quins són els aspectes que consideres com a fortaleces d'aquesta atenció residencial actual?**

- Les tipologies dels centres. Crec que s'han d'adequar a les necessitats actuals.
- Que sigui realment l'últim recurs del sistema, i no l'**únic**. Cal fer més treball comunitari i programes de suport familiar.
- L'assignació i el procés d'ingrés és millorable. I les famílies i els infants i adolescents haurien de participar activament en la proposta des del primer moment.
- Cal millorar la coordinació dels centres amb els EAIA. Aproximar els PEI als plans de millora familiar dels EAIA, i fer més treball transversal i global entre els dos equips.
- S'hauria de treballar més el moment de la sortida del sistema, i establir mecanismes de suport i seguiment, ja siguin infants o adolescents.
- Els projectes educatius i el treball tècnic als centres. Més professionalització, equips millor formats, seleccionats, més estables i millor pagats.
- Cal fer més i millor suport i seguiment tècnic des de la DGAIA.
- Cal articular un sistema d'avaluació i estàndards de qualitat de l'acolliment residencial.

Pel que fa a les fortaleces, crec que tenim el següent:

- Una alta cultura de professionalització. I un bon nivell d'autocrítica com a factor positiu de canvi.
- Una xarxa molt desenvolupada a escala territorial com a base de possibles adaptacions.
- Un pressupost consolidat que permet mantenir una bona resposta malgrat la crisi.

### **3.6. Entrevista a Carme Fernández. Treballadora Social amb experiència a EAIA**

#### **Realitzada per Segundo Moyano**

##### **1. Què és un EAIA?**

Els EAIA són serveis especialitzats que formen part de la Xarxa de Protecció a la Infància de Catalunya. Les seves competències les exerceix per delegació de la Generalitat als ens locals (ajuntaments, consells comarcals). Estan integrats, com a mínim, per un equip interdisciplinari de pedagog, psicòleg, treballador social i educador social. Entre les funcions per les quals van ser creats, la que més s'ha desenvolupat ha estat la d'atenció individualitzada i consisteix en el següent:

- Fer la valoració i intervenció sobre les situacions de desprotecció greu o desamparament d'infants i/o adolescents del seu territori.

- Desenvolupar els plans de treball i fer el seguiment dels progenitors dels infants/adolescents tutelats per la DGAIA i elevar a la DGAIA les propostes que se'n derivin.
- Fer la validació, el suport i seguiment dels acolliments en família extensa que són al seu territori.

## 2. Què fa que un nen o una nena arribi a un EAIA?

La derivació a l'EAIA és conseqüència d'una valoració prèvia, en la qual un agent de la Xarxa de Serveis Socials bàsics considera que l'infant està rebent una atenció deficient de la seva família i que els intents d'intervenció per a modificar aquesta situació no han reeixit.

També poden arribar casos per encàrrec directe de la DGAIA. En aquest cas, la valoració sobre la situació del nen/a s'ha fet a partir d'una denúncia o demanda de tercers (estament judicial, policia...) i s'ha considerat que la situació és prou greu per a requerir la intervenció d'un servei especialitzat.

## 3. Quina és la proporció actual aproximada de nens i nenes atesos per l'EAIA que arriben a ingressar en un centre? Com ha estat la progressió en els darrers anys? Si hi ha hagut diferències, a què creus que es deu?

Sense dades concretes, crec que entre un 20 i un 30% dels casos derivats per a estudi acaben sent propostes d'ingrés en centre. Crec que els darrers anys la proporció no ha augmentat, però sí el nombre total de casos, ja que s'han incrementat els casos que es detecten i es deriven a l'EAIA. Cal dir que la dotació de personal als EAIA també ha augmentat els darrers anys.

## 4. Quan i com es decideix que un nen o una nena ingressi en un centre?

Donant per descomptat que aquesta pregunta té tantes respostes com casos, intentaré buscar-hi punts comuns.

Quan es proposa l'ingrés s'ha descartat que hi hagi una possibilitat millor en l'entorn familiar (nuclear o de la família extensa) i s'ha valorat que el risc que representa el mateix ingrés és inferior que al que s'està produint en la família.

Alguns d'aquests ingressos es produeixen després d'una intervenció intensiva de l'EAIA i es pot arribar a aconseguir el consentiment (conscient o inconscient) dels progenitors.

Un altre perfil respondria a situacions molt deteriorades, en les quals les possibilitats d'intervenció al territori s'esgoten i la situació per a l'infant i/o adolescent es considera insostenible i sense possibilitats de canvi si no s'exerceix una funció de límit (als pares o al mateix adolescent).

Els casos de proposta d'ingrés sense cap intervenció prèvia de l'EAIA responen a situacions en les quals es considera que perilla la integritat física de l'infant i que cal protegir-lo de manera immediata.

La decisió d'ingressar es comparteix en l'equip, a proposta del referent i coreferent del cas, sovint amb un contrast previ amb la DGAIA. En els casos en què s'ha pogut fer una intervenció conjunta amb altres agents de la Xarxa, aquesta decisió pot haver sorgit del treball conjunt.

La decisió final de resoldre l'ingrés la pren la DGAIA, que revisa especialment el vessant jurídic de la proposta. Habitualment, no hi ha discrepàncies en aquest nivell.

## 5. Quins aspectes influeixen en la consideració de l'ingrés d'un nen/a en un centre?

- La gravetat i/o cronicitat de la situació que viu el nen/a.
- El treball fet prèviament amb la seva família i/o amb ell, i els efectes en la millora de la situació.
- El pronòstic de recuperació de la família.
- La posició que ocupa el nen/a per a aquests pares.
- La capacitat de crear vincles educatius de l'infant amb referents adults nous.
- El consentiment (sobretot per a adolescents).
- L'existència o no d'altres alternatives en la seva família extensa.
- La inviabilitat d'un acolliment en família aliena.

## 6. Quins aspectes influeixen en la decisió del centre més adequat per a l'ingrés?

La DGAIA manté una organització territorial dels EAIA i dels centres de manera que prioritàriament els infants ingressen als centres del territori assignat. La resta d'elements poden ser els següents:

- La disponibilitat de places.
- La proximitat al territori i la conveniència (o no) de mantenir-la.
- Si l'ingrés és d'un grup de germans.
- La urgència per a l'ingrés (com més urgent, menys possibilitat de selecció).
- Característiques del nen (disminucions, edat, conductes...).
- Característiques dels centres (des d'aspectes més explícits, com la franja d'edat, a d'altres com l'orientació del treball educatiu, compromís amb la tasca, estils de relació amb els EAIA...).

### **7. Quin és el paper de l'EAIA en el procés d'ingrés: nivell de decisió, organismes amb els quals es coordina, professionals que hi participen, formes d'ingrés...?**

Per fer l'ingrés el referent del cas a l'EAIA es coordina principalment amb la DGAIA i el centre (habitualment director/a). Si el nen no requereix protecció immediata, l'EAIA pot incidir més en la selecció del centre al qual ingressa (però sempre en funció de les places que la DGAIA ofereix al nen/a).

Si la família pot consentir l'ingrés i col·laborar-hi, l'EAIA fa un acompanyament a pares i infant/adolescent al centre uns dies abans de l'ingrés, per conèixer el nou lloc de vida del noi/a i establir els primers acords entre les parts (infant, família, centre i EAIA).

En cas que el fet d'informar sobre la proposta a la família pugui representar un risc per a l'infant (fugida de la família del territori, agreujament del maltractament...), l'ingrés es comunica i notifica el mateix dia que es fa. Quan s'ha de fer així, es poden utilitzar, depenent del cas, diferents estratègies:

- Citar la família i l'infant al DGAIA i informar-los de l'ingrés immediat.
- Recollir l'infant al centre escolar a què acudeix i traslladar-lo a la DGAIA, mentre que paral·lelament se cita la família per informar-la. Hi ha la possibilitat que la recollida i el trasllat l'assumeixi un tècnic de l'EAIA i/o un educador de la DGAIA dedicat a aquesta tasca (amb acompanyament de policia no uniformada).
- Recollir l'infant al domicili (poc eficaç: si la família no accedeix a obrir la porta, cal demanar auxili judicial, que és difícil de gestionar i aconseguir en el mateix dia).

### **8. Com i qui li diu a la família que el seu fill/a anirà un temps a un centre? Com s'ho prenen? Què hi diuen les famílies?**

És a l'EAIA a qui correspon informar la família de la proposta que ha fet a la DGAIA i dels motius (s'anomena *devolutiva*). La DGAIA notifica la resolució administrativa i les possibilitats d'oposició i recurs.

La resposta de les famílies és absolutament diversa i no es podria generalitzar en absolut, però podríem apuntar que quan ha estat possible fer un treball rigorós previ a la proposta, oferint espai a la família (quan aquesta el pot prendre), s'ofereixen condicions millors per fer una devolutiva de més qualitat i la família està més ben acompanyada en el procés. En aquests casos la resposta tant pot ser de tristesa, com d'alleugeriment, com complir una funció de límit.

La reacció violenta de les famílies se sol produir en situacions en les quals l'ingrés no s'ha pogut treballar (per no assistència a les entrevistes i/o per trastorns diversos dels progenitors) i es fa sense informació prèvia, com a única alternativa per a protegir l'infant. La resposta de l'Administració pot ser fàcilment viscuda com un acte violent i pot generar violència vers aquells que la representen. En aquests casos hi ha risc d'agressions verbals i/o físiques per als professionals.

### **9. Com i qui li diu al nen/a que anirà un temps a un centre? Com ho reben? Què hi diuen?**

L'EAIA també ha d'explicar als nens el que passarà o està passant. Les respostes dels infants són encara menys classificables que les de les famílies: des de tristesa fins a la indiferència aparent o l'enuig. No és habitual trobar casos en els quals els nens/es expliciten voler-se separar dels pares; en general, les seves manifestacions van en el sentit contrari.

De vegades, els nens viuen l'ingrés com un càstig pels seus problemes de conducta i no com una protecció davant les dificultats de la seva família per a oferir-li un entorn-resposta adient.

En les primeres edats és més difícil treballar-preparar la separació dels pares prèviament que es produeixi, en part perquè és molt difícil que els pares acompanyin aquest procés d'una manera adient i sense fomentar l'angoixa per la futura separació. En cas d'adolescents, l'objectiu és aconseguir-ne el consentiment.

**10. Teniu enregistrat o bé des d'un punt de vista intuïtiu, quant de temps roman un nen/a en un centre?**

Josep Maria Torralba té publicat un llibre en què se'n poden trobar dades: *Els infants en els centres residencials d'acció educativa: protegits o estigmatitzats?*

L'estada és molt variada. Sense contrastar dades, diria que els nens que romanen més temps al centre tenen:

- Pares amb moltes dificultats per a sostenir aspectes de cura als fills amb situacions molt deteriorades personalment i/o familiarment.
- Progenitors que s'acomoden a la situació d'ingrés, i que amaguen una posició de desig molt dèbil vers els fills, que fa inviable plantejar el retorn.
- Dificultats per a l'acolliment en família aliena (per característiques de l'infant i per manca de famílies d'acollida).

**11. Quines accions, seguiments, coordinacions es fan entre l'EAIA i un centre al llarg de l'estada del nen/a acollit?**

Malgrat que està establert el nombre de reunions que han de mantenir centre i EAIA, aquesta freqüència no és estàndard, en part per la dificultat de temps (nombre de nens acollits, dispersió de centres).

Els contactes entre centre i EAIA augmenten en els casos següents:

- Quan cal modificar-pactar règim de visites, vacances...
- Quan l'orientació del cas és el retorn al territori.
- Quan el nen/a presenta problemes en la dinàmica del centre.

**12. Com és la relació entre el nen/a i l'EAIA i quant dura la seva estada en un centre?**

a) L'EAIA ha d'estar "disposat i disponible" a què els nens puguin preguntar o interessar-se per temes que els concerneixen.

b) L'EAIA també es fa responsable d'informar-lo de canvis importants: trasllats, canvi de mesura, etc., però cal tenir en compte que l'adult referent és el tutor del centre i, segons l'edat, el nen pot no tenir significat al tècnic de l'EAIA.

c) Quan es tracta d'adolescents, s'utilitza més el referent de l'EAIA com un tercer en la relació entre el centre i l'adolescent mateix.

**13. Quins són els aspectes que ressaltaries en la relació entre centre i EAIA? On es troben les dificultats més importants?**

Sovint detecto un certa desconfiança dels centres vers els EAIA per la diferència en la intensitat d'intervenció. Crec que alguns dels centres consideren que els EAIA no treballen prou amb els pares. Les dificultats es manifesten de manera més explícita entorn del règim de visites i els ritmes d'intervenció amb les famílies.

**14. En quins aspectes incidiu més en el vostre contacte amb els centres: aspectes educatius, assistencials, de relació amb les famílies, escolaritzacions, d'integració en la comunitat, etc.?**

L'aspecte en què tenen més incidència els EAIA és la relació entre famílies i infants: el règim de visites. El centre se sol reservar la resta d'aspectes i, en general, no volen compartir les decisions d'altres àrees, amb l'excepció que el nen presenti dificultats molt importants en la seva convivència al centre; en aquest cas, l'EAIA pot arribar a fer una intervenció de més incidència en altres àmbits (escolar, terapèutic, entrevistes regulars a l'EAIA, etc.).

També s'incideix més quan es prepara el retorn, sigui per majoria d'edat o per millora de la situació familiar.

**15. Quins aspectes creus que es poden millorar, si escau, en les relacions actuals entre l'EAIA i els centres de protecció a la infància?**

Potser hi ha més traspàs d'informació que construcció conjunta del cas. Es podria avançar en el següent:

- Els criteris comuns entorn del règim de visites.
- Compartir els plans de treball (orientació compartida del cas).

## 4. Glossari

### Sigles

Habitualment, en aquest camp de treball de l'educació social, i més del que ens agradaria, s'utilitzen un gran nombre de sigles. De manera majoritària, aquestes sigles es refereixen a institucions, serveis, projectes i documentacions relacionades amb la protecció a la infància i l'adolescència. Però, de tant en tant, han començat a sorgir el que podríem anomenar *subjectes siglats*. És a dir, la utilització de sigles per a anomenar col·lectius de persones. Aquest aspecte, que comporta l'adjectivació dels subjectes (l'adjectiu se substantivitza: per exemple, els immigrants), va en contra de molts dels aspectes que en aquest material s'han anat defensant entorn de la particularització de l'acció educativa, la subjectivitat, el cas per cas o la importància del detall. Així, de vegades, veiem que s'utilitzen sigles per a categoritzar un sector de la població. El cas més habitual darrerament és el dels MEINA (menors estrangers indocumentats no acompanyats). Afortunadament, sembla que són sigles que cauen en desús, però que creiem important conèixer per, precisament, fugir de l'ús indiscriminat.

D'altres, com les que ara assenyallem, formen part del llenguatge quotidià en els equips educatius de centres de protecció o d'altres serveis, projectes i programes d'atenció i educació a la infància i l'adolescència desprotegida.

#### 1) Institucions, serveis, programes i projectes

##### DGAIA Direcció General d'Atenció a la Infància

Funcions de la DGAIA:

- Planificar les polítiques d'infància i l'adolescència, programar els serveis i recursos en matèria de protecció i elaboració de les directrius en l'àmbit de competències del desemparament.
- Promoure els drets dels infants i adolescents de Catalunya, en especial el dret de participació com a ciutadans actius i de promoció del seu benestar.
- Promoure i elaborar plans de col·laboració i protocols que garanteixin l'ordenació de les actuacions de detecció, prevenció, assistència, recuperació i reinserció d'infants i adolescents que hagin estat víctimes de maltractaments i que assegurin una actuació integral d'acord amb la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.
- Promoure i prestar serveis públics especialitzats per atendre els maltractaments d'infants i adolescents, d'acord amb la Llei 14/2010.
- Planificar i executar les competències que se li han atribuït en matèria d'infants i adolescents en situació de risc social.

- Protegir i tutelar els infants i adolescents desemparats, assumir-ne la guarda en els supòsits establerts per les lleis i executar les mesures d'atenció i protecció proposades en cada cas.
- Promoure programes d'orientació i integració social i laboral dels infants i adolescents tutelats i extutelats.
- Implementar les recomanacions de l'Observatori dels Drets de la Infància.

#### EAIA Equip d'atenció a la infància i l'adolescència

Els EAIA són serveis especialitzats que formen part de la Xarxa de Protecció a la Infància de Catalunya. Les seves competències les exerceix per delegació de la Generalitat als ens locals (ajuntaments, consells comarcals). Estan integrats, com a mínim, per un equip interdisciplinari de pedagog, psicòleg, treballador social i educador social. (En teniu més informació en l'entrevista de la Carme Fernández, apartat 3.6.)

#### SSAP Serveis socials d'atenció primària

*sin* Serveis bàsics d'atenció social primària (segons la nova legislació vigent)

Són els serveis socials de primer contacte amb la ciutadania. Els equips bàsics d'atenció primària solen estar formats per treballadors socials i educadors socials.

Funcions:

- Detecció i prevenció de situacions de risc o d'exclusió.
- Recepció i anàlisi de les demandes relatives a les necessitats socials de l'àrea corresponent.
- Informació, orientació i assessorament.
- Aplicació del tractament de suport a persones, famílies o grups.
- Gestió dels altres serveis que es presten a l'atenció primària (els professionals dels serveis bàsics d'atenció primària són el canal d'accés als altres serveis).
- Tramitació i seguiment de programes i prestacions que requereixin la seva intervenció.
- Treball social comunitari.
- Tramitació de propostes de derivació als serveis socials d'atenció especialitzada.

CRAE Centre residencial d'acció educativa

CREI Centre residencial d'educació intensiva

ICAA Institut Català de l'Acolliment i l'Adopció



L'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció es va crear per la Llei 13/1997, de 19 de novembre, amb la finalitat de contribuir a potenciar una política global d'adopcions i d'acolliment simple en família aliena, d'agilitzar els processos de valoració de la idoneïtat de les persones o famílies que opten per l'acolliment o per l'adopció, i de tramitar, quan correspongui, l'adopció internacional.

En l'àmbit de l'adopció internacional, l'ICAA és l'organisme competent a Catalunya.

L'Institut facilita tota la informació relativa a les adopcions per mitjà del web, per escrit o bé en sessions informatives en grups. Per assistir a aquestes sessions cal concertar la data prèviament per telèfon.

La informació relativa als acolliments familiars s'ofereix també de manera individual a les persones o famílies que hi estan interessades.

#### **EFI** Equips funcionals d'infància

Els equips funcionals d'infància són les unitats bàsiques de funcionament dels serveis territorials de la DGAIA. Tenen la responsabilitat de gestionar els expedients dels infants i adolescents, les propostes i mesures que se'n deriven, d'elaborar les dades essencials i de coordinar-se amb els serveis d'infància del seu territori.

A Catalunya hi ha un total de quinze EFI distribuïts entre els diferents serveis territorials i un d'específic per als menors d'origen estranger no acompanyats.

#### **CSMIJ** Centre de salut mental infantil i juvenil i **CSMA** Centre de salut mental d'adults

Els centres de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ) s'ocupen de pacients fins als divuit anys, i els centres de salut mental d'adults (CSMA) donen serveis d'atenció especialitzada i de suport a l'atenció primària als pacients més grans de divuit anys. Ambdós recursos, CSMA i CSMIJ, poden ser en un mateix centre o bé en centres diferents, però els equips assistencials que els componen han de ser totalment diferenciats. Els equips que presten aquesta atenció són multidisciplinaris i estan formats per psiquiatres, psicòlegs, treballadors socials i personal d'infermeria, entre d'altres.

## **2) Documentació habitual als centres de protecció**

#### **PEM** Projecte educatiu marc

El projecte educatiu marc és vigent des del 1995. És el document que estableix les directrius generals per a la realització dels projectes educatius de centre (PEC) de les institucions de protecció a la infància i a l'adolescència. Ens consta

que s'ha iniciat el procés que ha de comportar-ne la renovació i redefinició. Tot i així, el PEM és el document marc que continua regulant, orientant i organitzant el model d'atenció als centres residencials.

#### **PEC** Projecte educatiu de centre

El PEC és el document fonamental que regula, organitza, orienta i defineix el model de treball de cada centre residencial. Basat en les directrius generals del projecte educatiu marc, el PEC ha de ser el document que defineix les línies centrals del model educatiu en estat d'aplicació pràctica. És a dir, allà on l'equip educatiu troba la guia de l'acció educativa. A més, és on es defineix el marc organitzatiu, on es desenvolupen els objectius generals de la institució i on s'expliciten els mecanismes d'avaluació institucional i pedagògica.

#### **PEI** Projecte educatiu individualitzat

El PEI és l'eina metodològica que s'empra per a planificar l'acció educativa individualitzada. El PEI és on es reflexionen, es planifiquen i s'avaluen els objectius educatius i d'atenció de cada un dels nens i nenes acollits.

#### **RRI** Reglament de règim intern

El RRI és el document que recull la normativa interna de funcionament del centre per a tots els seus actors: infants, adolescents i equip educatiu. És, per tant, el document regulador de la convivència als centres residencials.

### **3) Mesures de protecció dels infants i adolescents desemparats**

L'entitat pública competent amb els infants i adolescents desemparats, la DGAIA, decideix quines mesures de protecció per a cada cas, sempre en funció d'un informe previ dels equips tècnics i tenint en compte que s'ha de prioritzar en tot moment l'interès de l'infant o adolescent.

#### **Acolliment familiar simple o permanent**

L'infant o adolescent desemparat ha de ser confiat a una família o a una persona que faci possible el desenvolupament integral de la seva personalitat.

L'acolliment familiar simple s'ha d'acordar si es preveu que el desemparament serà transitori, i pot tenir diferents modalitats; la tipologia i la durada de les modalitats d'acolliment familiar simple s'han d'establir reglamentàriament.

L'acolliment familiar permanent s'ha d'acordar si es preveu que el desemparament serà definitiu i no es considera més favorable per a l'interès de l'infant o l'adolescent l'aplicació de l'acolliment preadoptiu o quan aquest no sigui possible.

L'acolliment familiar permanent es pot constituir en la família extensa de l'infant o adolescent o en família aliena. Les persones acollidores han de mostrar interès pel benestar, tenen l'obligació de vetllar per l'infant o adolescent, alimentar-lo, educar-lo i procurar-li una formació integral i una aptitud educadora adequada.

### **Acolliment convivencial d'acció educativa**

L'acolliment en una unitat convivencial d'acció educativa és el que exerceixen persones prèviament seleccionades i qualificades per raó de la seva titulació, formació i experiència en l'àmbit de la infància i l'adolescència. Aquestes persones acolliran infants amb necessitats especials o grups de germans.

### **Acolliment en centre**

L'acolliment en centre s'ha d'acordar quan es preveu que el desemparament o la necessitat de separació de la pròpia família seran transitoris i no ha estat possible o aconsellable l'acolliment per una persona o família. També és aplicable quan, havent-hi els requisits per a l'acolliment preadoptiu, aquest no s'ha pogut constituir.

L'acolliment en centre consisteix a ingressar l'infant o adolescent en un centre públic o concertat a les seves característiques, per tal que rebí l'atenció i educació necessàries.

### **Acolliment preadoptiu**

La mesura d'acolliment preadoptiu, com a pas previ per a l'adopció, s'acorda en els casos següents:

- Quan no és possible la reintegració de l'infant o l'adolescent en la seva família d'origen i es considera que el més favorable al seu interès és la plena integració en una altra família mitjançant l'adopció.
- Quan els progenitors o titulars de la tutela ho sol·licitin a l'entitat pública competent i fan abandonament dels drets i deures inherents a la seva condició.

És una mesura prèvia a l'adopció que es constitueix més endavant per resolució judicial, que atorga els mateixos efectes que la filiació per naturalesa. Un cop acordada la mesura d'acolliment preadoptiu, s'han de suspendre les visites i les relacions amb la família biològica, per tal d'aconseguir la millor integració en la família acollidora, si convé a l'interès de l'infant o l'adolescent.

### **Mesures de transició a la vida adulta i a l'autonomia personal**

Les mesures de transició a la vida adulta i a l'autonomia personal han de consistir a oferir acompanyament en la inserció sociolaboral i d'habitatge per a garantir una preparació progressiva per a la independència personal, d'acord amb les necessitats formatives i d'integració social i laboral de cada adolescent.

Aquestes mesures es poden acordar, fonamentalment, respecte d'adolescents majors de setze anys, amb el seu consentiment, que es trobin amb possibilitats escasses de retorn al nucli familiar d'origen o sense perspectives d'integració en altres nuclis de convivència o que tinguin risc d'exclusió social en assolir la majoria d'edat.

#### **4) Centres de protecció**

##### **Centres d'acolliment**

Són centres residencials per a l'atenció immediata i transitòria de l'infant i adolescent de zero a divuit anys que ha de ser separat del seu nucli familiar mentre es fa el diagnòstic de la situació i es determina la mesura que cal aplicar.

L'objectiu d'aquests centres és, per tant, l'observació, el diagnòstic, la guarda i l'educació en les situacions d'urgència de les persones menors en alt risc social.

Funcions dels centres d'acolliment:

- a) Oferiment d'una resposta immediata i transitòria d'acollida i protecció a qualsevol infant o adolescent que estigui en situació de risc.
- b) Exercici d'una funció substitutòria temporal de la família, que comprèn:
  - Exercici de l'activitat educativa integral que l'infant o adolescent necessiti.
  - Satisfacció de les necessitats del nen o nena: alimentació, vestuari, allotjament, higiene, descans i lleure.
  - Cura de la salut física i psíquica de l'infant o adolescent.
  - Elaboració d'un estudi diagnòstic interdisciplinari de la situació de les necessitats de l'infant o adolescent acollit.
  - Formulació de les propostes de mesura de protecció adients: retorn a la família biològica, acolliment familiar simple o preadoptiu o acolliment en un centre residencial.

##### **Informació del servei de centre d'acolliment a la cartera de serveis socials**

<b>Dades de la prestació o apartat</b>	
Prestació	Servei de centre d'acolliment
Garantia de la prestació	Prestació garantida
Descripció	Serveis residencials d'estada limitada i transitòria, que tenen per objecte realitzar atenció, observació i el diagnòstic de la situació o risc de desemparament de menors respecte llurs familiars, per tal d'elaborar la corresponent proposta de mesura, quan és impossible o inconvenient realitzar l'estudi en el territori.
Objecte	Exercir l'atenció immediata i transitòria dels menors desemparats, analitzar la seva problemàtica i proposar el tipus de mesures aplicables.
Funcions	Fer el diagnòstic en centre i les valoracions especialitzades que no es poden abordar des del territori del menor, tenint en compte els corresponents informes de derivació. Exercir la guarda i educació dels infants i adolescents atesos. Les altres funcions establertes per l'ordenament jurídic vigent.
Tipologia de la prestació	Prestació de servei: servei especialitzat.
Situació de la població destinatària	Infants i adolescents en risc o situació de desemparament.
Edat de la població destinatària	De 0 a 18 anys.
Forma de prestació	En establiment residencial.
Perfils professionals	Director/a responsable (professional amb titulació universitària en l'àmbit de les ciències socials). Equip tècnic format per: treballador/a social, psicòleg/oga, pedagog/a, metge/essa. Equip educatiu format per educadors/es socials, preferentment amb experiència en l'àmbit de la infància i l'adolescència en risc.
Ràtios de professionals	Un/a director/a responsable. Un equip tècnic cada 30 infants. Educadors/res socials: no inferior a 0,20, incrementat fins 0,33 en cas d'infants de 0 a 3 anys.
Estàndards de qualitat	Els que estableixi el Pla de qualitat previst en la Llei de serveis socials per a aquesta prestació.
Criteris d'accés - normativa reguladora	Els requisits per accedir a aquest servei són els següents: a) desemparament del menor d'acord amb els articles 105 i següents de la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència; b) els articles 4 i 13 del Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció; c) la resta de requisits establerts en l'ordenament jurídic vigent.

## Centres residencials d'acció educativa (CRAE)

Aquests establiments ofereixen a l'infant o adolescent de zero a divuit anys un recurs alternatiu a un medi familiar inexistent, deteriorat o amb greus dificultats per a cobrir les seves necessitats bàsiques.

Als CRAE s'aplica la mesura d'acolliment simple en una institució i les persones hi poden accedir per derivació de la DGAIA.

Alguns d'aquests centres són de titularitat pròpia de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència i d'altres pertanyen a entitats d'iniciativa social concertats amb la DGAIA.

Funcions dels CRAE:

- Atenció integral als infants i adolescents que són ingressats a proposta dels equips tècnics corresponents per a contribuir al seu procés educatiu i de desenvolupament personal.
- Cura de la seva salut física i psíquica, vetllant pel desenvolupament harmoniós de la seva personalitat.
- Disseny del projecte educatiu individual dels infants i adolescents a partir del diagnòstic o l'avaluació inicial.
- Coordinació amb els altres serveis i professionals que intervenen en el procés d'atenció i protecció als infants i adolescents.
- Promoció, en els casos en què sigui possible, del retorn de l'infant o adolescent amb la família d'origen o, en cas contrari, l'acolliment en família extensa o aliena.

## Informació del servei de centre residencial d'acció educativa (CRAE) a la cartera de serveis socials

<b>Dades de la prestació o apartat</b>	
Prestació	Servei de centre residencial d'acció educativa (CRAE).
Garantia de la prestació	Prestació garantida.
Descripció	Servei d'acolliment residencial, per a la guarda i educació dels seus usuaris i usuàries, on resideixen temporalment amb la mesura administrativa d'acolliment simple en institució.
Objecte	Donar resposta a situacions i necessitats educatives i assistencials que requereixen una especialització tècnica en la seva guarda i educació alternativa a la seva família d'origen.

<b>Dades de la prestació o apartat</b>	
Funcions	Promoure, establir i aplicar mesures tècniques educatives i d'inserció social, laboral i familiar. Coordinar-se amb els serveis socials bàsics, amb professionals d'altres sistemes de benestar social, amb les entitats associatives i amb les quals actuen en l'àmbit dels serveis especialitzats. Proporcionar als menors atesos tota la cobertura inherent a l'exercici de la guarda i educació. Les altres funcions establertes per l'ordenament jurídic vigent.
Tipologia de la prestació	Prestació de servei: servei especialitzat.
Situació de la població destinatària	Infants i adolescents amb mesura administrativa d'acolliment simple en institució.
Edat de la població destinatària	De 0 a 18 anys.
Forma de prestació	En establiment residencial.
Perfils professionals	Director/a responsable (professional amb titulació universitària en l'àmbit de les ciències socials), educadors/res socials, preferentment amb experiència en l'àmbit de la infància i l'adolescència en risc.
Ràtios de professionals	Un/a director/a responsable. Centres de 0 a 3 anys: educador/a social/menor resident: no inferior a 0,25. Resta de centres: educador/a social/menor resident: no inferior a 0,15.
Estàndards de qualitat	Els que estableixi el pla de qualitat previst en la Llei de serveis socials per a aquesta prestació.
Criteris d'accés - normativa reguladora	Els requisits per a accedir a aquest servei són els següents: a) desemparament del menor d'acord amb els articles 105 i següents de la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència; b) article 4 del Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció; c) la resta de requisits establerts en l'ordenament jurídic vigent.





## Activitats

1. Identifiqueu una institució de protecció a la infància propera on viviu. Busqueu-ne informació per fonts complementàries (a la Xarxa, en les notícies de premsa, a l'Ajuntament o oficina de l'Administració, etc.) i establiu un contacte amb un referent institucional. Feu una entrevista sobre el projecte educatiu del centre triat que incorpori almenys: recorreguts professionals dels educadors, pràctiques educatives principals, formes d'organització del treball i constitució de l'equip.

2. A partir de la vinyeta de Quino que utilitza Joan Muntané en el seu relat (apartat 2.1.3), com es considera el nen d'acord amb aquesta imatge? Quines vinculacions fas amb els continguts del mòdul respecte a les institucions de protecció a la infància?

3. Vegeu el text recomanat de Segundo Moyano, *Transmisores*, i a partir de la lectura analitzeu:

- Quins són els principals elements que fan a la pràctica de l'educador social en el relat?
- Què considereu que caracteritzaria l'oferta educativa feta i què en destacaríeu?

## Material de suport

### a) Textos que trobaràs a l'aula:

**Bourriaud, N.** (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

- Introducció (pp. 9-23).
- Radicales y Radicantes (pp. 48-67).
- Bajo la lluvia cultural (Louis Althusser, Marcel Duchamps y el uso de las formas artísticas) (pp. 167-184).

Entrevista a Philippe Meirieu (2007). *Cuadernos de Pedagogía* (373). Barcelona.

**Equipo Norai** (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa (Colección Pedagogía Social, TXT).

**Fryd, P.** (2011). *Bricoleurs*. A: J. Sáez i J. García Molina. *Metáforas del educador*. València: Nau llibres.

**García Molina, J.** (1998). La protección de menores (I). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria* (núm. 1, segona època). Universitat de Múrcia.

**García Molina, J.** (1999). La protección de menores (II). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria* (núm. 4, segona època). Universitat de Múrcia.

**García Molina, J.** (Coord.) (2005). *Exclusión social/exclusión educativa, Lógicas contemporáneas*. Xàtiva: Diálogos.

- Cap. 1: Karsz, S. ¿Por qué se habla tanto –y sin embargo tan poco– de exclusión? (pp. 15-30).
- Cap. 4: Fernández Sanz, M. Pobreza y exclusión social (pp. 61-68).
- Cap. 7: Sáez Carreras, J. i García Molina, J. Los educadores sociales ante la exclusión social (pp. 109-131).

**Moyano, S.** (2011). *Transmisores*. A: J. Sáez i J. García Molina. *Metáforas del educador*. València: Nau llibres.

**Wacquant, L.** (2006). *La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada*. Berkeley: Universitat de Califòrnia/París: Centre de Sociologia Europea.

### b) Filmografia

*Oliver Twist* (2005), de Roman Polanski. Adaptació del llibre de Charles Dickens (1937). Ambientada a Londres.

*Les germanes de la Magdalena* (2002), de Peter Mullan. Títol original: *The Magdalene Sisters*. Ambientada a Irlanda en la dècada de 1960.

*Los chicos del coro* (2004), de Christophe Barratier, França. Títol original: *Les Choristes*. Ambientada a França a finals de la dècada de 1940.

*O Contador de Histórias* (2009), de Luiz Villaca. Basada en la vida de Roberto Carlos Ramos. Ambientada al Brasil en la dècada de 1970.

En aquesta llista de pel·lícules, hi trobareu diferents maneres d'atansar-se a la infància, a l'adolescència, als centres de protecció, a l'atenció educativa, a les relacions entre adults i infants... En definitiva, podreu veure en imatges molts dels conceptes que heu treballat o treballareu al llarg de l'assignatura.

<b>Títol</b>	<b>Director</b>	<b>Any</b>	<b>País</b>
<i>Adiós, muchachos</i>	Louis Malle	1987	França
<i>Alemanya, any zero</i>	Roberto Rossellini	1947	Itàlia
<i>Balzac y la pequeña costurera china</i>	Dai Sijie	2002	Xina/França
<i>Barrio</i>	Fernando León de Aranoa	1998	Espanya
<i>Billy Elliot</i>	Stephen Daldry	2000	Gran Bretanya
<i>Blade Runner</i>	Ridley Scott	1982	EUA
<i>El Bola</i>	Achero Mañas	2000	Espanya
<i>El camí cap a casa</i>	Zhang Yimou	1999	Xina
<i>Camino a la Perdición</i>	Sam Mendes	2002	EUA
<i>Las cenizas de Ángela</i>	Alan Parker	1999	EUA
<i>Los chicos del coro</i>	Christophe Barratier	2004	França/Suïssa
<i>El club dels poetes morts</i>	Peter Weir	1989	EUA
<i>Los cuatrocientos golpes</i>	François Truffaut	1959	França
<i>A la recerca d'en Forrester</i>	Gus van Sant	2000	EUA
<i>Elephant</i>	Gus van Sant	2003	EUA

<b>Títol</b>	<b>Director</b>	<b>Any</b>	<b>País</b>
<i>El espinazo del diablo</i>	Guillermo del Toro	2001	Espanya
<i>El espíritu de la colmena</i>	Víctor Erice	1973	Espanya
<i>El indomable Will Hunting</i>	Gus van Sant	1997	EUA
<i>Aquesta terra és meva</i>	Jean Renoir	1943	EUA
<i>Estació Central de Brasil</i>	Walter Salles	1997	Brasil
<i>Europa, Europa</i>	Agnieszka Holland	1990	França-Alemanya
<i>Las hermanas de la Magdalena</i>	Peter Mullan	2002	RU Irlanda
<i>Hoy empieza todo</i>	Bertrand Tavernier	1999	França
<i>Kirikú i la bruixa</i>	Michel Ocelot	1998	França-Bèlgica-Luxemburg
<i>Korczak</i>	Andrej Wajda	1990	Polònia
<i>La lengua de las mariposas</i>	José Luis Cuerda	1999	Espanya
<i>Matar a un ruiseñor</i>	Robert Mulligan	1962	EUA
<i>Mentes peligrosas</i>	John N. Smith	1995	EUA
<i>Ni uno menos</i>	Zhang Yimou	1999	Xina
<i>Las normas de la casa de la sidra</i>	Lasse Hallstrom	1999	EUA
<i>Oliver Twist</i>	Roman Polanski	2005	RU
<i>Los olvidados</i>	Luis Buñuel	1950	Mèxic
<i>Padre, padrone</i>	Paolo i Vittorio Taviani	1977	Itàlia
<i>Pequeño Cherokee</i>	Richard Friedenberg	1997	Canadà
<i>L'infant salvatge</i>	François Truffaut	1969	França
<i>La pell dura</i>	François Truffaut	1976	França
<i>Pixote</i>	Héctor Babenco	1980	Brasil
<i>La pizarra</i>	Samira Makhmalbaf	2000	Iran
<i>Planta 4ª</i>	Antonio Mercero	2003	Espanya
<i>Rebel sense causa</i>	Nicholas Ray	1955	EUA

<b>Títol</b>	<b>Director</b>	<b>Any</b>	<b>País</b>
<i>Rebel·lió a les aules</i>	James Clavell	1967	Gran Bretanya
<i>Salaam Bombay</i>	Mira Nair	1988	Índia
<i>Ser y tener</i>	Nicolas Philibert	2002	França
<i>El sur</i>	Víctor Erice	1983	Espanya
<i>Sweet sixteen</i>	Ken Loach	2002	Gran Bretanya
<i>La vendedora de rosas</i>	Víctor Gaviria	1998	Colòmbia
<i>El verano de Kikujiro</i>	Takeshi Kitano	2000	Japó

Com heu pogut veure, és només una selecció. N'hi ha moltes més i, de ben segur, podeu anar ampliant aquesta filmografia.

## Bibliografia

- Aichhorn, A.** (2006). *Juventud Desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H.** (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bernfeld, S.** (2005). *La ética del chocolate*. Barcelona: Gedisa.
- Brignoni, S.** (1998). Algunas reflexiones sobre la protección a la infancia. *L'interro?ant* (núm. 1). Barcelona.
- Casas, F.** (1984). *Els internaments d'infants a Catalunya*. Barcelona: Caixa de Barcelona.
- Castillo, M. del** (1999/1955). *Tanguy. Historia de un niño de hoy*. Vitoria-Gasteiz: Ikusager.
- Delgado, B.** (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- DGAIA** (2005a). Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de Centres Residencials d'Acció Educativa i de Centres d'Acollida per a infants i adolescents. Informe del Comitè de Experts en Formació de Recursos Humanos en el Àmbit de los Servicios Sociales. Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya: [www.gencat.net/benestar/comiteexperts/infancia/educador\\_crae.htm](http://www.gencat.net/benestar/comiteexperts/infancia/educador_crae.htm)
- DGAIA** (2005b). L'educació en valors en els CRAE: Centres propis, col·laboradors i centres d'acollida. Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya: [www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf](http://www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf)
- Diversos autors** (2005). *Adolescencia y Educación Social. Uncompromiso con los más jóvenes*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay.
- Donzelot, J.** (1979). *La policía de las familias*. València: Pre-Textos.
- Drecera, SCCL** (1998). *La educación social, un reto en DRECERA. Marco pedagógico para prácticas educativas*. Barcelona: Cooperativa Drecera, SCCL.
- Duschatzky S.** (Comp.) (2000). *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Equipo Norai** (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M.** (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G. i Poggi, M.** (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G., Poggi, M., et al.** (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. i Diker, G.** (Comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Fryd, P.** (Coord.) (2011). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*, Barcelona: Editorial UOC.
- Fryd, P. i Silva, D.** (Coords.) (2009). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina, J.** (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E.** (1992). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E.** (2003). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Karsz, S.** (Coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

**Minniceli, M.** (2004). *Infancias públicas. No hay derecho*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

**Monseny, J. i Bolea, E.** (Coords.) (2009). *Educación aún... El educador frente a los retos de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Horsori.

**Moyano, S. i Planella, J.** (Coords.) (2011). *Voces de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC.

**Núñez, V.** (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

**Núñez, V. i Planas, T.** (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. A: A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

**Pancera, C.** (1993). *Estudios de historia de la infancia*. Barcelona: PPU.

**Platt, A.** (1982/1969). *Los "salvadores del niño" o la invención de la delincuencia*. Mèxic: Siglo XXI.

**Ruiz, C.** (2004). *Protección a la infancia en España. Reforma social y Educación*. Universitat de València.

**Ruiz, C. i Palacio, I.** (1995). *Pauperismo y educación. Siglos XVIII y XIX. Apuntes para una Historia de la Educación Social en España*. Universitat de València.

**Ruiz, C. i Palacio, I.** (1996). *Asistencia social y educación. Documentos y textos comentados para una Historia de la Educación Social en España*. Universitat de València.

**Ruiz, C. i Palacio, I.** (2002). *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. Universitat de València.

**Sáez Carreras, J. i García Molina, J.** (Comps.) (2011). *Metáforas del educador*. València: Nau Llibres.

**Tizio, H.** (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

**Wyneken, G.** (1968). Las antinomias centrales de la pedagogía. A: L. Luzuriaga. *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.

**Zambrano, M.** (2000). *La vocación de maestro*. Màlaga: Ágora.

**Zambrano, M.** (2002). *L'art de les mediacions. Textos pedagògics*. (Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy.) Barcelona: Publicacions de la UB.

## Webgrafia

Janusz Korczak. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/korzaks.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/korzaks.PDF)

Observatori de la Infància. Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat. <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es>

UNICEF. La infancia en España 2010-2011. [http://www.cecua.es/noticias/INFANCIA%202010-2011\\_VFINAL.PDF](http://www.cecua.es/noticias/INFANCIA%202010-2011_VFINAL.PDF)

UNICEF España. Las Políticas Públicas y la Infancia en España: evolución, impactos y percepciones. [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Políticas\\_Infancia\\_Espana\\_UNICEF\\_2011.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Políticas_Infancia_Espana_UNICEF_2011.pdf)

Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.7fca6ecb84d307b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnnextoid=4e0622a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=4e0622a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU). <http://www.ciimu.org>

Observatori dels Drets de la Infància. <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.c7a2fef9da184241e42a63a7b0c0e1a0/?vgnnextoid=094182867e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=094182867e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>

Sistema de protecció a la infància de Catalunya. <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.7fca6ecb84d307b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=9fb122a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=9fb122a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>

Departament de Benestar Social i Família - Infància i Adolescència. <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.c7a2fef9da184241e42a63a7b0c0e1a0/?vgnextoid=01831788dd5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=01831788dd5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>

La protecció a la infància en situació d'alt risc social. Informe del síndic de greuges. <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2478/Informe%20Protecci%C3%B3%20Inf%C3%A0ncia.pdf>

Comissió de CRAE de la Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i l'Adolescència (FEDAIA). [http://www.fedaia.org/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=71&Itemid=1](http://www.fedaia.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=1)

Col·legi d'Educaores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC). Allà hi trobareu informació sobre el grup de treball en l'àmbit dels recursos residencials per a infants i joves tutelats, a més de la Comissió de Treball d'Infància i Adolescència. <http://www.ceesc.cat>



## Annex

### Estudi del Projecte educatiu marc dels centres residencials d'acció educativa

#### 1. Propòsit de la investigació

El propòsit principal d'aquesta investigació és sotmetre a una anàlisi exhaustiva el contingut del document principal que serveix de “referència i marc a l'hora d'elaborar els projectes educatius de cada centre” (Projecte educatiu marc de la Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència; 1995, 1). Abans, no obstant això, cal destacar que el propòsit inicial, en el moment de dissenyar el projecte de recerca, es va situar entorn de l'anàlisi d'un nombre concret de projectes educatius de centre d'altres CRAE. Les primeres aproximacions fetes es van centrar en l'anàlisi de deu PEC d'institucions de la província de Barcelona.

Després de l'estudi d'aquests documents, les primeres apreciacions assenyalaven un aspecte que, per una incidència especial en el recorregut posterior de la investigació, calia sotmetre a consideració. Aquesta dada a què ens referim indicava que vuit d'aquests deu PEC preveien la mateixa estructura d'apartats de continguts i desenvolupament del document que el PEM. Al mateix temps, aquests continguts eren gairebé idèntics als proposats pel document marc. Aquest aspecte, juntament amb indicis que la inferència posterior corroboraria aquesta qüestió, ha comportat reconsiderar l'objecte d'investigació i dirigir-la cap al document que estableix les directrius generals per a l'elaboració del PEC als centres. És així que, per aquestes raons, la investigació ha centrat l'objecte d'anàlisi en el projecte educatiu marc.

El PEM s'elabora el 1995, sis anys després de la posada en marxa de la Direcció General d'Atenció a la Infància (DGAI), predecessora de la DGAIA actual. Es presenta l'octubre de 1992 un primer esborrany que, després del treball amb professionals del camp i amb diverses instàncies tècniques, es converteix en el document definitiu. El punt de partida de la proposta es basa en la diversitat d'institucions encarregades de desenvolupar les mesures de protecció a la infància i, com a conseqüència, els diferents models institucionals que conviuen en el marc territorial de Catalunya. El traspàs de competències a l'Administració autonòmica en aquesta matèria permet, en el seu moment, establir les guies que dotin el sistema de protecció de criteris generals comuns, que ofereixin les orientacions necessàries per a ordenar el desplegament institucional. Per tant, el PEM esdevé l'eina fonamental per a:

- Analitzar els **propòsits**, **fonaments** i les **finalitats** de l'atenció i l'educació de les infàncies acollides en CRAE; i

#### Nota

D'ara endavant les referències al document objecte d'anàlisi s'indicaran amb les sigles *PEM*. Recordeu que continuarem utilitzant les sigles *DGAIA* (Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència del Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya), *CRAE* (centre residencial d'acció educativa), *PEC* (projecte educatiu de centre), i *PEI* (projecte educatiu individualitzat).

#### Nota

La consulta amb diversos tècnics responsables de la DGAIA, i també de directors i equips educatius de diferents CRAE, juntament amb la consulta de PEC nous, va demostrar que aquests indicis eren compartits. Aquesta consulta va acabar confirmant el canvi d'orientació necessari en la investigació.

- Analitzar els **elements institucionals** en què es fonamenten les pràctiques que donen compte de les dimensions de l'encàrrec que reben els CRAE.

Així, doncs, aquests són els objectius que guien aquest procés de recerca. Ambdós es basen en la necessitat que els CRAE disposin d'un marc general que orienti i guii, mitjançant unes directrius generals, els interrogants, els límits i les possibilitats de les pràctiques institucionals. Ara bé, un PEM que delimiti i garanteixi els requisits del desenvolupament de les pràctiques però que també, de manera paral·lela, obri oportunitats que donin suport al treball constant d'adequació, de reflexió i d'anàlisi de les connexions teoricopràctiques, que promogui la creació i discussió entorn dels projectes educatius de centre i que, finalment, encoratgi el treball incessant d'invenció i recerca dels equips educatius per a atendre i educar els nens i nenes acollits a les institucions. Aquests seran, llavors, els eixos de les mirades i de les anàlisis sobre els continguts i l'estructura del Projecte educatiu marc dels centres residencials d'acció educativa.

Un últim aspecte que cal considerar es refereix al lloc que ocupa el PEM respecte de les pràctiques educatives en un CRAE. En aquest sentit, resulta convenient la sistematització que duu a terme el sistema educatiu (salvant les distàncies) respecte dels nivells de concreció:

- Primer nivell de concreció: projecte educatiu marc (PEM).
- Segon nivell de concreció: projecte educatiu de centre (PEC).
- Tercer nivell de concreció: projecte educatiu individualitzat (PEI).

El **primer nivell de concreció** es correspon amb les directrius, orientacions i prescripcions generals, per la qual cosa implica un marc referencial per a les pràctiques. És a dir, les propostes del PEM són els fonaments, els principis bàsics de les pràctiques. Un document, doncs, que actua com a nucli organitzador i dota la xarxa de centres d'unes prestacions comunes i d'unes línies generals de desenvolupament de les pràctiques. La competència d'aquest nivell pertany a les administracions públiques, en el nostre cas a la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència de la Generalitat de Catalunya.

El **segon nivell de concreció** és el PEC, en què es dóna compte de les apostes institucionals particulars en el marc general del PEM. Això és, el projecte institucional que preveu i explicita les dimensions pedagògica, organitzativa i social. El PEC, per tant, és el document en què s'enquadra el treball institucional, i representa l'element catalitzador de les pràctiques institucionals. L'òrgan competent és l'equip educatiu.

El **tercer nivell de concreció** és el projecte educatiu individualitzat (PEI). Aquest és un instrument metodològic amb objectius particulars i explícits per al treball educatiu amb cadascun dels subjectes acollits en un CRAE. L'articulació del PEI amb el PEC, com a marc general, dota de coherència teò-

#### Equip educatiu

Convé assenyalar que, si bé és bastant habitual que sigui l'equip educatiu l'òrgan encarregat d'elaborar el PEC, hi ha institucions, que per la seva organització particular o les seves estructures institucionals, consideren que han de ser els equips directius els dipositaris d'aquesta tasca.

rica i de continuïtat el treball educatiu que es desenvolupa a les institucions. Si bé és competència de l'equip educatiu, la responsabilitat de la seva proposta i planificació recau en cadascun dels educadors tutors.

Les pràctiques educatives són el resultat de l'articulació dels tres nivells de concreció. El fet de triar i centrar la nostra anàlisi en el PEM respon a les característiques orientadores d'aquest document. El PEM per si sol no defineix les pràctiques. Ara bé, se'n desprenen les consideracions fonamentals que guien l'elaboració dels PEC i PEI de les institucions, per la qual cosa aquest nivell inicial de concreció ens permet situar els principis que guiaran les pràctiques.

## 2. Desenvolupament metodològic de la investigació

Aquest apartat pretén fonamentar el procés d'estudi i anàlisi posterior sobre el Projecte educatiu marc. Per a això assenyalar, en primer lloc, que l'acostament metodològic que proposem es basa en l'**anàlisi de contingut del discurs**, entenent-la com una de les eines de recerca de la pedagogia social. Des del paradigma estructural en el qual ens basem, la producció de discurs pedagògic implica el plantejament de models educatius que generen efectes en allò social.

Convenim, juntament amb Núñez (1990, p. 29), referint-se a les aportacions de Barthes, que "es en los textos donde el sentido se produce y produce". En efecte, doncs, des d'aquest plantejament inscrivim l'anàlisi del PEM, en la mesura que és procés de producció de sentit a partir del funcionament i la proposta del text. Si entenem, llavors, el discurs com a producció de sentit, "crea (construye: categoriza, organiza) realidad" (1990, p. 31). En aquest sentit, per tant, podem inferir que el discurs s'entén com a "significación inherente a toda organización social" (Buenfil, 1994, p. 8). Aquestes contribucions permeten pensar les relacions entre discurs i pràctica des d'un enfocament diferent, qüestionant l'oposició tradicional entre ambdós conceptes. Això és, no hi ha, doncs, una realitat al marge del discurs: "no hay discurso fuera de la realidad" (Buenfil, 1994, p. 13).

Buenfil (1994, p. 9-10) conceptualitza el discurs destacant una sèrie d'aspectes que han suposat la línia triada per a abordar l'anàlisi del contingut discursiu del PEM:

- discurs com a estructura oberta, incompleta i precària, que permet la possibilitat de construir els significats;

### Acostament metodològic

Entenem aquest acostament metodològic a partir de la frase següent de Philippe Meirieu (1998, p. 92), i que pretenem que ens acompanyi durant aquest recorregut: "La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica".

- discurs com a significat en suport lingüístic i extralingüístic;
- discurs com a condició de comunicació de sentit socialment compartit;
- discurs com a construcció social de la realitat;
- discurs com a accessible, tant mitjançant la relació amb altres discursos com mitjançant l'anàlisi de l'ús.

#### Lingüístic i extralingüístic

Quan parlem de suport lingüístic ens referim a suport oral i escrit, i el suport extralingüístic es refereix al gestual, arquitectònic, pràctic, icònic, de vestimenta, etc. (Buenfil, 1994, p. 10).

A partir d'aquesta noció de *discurs*, per tant, les oposicions entre discurs i realitat, discurs i pràctica o discurs o acció esdevenen infructuoses. En articular conceptualment el discurs amb els processos de significació social, es considera el component subjectiu. Això, en termes del camp social, implica que “es el discurso el que constituye las posiciones del sujeto y no el sujeto [el que] origina al discurso” (Buenfil, 1994, p. 11). El discurs, llavors, esdevé el marc que dóna sentit a les pràctiques, que s'adeqüen a alguna estructura discursiva.

El PEM és el text fundacional de les pràctiques institucionals als CRAE de Catalunya. Per tant, sotmetre a anàlisi el contingut de la seva configuració discursiva ens permetrà donar compte dels objectius principals d'aquest estudi: d'una banda, els aspectes proposicionals de l'atenció i educació als CRAE i, de l'altra, els elements de les pràctiques proposades.

Aquest últim aspecte el considerem fonamental, en la mesura que comporta passar a primer plànol un concepte que, si bé n'assenyalem aquí la incidència, és susceptible de ser tingut en compte per a investigacions posteriors. Ens referim a la consideració de l'hegemonia amb relació a les pràctiques. Buenfil (1994, p. 14) considera l'hegemonia una pràctica discursiva, ja que en concebre el discurs com una estructura incompleta, inestable i oberta (i també sotmesa a xarxes de significació socialment compartides), esdevé condició de les pràctiques hegemòniques. El caràcter fundacional que hem indicat respecte del PEM, el moment històric de la seva redacció en el qual “la diversidad de procedencia y modelos de los centros existentes” (PEM, 1995, p. 1) provoca la necessitat de referenciar els projectes educatius de centre, i la data de la seva posada en marxa (1995), fan del PEM una pràctica discursiva, mitjançant la qual s'articula una dispersió prèvia, i es genera un projecte hegemònic amb una certa fixació temporal (dotze anys), encara que, per descomptat, “susceptible de ser desarticulada” (Buenfil, 1994, p. 16). En aquest sentit, prenem les paraules de Marí Ytarte (2002, p. 256) en referir-se al fet que “el discurso no es, por tanto, un ente autónomo de las relaciones sociales y de poder”.

Respecte de l'anàlisi del discurs com a tècnica metodològica, l'estudi que aquí desenvolupem s'orienta a partir de les aportacions de Van Dijk (1991) i les consideracions relatives a Marí Ytarte (2002, p. 259-260). Aquesta última in-

dica tres elements estratègics (basats en les aportacions de Van Dijk) que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar la construcció i els mecanismes de producció de discurs:

- En la constitució del discurs s'inclou certa repetició específica de continguts en detriment d'altres.
- El discurs remarca una sèrie de continguts silenciant-ne d'altres. Per tant, la selecció i la retallada contenen significacions.
- En la producció de discurs s'inclouen afirmacions no justificades presentades com a certes evidents i confirmades.

Així, la presa en consideració d'aquestes estratègies discursives permet construir una posició enfront del text sense obviar les consideracions subjectives pròpies. En aquest sentit, no es tractaria tant de superar la subjectivitat de la interpretació com de fer una anàlisi del contingut del discurs que en doni compte de les significacions en el camp que ens convoca (Quivy i Campenhoudt, 2006). Per a això, mantindrem com a criteri d'anàlisi les dimensions institucionals següents: la pedagògica, l'organitzativa i la social. L'articulació d'aquestes dimensions ens procura establir els marges de la recerca, i també un acostament de la mirada sota l'òptica de l'anàlisi d'un projecte institucional com el PEM.

Quant a la selecció metodològica, Quivy i Campenhoudt (2006, p. 217) estableixen la diferenciació comuna entre mètodes quantitativs i qualitativs de recerca. Els primers es recomanen per a "el anàlisi de un gran número de informació sumaria" i basats en les freqüències d'aparició de continguts, mentre que els qualitativs són més intensius i, per tant, susceptibles per a una anàlisi de menys quantitat d'informació "más compleja y detallada" i fonamentats en les presències i absències dels continguts. No obstant això, els autors destaquen que aquestes distincions si bé diferencien característiques metodològiques, no representen descartar recórrer tant als uns com als altres en l'anàlisi de contingut. Amb aquesta direcció, proposen tres categories de mètodes d'anàlisi de continguts, les variants dels quals estan basades en els treballs de Lawrence Bardin (1986): l'anàlisi temàtica, que inclou (entre d'altres) l'anàlisi per categories i l'anàlisi de l'avaluació; l'anàlisi formal, tant de l'expressió com de l'enunciació, i l'anàlisi estructural, també amb diferents modalitats com l'anàlisi de coocurrències. Sense entrar en els detalls sobre els continguts de cadascuna d'aquestes categories (vegeu Quivy i Campenhoudt, 2006, pp. 217-218), sí que assenyalarem que la nostra investigació se situaria en l'anàlisi estructural, ja que té l'objectiu d'indagar sobre els principis que organitzen els elements del discurs.

Així, el procés d'anàlisi prevista preveu els aspectes següents:

### Bibliografia

Per tal d'aprofundir en aquestes dimensions institucionals, recomanem:

Moyano, S. (2011). Instituciones de protección a las infancias. A P. Fryd (Coord.), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC; o bé el mòdul 6 de l'assignatura *Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància*.

- Els eixos que estructuraven el document.
- Anàlisi de les prescripcions educatives i d'atenció social.
- Estructuració i ordenament de les dimensions pedagògica, organitzativa i social dels CRAE.

#### **Quadre 1**

D'acord amb aquest procés, doncs, establim com a hipòtesi principal de treball:

El Projecte educatiu marc, entès com a nucli regulador i orientador dels projectes educatius de centre, estableix un model d'aplicació pràctica per als CRAE en el qual les dimensions institucionals se sustenten en criteris bàsicament organitzatius i de funcionament, mentre que els aspectes pedagògics (components de l'encàrrec social rebut) se supediten als anteriors.

#### **Quadre 2**

D'aquesta hipòtesi principal, emanen diferents hipòtesis secundàries:

L'adequació del model d'aplicació pràctica a criteris organitzacionals es basa en les confusions que es creen entorn dels conceptes i característiques sobre l'atenció i l'educació.

#### **Quadre 3**

En les propostes pedagògiques del Projecte educatiu marc es prioritzen les qüestions metodològiques i es donen per descomptat els fonaments teòrics que sustenten les pràctiques educatives.

#### **Quadre 4**

El Projecte educatiu marc és prou rígid per a establir les orientacions generals, però també l'adequadament flexible perquè els equips educatius incorporin aportacions a l'elaboració del projecte educatiu de centre.

#### **Quadre 5**

Per finalitzar aquest apartat tan sols aportarem una reflexió entorn de la implicació de variables que, sens dubte, han influït d'una manera o d'una altra en el desenvolupament i treball de conclusió posterior de la investigació proposada. Entre aquestes variables voldríem destacar la mateixa immersió d'experiències de qui escriu. Això és, l'experiència com a educador social en un CRAE durant deu anys, l'experiència com a membre d'un equip educatiu que, en el seu moment, redacta un PEC que es va basar en les directrius generals del PEM, i finalment l'experiència d'exercir com a supervisor i formador d'equips educatius de diferents CRAE. Aquestes qüestions, lluny de suposar una trava epistemològica, pretenen posar-se al servei de l'anàlisi exhaustiva de la informació i del text. En mantenir la proposició que en la construcció de discurs hi ha implicacions subjectives, aquestes les considerem també des de la posició del qui pretén analitzar aquest discurs.

### 3. El Projecte educatiu marc: elements d'anàlisi

Amb la finalitat de proporcionar una millor relació de les dades que es vagin aportant al llarg d'aquesta anàlisi, transcrivim l'índex de continguts que presenta el Projecte educatiu marc. De manera esquemàtica:

#### a) Apartats del Projecte educatiu marc

1. Principis generals
2. Projecte educatiu marc d'organització i gestió del centre
  - 2.1. Organització i gestió del centre
  - 2.2. Instruments per al funcionament del projecte de gestió del centre
    - 2.2.1. El projecte educatiu de centre
    - 2.2.2. El reglament de règim interior

#### b) Esquema del projecte educatiu de centre

#### c) Àrees per al desenvolupament del reglament de règim interior

A partir d'aquest esquema general s'ordenen de la manera següent els continguts corresponents a cada apartat:

#### **Projecte educatiu marc**

##### Introducció

#### 1. Principis generals

##### 1.1. Marc legal

- Desplegament legal
- Conceptes: *desemparament, tutela automàtica, guarda, acolliment simple en institució, acolliment simple, acolliment preadoptiu, adopció.*

##### 1.2. Centres: característiques i tipologia

##### 1.2.1. Què és un centre?

### 1.2.2. Criteris mínims exigibles

### 1.2.3. Especificitat dels centres

### 1.3. Finalitat i objectius dels centres

### 1.4. Concepte d'*educació integral*

### 1.5. Situacions dels nens atesos en centres educatius

## 2. Projecte educatiu marc d'organització i gestió del centre

### 2.1. Organització i gestió del centre

#### 2.1.1. Criteris d'organització i gestió: organització, participació, formació

2.1.2. Principis de participació: coresponsabilitat, subsidiarietat, globalitat, cooperació, coordinació, autoritat

2.1.3. Persones o elements personals: direcció, tutor, equip educatiu, personal de serveis, els menors, la llengua pròpia de l'Administració educativa

#### 2.1.4. Òrgans i funcions

2.1.5. Criteris metodològics: educació activa, educació integral, educació compensadora, els mitjans materials, l'horari

#### 2.1.6. Àmbits de gestió del centre

##### 2.1.6.1. Àmbit de coordinació i gestió

- Coordinació i control-regulació
- Participació i presa de decisions
- Relacions institucionals
- Direcció de personal
- Direcció tecnicopedagògica
- Direcció administrativa
- Direcció econòmica
- Supervisió i avaluació

##### 2.1.6.2. Àmbit educatiu

- Objectius educatius dels menors
- Estratègies educatives
- Mecanismes d'avaluació educativa

2.1.6.3. Àmbit de suport de secretaria i administració: gestió econòmica, gestió administrativa

##### 2.1.6.4. Entorn familiar

- Entrevistes amb la família, visites pares-fills
- Sortides i vacances amb els pares, relació amb les institucions que tracten amb la família, relacions amb la família substitutòria

2.1.6.5. Relacions externes: utilització de l'entorn, participació del centre educatiu en la vida sociocultural de l'entorn

### 2.2. Instruments per al funcionament del projecte de gestió del centre

#### 2.2.1. El projecte educatiu del centre

#### 2.2.2. El reglament de règim interior



### **Esquema per a l'elaboració del projecte educatiu del centre**

(aspectes mínims que cal tenir en compte)

1. Introducció
2. Anàlisi del context
3. Trets d'identitat
4. Formulació i sistematització dels objectius generals
  - 4.1. Àmbit pedagògic
  - 4.2. Àmbit de govern institucional
  - 4.3. Àmbit administratiu
  - 4.4. Àmbit humà i de serveis
5. Definició de l'estructura organitzativa
  - 5.1. Organigrama global del centre
  - 5.2. Organització de grups de nens
  - 5.3. Definició de funcions dels àmbits
    - Àmbit educatiu
    - Àmbit tecnicopedagògic
    - Àmbit administratiu
    - Àmbit de recursos propis
    - Àmbit de l'entorn familiar
    - Àmbit de l'entorn immediat

### **Àrees que cal tenir en compte per a desenvolupar els àmbits del reglament de règim intern**

1. Organització de la vida quotidiana
2. Organització de l'estructura del centre
3. El personal educatiu
4. El personal d'administració
5. El personal de serveis
6. Els nens
7. Activitats i assemblees
8. Edifici, espais i material
9. El règim administratiu
10. El règim econòmic

La proposta d'anàlisi de contingut del document preveu la mateixa estructura que aquest. Així, doncs, els apartats es corresponen en nomenclatura amb els del PEM, i s'assenyala el número/s de pàgina/es que ocupen en l'original.

## Introducció Pàg. 1

La introducció del PEM tan sols ocupa una pàgina d'un total de cinquanta. Si bé pot semblar escarit, la seva brevetat no impedeix una completa declaració de principis respecte dels motius del document i de les seves pretensions:

La creació d'un model d'organització i gestió per als CRAE es considera convenient a causa de la dispersió de models al territori català, de manera que es doti d'una referència i un marc general per elaborar els PEC de cada institució. S'assenyala la "falta de referents tècnics, relatius als centres d'atenció a la infància en un marc no escolar" (pàg. 1), encara que això no impedeix que, juntament amb la referència obligada dels treballs amb relació a protecció de menors i serveis socials (s'assenyalen en l'apartat següent), l'esquema de partida sigui el "Projecte d'organització i gestió del centre educatiu" del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

La proposta d'aquest PEM es planteja amb un caràcter de provisionalitat, si bé no ens consten documents posteriors al de gener de 1995. Al principi, disposem d'un exemplar datat de l'octubre de 1992, encara que ambdós documents són còpies exactes, de la qual cosa deduïm que la proposta de 1992 es va convertir en definitiva el 1995 mantenint un contingut idèntic. No hi ha hagut, doncs, renovacions posteriors, encara que per descomptat s'han anat proposant documentacions que amplien o concreten algunes de les prescripcions del PEM. A títol d'exemple: els protocols d'observació, els models de projecte educatiu individualitzat i d'informe tutorial de seguiment educatiu, etc. I també el ja referenciat "Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a nens i adolescents", o un text del llavors Departament de Benestar i Família i elaborat per directors de CRAE que es titula "La educación en valores en los CRAE".

Finalment, s'indiquen els dos grans apartats que estructuraven el document: d'una banda, el marc legal que sustenta la labor requerida i, de l'altra, la concreció del "projecte marc per a l'organització i gestió del centre" (pàg. 1). No ens hi aturarem aquí, ja que és el propòsit de la resta d'apartats, encara que sí assenyalarem un aspecte que considerem del tot fonamental (i del qual ha partit la hipòtesi general d'aquest treball). Aquest aspecte a què ens referim esmenta que en el primer gran apartat (Principis generals) s'inclou el marc legal de què deriven "els principis educatius que han d'articular el projecte de centre" (pàg. 1). Es desprèn que seran, llavors, els principis educatius els que articulin el PEC, per la qual cosa pararem esment al seu desplegament i reconeixement, per així poder donar compte d'aquesta proposta de dimensió pedagògica en el document.

### Caràcter de provisionalitat

En el moment de redactar aquests materials, ens ha arribat la informació que s'estan iniciant les gestions oportunes per renovar el PEM i proposar en breu un document nou.

### Un contingut idèntic

Al Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada de la Generalitat de Catalunya consta el document que manegem (gener de 1995) com el definitiu. Consultades altres fonts, com a estudis recents entorn dels CRAE (Torralba, 2006; DGAIA, 2005) i directors i sots-directors de CRAE sobre la documentació que ells manegen, tots coincideixen a assenyalar el document referenciat com el definitiu.

### Nota

El text de "La educación en valores en los CRAE" es pot trobar íntegrament en [www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf](http://www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf).

## 1. Principis generals Pàg. 2-20

### 1.1. Marc legal Pàg. 2-10

El desplegament de referències legals, per descomptat, a causa de la datació del document, resulta insuficient per als moments actuals. No obstant això, és important destacar que, a part de la selecció general sobre normativa i regulació en matèria d'infància (Declaració de drets de la infància, Convenció sobre els drets del nen, Constitució espanyola) i concreta sobre la denominada *situació de risc* (pàg. 2) (resolucions del Parlament i lleis de protecció a la infància i serveis socials en el marc territorial de Catalunya), sobresurt la selecció d'articles d'algunes lleis i resolucions. Entre la recopilació de les resolucions del Parlament distingim les qüestions següents relacionades amb la dimensió pedagògica de la protecció a la infància:

“El nen té dret a rebre educació [...] que n'afavoreixi la cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu enteniment individual, el seu sentit de responsabilitat moral i social, i arribar a ser un membre útil de la societat” (pàg. 4).

“Els mètodes d'educació han de ser susceptibles dels canvis necessaris perquè els nens es puguin integrar en una societat canviant. El sistema educatiu ha de ser compensatori i, per això, s'ha d'adaptar a les diferents situacions del nen, siguin quins siguin l'origen i la naturalesa” (pàg. 4).

Ambdues citacions indiquen aspectes que caldrà reprendre en el moment d'analitzar les orientacions educatives dels CRAE. En la primera es posa de manifest la necessitat de preveure que els nens sota mesures de protecció se situen en el mateix prisma quant al dret a l'educació. En la segona, indica l'element compensatori, un element que, com observarem, defineix un concepte de l'educació de les infàncies acollides.

Pel que fa a la Llei de serveis socials 16/85, aquests són prestats com un dret ciutadà, amb l'objectiu de superar “les concepcions basades en el concepte de *beneficència*” (pàg. 6). Per la qual cosa els criteris bàsics que regeixen aquesta “concepció política de benestar social”, que el PEM destaca, són: globalitat, prevenció, autonomia i participació. En la llei esmentada no s'expliciten excessivament aquests principis, si bé posteriorment algun és ampliat sota una mirada més específica. En el cas de la globalitat, s'esmenta amb relació al fet que “els serveis socials s'han de prestar de manera integrada, atenent les necessitats globals, evitant el tracte de manera parcialitzada” (art. 3, Llei 26/85).

Pel que fa a la participació, la direcció presa es refereix a la promoció de “la participació democràtica dels ciutadans a la programació i al control dels serveis socials” (art. 3, Llei 26/85), tenint en compte les entitats representatives de sectors concrets de la població i creant el Consell General de Serveis Socials.

#### Llei de serveis socials 16/85

En l'actualitat està en vigor a Catalunya la Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de serveis socials. Valgui aquest aclariment, encara que l'anàlisi que fem aquí respecte del marc legal s'ha fet en referència a la documentació que se cita en el PEM.

#### Concepció política de benestar social

Llei 26/1985, de 27 de desembre, de serveis socials. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 634, 10.1.1986, p. 35.

Finalment, la prevenció destaca l'orientació cap a “una superació de les causes dels problemes socials” (art. 3, Llei 26/85), i assenyalava la coordinació dels serveis socials en les seves actuacions destinades a la seva resolució. Sobre l'autonomia, no hem trobat en la Llei una referència explícita quant a aquest criteri, encara que es destaquen de vegades les qüestions de descentralització i desconcentració dels serveis socials, aspecte que ens sembla relacionat.

El punt destacat d'aquest apartat referit a la Llei de serveis socials és que, posteriorment, els conceptes assenyalats resorgeixen sota altres consideracions, sobretot els de participació i globalitat, referits a l'organització i gestió dels CRAE, el primer, i a la concepció educativa dels centres, la segona. Reprendrem aquests aspectes més endavant.

L'última selecció que es fa entorn del marc legal correspon a la Llei 37/91, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció. S'hi dóna compte de la finalitat general de la Llei, en què es destaquen el desemparament i la tutela automàtica com els conceptes que inicien el procés de protecció, i estableix entorn de les mesures següents: atenció en la pròpia família, acolliment simple per persona o família, acolliment simple en un centre, acolliment familiar preadoptiu, mesures de caràcter assistencial, educatiu o terapèutic, acolliment simple en família o centre a sol·licitud dels pares o guardadors. Posteriorment, en el desenvolupament del document (pàg. 8-10), se seleccionen els conceptes següents: desemparament, tutela automàtica, guarda, acolliment simple en institució, acolliment simple i acolliment preadoptiu (definició conjunta) i adopció.

Voldríem destacar en el contingut d'aquest apartat dues qüestions que poden semblar accessòries però que, sota la nostra mirada, mereixen ser destacades.

a) Una fa referència a l'aparició del concepte *menor* a partir de l'entrada en escena de la Llei 37/91 en el document. Fins a aquest moment, és *nen*, *infància* o *infant* el que domina en el text. El circuit d'aquelles infàncies en situació de desemparament, doncs, comença a agafar forma, i a partir d'aquí és el concepte de *menor* el que dominarà el text.

b) L'altra qüestió es refereix tan sols a l'assenyalament d'un error tipogràfic que, si bé dubtem en la seva indicació, considerem que posteriorment té significació quant al desplegament de certs apartats. En el PEM (pàg. 8) es refereix a la Llei 37/91 com “una completa regulació de la faceta protectora i estableix un criteri més operatiu amb vista a l'**afectiva** protecció del menor” (el destacat és propi). La consulta de la Llei, en l'article 2, apartat 1, explicita les mesures necessàries que cal prendre per aconseguir “la protecció **efectiva** dels menors desemparats”. Certament, en llengua catalana (en la variant estàndard) les vocals *a* i *e* àtones es pronuncien igual (/æ/), com a vocal neutra. Ara bé, la seva transcripció escrita diferencia, efectivament, les dues vocals. Ja hem dit que no dubtem que sigui un error tipogràfic, però tant en la versió de 1992

com en la de 1995 del PEM apareix, i la significació de la paraula *afectiva* cobra especial rellevància, com veurem, al llarg del text. Per això, doncs, volem assenyalar aquest *lapsus calami*.

Per acabar, transcriure el text que acompanya la mesura de protecció “Acol·liment simple en institució” (trasllat literal de la Llei 37/91, art. 12, apartat 2):

“És aquella mesura de protecció consistent a ingressar el menor en una institució pública o col·laboradora adequada a les seves característiques, amb la finalitat de rebre l’atenció i l’educació necessàries.”

Aquest és l’encàrrec, aquí es reflecteix aquesta doble dimensió que hem estat reflectint, i és a partir dels desplegaments posteriors que podrem anar comprovant si ambdues dimensions es concreten i com.

## 1.2. Centres: característiques i tipologia Pàg. 11-15

### 1.2.1. Què és un *centre*? Pàg. 11-12

Aquest primer punt apunta aquells elements fonamentals que defineixen una institució de protecció a la infància. És un apartat clarament destinat a considerar uns mínims aspectes generals que permetin la creació d’“una xarxa única, pública i interconnectada” (pàg. 12). Per a aquesta fi es consideren dos apartats: el primer amb relació a les característiques del lloc d’acolliment; el segon, respecte dels criteris d’unicitat i de cohesió d’acció dels CRAE. Quant al primer apartat, destaquem algunes de les característiques explicitades:

- “Un lloc on es poden atendre les necessitats del nen” en els casos d’incapacitat de la família per a fer-ho, o bé per a protegir el nen d’“alguna forma d’abandonament, maltractaments o explotació”.
- Pels motius anteriors s’assenyala que “els centres tendeixen a reproduir les condicions de vida ordinària, amb unes dimensions reduïdes i comprenent franges d’edat àmplies”.
- “[...] el Centre haurà de ser un lloc on el menor es pugui sentir acollit, segur i volgut”. “[Un lloc] on es fomenti la convivència harmoniosa.”
- “[Un lloc] on el nen/a trobi la fermesa de les figures adultes, necessària per al desenvolupament de la seva personalitat, la qual no és sinònim de rigidesa disciplinària.”
- “[Un lloc] on es potenciï el desenvolupament del seu procés evolutiu, [...] tendint a la seva autonomia i integració social.”
- “[Un lloc] on rebi l’educació integral i compensadora que respongui a les seves necessitats i manques.”
- “[...] amb la seguretat que el centre li proporciona, [el nen] pugui anar canviant la seva visió, integració i incidència en el medi familiar i social.”
- “[Un lloc] on el nen pugui opinar sobre el seu funcionament i participar gradualment i de manera efectiva en la marxa general del centre.”

Com es pot observar, es caracteritza la institució com a lloc d'acolliment de les dues dimensions de l'encàrrec, un marc institucional en què s'atengui i s'eduqui el nen que s'acull. Ara bé, convé assenyalar algunes apreciacions respecte de l'atenció i l'educació tal com les planteja el text.

Respecte de la primera, trobem dues qüestions interessants per analitzar: el foment de la convivència harmoniosa i la fermesa de les figures adultes contraposada a la rigidesa disciplinària. Respecte de la segona, apareix el concepte d'*educació integral i compensadora* com a resposta a les (ja suposades) necessitats i manques dels nens i nenes acollits. D'aquest assumpte en tractarem més endavant, ja que el punt 1.4 hi està destinat exclusivament. Així que ens centrarem en la concepció de l'atenció, en què hem destacat les qüestions respecte de la convivència harmoniosa i la fermesa de les figures adultes.

L'harmonia la podem considerar "la proporción y correspondencia de las partes de un todo" (*Diccionario Manual de la Lengua Española Larousse*), en què la institució de protecció es converteix en una orquestra que disposa de tots els instruments correctament afinats i disposats per a complir la seva comesa. Aquesta idea de naturalesa harmònica, des d'un enfocament evolucionista, manté "la il·lusió que podria existir un futur sense conflicte pel perfeccionament progressiu de l'humà" (Tizio, 2002, p. 196). Aquesta perspectiva es complementa amb l'esmentada citació de la pàgina 11 del PEM, en què es planteja que "[...] amb la seguretat que el centre li proporciona, [el nen] pugui anar canviant la seva visió, integració i incidència en el medi familiar i social".

Certament, el CRAE expressa una manera mitjançant la qual donar resposta a un malestar social respecte de la protecció de les infàncies, encara que d'aquí s'hauria de derivar que aquesta mateixa manera genera, al seu torn, problemes nous (Tizio, 2002). En efecte, els conflictes són inherents a les institucions, per la qual cosa la convivència harmoniosa respon a una pretensió possiblement inassolible. Més, si és possible, quan s'ha atorgat a les institucions l'encàrrec de "reproduir les condicions de vida ordinària, amb unes dimensions reduïdes i compronent franges d'edat àmplies". La convivència genera dificultats, conflictes i malestars, forma part del que és humà, així que els CRAE no són illes en l'àmbit social on regna la pau i l'harmonia.

Una apreciació breu sobre la fermesa adulta i la rigidesa disciplinària. En el document es presenten com a antònims. Entenem que els components històrics de les institucions de protecció concorren en aquesta estimació, en considerar que disposicions autoritàries i formes de funcionament anteriors excessivament rígides convertien aquestes institucions en autèntiques presons encobertes. Ara bé, donar compte d'aquest fet hauria estat més oportú que bandejar del document la disciplina com a eina de socialització de la infància.

Totes les característiques assenyalades en l'apartat atenen, segons el document, a tres fets que condicionen i regeixen qualsevol acció que cal dur a terme al CRAE:

- que el centre és un recurs temporal limitat,
- que l'atenció la fa un equip de professionals, a diferència de la família, en què la parella s'ocupa permanentment dels fills, i
- que el centre forma part d'aquesta xarxa que hem esmentat amb la finalitat de permetre que els nens puguin passar d'un centre a un altre dins d'uns marcs coherents.

D'aquest últim fet ens ocupem exclusivament en el proper apartat. Quant als dos anteriors, tan sols destacar que es tornen a reprendre amb posterioritat (pàg. 16) a títol recordatori i per atorgar-los un estatut important en el context del PEM. La referència a la limitació temporal del recurs és notable, malgrat que en cap moment es concreta aquesta temporalitat.

No obstant això, es produeix una excepció quan es recorda que “els centres residencials d'acció educativa s'han de veure com un recurs amb una durada limitada en el temps. Excepte aquells casos excepcionals en què no és possible la tornada a la família biològica, ni és possible l'acolliment simple ni preadoptiu. [...] Convé que tots els professionals, i totes les estructures que intervenen en el procés, treballin amb aquesta concepció de temporalitat limitada i que, per tant, es facin els esforços per trobar la solució adequada a cada cas, per tal d'aconseguir que el nen sigui preparat per viure la situació definitiva” (pàg. 16).

Sens dubte, el plantejament del CRAE en el Sistema de Protecció a la Infància es considera un *stand-by* en el recorregut vital del nen acollit, un accident, sotmès a la “temporalitat limitada” fins a la seva adequació definitiva (vegeu cap. 5, punt c). Així, la dificultat per a la tornada a la família per a ser acollit o adoptat per una altra família, representa l'esclat d'aquesta limitació. L'altre fet en què es basen les característiques dels CRAE és que “l'atenció als menors la fa un equip de professionals, a diferència de la família en què la parella s'ocupa permanentment dels fills” (pàg. 11). S'esmenta aquest fet amb relació a la necessitat de mantenir una coordinació que impedeixi la contradicció a l'hora d'aconseguir els objectius fixats (pàg. 16). És a dir, dos nivells al principi diferents (la família, d'una banda, i un equip de professionals, de l'altra) relacionats perquè són en un eix comú: la pretesa coordinació “familiar”. El substrat d'aquesta postil·la rau en la consideració substitutòria del CRAE equiparant ambdues funcions, i donant per descomptat que l'ideal de coordinació i d'absència de contradicció està en la família (en la parella). Aquests aspectes, respecte dels equips educatius dels CRAE, s'haurien de situar entorn d'altres qüestions com la responsabilitat, l'encàrrec o la posició ètica, però no entorn de la comparació amb la família.

Aquest apartat té un segon apartat de contingut centrat en el “tractament unificat” (pàg. 12) de les places per ocupar als CRAE. Aquest tractament, es diu, atén exclusivament “les característiques del menor i les del centre. És, doncs, la DGAI que decideix la ubicació dels menors d'acord amb criteris educatius”. Si bé els criteris s'expliciten posteriorment, es justifica que per a “la unitat

#### Limitació temporal

Convé aquí recordar l'esmentat estudi de Josep Maria Torralba (2006), en què assenyalava que el temps d'estada mitjà en un CRAE és de 2,28 anys, i es destaca que aproximadament el 20% dels nens acollits s'hi estan entre quatre i onze anys.

i interconnexió” dels diferents centres és necessària la dotació d’uns criteris educatius bàsics. Ara bé, aquests criteris responen, pel que es desprèn del text, a la necessitat de la DGAI de traslladar nens d’un centre a un altre:

“És possible i freqüent, doncs, que un menor passi d’un centre d’acolliment gestionat per una entitat a un centre de la mateixa DGAI i, després d’un any o dos, sigui traslladat a un altre centre gestionat per una entitat diferent.”

És a dir, que els CRAE es beneficiïn d’uns criteris educatius comuns no rau tant a crear un marc pedagògic, com a facilitar una política de trasllats.

### 1.2.2. Criteris mínims exigibles Pàg. 12-14

En aquest apartat es regulen, remetent a les lleis pertinents, les condicions funcionals i materials mínimes que s’exigeixen a un CRAE per desenvolupar el seu encàrrec. Destaca que la major part del text d’aquest apartat es dedica a la figura del personal educatiu del CRAE. No obstant això, el document, en aquest sentit, nota el pas del temps i parla d’*educadors especialitzats* fins que es “consolidi i hi hagi prou promocions de la nova diplomatura d’Educador Social” (pàg. 13). El document que regeix en aquests moments les funcions de l’educador social al CRAE és el “**perfil professional de l’educador/a social dels serveis de centres residencials d’acció educativa i de centres d’acolliment per a nens i adolescents**”, document que comporta un acord, amb data 14 d’octubre del 2005, aprovat pel Comitè d’Experts en Formació de Recursos Humans en l’àmbit dels serveis socials.

### 1.2.3. Especificitat dels centres Pàg. 14-15

Aquest Projecte educatiu marc es va elaborar en el seu moment tant per als centres d’acolliment com per als CRAE. En aquest apartat es defineixen, novament, els CRAE (apartat 1.1.2.), i sobresurt una nova referència al seu caràcter de recurs temporal. No obstant això, el punt que més ha cridat la nostra atenció en aquesta nova definició és l’absència de l’educació:

“Són recursos alternatius a la família des dels quals s’ha de facilitar una resposta a les necessitats materials, físiques, afectives, psíquiques i socials, procurant un desenvolupament global harmoniós dels nens/es atesos, que encamini a l’autonomia personal” (pàg. 15).

En primer lloc, posar l’accent que per primera vegada apareix el CRAE com a recurs alternatiu, tal com assenyala el mandat constitucional i que també assenyala el PEM, “qualsevol nen té dret a viure en família, ja sigui la pròpia o una altra d’alternativa”; fins ara tan sols s’assenyalava un caràcter complementari o substitutori. No obstant això, l’absència pedagògica d’un projecte educatiu ens fa sospitar o bé en la direcció que aquesta resposta global a la



qual es fa referència és el que es considera educatiu, o bé en la direcció que l'atenció que s'explicita ja és en si mateixa educativa. Sigui com sigui, les absències destaquen tant com les presències.

### 1.3. Finalitat i objectius dels centres Pàg. 15-16

Quan ens endinsem en els objectius i finalitats dels CRAE, tornem a ensopegar amb la insistència que “cal recordar que aquests tenen assignada la funció substitutòria de la família, de manera temporal” (pàg. 15). I després del recordatori, les finalitats dels CRAE serien: “acollir els nens en un ambient d'afecte, comprensió i seguretat moral i material”, i també “satisfer les necessitats del nen, educació integral, cuidar-ne la salut física i psíquica, i vetllar pel desenvolupament harmoniós de la seva persona” (pàg. 15-16).

El proper punt ens donarà les claus, llavors, del concepte d'*educació* que sustenta la dimensió pedagògica d'aquest tipus d'institucions de protecció, i sota el qual es regeix el projecte educatiu de centre.

### 1.4. Concepte d'*educació integral* Pàg. 17-18

L'apartat es basa en la Constitució espanyola (art. 27.2) i en la Declaració dels drets del nen (principi VII) per assenyalar que “l'educació que correspon proporcionar als menors a les institucions ha de ser integral i compensadora” (pàg. 17). Entenent per *educació integral* “el procés que afavoreix i posa a la disposició de l'educand els elements necessaris per a aconseguir un grau òptim de maduresa com a persona i membre actiu de la societat”, i per *educació compensadora*, la que “ajudi el menor a superar les seves deficiències i els seus trastorns en condicions d'igualtat d'oportunitats”.

L'eix central d'aquesta concepció el situa el text entorn de les potencialitats, en el qual aquestes “estan interrelacionades d'una manera dinàmica, de tal manera, que cadascuna influeix i és influïda per les altres”. Aquesta interrelació, i també el “contacte, intercanvi i influència mútua de la persona i l'entorn”, comportarà la maduració progressiva del nen.

Els aspectes que s'indiquen, doncs, per a una maduració correcta d'aquestes potencialitats seran els següents: aspecte físic, afectiu, cognoscitiu, ètic, conativolitiu i cultural. Tots els aspectes establerts suggereixen, de manera molt breu, uns continguts concrets. Així, l'**aspecte físic** es refereix a l'“anatomia i fisiologia de l'organisme”, a més del “coneixement, cura i acceptació del propi cos” (pàg. 17); l'**aspecte afectiu** a “les emocions que la persona és capaç de sentir i/o manifestar” (pàg. 17); un **aspecte cognoscitiu** centrat en la capacitat d'“integrar mitjançant el coneixement” (pàg. 18); en l'**aspecte ètic** es concentra la referència a “una escala de valors que regeix el comportament de

l'individu" enfront del "grup social" (pàg. 18), citant l'art. 27.3 de la Constitució i els articles 4 i 18.1 de la Llei orgànica 8/85, ambdues, sobre el dret a rebre la formació religiosa i moral que els pares considerin adequada; quant a l'**aspecte conativovolitiu** se n'assenyala el caràcter integrador dels aspectes anteriors, encara que sobresurt com una de les seves principals manifestacions "la relació de la persona amb els altres com a individus i com a grup social" (pàg. 18); finalment, l'esperat **aspecte cultural** tan sols es refereix al fet que "els menors acollits en centres residencials o d'acolliment rebran una formació per millorar el coneixement de la llengua i cultura catalana, que els permeti una integració millor en aquesta comunitat", sense oblidar "afavorir el coneixement dels aspectes culturals propis del seu nucli de procedència" (pàg. 18).

Si bé el PEM és un document generalista, alhora que orientador, la conceptualització de l'educació en el marc de les institucions que es fa és excessivament escarida i procliu a la confusió. La pretesa integralitat de l'educació tan sols està suggerint un cert compàs d'espera al desenvolupament maduratiu del nen, un treball educatiu basat en la interrelació, a l'expectativa de la manifestació espontània de potencialitats; no obstant això, i de manera paral·lela, es planteja un treball educatiu compensador que parteixi del dèficit i la manca (i fins i tot del trastorn). En aquest sentit, tal com va plantejar Bernstein (1986), educar i compensar, en termes pedagògics, són incompatibles, ja que l'educació compensatòria no és més que "[...] distraer la atenció de la organització interna y del contexto educativo [...] para dirigirla hacia la familia y hacia los niños" (Bernstein, 1986, p. 206). Per la qual cosa s'entén que no hi ha res per compensar quan el que s'ha fet és no educar. Rere aquesta mirada, la finalitat educativa se cenyeix al fet que el nen aconsegueixi "un grau òptim de maduresa com a persona" (pàg. 17), partint de la potencialitat però sumida en la manca: una mena de contradicció que situa l'element educatiu al CRAE en termes de desconcert.

### 1.5. Situacions dels nens atesos en centres educatius Pàg. 19-20

Un apartat que pretén donar compte dels aspectes problemàtics que fan que un nen ingressi en una institució de protecció. Els aspectes, "que en molts casos poden ser considerats indicadors de risc" (pàg. 19), detallats es refereixen a tres grans fonts: les situacions familiars, les situacions del medi social i les situacions personals dels nens. Aquestes últimes, en realitat, són descrites com a efectes de les situacions familiars i socials, per la qual cosa ens sorprèn la seva inclusió com a aspectes problemàtics. D'altra banda, s'hi incorporen algunes situacions que insereixen relacions causa-efecte poc justificades.

### **Exemple**

Entre les situacions familiars es destaquen “famílies formades per un sol adult quan, a més, hi ha dificultats econòmiques importants, o bé es donen dificultats pel tipus de feina d’aquest progenitor” (pàg. 19), o bé “famílies que ja tenen algun fill institucionalitzat en algun equipament residencial dels Serveis Socials” (pàg. 19); entre la situació del medi social s’indica un “entorn social predisposat a rebutjar el nen/a per les seves característiques” (pàg. 20), un medi amb un “alt índex de delinqüència o de victimització” (pàg. 20), o un “entorn que ofereix abundància d’imatges identificadores no desitjables” (pàg. 20).

En l’inici del text d’aquest apartat s’apunten les dues situacions concretes que donen lloc a les mesures administratives adequades. Aquestes dues mesures, la de desemparament i la de guarda temporal, comparteixen la dificultat en les situacions familiars. És a dir, ambdues parteixen de l’incompliment de l’exercici de la pàtria potestat; en la situació de desemparament la demanda procedeix de l’acció social dels Serveis Socials, i en la de guarda temporal hi ha una demanda de la família o certs impediments com la malaltia o altres causes greus. Per aquest motiu, assenyalar amb posterioritat les situacions del medi social o les situacions personals dels nens esdevé, com a poc, un exercici de redundància o de caràcter innecessari, ja que les situacions familiars són les que directament provoquen la intervenció de l’Estat.

## **2. Projecte marc educatiu d’organització i gestió del centre Pàg. 21-41**

El fonament principal d’aquest segon gran bloc de continguts del PEM es basa en els principis generals presentats en el primer bloc. Així que, de l’exposició dels principis es deriva, segons el text, “el dret dels nens i joves atesos a ser respectats físicament i personalment, a ser educats de manera integral i compensadora, a participar en la vida ciutadana, a manifestar les seves opcions i conviccions, i a participar en la gestió del centre en la mesura de les seves capacitats en un marc d’igualtat d’oportunitats” (pàg. 21). Per tant, l’atenció, l’educació i la participació són presentades com els eixos sobre els quals pivoten l’organització i gestió del CRAE.

La configuració d’aquest Projecte marc inclou diferents instruments, entre els quals es destaquen com a bàsics “el projecte educatiu, el reglament de règim intern, la programació general (pla anual), el projecte de pressupost i la memòria de gestió” (pàg. 21), si bé són el PEC i el RRI els únics que en aquest document s’indiquen i els continguts dels quals es desglossen.

En el breu text de presentació s’esmenta el requeriment al fet que “els processos educatius han d’estar fonamentats en projectes que prevegin les necessitats individuals dels nens, els facilitin la comprensió de la seva realitat i el procés de socialització” (pàg. 21). Novament, ens trobem amb una anticipació que col·loca l’educació com a eix important de les pràctiques institucionals.

## 2.1. Organització i gestió del centre Pàg. 21-37

El PEM defineix l'organització com la constitució d'òrgans (unipersonals i col·lectius) amb unes funcions específiques que garanteixin un funcionament global de la institució, en què el garant que aquests òrgans n'assegurin el correcte funcionament és la coordinació entre ells. Així, l'organització es caracteritza per un conjunt de factors: ordre, coordinació, sinergia, planificació, execució i control (pàg. 21) que va més enllà de "la suma d'actuacions dels diferents professionals que intervenen en el seu marc [el CRAE]" (pàg. 21).

Entenent el CRAE com una organització, el PEM considera com a eix central la consecució dels objectius que es plantegen, ja que aquests són els fonaments de l'organització. Per tant, la relació d'objectius proposats determina el tipus d'organització, o el que és el mateix "l'estructura i la relació entre els òrgans" i "l'assignació de tasques per fer" (pàg. 22). Entorn d'aquest eix central se situen la resta d'elements que comporta l'organització d'un CRAE:

"Grup de persones estructurades [sic], divisió de tasques i assignació de funcions, recursos inventariables i pressupostaris, un sistema de regles que recullin els drets i els deures de les persones" i "un sistema de procediment per afrontar qualsevol situació problemàtica" (pàg. 22).

La gestió, llavors, es referirà al "conjunt d'activitats o operacions generades pels diferents òrgans, que tendeixen a aconseguir els objectius plantejats" (pàg. 22). Així, mentre l'organització "estructura i ordena" (finalitats i objectius; òrgans i funcions; recursos), la gestió "actua i opera" (plans d'actuació; recursos humans, materials i formals; coordinació i control; avaluació) (pàg. 22).

### 2.1.1. Criteris d'organització i gestió Pàg. 23-24

El contingut d'aquest apartat barreja diferents qüestions relacionades amb l'organització i gestió sense aclarir gaire si corresponen a criteris fixats per la DGAIA o recomanacions per fer en la mesura del possible, ja que a causa de "les dimensions dels centres", "els recursos materials i els espais físics", encara que també "les tipologies de menor", aquest document tan sols fixa "criteris més generals que cada centre haurà d'adaptar a la seva pròpia realitat" (pàg. 23). Sigui com sigui, hem mantingut els subtítols d'aquest apartat tal com es presenten, i n'hem analitzat els continguts fixats.

Respecte de l'organització s'assenyala l'"acció educativa diària" com "la traducció a la realitat" de les finalitats institucionals. Per a això, aquesta acció s'ha d'organitzar de manera que "s'optimitzin al màxim els recursos humans i materials disponibles i que, amb el mínim desgast, s'aconsegueixi l'execució dels objectius previstos" (pàg. 23). En aquest sentit, acompanyar l'acció educativa d'accions optimitzadores i que amb poc desgast s'aconsegueixin els ob-

jectius proposats pot resultar una tasca difícil d'aconseguir. Encara que el mateix document s'encarrega de possibilitar un element facilitador en aquesta direcció: la participació.

La participació es defineix com "l'acció d'intervenir en processos de planificació, d'execució o de control", i se la circumscriu en un CRAE a les tasques d'organització i gestió. Així, la participació de tots els membres del centre és, no tan sols "l'element bàsic de consolidació de la tasca que es duu a terme", sinó que anant encara més enllà, "és un fet educatiu per si mateix", ja que "reconeix el valor de la persona", mostra el grau de "responsabilitat en una tasca comuna" i, sobretot, "prepara per a la convivència i treball social i solidari (sic)". En aquesta mateixa línia, el PEM fa un exercici de reivindicació de reconeixement dels CRAE com a centres educatius a partir dels aspectes relacionats amb la participació, perquè "educar és capacitar per a la col·laboració, i això només s'aconsegueix amb la participació" (pàg. 23).

#### Vegeu també

Reprenem aquest punt en l'apartat següent.

Finalment, el tercer criteri (que així entenem) quant a l'organització i gestió és la formació de l'equip educatiu (inclòs el personal de serveis), en què s'indica tant la necessitat d'"una formació inicial adequada i suficient" com la formació continuada que garanteixi l'actualització de "coneixements teòrics i pràctics". Es recomana aprofitar els recursos formatius a l'abast, i també els programes de formació impulsats per la DGAI.

Pel que fa a la supervisió dels equips, "sembla convenient estimular les entitats titulars dels centres perquè [la] facilitin", per així poder comptar amb professionals externs que puguin "ajudar els membres de l'equip a elaborar les tensions internes i a abordar, més objectivament, els processos educatius dels menors".

Hem de recordar que la xarxa de CRAE consta de centres col·laboradors, de centres de gestió delegada i de centres propis. Aquests últims són gestionats directament per la DGAIA, i els dos restants per entitats sense afany de lucre. Si uns apartats enrere hem llegit que la Xarxa de Protecció a la Infància és una xarxa única, pública i interconnectada, no entenem aquesta recomanació implícita i exclusiva a les entitats titulars dels centres.

Ara bé, si entenem la DGAIA com una entitat titular dels centres propis ho podem llegir com una autoestimulació per a disposar d'un espai de supervisió. D'altra banda, es dona per fet que els membres dels equips educatius necessiten ajudes per a elaborar les tensions internes, quan un espai de supervisió, al nostre entendre, ha de proporcionar un lloc i un temps per a l'anàlisi i la reflexió entorn de les dimensions de l'encàrrec que reben, i no tant per a abordar-les més "objectivament" sinó per anar assenyalant els aspectes que conflueixen en l'acció professional, la voregen i la limiten.

#### 2.1.2. Principis de participació Pàg. 24-25

Reprenem aquí la qüestió de la participació per assenyalant els principis sobre els quals el PEM sustenta el concepte: coresponsabilitat, subsidiarietat, globalitat, cooperació, coordinació i autoritat. Sens dubte, tots aquests conceptes són prou importants per a ser tractats amb més profunditat. No obstant això, el PEM els defineix de manera breu i concisa, i queden bastant diluïts en la

profusió de consideracions i els torna a centrar entorn d'idees com l'harmonia, la unitat i l'ordre comú. En aquest intent de proporcionar els elements d'un tot harmònic, la definició d'aquests principis obvia la complexitat inherent a les institucions ja que hi ha subjectivitats que circulen, polítiques i ètiques que habiten, particularitats que les defineixen i llocs d'atribucions diverses.

No tenir en compte aquests aspectes dilueix la noció de *participació* que es proposa, ja que les responsabilitats assistencials i educatives no tan sols poden ser “exigides en harmonia i complementarietat” i fins i tot hi ha dificultats teòriques i pràctiques que impedeixen que “totes les actuacions [s'hagin] de planificar tenint en compte el conjunt, per així poder aconseguir la unitat i la coherència necessàries” o “combinar harmònicament i posar en ordre tots els esforços, per així aconseguir un conjunt i fer una acció comuna” (pàg. 25).

### 2.1.3. Persones o elements personals Pàg. 25-29

Un apartat que indica aquells aspectes i criteris generals entorn dels diferents actors de la institució: la direcció del CRAE, el tutor, l'equip educatiu, el personal de serveis i els nens.

#### Direcció

És la figura que assumeix la responsabilitat de la guarda dels nens, per la qual cosa s'erigeix en l'òrgan decisor, en última instància, de les qüestions relacionades amb els nens. En el PEM es deixa oberta la possibilitat que cada PEC especifiqui el model de direcció que planteja en funció de les seves necessitats i particularitats. Ara bé, el primer paràgraf de la secció dedicada a la direcció diu:

“Tot equip educatiu s'ha de guiar, en la seva tasca educativa i de gestió del centre, per unes directrius clares i consensuades, que canalitzin les intervencions, aportin criteris referencials d'actuació i permetin aconseguir els objectius tant d'organització i gestió del centre com els objectius individuals dels nens” (pàg. 25).

Una magnífica definició... del projecte educatiu de centre, i no tant de la figura de direcció.

#### El tutor

Tots els nens que resideixen en un CRAE tenen una figura de tutor. Segons el PEM, aquesta és una figura de referència estable, atesa “la diversitat de figures referencials adultes”, i dóna per descomptat que aquestes augmenten “la confusió del menor”. El tutor és l'encarregat del “treball amb el menor i l'encarregat del disseny, seguiment i avaluació del seu projecte educatiu individualitzat”.

El segon encàrrec és clar, encara que, pel que fa al primer, deixa fora de joc la resta dels educadors, també responsables de l'atenció i l'educació dels nens. Encara que s'entén més aquesta qüestió en continuar llegint i observar que el tutor ha de ser aquell que pugui transmetre al nen "els models de comportament adult que la seva família no li pot oferir" pels quals ha de trobar en el tutor "la confiança, l'afecte i la seguretat que necessita" (pàg. 26); perfilant-se en el document una figura de suport, de relació, d'ajuda, però passant a un segon pla el perfil educatiu. És a dir, el PEM no parla d'un tutor en l'accepció pedagògica del terme.

### L'equip educatiu

El PEM defineix l'equip educatiu com la suma dels seus membres. Això és, no li atorga un estatut definit i nítid com a òrgan col·legiat. Per tant, tan sols el destaca com a participant en "l'elaboració i en l'execució del projecte de gestió del centre" (pàg. 26), per posteriorment passar-se a referir a la seva composició i a les funcions dels membres referents als nens, a l'equip i a la institució, i sense diferenciar les funcions del tutor i de la resta d'educadors.

En la relació de funcions es torna a posar en relleu la concepció particular de la tasca educativa que planteja el PEM, ja que s'observa en la redacció una tendència a fer llistes de les funcions sense una sistematització relacionada, per exemple, amb l'atenció, amb l'educació i amb l'organització gestió. Així, en l'apartat destinat a les funcions referents als nens trobem:

"Observar la conducta del menor i incidir sobre els seus hàbits", "motivar el menor perquè participi activament en el seu projecte educatiu, incidint en les escales de valor i creixement personal", "treballar les manques afectives dels menors amb la finalitat que adquireixin un equilibri emocional nou" [...]. Destaca en gran manera l'última de les funcions que s'atorga al conjunt de l'equip educatiu: "desenvolupar els objectius educatius, implicant-se amb el menor, en la vida quotidiana del centre: neteja, cuina, manteniment, etc." (pàg. 27).

Totes aquestes funcions tenen una absència excel·lent quant als propòsits educatius i formatius dels nens acollits. D'això sembla sorgir la presència notable de verbs com *motivar*, *fer complir*, *acompanyar*, *intervenir* o *observar* i, per contra, l'omissió de verbs com *ensenyar*, *transmetre* o *promoure*.

Amb relació a les funcions de cadascun dels membres de l'equip educatiu amb la resta d'educadors, la tasca se centra bàsicament a la programació, l'organització i participació d'activitats, reunions, seguiments i processos avaluadors. Amb referència a la institució, una sola funció: "assumir la línia educativa del centre, respectant la línia de l'equip" (pàg. 28). No aconseguim desitriar, en aquest cas, les diferències entre la línia educativa del CRAE i la de l'equip.

### Personal de serveis

El personal que s'encarrega dels elements d'infraestructura del centre són, sota la línia que marca aquest document, són figures de "reforç educatiu" ja que són les encarregades de la "cuina, la compra, la neteja de la casa, etc., [...] que tenen uns components educatius clars" (pàg. 28). Sens dubte, el factor de "vida quotidiana" entès com a factor educatiu inunda les pràctiques professionals de qualsevol figura adulta del centre.

## Els nens

Entorn dels nens i nenes acollits al centre, el document es limita a plantejar uns elements generals que es compliran en "major o menor grau" atenent les variables que assenyala: "el nombre, l'edat i la tipologia". Aquest concepte de *tipologia* no s'explicita en cap moment, encara que podem inferir la llista de situacions personals, situacions familiars i del medi social, que s'expliquen en el punt 1.5, per adonar-nos de a què es refereix exactament.

Aquests elements generals que es destaquen són:

- El CRAE esdevé, provisionalment, "la casa del menor, és la seva llar on ha de ser algú individual, on ha de tenir la seva intimitat, i el seu espai propi".
- "Els horaris i les activitats, els menús, etc., estan en funció dels menors, mai en funció dels adults."
- "El menor participa [...] en la vida quotidiana del centre, tant en les feines domèstiques, com en les decisions de la vida col·lectiva i individual."
- "Cal respectar, sempre que sigui un element positiu, el grup de convivència com a instrument educatiu."

Sens dubte, els nens en un CRAE han de tenir la seva intimitat i el seu propi espai, però d'aquí al fet que ells mateixos el considerin la "seva" llar és incert, més encara si es recorda l'èmfasi posat en la "temporalitat limitada". No oblidem que és un lloc públic on es dona lloc a vides privades. Un lloc paradoxal que cadascun dels nens, subjectivament, el considerarà d'una manera o d'una altra. Alguna cosa, doncs, de l'àmbit privat i particular de cadascun dels nens.

Pel que fa a la participació en les tasques domèstiques, hem comentat la dedicació dels temps de la infància a aquestes tasques. Quant a l'últim dels elements, no acabem d'entendre a què es refereix el text amb *grup de convivència*, si al grup complet de nens que està acollit al centre, si a grups més reduïts o a grups d'amics...

### Vegeu també

Respecte als horaris, ampliem les nostres consideracions en el punt 2.1.5., en el qual s'estudia més àmpliament.

## La llengua pròpia de l'Administració educativa

La presència d'aquest punt en aquest apartat de contingut ens sorprèn, ja que tan sols reflecteix la necessitat que la llengua catalana sigui el vehicle d'expressió normal en totes les activitats del CRAE, i que es respecti la utilització de la llengua habitual... en el cas dels educadors. No diu res sobre els nens.



#### 2.1.4. Òrgans i funcions Pàg. 30

Les diferents funcions que en garanteixen el funcionament són proposades pels diferents òrgans dels CRAE. El PEM indica la necessitat que siguin les mateixes institucions, mitjançant el PEC, que regulin aquestes funcions i estableixin els òrgans necessaris. Per la qual cosa la distribució de les funcions entre els diferents òrgans dependrà de “les característiques del centre, de la mateixa entitat titular, dels menors atesos, etc.” (pàg. 30).

D'entre les funcions que la totalitat de la xarxa de centres han de regular, el PEM destaca les que es refereixen a:

“l'alimentació del centre [sic], l'educació dels menors, el treball dels menors, la higiene del centre, la salut dels menors –tant col·lectiva com individual–, l'aplicació de la normativa del centre, les activitats d'oci –individuals i col·lectives–, la programació de vacances i d'altres activitats, les decisions economicoadministratives” (p. 30).

I els òrgans, tant unipersonals com col·legiats, que proposa com a possibilitat el PEM per tal de gestionar aquestes funcions són:

“l'Assemblea de Menors, el tutor, el personal de serveis, el responsable del centre, l'administrador, el conjunt de l'equip educatiu” (p. 30).

En efecte, s'atorga a tots els actors institucionals l'estatut d'òrgans de gestió sota els paràmetres de la participació tal com ha estat plantejada. En aquest sentit, cal assenyalar que aquesta participació total sempre va acompanyada d'un “però”. És a dir, que aquesta modalitat de participació en la gestió, decisió o consulta es dugui a terme “dependrà de les característiques del centre, de la mateixa entitat titular, dels menors atesos, etc.” en comptes d'adequar la participació a les diferents situacions, característiques o possibilitats.

#### 2.1.5. Criteris metodològics Pàg. 31-32

Iniciem aquest apartat tal com hem finalitzat l'anterior, ja que en el segon paràgraf trobem, novament, el condicionament dels criteris metodològics proposats a “les diferències de tipologia de menor, d'edat i situació” (pàg. 31). Això, segons el text, no permetrà més que assenyalar criteris generals que els CRAE adequaran amb posterioritat en documents com el PEC.

Aquests criteris generals recorden, en primer lloc, els dos pilars del concepte d'educació que ja han estat exposats (integral i compensadora), i se n'afegeix un de nou: el d'educació activa. Respecte dels dos primers s'insisteix en el contingut, encara que amb alguns matisos de caràcter metodològic. Pel que fa a l'educació compensadora es manté l'atenció prioritària als “aspectes més deficitaris del menor” i es persisteix en l'objectiu d’“un creixement harmònic de l'individu”. Mentre que en l'educació integral s'inclouen altres aspectes que,

si bé implícitament estaven considerats en el punt 1.4., es fan molt evidents en aquest: el treball educatiu des d'aquest enfocament inclou el que es denomina "tots els àmbits del menor: el físic, psíquic, afectiu, social i cultural" i que, en una mena de combinació de les parts, fan del nen "una unitat que ha de créixer harmònicament". A aquestes dues premisses educatives s'afegeix una tercera, l'educació activa, entesa com la consideració del "menor com a subjecte del seu procés, respectant les fases de la seva pròpia evolució i no proposant objectius que impliquin haver-ne aconseguit d'altres que encara no ho estan" (pàg. 31).

El contingut de l'apartat continua amb una llista de recomanacions metodològiques sota l'epígraf "Com s'educa als centres". El text manté un ordre no explícit en l'exposició dels criteris. La reunió, així, dels set criteris presentats correspon a la nostra pròpia lectura, assumida pel seu valor per a l'anàlisi presentada. Així mateix, excepte l'últim criteri presentat els sis restants mantenen un ordre seqüencial en el text.

Els dos primers incideixen en les qüestions de la denominada **vida quotidiana**, ambdós perquè la consideren eina educativa bàsica, utilitzant "els elements de la vida quotidiana normalitzada" i implicant el nen "en la vida del centre, responsabilitzant-lo i fent-lo particip".

Els dos criteris següents fan referència a la **transmissió de valors**, encara que un se centra en la qüestió metodològica, en assenyalar com a instrument "el mestratge, o educació per imitació", que esdevé un suport per a la consecució dels objectius proposats, mentre que l'altre es limita a indicar la recomanació del treball de transmissió de valors com ara "la solidaritat, el respecte, la llibertat, la democràcia, la responsabilitat, etc." (p. 31), alhora que recorda que tots els centres podran "educar en aquells valors propis de la seva confessió religiosa" encara que, per descomptat, "respectant la llibertat de consciència a què té dret cada menor" (p. 31) i facilitant "l'educació religiosa pròpia del menor encara que el centre sigui laic o d'una altra confessió" (p. 32). La pertinència d'aquestes aportacions en el marc dels criteris metodològics només es pot entendre si es consideren els valors morals com a instrument de transmissió (argument en el qual no participem) i, encara en aquest supòsit, sembla més una concessió a aquells centres que formen part de la xarxa i que mantenen la seva titularitat eclesial (catòlica).

Els dos criteris següents s'agrupen entorn de la **normativa interna** del CRAE per tal d'assenyalar, d'una banda, la necessitat d'unificar "els criteris d'aplicació del reglament de règim interior", explicitant "el sistema de premis i sancions" i, de l'altra, el requeriment per a donar a conèixer "des del primer dia de l'estada" tot el que afecti la vida dels nens referit a "la normativa interna del centre" (pàg. 32). La norma apareix aquí, doncs, en el seu vessant sancionador, i exclou les possibilitats que vagi apareixent com a efecte de la

transmissió de pautes socials i culturals. Fer explícita la normativa el primer dia de l'estada és ofegar la particularitat dels recorreguts dels nens i l'aparició, en el seu lloc, de l'homogeneïtzació.

Per aquest motiu, sorprèn que el primer dels criteris metodològics que s'assenyalen (encara que nosaltres el posem en aquest últim lloc) sigui el d'un treball educatiu que es fonamenti "sobre la base d'objectius individualitzats recollits en el PEI de cada menor" (p. 31). Una mena de doble cara en la particularització del treball educatiu, en què, d'una banda, es potencia però, de l'altra, s'esborra.

Apareixen en el text, a part dels criteris indicats, dos subtítols que, concretament, no es relacionen amb la pregunta que pretén ordenar els continguts d'aquest apartat (Com s'educa als centres). Aquests dos temes tractats són els **mitjans materials** i l'**horari**. Tot i ser així, es fan diverses aportacions en la direcció d'establir les coordenades espai i temps en el marc institucional. Quant a l'espai s'indica la "tendència de normalització màxima de la vida dels menors", i es recomana la preferència per "residències petites, tan similars com sigui possible a una llar familiar ordinària" (p. 32). En conseqüència, es reincedeix a destacar la funció substitutòria de la família respecte d'adequació dels espais, i no es deixa constància, almenys, que rere la idea de llar hi ha una concepció subjectiva, una posició particular de cadascun dels nens (i dels adults).

La dimensió temporal se situa en termes d'horari com a element d'organització, i amb un matís compensador de manques ja que "molts d'ells [els nens] pateixen una greu falta d'elements estructuradors". Així, mentre que, d'una banda, s'està plantejant la idea d'un horari pensat per als nens, en què es prevegi el respecte als temps d'estudi, els temps de joc, de descans, entre d'altres, de l'altra, s'apunta com a característica bàsica el compliment de l'horari, ja que "s'ha fet de manera realista i coherent" (pàg. 32). Aquesta indicació interromp part del discurs sobre la possibilitat de considerar la simultaneïtat de temps en les pràctiques educatives i socials, i instaurar, al contrari, una concepció de temps lineals sotmesos al seu compliment.

#### 2.1.6. Àmbits de gestió del centre Pàg. 33-37

Aquestes àrees de gestió que es desenvolupen per als CRAE proporcionen algunes pautes i alguns elements de reflexió de cara als apartats d'organització que preveu l'estructura del PEC. Les que es consideren en el PEM són les següents:

- àmbit de coordinació i gestió,
- àmbit educatiu,
- àmbit de suport de secretaria i administració,
- un àmbit d'entorn familiar [sic] i

- un últim àmbit de relacions externes.

En cap d'aquests àmbits no s'assenyala explícitament quin òrgan institucional és l'encarregat de dissenyar i implementar els elements que s'indiquen, encara que per la seva classificació i el seu repartiment és senzill aproximar-se a quin correspon.

#### 2.1.6.1. Àmbit de coordinació i gestió Pàg. 33-34

A aquest àmbit se li atorga el paper de ser el nucli de decisió del CRAE, incloent-hi les pautes següents, que tenir en compte en el seu disseny: **coordinació** i **control-regulació**, prioritzant la “comunicació com a mitjà d'informació i com a catalitzador d'un clima grupal positiu”, i tenint sota la seva responsabilitat els processos de “seguiment i control de les decisions de l'organització”; la potenciació de la **participació** dels professionals de la institució, i també la **presa de decisions** garantida per una planificació prèvia, “una aplicació coherent i un seguiment i avaluació que aportin informació”; aquest àmbit també és l'encarregat de mantenir les **relacions institucionals** del CRAE amb les diferents administracions i altres entitats; tant la **direcció del personal** (amb la recomanació de “sempre escoltar, orientar, advertir”, encara que “quan sigui necessari, sancionar” (p. 33)) com la **direcció tecnicopedagògica** (encarregada d'aplicar i garantir la línia pedagògica del CRAE), i la direcció administrativa i econòmica del centre recauen sota les comeses d'aquest àmbit; finalment, tan sols s'anomena, sense cap aportació, la **supervisió i avaluació**. Sens dubte, i això dependrà de cadascun dels CRAE, l'òrgan implícit que gestiona aquest àmbit és la direcció del centre.

#### 2.1.6.2. Àmbit educatiu Pàg. 34-35

Per al PEM aquest és l'àmbit de gestió més important, ja que la resta “estan al seu servei” (p. 34). A aquest efecte, es defineix els CRAE com a “institucions educatives” i, com a tal, han de prioritzar les prescripcions següents:

- Els objectius educatius dels nens han de partir d'un diagnòstic inicial, que parteix tant de la informació prèvia a l'ingrés com del període d'observació després del primer mes d'estada del nen. Aquesta avaluació inicial ha de considerar “l'estat de maduració (cognoscitiu, afectiu, psicomotriu, de socialització, etc.)”, a més del “grau de consolidació d'aprenentatge d'hàbits, habilitats, destreses, valors, normes, etc.” (p. 34). Novament, tornen a ser més importants les absències del text que les presències, ja que entre aquestes recomanacions per als objectius educatius ni s'esmenten, per exemple, els aprenentatges... de coneixements.

- Després dels objectius és hora de fixar “les estratègies d’intervenció, criteris que cal utilitzar, etc.”. Es diferencia entre els comuns, com ara “l’horari, el calendari i els espais” i la necessitat que hi hagi una “atenció individualitzada” (p. 35) per als objectius particulars, mitjançant l’acció tutorial, la coordinació dels educadors, l’organització dels nens i la utilització dels recursos externs.
- La instauració de mecanismes de control i avaluació del procés educatiu per a garantir la consecució dels objectius i la seva reconsideració, si escau, o bé es necessita tornar a adequar les estratègies.

Cal suposar que l’òrgan encarregat d’aquest àmbit és l’equip educatiu i cadascun dels educadors.

#### 2.1.6.3. Àmbit de suport de secretaria i administració Pàg. 35

Un àmbit dedicat a la gestió econòmica i administrativa dels CRAE, encarregat de l’elaboració i avaluació dels pressupostos, del seu seguiment i aplicació, i també de l’actualització de l’inventari i el manteniment de l’edifici, el mobiliari i els recursos. Paral·lelament, s’encarrega de les tasques de secretaria i de la documentació oficial tant del centre com dels nens. Hi ha CRAE en els quals aquest àmbit és exclusiu de la direcció, d’altres deleguen en personal de serveis i d’altres en les entitats titulars del centre.

#### 2.1.6.4. Entorn familiar Pàg. 36-37

Aquest àmbit inclou tot el relacionat amb l’atenció a les famílies dels nens i nenes acollits al CRAE, i també les coordinacions amb les institucions públiques encarregades de treballar-hi. La comunicació entre els pares dels nens acollits i el CRAE es proposa per mitjà de qualsevol figura de la institució (“educador, director, coordinador, tutor”, p. 36), si bé no especifica si depèn de l’organització del centre que s’assenyali l’interlocutor o si és, més aviat, que la comunicació s’estableix en diferents nivells amb cadascuna de les figures indicades.

En aquest apartat es fa esment de diverses accions de coordinació amb altres serveis socials, i també de valoracions sobre visites i permisos; en cap moment no s’especifica com fonamentar aquest treball requerit amb les famílies, ni s’hi al·ludeix, ni tan sols s’afegeix la indicació a fer aquesta comesa. Ens referim a instaurar certs conceptes que es manegen en aquestes qüestions i que considerem important tenir en compte: la separació, la particularitat del llaç familiar, el lloc del CRAE en les relacions familiars, etc.

### 2.1.6.5. Relacions externes Pàg. 37

Aquest apartat introdueix la dimensió social del CRAE com a inserit en una comunitat. Aquesta aproximació social, no obstant això, la planteja el PEM en termes de: la utilització de l'entorn i la participació del centre en la vida sociocultural. Amb relació a la utilització de l'entorn s'indica la possibilitat d'incorporar "experiències, realitats i recursos de l'entorn de la programació", d'una banda, i "col·laboracions puntuals de persones alienes als centres, en les activitats programades" (p. 37), de l'altra. I sobre la participació social i cultural s'especifica tant en "activitats que potenciïn la projecció del centre" com "en programes ciutadans" (p. 37); és a dir, es planteja un ús de la xarxa pública en la doble direcció de "dins-fora" i "fora-dins". No obstant això, no s'expliciten les formes d'aquesta relació encara que s'itera la prioritat de "la utilització de recursos que ofereixi la xarxa pública per integrar al màxim el nen en una vida normalitzada" (p. 37) en un intent de dissenyar una institució oberta que permeti la circulació dels nens per l'àmbit social.

## 2.2. Instruments per al funcionament del projecte de gestió del centre Pàg. 38-41

El PEM, ja esmentat en diversos moments del recorregut del document com a *projecte de gestió*, determina un total de cinc documents complementaris (organitzats en funció d'una dimensió temporal), que són els que conformen "l'estil de gestió del centre educatiu" (pàg. 38):

- El projecte educatiu de centre (PEC) i el reglament de règim intern (RRI) s'estableixen com els organitzadors del CRAE en un mitjà i llarg termini.
- Els documents que donen compte del funcionament institucional a curt termini ("normalment un any", p. 38) són la programació general o pla anual, el projecte de pressupost i la memòria de gestió.

A part d'aquesta dimensió temporal, el PEC i l'RRI tenen un caràcter d'estructuració, ordenació i orientació de la institució amb relació a les pràctiques, mentre que els altres tres són, precisament, instruments que depenen, en major o menor mesura, dels continguts, estructura i propòsits dels dos primers. Per tant, considerem que la complementarietat assenyalada entre els documents respon a situar el PEC i l'RRI com l'estructura en la qual es basen els altres documents, ja que en el PEM són aquests els únics que es defineixen, es desglossen i dels quals s'aporten continguts.

### 2.2.1. El projecte educatiu del centre Pàg. 39

La definició que es fa del projecte educatiu de centre és la d'“una proposta integral que permet dirigir coherentment el procés d'intervenció educativa en un centre” (p. 39). Aquesta definició, una adequació de la proposada per Antúnez i Gairín (1990, p. 17), destaca el plantejament prospectiu que emana del concepte *projecte*, el seu caràcter integral en la mesura que ha de referenciar tots els àmbits de la gestió i els plantejaments ideològics, i la seva voluntat que sigui un document consensuat i participat pels professionals de la institució.

No obstant això, la justificació de la seva necessitat es fa en termes d'evitar les disfuncions i ineficàcies possibles de la institució en què “els procediments de gestió [estiguin] basats en la improvisació o la rutina” (p. 39), produint “contradiccions i esforços estèrils”. Ara bé, de la mateixa manera, el PEC permet “coordinar les actuacions dels membres de la comunitat educativa” i fer un treball d'aclariment dels “objectius que es plantegen i els mitjans per a aconseguir-los”. El procés de racionalització que implica un PEC reverteix, segons el text, en “les capacitats de cadascun i el creixement personal i professional de les persones implicades en el projecte”, cosa que possibilita la configuració d'“una identitat pròpia de cada centre” (p. 39).

Això significa que els continguts del PEC se centraran en la gestió, els trets d'identitat, la formulació d'objectius i l'estructura organitzativa.

Finalment, en aquesta aproximació general que es fa del document, es fa una referència explícita a la necessitat que el PEC no sigui “un document formal que fa falta tenir per si el sol·licita l'Administració”, sinó que el seu sentit rau a constituir-se com una “proposta realitzable amb la màxima participació de tots els estaments del centre i generadora d'incentius i motivació per al treball” (p. 39).

La dimensió de futur del PEC apareix en el text, en la mesura que es mostren les concepcions de proposta i prospecció, i també una dimensió institucional entorn de l'organització i gestió del funcionament del CRAE. Però la referència inicial a la direcció del procés educatiu es dilueix com un més dels àmbits de la gestió, per la qual cosa la dimensió pedagògica pateix d'una falta de presència constitutiva malgrat la seva enunciació. El lloc, doncs, reservat a l'educació serà un dels punts que cal analitzar en els aspectes proposats com a continguts del PEC en apartats posteriors.

### 2.2.2. El reglament de règim interior Pàg. 40-41

L'RRI és definit com un instrument articulat amb el PEC en el qual es reglamenta l'estructura organitzativa i el funcionament del CRAE, amb l'objectiu de regular la convivència i poder així establir el desenvolupament de les finalitats i objectius proposats. Així, l'RRI dóna compte de l'estructura i relació entre els diferents òrgans institucionals, les funcions assignades i els diferents

conjunts de reglaments, preceptes, normes, procediments i regles que aprovin els mateixos centres. El contingut es concreta en la relació de drets i deures de tots els actors institucionals, els criteris i les normes específics, els procediments i la temporalització i, finalment, els mecanismes de control i supervisió (incloses les sancions) creats a aquest efecte (p. 40).

Així com el PEC es defineix com a proposta de direcció que cal prendre, l'RRI serà l'encarregat de regular i sustentar la realització de la proposta.

Esquema per a l'elaboració del projecte educatiu del centre - aspectes mínims que cal considerar Pàg. 42-47

L'esquema que el PEM presenta com a document base perquè cada CRAE de la Xarxa de Protecció a la Infància inscriu el seu PEC, s'estructura de la manera següent:

### **Projecte educatiu de centre**

1. Introducció
2. Anàlisi del context (On som?)
  - 2.1. Marc administratiu, legal i jurídic
  - 2.2. Característiques generals de la població atesa
  - 2.3. Tipologia del centre
  - 2.4. Indicadors de l'estructura i funcionament del centre
3. Trets d'identitat (Qui som?)
  - 3.1. A. Línia pedagògica i metodològica
  - B. Pluralisme i valors democràtics
  - C. Confessionalitat
  - D. Coeducació
  - E. Modalitat de gestió institucional
  - 3.2. A. Definició i enfocament dels rols i funcions
  - B. Definició i enfocament dels recursos bàsics del centre
  - C. Definició i enfocament dels recursos tècnics
4. Formulació i sistematització dels objectius generals (Què pretenem?)
  - 4.1. Àmbit pedagògic
    - Objectius relatius a la intervenció educativa individual o grupal
      - a) Salut
      - b) Equilibri emocional
      - c) Autonomia personal
      - d) Comprensió de la realitat
      - e) Capacitat d'actuació
      - f) Establiment de relacions personals positives
      - g) Participació en la vida en grup

#### **On som?**

Cadascun dels cinc punts dels quals consta el PEC s'acompanya d'una pregunta aclaridora sobre a què es refereix el títol.

#### **Qui som?**

Els punts 3.1 i 3.2 manquen de títols en el document, se'n separen els continguts en dos blocs, però no s'enuncia d'acord amb quin criteri. En analitzar-los descobrim que el 3.1 és un punt dedicat al que podríem denominar principis generals, mentre que el 3.2 fa referència a la definició i a l'enfocament dels diferents recursos del CRAE.



h) Desenvolupament intel·lectual

i) Adaptació a la realitat de manera crítica

j) Manifestació de la identitat pròpia i les seves opcions

- Objectius relatius a la metodologia educativa
- Objectius relatius a les funcions de l'equip educatiu
- Objectius relatius a la formació permanent dels educadors

#### 4.2. Àmbit de govern institucional

- Objectius relatius a l'organització i govern interns
- Objectius relatius a la projecció externa del centre

#### 4.3. Àmbit administratiu

- Objectius relatius a les funcions i als procediments de les unitats de suport a la gestió

#### 4.4. Àmbit humà i de serveis

- Objectius relatius a les relacions interpersonals i la regulació de la convivència
- Objectius relatius a la regulació dels serveis complementaris

### 5. Definició de l'estructura organitzativa (Com ens organitzem?)

#### 5.1. Organigrama global del centre

#### 5.2. Organització de grups de nens

#### 5.3. Definició de funcions i organització

- Àmbit de coordinació gestió
- Àmbit educatiu
- Àmbit tecnicopedagògic
- Àmbit administratiu
- Àmbit de recursos propis
- Àmbit de l'entorn familiar
- Àmbit de l'entorn immediat

De l'esquema proposat volem indicar algunes qüestions generals, si bé ens centrarem, posteriorment, en el tractament del denominat *àmbit pedagògic*, que pertany al punt 4.1. de la proposta.

Així, entre aquests aspectes generals respecte a l'estructura i als continguts del document, destaquem:

- L'existència d'alguns punts en què tan sols s'assenyalen els títols, sense entrar en gaires detalls del seu contingut (punts 2, 3.2 i 5). Malgrat el plantejament esquemàtic, n'hi ha d'altres (punts 3 o 4.1) en què sí que es desenvolupa el contingut.
- Els únics objectius explicitats són els "relatius a la intervenció educativa individual o grupal" (pp. 44-46). Pel que fa a la resta hi ha una indicació de consulta d'objectius concrets en Antúnez i Gairín (1990).
- Hi ha una sèrie de continguts de l'esquema que, en no ser prou aclarits, afavoreixen certa confusió i possibles repeticions: per exemple, àmbits diferents quant als objectius (punt 4) i quant a les funcions (punt 5).

Pel que fa al punt 4.1, “Àmbit pedagògic - Objectius relatius a la intervenció educativa individual o grupal”, es detecten algunes qüestions que considerem importants per al desenvolupament del PEC pels diferents CRAE:

a) Si bé al llarg de tot el document es fa referència a la importància d’una atenció individualitzada, en l’esquema proposat (en el qual haurien de constatar els objectius generals de la institució respecte de l’acció educativa) no es diferencien entre individual o grupal.

b) No hi ha una diferenciació entre els objectius educatius dirigits als nens i nenes acollits i els objectius institucionals, dels educadors, organitzatius... Per exemple, “acceptar les normes de convivència social” (p. 46) es refereix a allò que han d’aconseguir els nens; d’altra banda, no obstant això, s’assenyala “proposar models de valors amb els quals es puguin identificar” (p. 46), relacionat clarament amb el treball dels agents.

c) En aquest mateix sentit, hi ha una confusió entre objectius i finalitats educatius, entre el que es vol treballar i el que és possible (o no) aconseguir, de manera que s’estableixen del costat dels objectius educatius algunes propostes que sobrepassen les possibilitats del treball educatiu: “viure serenament la sexualitat” o “valorar la felicitat i el benestar” (p. 44).

d) Entre el que es denomina *àmbits generals que cal desenvolupar en el procés educatiu* (p. 44), no trobem cap referència concreta a objectius que permetin l’adquisició de continguts amb valor social i cultural, que permetin al subjecte la seva promoció i circulació social. Les relacions amb l’àmbit social se circumscriuen a “comprendre la realitat” (p. 45), “participar en la vida en grup” (p. 46), o si bé es planteja “treballar per a la integració en la societat com a membre actiu”, encara que l’objectiu s’aclareix seguidament i s’assenyala “en les realitats culturals de la comunitat on es troba” (p. 46).

e) La major part dels objectius ressenyats abracen qüestions relacionades amb l’atenció dels nens i nenes (salut, equilibri emocional, relacions personals...), per la qual cosa es detecta una superposició de les dimensions de l’encàrrec, en la qual els elements educatius són llegits en clau assistencial.

Àrees que cal tenir en compte per al desenvolupament dels àmbits del reglament de règim interior Pàg. 48-50

L’altre esquema que acompanya la proposta de documentació del PEM és el reglament de règim interior. S’hi relacionen, d’una manera molt més breu i concisa que la proposta del PEC, una sèrie d’àrees que cal tenir en compte per

a redactar-lo. L'eix que recorre totes les àrees és la regulació i el control de les pràctiques del CRAE, tant pel que fa a l'atenció com a l'educació dels nens acollits. La relació de les àrees és la següent:

- 1) Organització de la vida quotidiana
- 2) L'organització de l'estructura del centre
- 3) El personal educatiu
- 4) El personal d'administració
- 5) El personal de serveis
- 6) Els nens
- 7) Activitats. Assemblees
- 8) Edifici, espais, material
- 9) El règim administratiu
- 10) El règim econòmic

Encara que en totes les àrees (excepte la referida al règim administratiu) es ressenya algun contingut sobre aquest tema, solament ens aturarem en algunes consideracions dels punts 1, 3 i 6, que són els referits a l'"organització de la vida quotidiana" (p. 48), "el personal educatiu" (p. 48) i "els nens" (p. 49), respectivament.

Així, el punt 1 pretén donar compte de la regulació de "tots els aspectes que incideixen en la convivència", per la qual cosa es procura explicitar allò subjecte a la normativitat institucional: horaris i espais; règims disciplinaris dels nens i els educadors (faltes i graduacions de les sancions), i relacions (en el si del CRAE, amb la família i amb el personal extern). Paral·lelament, en el mateix bloc, s'incorpora la regulació dels "hàbits" (sense més explicació que la seva nominació) i una referència exclusiva a la prevenció del "tabaquisme, l'alcoholisme i altres substàncies tòxiques" sota el nom de *programa de salut*. L'articulació entre el concepte de *vida quotidiana* i el de *norma* explica, doncs, la pretensió que encapçala l'apartat de regular tots els aspectes, que dota la norma no ja de les seves possibilitats quant a l'exercici de la responsabilitat i el seu caire de transmissió social, sinó en una norma amb una tendència a centrar-se únicament en la prohibició. Obviar els matisos de possibilitat, d'elecció, de protecció que comporta la norma, significa fitar-la a la normativa, a confondre-la. En efecte, la norma és confosa, així, amb el cos normatiu.

El punt 3, sobre el personal educatiu, s'agrupa en els punts 4 i 5 (personal administratiu i de serveis) per assenyalar la necessitat d'establir els drets i deures del conjunt del personal, encara que en l'apartat hi ha una referència als "drets i deures dels pares" (p. 48). Aquesta àrea indica allò que se sotmetrà a reglamentació: les funcions, l'adscripció a l'organització, la participació en l'elaboració del PEC i l'RRRI, i les atribucions de responsabilitat civil i penal.

Respecte dels nens, sí que es fa una divisió entre drets i deures de manera explícita. Mentre que els primers són referenciats en la Constitució espanyola i, per tant, són drets universals, els deures se centren en el marc institucional del

CRAE i assenyalen tant el deure d'“acceptar els objectius i principis del PEC” com el de “fer les feines encarregades”, mantenir un “tracte respectuós amb tothom”, “ser responsable d'allò que li concerneix”, i també de la “conservació de l'edifici, espais i material” (p. 49). Sens dubte, “responsabilitats” tant per als nens com per als adults, si bé s'assenyalen tan sols d'un costat.

#### 4. Acostaments per a investigacions posteriors

A manera de conclusió, encara que també d'obertura a investigacions futures, hem de constatar algunes reflexions que la lectura, l'anàlisi i l'estudi del Projecte educatiu marc ens susciten entorn de l'educació de les infàncies i les adolescències acollides en centres residencials d'acció educativa.

A partir dels recorreguts fets s'han produït algunes constatacions, molts dubtes i interrogants i certs ancoratges que ens permeten fitar una part de les possibilitats i dels límits de l'educació a les institucions de protecció. En efecte, l'anàlisi del document que organitza i disposa les directrius generals d'aquesta qüestió, entre d'altres, ens ha permès explorar un camp concret de les pràctiques d'educació social en l'actualitat. En aquest sentit, s'orienten les apreciacions i reflexions següents.

En primer lloc, hem visitat un document definit com a *marc*, una generalització sobre el treball que cal desenvolupar a les institucions de protecció; és a dir, la definició d'un marc institucional que remet a un “projecte” institucional sostingut per les seves dimensions organitzativa, social i pedagògica. Aquestes tres dimensions són presents en el PEM, encara que amb una particularitat que reverteix directament en la consideració de les propostes que duu a terme. Això és, de l'articulació de sengles dimensions emergeix la idea de projecte institucional que es pretén aportar. Certament, el pes de la dimensió organitzativa és palesa en tot el document; és a partir de garantir una organització, una gestió i un funcionament determinat que es defineixen la resta de dimensions. Així, doncs, el paper educatiu i social de la institució queda realment supeditat a les possibilitats i als plantejaments d'un model d'organització.

En aquest sentit, cal assenyalar que, per descomptat, l'organització i el funcionament d'un CRAE esdevé un aspecte fonamental. No obstant això, aquesta consideració reverteix directament en la concepció institucional que, si bé, pot representar l'avantatge tranquil·litzador que encarna la previsibilitat, d'altra banda la necessitat de reglamentar, normativitzar i rutinitzar pot sotmetre les pràctiques a funcionaments tecnocràtics poc proclius a la innovació o a la invenció de noves maneres d'organització.

Paral·lelament a aquesta qüestió, se situa la vaguetat del component pedagògic. La seva adscripció i relació contínua amb la gestió i el funcionament del CRAE afebleixen la concepció educativa de la institució. Tot i les referències constants a l'educació, aquestes són efectivament reduïdes a “la seva pretensió de totalitat”; és a dir, el “tot” que defineix l'acció educativa en el docu-

ment esdevé una concepció difusa i poc concreta del treball educatiu. Les referències constants a la integralitat i la compensació educativa promouen la consideració del treball educatiu com la gestió de l'atenció residencial, com una gestió de les necessitats. Així, l'orientació i direcció intrínseca en un document d'aquestes característiques es torna vaga i difusa respecte del paper de l'educació en un CRAE.

D'altra banda, hem escollit dos conceptes que, per la seva iteració i per la seva complexitat, considerem rellevants en l'anàlisi del PEM. El primer d'aquests conceptes es refereix a la **participació**. Un concepte singular i actual que recorre diferents circuits socials i educatius. En aquest sentit, la participació és llegida com la possibilitat de prendre part, si bé amb un matís clau que en refunda la consideració. Si entenem la participació com un dret no sols a prendre part, sinó també a "ser part" (Núñez, 2005, p. 121), no n'hauríem de fitar el camp al fet que els nens acollits en un CRAE participin en les decisions, en l'organització, fins i tot en la gestió, sinó garantir que puguin prendre i ser part social. Aquí és on es juga la participació com a dret, i no com a regal. Per tant, aquí la dimensió educativa que propugni la possibilitat d'iniciar recorreguts socials i culturals és la que estarà proporcionant els elements necessaris per a una participació real del subjecte en l'àmbit social. El segon dels conceptes que apareix constantment en el desenvolupament del text analitzat és el de la **temporalitat**. Aquesta, en la majoria de les ocasions, es refereix al mateix temps que els nens romanen a la institució. La recurrència persistent a aquesta qüestió instal·la certa provisionalitat en el treball educatiu. És cert que els nens s'estan al CRAE un temps limitat, però l'educació té uns altres temps, el subjecte té uns altres temps i les institucions, per descomptat, tenen una altra dimensió temporal. Així, doncs, supeditar els recorreguts educatius dels nens a la seva estada facilita considerar un treball educatiu allotjat en la propensió a l'establiment de prioritats. Això, si ho acarem amb els principis compensadors de l'educació proposada, introdueix un caire obturador a les possibilitats educatives del subjecte.

Finalment, indicar l'element que, al nostre parer, fonamenta la consideració general sobre el Projecte educatiu marc, en relació directa amb les hipòtesis de la investigació: el lloc dels models d'educació social en el document.

Si bé hi ha en el text indicacions respecte dels diferents elements que conformen un model educatiu, aquests es mostren poc clars en la seva conceptualització, per la qual cosa l'articulació entre ells es mostra disgregada i confusa.

En efecte,

- L'agent de l'educació és definit a partir de les seves tasques i funcions amb relació a l'organització i la gestió, no hi ha esments a l'ocupació d'un lloc social de responsabilitat adulta, i s'incideix especialment en un lloc interventor i acompanyant.

- El lloc del subjecte de l'educació és ocupat per la manca i el dèficit, és explicat per la seva tipologia i per les seves característiques.
- Els continguts educatius són absorbits per les propostes metodològiques. La pregunta pedagògica del que es dilueix en una proposta única sobre el com.
- El marc institucional és definit, com hem dit, entorn dels criteris organitzatius, per la qual cosa els criteris educatius es defineixen entorn d'aquests.

En aquest sentit, cal assenyalar que aquesta qüestió respon al fet que: "Las definiciones de los elementos que juegan en las prácticas de educación social, [...] constituyen los núcleos teóricos fundamentales que configuran los modelos de educación social. De ellos se desprenden los planes y proyectos de aplicación específica, a cuya deconstrucción y construcción se aboca el educador social. Los modelos devienen, pues, los articuladores entre la teoría y la práctica. Posibilitan salvar el decalage (aunque no lo cierran de manera completa) entre ambas dimensiones de todo ejercicio profesional" (Núñez, 2002, p. 47).

Tenint en compte aquestes paraules, l'elaboració posterior d'un projecte educatiu de centre compromet a considerar el següent:

**a) La finalitat del CRAE té a veure amb l'encàrrec social.**

Si bé pot semblar una afirmació òbvia, convé destacar-la com a consideració, ja que ens recorda que sigui quina sigui l'organització de la institució, aquesta estarà supeditada a la finalitat per a la qual ha estat creada; i això és: l'atenció i l'educació dels nens i nenes allí acollits.

**b) La lectura de l'encàrrec social produeix efectes en les pràctiques.**

Apareix, doncs, la consideració ètica de la lectura de l'encàrrec social; i apareix, en primer pla, la necessitat d'un treball de definició, acotament i posicionament respecte de què s'entén per *protecció a la infància*, per la seva *atenció* i per la seva *educació*. D'aquest treball dependrà, en gran mesura, el paper que atorguem a l'organització en l'entramat institucional.

**c) Els criteris educatius de la institució no haurien d'estar supeditats als criteris organitzatius.**

L'articulació entre ambdós convoca anàlisis contínues de les pràctiques i reflexions entorn de com es treballa al CRAE. Aquesta consideració s'assenyala per evitar la justificació pedagògica d'algunes qüestions que tenen a veure més amb elements organitzatius de la institució que amb plantejaments de caràcter educatiu.

**d) L'estructura organitzativa** troba, no únicament però sí principalment, en el projecte educatiu de centre el marc idoni per encarar-la cap a l'encàrrec social que es rep, desposseint-la d'un caràcter autònom.

## Bibliografia

**Antúñez, S. i Gairín, J.** (1990). *El projecte educatiu*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

**Bardin, L.** (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Alcal.

**Bernstein, B.** (1986). Una crítica de la "educación compensatoria". A Wright Mills *et al.* *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.

**Buenfil, R.** (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. Mèxic: DIE-CINVESTAV-CONACYT.

DGAIA (2005a). Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de Centres Residencials d'Acció Educativa i de Centres d'Acollida per a infants i adolescents. Informe del Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans en l'Àmbit dels Serveis Socials. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família. <[www.gencat.net/benestar/comiteexperts/infancia/educador\\_crae.htm](http://www.gencat.net/benestar/comiteexperts/infancia/educador_crae.htm)>

DGAIA (2005b). L'educació en valors en els CRAE: Centres propis, col·laboradors i centres d'acollida. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família. <[www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf](http://www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf)>

**Dijk, T. A. van** (1991). *Racism and the press*. Londres / Nova York: Routledge.

**Marí Ytarte, R. M.** (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana*. València: Nau Llibres.

**Núñez, V.** (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

**Núñez, V.** (2005). Participación y Educación Social. A *Actas del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Educación Social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos*. Montevideo, Uruguai.

**Quivy, R. i Campenhoudt, L. van** (2006). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Mèxic: Limusa.

**Tizio, H.** (2002). Sobre las instituciones. A V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

**Torralba, J. M.** (2006). *Els infants en els centres residencials d'acció educativa: protegits o estigmatitzats?* Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.

<[http://www20.gencat.cat/docs/bsf/01Departament/08Publicacions/Ambits%20tematics/Acolliments%20i%20adopcions/03infantscentresresidencials06/infants\\_centres\\_residencials.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/bsf/01Departament/08Publicacions/Ambits%20tematics/Acolliments%20i%20adopcions/03infantscentresresidencials06/infants_centres_residencials.pdf)>