



UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA
GRADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN SOCIAL

**“El malestar del equipo educativo en el ámbito residencial y su
repercusión en las infancias y adolescencias.”**

Antonio Argüelles Balletbó

Trabajo Final de Grado
Tutor: Julio Rodríguez Rodríguez
Curso académico 2022 – 2023
Barcelona

“El objectif d’un éducateur este de faire taire le symptôme, fut-il dérangeant, mais de l’entendre, pour accompagner le sujet dans sa prise en compte, dans la découverte de ce qui, en lui cherche à nous dire.”

“El objetivo de un educador no es silenciar el síntoma, por inquietante que sea, sino escucharlo, acompañar el sujeto a tenerlo en cuenta, descubrir aquello que quiere decirnos.”

Joseph Rouzel

RESUMEN.

Este Trabajo de investigación se plantea sobre los posibles escenarios de complejidad en las que se encuentra el equipo de educadores y educadoras sociales en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE), sus posibles incertidumbres respecto a las infancias y adolescencias, sus posibles dificultades para identificarse como educadores y educadoras sociales y sus posibles malestares ante la impotencia al lograr los propósitos. Todo un conjunto de escenarios que configuran el objetivo general de este trabajo, comprender la concepción de la tarea socioeducativa y su influencia en la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales. Para dotar de argumentación este objetivo se ha elaborado un conjunto de principios e ideas que han sido necesarios para desarrollar los interrogantes y abordar la problemática a los entrevistados. Con los resultados de las entrevistas y la contrastación con su marco teórico se ha elaborado la discusión, la cual evidencia que existe una fuente de malestar en el equipo de educadores y educadoras sociales. Finalmente, en el análisis de la conclusión se da comprensión este malestar, sus causas y motivaciones y las medidas que pueden mejorar el trabajo de equipo de los educadores y educadoras sociales en el CRAE.

This research paper is based on the possible scenarios of complexity in which the team of social educators in a Residential Educational Action Center (CRAE) finds itself, their possible uncertainties regarding childhood and adolescence, their possible difficulties to identify themselves as social educators and their possible discomfort in the face of impotence when reaching their goals. A whole set of scenarios that make up the general objective of this work, to understand the conception of socio-educational work and its influence on the professional practice of social educators. To provide argumentation, this objective has developed a set of principles and ideas that have been necessary to develop the questions and address the problem to the interviewees. With the results of the interviews and the contrast with their theoretical framework, the discussion has been elaborated, which shows that there is a source of discomfort in the team of social educators. Finally, in the analysis of the conclusion, there is an understanding of this discomfort, its causes and motivations and the measures that could improve the team work of social educators in the CRAE.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. OBJETIVO GENERAL	7
2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. LA IMPRONTA, DONDE RESTA LA PRÁCTICA DEL SABER	9
3.2. LA RESPONSABILIDAD SOCIOEDUCATIVA.	11
3.3. EL ACTO DE ADJETIVAR.....	12
3.4. EL ACTO DE EDUCAR	14
3.5. EL EQUIPO EDUCATIVO Y SUS FUENTES DE MALESTAR	15
3.6. LA ÉTICA DEL PROFESIONAL, QUE ES BUENO PARA EL OTRO	16
3.7. LA METÁFORA DEL CUERPO.....	16
3.8. LA NORMA COMO PRODUCTO DE CONSENSO	17
4. METODOLOGÍA	19
4.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	19
4.2. MÉTODO ETNOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN	19
4.3. ESTRATEGIAS DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓ.....	20
4.3.1. Preguntas de la entrevista	21
4.4. MUSTREO Y CRITEROS DE SELECCIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES	23
4.5. CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
4.6. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
4.7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	24
5. RESULTADOS	25
5.1. EL GRUPO DE PERSONAS PARTICIPANTES	25
5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO	26
5.2.1. Malestar profesional.....	26
5.2.2. Concepción de la praxis.....	28
5.2.3. Rol de la institución.....	29
5.2.4. Mejora de la pràctica.....	31
6. DISCUSIÓN	34
7. CONCLUSIONES	36
8. BIBLIOGRAFÍA	38
9. ANEXOS	43

“Una de las características que definen las cuestiones éticas es su posibilidad de ser entendidas y normalizadas en sentidos diferentes, lo cual nos lleva a la noción de conflicto, conflicto entre perspectivas o entre cursos de acción” (Payà, 2007-p.95)

1. INTRODUCCIÓN.

La profesión de la educación social se mueve en escenarios de alta complejidad, a menudo sin los espacios mentales necesarios y el tiempo para la reflexión que oriente la práctica. Aun así, hay que hacer una reflexión del encargo institucional con el objetivo de contrastar la práctica de los educadores y las educadoras sociales que trabajan en el ámbito residencial, con la realidad de nuestra época, para dotar de coherencia los pensamientos y saberes con sus acciones educativas. Hablamos de una práctica abierta a realidades complejas y diversas que desafía los saberes de los educadores y las educadoras sociales, de forma que hace falta una revisión permanente de los saber por así poder construir de nuevos. A menudo esta construcción de nuevos saberes y su transmisión en muchos casos no queda anclada, resta sin impronta por carencia de una cultura de registros y en consecuencia de un saber de la práctica de muchos profesionales. Nuñez (2011), reclama anclar este saber, redactar su discursiva pedagógica para poder ser reconocidos por los educadores y las educadoras sociales, para poder ser colindantes a discursivas de producción empleadas con lógicas de mercado. Cómo nos señala la autora, vivimos en una época de modernidad líquida hegemónica que vuelve abrazar el higienismo encubierto de un postmodernismo, donde la prevención justifica la intervención cuestionando la propia pedagogía de la educación social. En este escenario, los educadores y educadoras sociales tendrían que buscar, como acto de responsabilidad, la construcción de un marco teórico-metodológico sostenido desde unos interrogantes éticos sobre los efectos de la acción

educativa. Habitamos en una época donde las instituciones cada vez reclaman más certezas en sus encargos, una proyección de las demandas de mercado neoliberal que contradice el propio trabajo pedagógico de la profesión socioeducativa. En definitiva, un vaciado de contenidos que sitúa la tarea educativa de los educadores y educadoras sociales a funciones de control amparados por la protección de las infancias y adolescencias. Nos encontramos, pues, con un conjunto de circunstancias ajenas al propio perfil profesional del educador y educadora social que producen en estos un alto grado de malestar, derivados en gran parte por el encargo institucional y sus demandas en las funciones protectoras, unas funciones situadas fuera del marco competencial de la profesión.

1.1. Justificación.

A medida que he cursado el grado de Educación Social he podido conocer aquel saber hacer que tanto nos caracteriza a los educadores y las educadoras sociales, un saber que desde mi experiencia profesional todavía estoy construyendo. Un saber que ha sido construido no solo por la teoría sino también por mi práctica en los años en un centro de acción educativa (CRAE). Un saber de la teoría y de la práctica necesarios para interpretar y dar respuesta a los encargos de la institución. Aun así, mi propuesta en este trabajo final de grado quiere poner en cuestión la interpretación de los encargos y su respuesta. Desde mi experiencia profesional he podido constatar que la práctica profesional puede mostrar paradojas que pueden pasar desapercibidas para los propios educadores y educadoras sociales situándolos de espaldas a ciertas incongruencias en sus tareas educativas, una realidad que genera una fuente de malestar entre los diversos equipos y direcciones del CRAE dónde he plasmado este estudio. Este trabajo quiere mostrar desde una mirada introspectiva del propio educador y educadora social de este CRAE, el saber del encargo institucional en todos sus matices y el saber de las funciones del equipo educativo, dos miradas que nos pueden dar luz las fuentes de malestar. Con los años que llevo en el CRAE las fuentes de malestar en los equipos educativos han sido diversas, pero estas han tenido una misma raíz, las dificultades para poder sentirse identificados e identificadas. Esta dificultad generadora de malestar del

equipo educativo puede representar para las infancias y adolescencias un doble desamparo. Uno de los elementos necesario para poder ser reconocido es la propia introspección, esta palabra viene del latín “*introspicere”, que quiere decir mirar en el interior (RAE, 2022). Cuando hacemos el acto de mirar aquello nuestro, aquello observable, hacemos un acto reflexivo sobre nuestra conciencia. Muchos de los malestares generados por el equipo educativo, como nos señalan Vilar, te al (2015), vienen de las dificultades del profesional para identificarse en este agente mediador entre unos principios éticos y las realidades de las infancias y adolescencias del CRAE. Con la introspección se puede reconocer la complejidad de la acción socioeducativa, que no todo tiene que ser llenado con aquello normativo (un lugar refugio a la incertidumbre), porque desde esta lógica, este control de la norma no surgirá una identificación del educador o educadora social, estos no son gestores de un mandato, tienen unas funciones y competencias definidas en el Código deontológico de los educadores y educadoras sociales que los validan más allá de la gestión.

2. OBJETIVO GENERAL.

La finalidad de este estudio es comprender la concepción de la tarea socioeducativa y su influencia en la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan en el ámbito residencial de atención a las infancias y las adolescencias.

2.1. Objetivos específicos.

1. Identificar las fuentes de sufrimiento profesional desde la perspectiva de las educadoras y los educadores sociales.

2. Analizar los criterios educativos y pedagógicos de la acción educativa de las educadoras y los educadores sociales.

3. Reconocer qué elementos estructurales de la institución son facilitadores o limitadores en la práctica educativa.

4. Proponer elementos para la mejora de la intervención educativa del equipo educativo desde el saber de las fuentes de malestar.

“La educación social tiene como referentes científicos; la pedagogía social, la psicología, la sociología, antropología y la filosofía, todo un conjunto de elementos teóricos, metodológicos y técnicos necesarios por el trabajo socioeducativo” (Estefanía, te al, 2014).

3. MARCO TEÓRICO

Este marco lo he dividido en siete bloques, donde se pueden identificar las relaciones y conceptos con que fundamento mi argumentación.

Estos bloques temáticos son: la impronta, donde resta la práctica del saber; la responsabilidad socioeducativa.; el acto de adjetivar, el acto de educar; el equipo educativo y sus fuentes de malestar; la ética del profesional, que es bueno para el otro; la metáfora del cuerpo y la norma como producto de consenso.

3.1. La impronta, donde resta la práctica del saber.

Los educadores y las educadoras sociales tienen que poder tener la autonomía suficiente para poder conceptualizar su práctica, como nos señalan Lletjòs y Morros (2010), dar palabras a los sentidos, a las situaciones, a sus pensamientos, a sus deseos y los de los otros para así poder contextualizar un lenguaje que los identifique en un paradigma teórico donde puedan hacérselo suyo. Poder reconocer un lenguaje identificador por el equipo educativo que refleja sus preocupaciones y necesidades. Un lenguaje que se pueda incorporar en sus dinámicas y en las relaciones con la institución. Un saber que tendría que ser registrado como material pedagógico con sus aciertos y errores. Cómo nos señalan los autores este saber se tiene que poder redactar desde la cooperación y la responsabilidad profesional, un compromiso donde todos y todas son llamados. Ahora bien, hay que ser conscientes que no se puede separar el profesional de la persona y por tanto la intervención educativa se hace desde la reflexión de esta relación y de sus retos. En palabras de Sánchez et al., (2015), los educadores y educadoras en su práctica se tiene que confrontar con los conflictos que comporta trabajar desde unas realidades inciertas y cambiantes. Estos educadores y educadoras tienen que poder dar respuesta estas realidades y mostrar el CRAE como un lugar seguro donde son garantizados los derechos básicos de igualdad de oportunidades y dignidad de las infancias y

adolescencias. Pero, como señalan los autores, este trabajar desde la incertidumbre puede generar malestar cuando no se sabe qué hacer con una realidad compleja, sin un legado de otras experiencias, otras actuaciones, otras épocas. Con estas carencias el profesional puede derivar en una respuesta negativa a los acontecimientos, a una mayor sensación de pesimismo y en un estado de ansiedad en su acción educativa. Unos efectos devastadores porque pueden comportar la aparición de cansancio emocional, despersonalización y reducción de éxitos personales. Para Olivari et al (2008), el síndrome de agotamiento profesional aparece cuando la acción socioeducativa está en situación de confusión, el profesional se encuentra ante demandas excesivas que tiene que afrontar sin saber cómo hacerlo, uno de los factores de este fenómeno es la carencia de marcos teóricos para implantar su práctica y una falta de respaldo del equipo educativo y/o de la dirección

Según Morales (2012), el profesional de la educación social es generador de procesos de transmisión y adquisición de cultura, como otros profesionales de la educación con la particularidad de no tener un currículum establecido, un desafío porque su tarea se desarrolla en varias instituciones y aquello que ha de enseñar no está fichado por adelantado, sino que necesita definirlo. Esta definición es parte del núcleo de la profesión y uno de los principales problemas que tiene que resolver en su práctica. Así, como mencionan Lletjòs y Morros (2010), la acción educativa puede generar malestar en el profesional y el equipo, porque puede interpelar a nivel personal la inquietud de no lograr la excelencia. Aquí “el saber”, “el saber hacer” y “el saber ser” son difíciles de separar de los aspectos emocionales por la singularidad de esta profesión. Los educadores y las educadoras sociales necesitan adquirir cierto grado de autoconocimiento, de gestión de sus emociones y de las propias potencialidades y carencias para poder crecer desde las dos vertientes profesional y personal. Esto hay que poder reflejarlo en sus documentos escritos, estos tienen que poder registrar sus pensamientos, su malestar, los nuevos proyectos y diseños y así aprender de la reflexión del otro.

3.2. La responsabilidad socioeducativa.

Para Trilla y Novel (2011), la importancia de la participación de las infancias y adolescencias en todos los ámbitos de un *CRAE puede comportar una mejora de la calidad, pero también es un acto participativo que puede crear conflicto y malestar en su interpretación respecto a la participación y su eficacia o eficiencia. Se puede caer con argumentarios situados en la lógica que a menor participación mayor eficiencia. Según Subirats (2004, p. 9) la participación como la eficacia tendrían que ser complementarias porque los mecanismos participativos muestran luz a las realidades de las infancias y adolescencias dotando de eficacia la resolución de las problemáticas. En un CRAE son los educadores y las educadoras sociales las que reconocen en sus prácticas a las infancias y las adolescencias en términos de pertenencia y responsabilidad ante los procesos de aprendizaje. La cuestión es si incorporan en sus prácticas estrategias participativas a quienes acompañan para dotarlas de personas de pleno derecho. Solo desde el reconocimiento es posible la participación, la propia y ajena. Entender el que pasa en un entorno socioeducativo requiere aprender de los sujetos y como estos participan. Para llegar a las infancias y las adolescencias a las que se ha acompaña según Bretonas (2011), hay que saber percibir sus diferencias, porque con patrones homogéneos obviamos la oportunidad de desarrollar prácticas educativas donde todos somos partes implicadas. La construcción de un proceso de comunicación igualitaria entre bagajes socioculturales diferentes permite el reconocimiento de una conciencia crítica frente al diferente con pedagogías de divergencia. (*Gundara, 2001, citado por Bretonas, 2011).

Los educadores y las educadoras sociales tienen que ser conocedores del vínculo entre sus responsabilidades y los compromisos con sus deberes, un compromiso a hacerse responsable de sus actos porque con estos puedan generar la confianza y la reciprocidad esperada. Pero hay que marcar también las limitaciones del acto educativo para acotar nuestra responsabilidad. En palabras de Martínez (2011), los educadores y las educadoras sociales tienen que tener unas limitaciones para poder ser acreditados y poder ser coherentes en su intervención. Sin este marco limitador los educadores y las educadoras sociales pueden abrazar lógicas del todo se

puede, un posicionamiento alejado de l'ética propia del profesional. Hace falta que los educadores y las educadoras tomen conciencia de la importancia de sus legados, de redactar sus saberes porque queden como algo que conectar con los futuros educadores y educadoras sociales. Para Martínez (2011), un legado puede hacer más comprensible una realidad que los educadores/se sociales tienen que defender y asumir como propia, sino otras lo harán liberándolos de su identidad. En este sentido, Freire (1970), desata de neutralidad la no intervención de los conflictos entre el poderoso y el desposeído implicando este acto neutral junto al poderoso. Un acto que hay que reflexionar sobre qué ideas y prácticas que se llevan a cabo y su posicionamiento. Como pone de manifiesto Soto (2006:363), a los educadores y educadoras sociales hay que situarlos en un lugar de cualquier otro para poder ser legitimados y así restablecer cierta equivalencia entre los educadores y educadoras sociales y las infantiles y adolescencias, un lugar de encuentro educativo.

3.3. El acto de adjetivar.

Fryd y Silvia (2011) sostienen que educar es la esencia de hacer de educador, con el acto se tiene el encargo de transmitir el patrimonio cultural de la época, hacemos con él que el educando se acerque de la herencia cultural de la sociedad. Esta tarea comporta para los educadores y las educadoras sociales un alto grado de incertidumbres, cuando las realidades con las que trabaja son dispares a las suyas. Núñez (1999) señala que una situación incierta puede derivar en categorizaciones de las infancias y adolescencias para justificar una falsa homogeneidad que no hace más que segregar, situando estas como población de riesgo. En definitiva, el encargo de transmisión cultural de la época para la autora no habría ser independientemente de un acto político, hay que convocar a la educación este acto y cruzarlo con el trabajo de culturización a las nuevas generaciones. Para *Bustelo (2012), hay una mirada adultocéntrica donde la intervención puede estar conceptualizada en términos de racionalidad y equilibrio social donde los niños y adolescentes son vistos como agentes sujetos a ser educados y sometidos a unos saberes científicos por los cuales se pueden "regular", normalizar los patrones sociales. El mismo *Bustelo (2012) señala un conjunto de subjetividades que

conforman cuerpos dóciles, regulados y clasificados de los cuales se los dotan de un conjunto de saberes para convivir en una sociedad disciplinaria. Una lógica donde prevalece la norma de la supervisión y donde el que vigila resta oculta a la mirada del supervisado. Para Bustelo (2012), la categorización de las infancias y las adolescencias comportan un antagonismo con la adultez que es su exterior constitutivo, un concepto dominante en sociedades de control. Los conceptos morales van más allá de la conceptualización de las infancias y adolescencias, es un acto humanitario de la sociedad prestarse a interpretar estas como personas dignas.

Siguiendo a *Fryd y Silva (2001), el acto de educar tiene el objetivo de ser el equipaje de las infancias y adolescencias para poder transitar por el espacio social con libertad, rehuyendo de destinos preestablecidos y abrazando la incertidumbre de sus destinos. Esta realidad sitúa al educador y educadora social como promotora, no como productora. Es con la producción mediante sus calificaciones y cuantificaciones que se puede obtener certezas inmediatas, las cuales no puede otorgar la promoción porque sus registros cuantificadores requieren de una mayor complejidad. Una complejidad que puede mostrar a las infancias y adolescencias como agentes vulnerables. Un término empleado a corregir desigualdades pero que puede situar a ciertas instituciones en un cierto estado de control. De todas maneras, hoy se habla de situaciones de riesgo y a pesar de ser relevantes está ganando importancia los factores de protección. *Bourdieu (1993), nos remarca que las infancias y las adolescencias pueden percibir este concepto de riesgo como responsables y/o víctimas, una perspectiva que el autor denomina de miserables. Para Balsells (2003), el constante desarrollo de la sociedad hace necesario un esfuerzo para conceptualizar los acontecimientos, estar atentos a los efectos de estos en los niños y adolescentes y su educación. Son estos sujetos los más afectados por los cambios socioeconómicos y culturales porque este define sus procesos de desarrollo psicosocial. Volviendo a *Fryd y Silvia (2011), estos nos señalan que es desde esta complejidad y singularidad como el educador y la educadora social puede nombrar y dejar de etiquetar, un primer paso para dejar la mirada fijada en el control, la precariedad, el estigma, la expulsión de los sistemas educativos y la regulación de la participación. Cuando el equipo profesional pierde

esta mirada se puede apoderar una conciencia de fracaso, de malestar que acota la promoción de sus infancias y adolescencias. Por lo tanto, hace falta no perder la perspectiva de donde son convocadas las infancias y adolescencias, estas tienen que poder expresarse fuera del poder, sino las lógicas del adulto pueden dar a una ignorancia habilitada, porque son las infancias y adolescencias las que tienen mucho que decir. (*Save *the *Children *Suecia, 2004:64, citado por *Fryd y Silva,2011).

3.4. El acto de educar.

Los sistemas de valores de las personas muestran una perspectiva de ética e identificación. Una cuestión que viene cargada de interrogantes, porque hay una investigación explícita a los orígenes. Según *Meirieu (1988), para construirse como persona hay que saber de los orígenes, para diferenciarse hay que construir la propia alteridad; ignorar estos principios es caer en el sometimiento del poder del otro y su voluntad. Existe el peligro de caer en los efectos de una mala práctica donde las infancias y adolescencias son arrastradas a las voluntades de sus educadores y educadoras sociales o de asumir como propia una práctica ajena, como sucede en los casos de Frankenstein *Pigmalió o *Gepeto (*Meirieu, 1988). El deseo, como señala *Meirieu (1988), sería que estas infancias y adolescencias reconozcan a los educadores y las educadoras como tales y no como sus amos y señores. Los educadores y las educadoras sociales han de asumir el riesgo de aceptar la libertad del otro como garante para autorizarse, es su responsabilidad que las adhesiones sean libres como nos señala *Freud (1921) que negarse esta realidad es evitar su complejidad y el conflicto que genera, con la negación se desvincula el profesional no asumiendo su existencia sin ser consciente de este acto. Para Gonzalo (2013) los educadores y educadoras sociales no tienen que remodelar la relación de la figura de aferramiento de las infancias y adolescentes a sus referentes primarios, pero si construir un espacio de compensación donde puedan encontrarse estos seguros y confiados, así con este vínculo se puede favorecer la resiliencia. Tal y como ponen de manifiesto Cantero y Lafuente (2010), un niño o adolescente con una figura referencial de aferramiento accesible,

cooperadora y cariñosa puede ser generadora de una imagen positivista y con competencias para ser estimada.

3.5. El Equipo educativo y sus fuentes de malestar.

Según Núñez et al. (2010), la tarea socioeducativa de los equipos está marcada por una volatilidad de profesionales y una carencia de permanencias, una realidad que está justificada por causas diversas cree que hay que saber afrontarla fuera de la queja, porque esta condiciona la calidad de trabajo del equipo. Estos autores sostienen que la inestabilidad del equipo supone un debilitamiento de su producción y a la par un vacío del discurso porque marca distancias entre las ideas, criterios y fines recogidos en el proyecto de la institución con relación a la práctica profesional ejercida. Mendel (2011, citando a Lis, (2009), señala que en esta época que vivimos los educadores y las educadoras sociales transitan por un tiempo donde las lógicas neoliberales abrazan “el todo se puede”. Así los encargos institucionales a menudo van más allá de las funciones propias (como la asistencia, el control y la práctica clínica) generando un alto grado de malestar hacia las instituciones y el trabajo en equipo. Mendel (2011 citando a Frigeiro y Poggi 2004) señala que es con la pedagogía cuando el equipo puede orientar sus encargos institucionales. Un modelo pedagógico que ayude a interpretar dentro de una cultura institucional clara, porque una cultura sin referentes y arbitraria solo fijaría el problema. La cultura institucional no debería tener la función de llenar los vacíos con nuevos protocolos porque acotaría los criterios y la pluralidad del equipo. Es desde esta pluralidad, la del equipo, donde se puede hacer presente la cultura institucional. Mendel (2011) citando a Duschatzky, Birgin (2001), señala que hay que evitar quedarse fijado en las contingencias, las urgencias, porque la mirada de los educadores y las educadoras sociales tiene que estar situada en la globalidad. Es desde este lugar donde el equipo puede cuestionar el que se hace y porque se hace y no quedarse fijado en las interpretaciones subjetivas. Cómo nos señala Sánchez (2007) hay el riesgo de quedarse situado en lugares de patriarcados y lógicas tecnocráticas.

3.6. La Ética del profesional, que es bueno para el otro.

Según *Habermas (2001, pág. 13-14), nos dice que la moral tiene que ver aquello que es justo y la ética aquello que es bueno, en este sentido la moral se ocupa de la resolución equitativa e imparcial de las personas, el que se bueno es bueno para todo el mundo. En cambio, la ética contempla las diversas maneras de ser bueno y su complejidad. Vilar (2011), señala que si la justicia obliga a acatar unas normas para hacer posible la autonomía de las personas es porque estas tengan la libertad de escoger la forma de vida buena que quieren vivir. El autor señala que el sentido moral aporta sentido a la tarea, sus valores los orientan en la práctica y su vocación política los sitúa en la lucha de las desigualdades sociales y el respecto a los derechos fundamentales. Pero estos postulados pueden perder su sentido si no se trata en profundidad la propia identidad, la imagen que se tiene de un mismo, quién son, qué pueden ofrecer y que los compromete. Vilar (2011), señala que identificar la profesión socioeducativa por ámbitos puede comportar un rehuir de la propia identificación, una debilidad ante el encargo y en consecuencia hay que superar el debate tradicional de los ámbitos y protocolos de actuación porque estamos ante una profesionalidad con un alto grado de complejidad. Para Canimas (2011), cuando la historia, la tradición o las leyes se han construido desde una mirada moralista, esta puede aportar respuestas y justificaciones sostenidas en criterios poco elaborados, sin cimientos para ser contrastados. No vale decir que esto se hace así porque siempre se ha hecho así o porque la ley lo dice, hay que elaborar un pensamiento racional y profundo sobre las normas morales, es una exigencia ética contrastar afirmaciones simplistas que se sustentan en una falacia legalista.

3.7. La metáfora del cuerpo.

Planella (2011, citando a Bromo 2001) nos señala que una de las exigencias del capitalismo de nuestra época es tener cuerpos eficientes, tener cuerpos productivos. Planella (2011) señala que cuando esta eficacia y producción no es la esperada, el cuerpo resta roto, estropeado, lanzado y segregado de otros cuerpos a lugares improductivos y marginales. En esta amalgama de cuerpos simbólicos se

trabaja la pedagogía del cuerpo y la manera de educar, la narrativa, la función transmisora respecto al cuerpo y su trayecto vital. Con la pedagogía narrativa se puede intervenir entre los cuerpos y el mundo que los rodea para que tomen contacto ofreciendo canales de expresión para así poder confrontarlos con discursos homogéneos. El autor señala que los educadores y las educadoras sociales que trabajan con las infancias y las adolescencias vienen con una proyección propia y vivencia corporal, esta realidad ha de ser el centro de su acción educativa, un educarse a ellos mismos para evitar caer en la fabricación de cuerpos a la carta, una fabricación que imposibilita saber de ellos y sentirlos. Para Planella (2011) no se puede mantener la simbología de cuerpo como un lugar de encuentro, porque este siempre puede ser susceptible de transformarse en promotor de orden y disciplina.

3.8. La Norma como producto de consenso.

La norma en un CRAE puede llegar a concentrar toda la tarea educativa, regulando el ritmo de la institución, los procesos educativos y sus discursos para sostenerla, restando un pequeño margen por aquello no previsto. Con el cumplimiento pautado de la reglamentación el equipo educativo puede tener más o menos autonomía y creatividad. Como nos señala Solé (2014), la mirada institucional puede afirmar que el cumplimiento de las normas es uno de los pilares de la institución que marca un límite y una lógica racional, pero estas y sus acuerdos reglamentarios con el tiempo pueden quedar neutralizadas si son aplicadas arbitrariamente sin contemplar su finalidad pedagógica. En esta línea *Frigeiro y *Poggi (1992), señalan que son las leyes y las normas las que tienen el propósito de hacer previsible las conductas, una manera de situarse ante algo incierto desde un lugar de certezas. Este principio no tendría que ser deseable, porque deja extinguida la interrogación y frena el conocimiento de la norma y sus efectos sancionadores como únicos agentes de ley.

Volviendo a Solé (2014), este señala que cuando la normativa se aplica en exceso las infancias y adolescencias pueden no asumir sus responsabilidades cumpliendo las órdenes por obligación. Al igual puede suceder con los educadores y educadoras sociales cuando se ven limitados a cumplir con su obligación de la

norma como profesionales. Es el ejercicio del poder, su coacción, la que puede llevar al profesional a la renuncia de una tarea que puede ver impuesta. El educador y la educadora social se encuentra en lugares inciertos donde no tiene cabida afirmaciones como: “las normas su las que son y hay que cumplirlas”, porque afirmaciones como esta deja a los profesionales, infancias y adolescencias solos ante la norma, el rol mediador y necesario (aportar algo para enseñar) no tiene cabida en lugares de poder. Soler (2014) señala que hay que abrazar los lugares inciertos, lugares entremedios, porque son estos donde podrán ser identificados como educadores y educadoras sociales y sobre todo autorizados y validados por los propias infancias y adolescencias.

4. METODOLOGÍA.

Existen diferentes maneras de aproximarse en el estudio de un fenómeno socioeducativo. En esta aproximación interpretativa o cualitativa, se ha optado por la cualitativa. Como nos señala Esteban (2006) cuando uno toma una mirada cualitativa sobre una realidad para poder analizarla y reflexionar sobre esta, entonces el discurso epistemológico se puede sustentar en la propia visión de la investigación, se establece un diálogo entre la problemática de la investigación y las cuestiones teóricas-metodológicas. En esta metodología cualitativa toma relevancia la persona que investiga, su rol y como recoge la información, porque la credibilidad y fiabilidad de esta investigación recae en la persona investigadora.

4.1. Investigación cualitativa.

La investigación cualitativa, que tiene como finalidad explorar, describir, comprender e interpretar las causas porque existe un malestar en el equipo educativo que se mantiene en el tiempo y como repercute en las infancias y adolescencias. En relación este estudio, buscamos un método de investigación que aborda el problema desde unas experiencias profesionales. *Guber (2011) pone de manifiesto la importancia de la conciencia del investigador, su reflexividad.

4.2. Método etnográfico de la investigación.

Por Álvarez (2008), la etnografía tiene como finalidad la descripción, interpretación, comprensión y difusión de un contexto concreto para mejorar su realidad socioeducativa. En la etnografía se conjuntan los discursos de los miembros de la comunidad estudiada y el discurso del etnógrafo. Un relato “*emic” generado por las opiniones y vivencias del observador y un relato “*etic” que permite ver la mirada de

un observador externo, la relación de las dos discursivas permite ver las problemáticas a resolver.

He optado por el método etnográfico para poder describir las peculiaridades de la problemática desde una mirada subjetiva de las personas participantes. Con esta mirada interpretativa se quiere difundir una realidad sobre una problemática y ofrecer herramientas de mejora. Como señala Beatriz (2016), con la mirada subjetiva se quiere construir unos significantes desde la experiencia de los entrevistados y entrevistadas. En definitiva, un trabajo etnográfico a partir de las intersubjetividades de los educadores y educadoras sociales. Siguiendo a Beatriz (2016), es desde esta experiencia como se quiere llevar este trabajo cualitativo, el cual tiene el objetivo interpretar y construir un relato desde las particularidades y la visión subjetiva de los entrevistados y entrevistadas.

4.3. Estrategias de la recogida de información.

En este trabajo de investigación he usado el procedimiento de entrevista, como estrategia interactiva participante dirigida a obtener información verbal de un grupo de educadores y educadoras sociales que han trabajado y trabajan en un CRAE, un procedimiento de comunicación hecho entre dos personas donde el entrevistado obtiene la información del entrevistado de manera directa. Como señala Patton (2014), estas entrevistas tienen como función abordar los interrogantes planteados para dotar de comprensión una realidad vivida, sus casuísticas y posibles mejoras. Se trata de entrevistas semiestructuradas donde previamente se valora qué información se quiere conseguir, las preguntas son abiertas para captar los matices de las respuestas y así poder entrelazar los temas abordados. Respecto a la entrevista, se llevará a cabo en un ambiente de neutralidad y tranquilidad para la persona entrevistada. Mi relación con los entrevistados ha sido íntima e informal, en parte para dar más margen, libertad, en las respuestas a los entrevistados. Mi rol ha sido de observador implicado, una condición necesaria para obtener unos resultados cualitativos, porque para obtener las respuestas de los entrevistados hace falta cierta competencia en el lenguaje de estos. En todo el proceso de

entrevistas se ha preservado la lógica de la autenticidad, un posicionamiento que se ha situado en un rol de interlocutor entre iguales, pero sin perder la mirada del rol científico cualitativo. Las preguntas del cuestionario son abiertas y semi directivas, he dejado margen las argumentaciones marcando pautas no por no salir de los temas que aborda y los objetivos a los cuales están fijados.

4.3.1.Preguntas de la entrevista.

Objetivos específicos	Temática	Preguntas de la entrevista
Identificar las fuentes de sufrimiento desde la perspectiva de los educadores y educadoras sociales.	Malestar profesional	<p>¿Cómo vivos las evaluaciones del equipo respecto a las intervenciones con los niños y adolescentes, crees que hay bastante conciencia reflexiva y crítica a un trabajo complejo?</p> <p>¿Cómo es la comunicación entre el equipo y los niños y adolescentes, crees que el equipo tiene presente el punto de vista del otro, cuando se los escucha tomáis nota, dais respuesta?</p> <p>¿Como de relevante es para tú el trabajo de tutoría en tu práctica, las tutorías son equitativas respecto a las complejidades?</p> <p>¿Un educador, para ser educador y no educadora, puede tener ventajas o desventajas si hace uso del poder?</p>
Proponer elementos para la mejora de la intervención educativa del equipo educativo desde el saber de las fuentes de malestar.	Concepción de la praxis	<p>¿Qué opinión tienes de las reuniones de equipo y su dinámica, como te sientes en ellas, te ves atrapado/atrapada, cuestionado/cuestionada cuando quieres dar tu opinión?</p> <p>¿Crees que la aplicación de la normativa comporta contradicciones en su ejecución por parte del equipo, sus planteamientos pedagógicos están presentes?</p>

		<p>¿De qué manera afecta el compromiso y la responsabilidad de cada profesional en relación con el equipo, es bastante equitativa, se respeta la diversidad de criterios?</p>
<p>Analizar los criterios educativos y pedagógicos de la acción educativa de las educadoras y los educadores sociales</p>	<p>Rol de la institución</p>	<p>¿Cómo harías por qué el PEC fuera un buen instrumento de referencia, una herramienta orientativa para mejorar la calidad de tu trabajo, qué medidas tomarías para hacerla más ágil?</p> <p>¿Desde tu experiencia de la práctica profesional, como has vivido y como tendría que ser la dirección del centro, ¿sus competencias y su relación con el equipo?</p> <p>¿Respecto a la protección de las infancias y adolescencias, como encargo de la institución, su atención, cura y educación, crees que podría haber otras demandas encubiertas como el control o posiciones de poder?</p>
<p>Reconocer qué elementos estructurales de la institución son facilitadores o limitadores en la práctica educativa</p>	<p>Mejora de la práctica</p>	<p>¿De qué manera se puede conservar y aprovechar la experiencia de los educadores y las educadoras, incluso cuando estos marchan del recurso?</p> <p>¿Qué has echado de menos del equipo en las reuniones, que crees que se tendría que hacer para mejorar su calidad?</p> <p>¿Ante las urgencias, qué habría que hacer por no caer en prácticas asistenciales faltas de criterios educativos y pedagógicos?</p>

		<p>¿Cómo abordarías las sobrecargas de tutorías complejas, su realidad y complejidad saben que estas pueden ser fuentes de malestar?</p>
--	--	--

4.4. Muestreo y criterios de selección de las personas participantes.

La selección de las personas participantes en el estudio se ha hecho a partir de un muestreo no probabilístico intencional (Scharager, Reyes 2001). Los criterios de selección serán: 1) haber trabajado o estar actualmente en activo en el recurso residencial objeto de estudio, 2) tener una experiencia profesional mínima de dos años, 3) tener una formación universitaria (diplomatura/grado) en Educación Social o estar habilitado por alguno de los colegios profesionales.

4.5. Criterios éticos de la investigación.

El estudio garantiza la confidencialidad y anonimato de las personas participantes. Para garantizar la participación informada y voluntaria, el investigador ha informado verbalmente y por escrito de la finalidad del estudio, así como de los derechos que asisten a las personas participantes, mediante una hoja de consentimiento informado. (ver anexo). Por lo tanto, el investigador garantiza que no aparecen datos que puedan identificar las personas participantes.

4.6. Contexto de la investigación.

La investigación se ha hecho en el marco de un recurso residencial de protección a la infancia y adolescencia del barcelonés. Es un centro de acción socioeducativa que está gestionado por una congregación secular la cual tiene la guarda de los niños y adolescentes tutelados por la Dirección General de Atención a la Infancia y a adolescencia de la Generalitat de Cataluña. Hoy este centro está integrado por un equipo de diez educadoras y educadores sociales y una dirección, que puede atender a dieciséis niños y adolescentes entre las franjas de los dos y catorce años. El equipo educativo está integrado por ocho educadores y educadoras de día que hacen turno por la mañana o tarde y dos educadoras por la noche que hacen turno por la noche. El periodo de estudio está repartido en cuatro direcciones del CRAE, la primera dirección del 2004 al 2017, la segunda del 2017 al 2020, la tercera del 2020 al 2022 y la cuarta desde el 2022 y sigue activa.

4.7. Análisis de la información.

Cómo señala Nuñez (2006), se trata de un análisis temático basado en un método interpretativo que usa el interrogando sobre lo que dicen los entrevistados más que lo que hacen estos, porque el objetivo de la investigación es el contenido del relato más que su estructura, encontrar sus patrones en bloques temáticos vinculados a los objetivos específicos. Un conjunto de codificaciones que nos mostrará desde el método interpretativo, la identificación y relación que hay con el marco teórico.

Este análisis temático interpretativo y siguiendo el modelo de Nuñez (2014), se ha secuenciado con la siguiente disposición: 1) la tipología de análisis, temáticas y registros, 2) la identificación de las temáticas en las cuestiones planteadas a los entrevistados, 3) la estructuración de los registros según su temática, 4) la análisis de la relación teórica con las narraciones, 5) la reconstrucción de estas para a continuación poder identificar las líneas argumentales de los relatos, su transversalidad y relación con el marco teórico.

A diferencia de la investigación cuantitativa, este análisis cualitativo interpretativo no acaba una vez se finaliza la recogida de información, como señalan *Tójar te *il (2010), en todo su proceso hay una interacción con todas sus fases de trabajo. Es desde la transcripción de las entrevistas, su interacción del entrevistador con los entrevistados, su posterior análisis ligado a la interpretación de los significantes, como se puede reconocer una realidad de una práctica dentro de un marco teórico.

5. RESULTADOS.

A continuación, se desglosan los resultados en dos grandes bloques. Por un lado, la caracterización del grupo de personas participantes, y por la otra, los resultados del estudio cualitativo.

5.1. El grupo de personas participantes.

El grupo de personas que finalmente ha participado en el estudio está formado por 5 personas, 3 mujeres y 2 hombres, con edades comprendidas entre los 26 y los 58 años. A nivel formativo, 4 personas tienen formación propia en Educación Social (diplomatura/grado) y 1 tiene formación de educación social y está habilitado por el colegio profesional. Su experiencia laboral en el ámbito de protección a la infancia alcanza entre los 2 y los 15 años y todos han trabajado en el mismo CRAE durante más de 2 años.

5.2. Resultados del estudio cualitativo.

La exposición de los resultados se lleva a cabo agrupando las diferentes categorías de análisis: malestar profesional, concepción de la praxis, rol de la institución, y mejora de la práctica.

5.2.1. Malestar profesional.

Las personas entrevistadas posan de manifiesto la complejidad de la tarea educativa de los y las profesionales de la Educación Social. Sin embargo, hay discrepancias o visiones contrapuestas en relación con el origen de esta complejidad. Cuatro personas entrevistadas consideran que hay conciencia en el equipo del trabajo complejo con las infancias y adolescencias, en cambio un educador no voz esta conciencia en el equipo. *“Se habla mucho del contexto, de la situación del niño, pero las pautas del equipo no reflejan esto, eran demasiado generales y poco personalizadas, cada niño es cada niño, y creo que la dificultad para adaptarnos venía por la carencia de personal, tiempo y también quizás por de interés.”* Dos personas entrevistadas opinan que hay una influencia subjetiva de los miembros del equipo sobre las complejidades, estas ven que los criterios de los miembros del equipo están contruidos desde las experiencias personales y no desde un criterio objetivo de las realidades con las que trabajan. *“Actuamos bajo criterios adquiridos de nuestra infancia, hay más de nosotros, de nuestros prejuicios en las valoraciones que en la valoración de los casos.”* Por el contrario, hay dos personas entrevistadas que opinan que el equipo actúa ante las complejidades desde una estructura jerárquica, creen que no todo el mundo tiene el mismo peso en los criterios, que la experiencia o las afinidades con una dirección aportan un mayor valor. *“Los acuerdos tendrían que poder tener las opiniones de todo el mundo y no solo de los más experimentados o con más tiempo en el centro.”*

Todas las personas entrevistadas coinciden que el equipo muestra dificultades para comunicarse con las infancias y adolescencias. Tres personas entrevistadas enfocan esta dificultad a una normativa rígida que no contemplaba las demandas de las infancias y adolescencias. *“Yo creo que la normativa*

tendría que ser más flexible porque todos los niños que viven en el centro puedan encontrar dentro de la normativa sus límites. “. Por el contrario, dos personas entrevistadas valoran que las dificultades iban más vinculadas a las necesidades de las direcciones con equipo resolutivos y prácticos los cuales no tenían la suficiente autonomía para asumir sus funciones. “Somos personas independientes y complejas entonces los niños también, al final son las direcciones las que quieren las cosas globalizadas y desde aquí es difícil trabajar.”

Las tutorías, para tres personas entrevistadas, es el canal directo de comunicación con las infancias y adolescencias, pero también una fuente de conflictos con el equipo, estos ven carencia de contrastación o compartición de sus tareas con el resto de los profesionales, opinan que las actuaciones con las infancias y adolescencias estaban condicionadas a las particularidades de cada tutor o tutora, sus experiencias y el poder que tenía sobre el equipo. *“El tiempo en cualquier trabajo es un plus, pero a veces nos dejamos llevar por las cosas que hemos hecho siempre y a veces no son las mejores, entonces creo que el hecho de escucharnos es importante y después dejar hablar al otro”*. Dos personas entrevistadas ven que la compartición de tutorías es una herramienta que ha debilitado la función del tutor o tutora, así como del propio equipo. *“La cuestión es el saber hacer, estamos más interesados en el saber hacer de la compañera, que hace, como lo hace, que en resolver el propio saber, el saber del niño, su criterio fuera de la mirada adulta”*.

Para todas las personas entrevistadas el rol del educador y no la educadora social tiene un peso importante en referencia a la autoridad, ahora bien, está la vinculan a un poder que se los otorga una cultura patriarcal. Tres personas entrevistadas ven a las infancias y adolescencias como validadores de este rol autoritario frente al género femenino. *“No es el mismo marcar un límite por una educadora o educador, cuando lo hacía una educadora vendía un educador e imponía el límite, no siempre, en todo caso, yo lo viví así, sales perjudicadas siendo mujer porque quedaba desautorizada delante los niños.”* Dos personas entrevistadas vinculan el rol de autoridad de los educadores sociales a las direcciones y sus necesidades de control de población. Las funciones explícitas

del equipo son equitativas, pero hay funciones no explícitas que tienen un peso importante de género como las contenciones físicas o los gestos autoritarios. *“Una educadora cuando a de imponer un límite no es igualmente recibido, su autoridad tendría que ser equitativa, pero la percepción que hay no lo es, no hay conciencia de problema, los educadores son implícitamente valorados por la dirección dejando a las educadoras en un lugar débil.”*

5.2.2. Concepción de la praxis.

En términos generales los entrevistados valoran que hay libertad de criterios, que estos se han tenido en cuenta a la vez de tomar decisiones, que se han podido igualmente cuestionar con libertad, pero que a pesar de todo hay elementos distorsionadores que afectan esta libertad. Tres personas entrevistadas creen que el cuestionar, interpelarse fue un elemento troncal en los debates del equipo, pero también valoran que estos eran más vinculados a la metodología más que a la práctica, esta difícilmente era tratada porque los posicionamientos difícilmente llegaban a encuentros. *“A veces te encuentras con compañeros por los pasillos y compartes inquietudes y desazones sobre un niño u otro, se hace un debate improvisado y cuando nos reunimos en equipo nadie presenta el caso, no se habla del tema”*. Por el contrario, dos personas entrevistadas valoran que esta libertad no es muy bien la deseada, que en las reuniones predomina las quejas como sí quisiéramos justificar nuestra impotencia, otro discurso es rechazado apenas hay margen al debate. *“A las reuniones no se invita a dar opiniones diferentes, esto pasa cuando quieres dar un punto de vista diferente, nadie quiere reconocer las dificultades del equipo, los que no saben son los otros”*.

Hay un consenso respecto a la necesidad de una normativa, es su argumentación y aplicación la que los lleva de diferentes interpretaciones, mientras dos personas entrevistadas la califican de excesivamente sancionadora y como una herramienta de control amparada por la dirección. *“Hay mucho de castigo y cuando este es completo, ya eres libre, ya puedes volver a hacer el que quieras, nos contradecimos con la normativa, cada dirección nueva quiere poner su granito de arena y no se tiene cura de las*

anteriores, el saber porque están, porque se posaron". Tres personas entrevistadas evidencian paradojas y contradicciones en sus aplicaciones que activan desafecciones entre los niños y adolescentes ante sus guardadores. *"La normativa del centro siempre se ha adaptado en su aplicación a los niños, no tenía sentido la misma consecuencia si los motivos eran diferentes, pero con la implantación de la gestión de calidad y sus indicadores blanco o negro nos dejó ligados de manos".* Una persona entrevistada, también cree que con el reforzamiento de la normativa el equipo acaba delegando su autoridad a esta, como una herramienta de poder ante las infancias y adolescencias. *"Llega un momento que lo llenas hasta arriba de consecuencias y este le da igual todo, entonces te sientes prisionero de tus propios errores."*

Respecto a las responsabilidades del equipo, esta varía en los criterios y opiniones, mientras dos personas entrevistadas valoran que el equipo tenía suficiente autonomía respecto a la dirección e institución, pero también valoran que esta autonomía no era representativa de todo el equipo, observamos que una minoría apoderada tenía un peso decisorio. *"no todos los criterios de equipo tienen el mismo peso, según qué educador o educadora podía validar su criterio sin necesidad de debatirlo, tenías que hacértelo tuyo sin ningún convencimiento y claro, no se asumen las responsabilidades que te corresponden".* Por otro lado, tres personas entrevistadas creen que las maneras de trabajar del equipo están influenciadas por las directrices de las direcciones, los cambios de direcciones comportan a veces una desafección con el proyecto. *"Te dicen de repente que la dirección se va, con los cambios no solo se va la dirección, también una parte del equipo y es un volver a empezar a construir, ya nadie confía que esto sea duradero, te ven los niños y te preguntan si te vas para no volver."*

5.2.3. Rol de la institución.

De manera unitaria las personas entrevistadas opinan que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) no es una herramienta práctica por el equipo en gran medida porque no se le está dando la funcionalidad que debería tener, esta opinión está compartida en todas las épocas directivas que lo valoran como un documento obsoleto pero imprescindible para justificar la tarea educativa del centro ante la

administración. Tres personas entrevistadas valoran que el PEC tendría que ser aquello que se espera del proyecto, ven que este deseo está lejos de su realidad, lo que muestra no es lo que se hace, dejándolo lleno de incongruencias. *“Lo que dice el PEC no se lleva a cabo a la hora de la verdad, porque juega mucho la opinión de la dirección, aquí tiene mucho que decir su criterio, he visto poca participación en el equipo, prevalece esta figura directiva que dice cómo ha de ir enfocado el proyecto”*. Dos personas entrevistadas opinan que la institución ve el PEC como un documento que no refleja su marca identitaria, la implantación del EQUAR (ver anexos) se ve carente de valor si no se tienen en consideración al PEC. *“Cuando ves que un *PEC revisado el 2018, no se vuelve a tratar hasta el 2023 por una demanda administrativa, cuando ves que un *EQUAR te va imponiendo cada vez más trabajo de gestión, entonces te planteas cuáles son tus verdaderas funciones.”*

Respecto a las opiniones que hay sobre la dirección del centro hay que remarcar que hay tres personas entrevistadas que opinan que la dirección está sometida a unas directrices muy definidas por la entidad. Ven que la función de liderazgo de la dirección en el equipo está limitada a su dependencia con la institución. *“Cuando queremos dar una opinión a la dirección, por mucho que digamos una cosa, te devuelve el que ella cree más adecuada, te sientes frustrado. A veces, no sé, te dicen entienden nuestras demandas, pero te responden que no pueden hacer nada”*. Dos personas entrevistadas ven que cada dirección quiere aportar sus experiencias al equipo, pero también una ética influenciada de experiencias personales ven como estos cambios de miradas de trabajar el proyecto educativo hacen que el equipo tenga que hacer esfuerzos de adaptación y cambios en las dinámicas de trabajo. *“Cuando trabajas desde las interpretaciones de la dirección quedas enganchado en estas, esto lo ves cuando viene una nueva dirección y plantea su interpretación, lo ves sobre todo cuando cuestiona la manera de trabajar del equipo y hace esfuerzos para adaptarlo a su criterio.”*

Respecto a la institución hay tres personas entrevistadas que han calificado la institución como una gestora de un bien que hay que rentabilizar: ven como priorizan la polivalencia de los educadores y educadoras sociales en otros

ámbitos ajenos a la educación, como se va reduciendo la calidad de la intervención directa, como se va imponiendo indicadores de calidad excluyentes que hacen de los casos más complejos un doble desamparo. *“Con el trabajo de autonomía juegas con la carencia de personal, dejas niños que van solos a la escuela, a las fiestas de cumpleaños, a las extraescolares, son niños que ven padres y madres que acompañan a sus hijos”*. También hay dos personas entrevistadas que ven a la institución cada vez más intervencionista en la gestión educativa del centro, ven como ciertos criterios superiores a la dirección marcan unas pautas a seguir por el equipo. *“Los niños no podrán hacer esto u otro porque la institución cree conveniente que no se haga o hay que actuar con más control en ciertas acciones educativas, como por ejemplo registrar los niños cuando llegan al centro”*.

5.2.4. Mejora de la práctica.

En general, para todas las personas entrevistadas, la cuestión del registro de las experiencias de los profesionales es un elemento que observan interesante y que en el largo de las direcciones no se ha planteado como una utilidad. Su implantación de un redactado de experiencias, en opinión de cuatro personas entrevistadas, puede evitar repeticiones a intervenciones fallidas y unas pautas para hacerlas exitosas, creen que podría ser una mejora para el equipo *“al tener registrada la opinión de los educadores y la vivencia de los niños sobre un hecho o una actuación, creo que nos puede ser útil en el futuro, nos puede ayudar a ser más adaptativos a la realidad con la que trabajamos.”* Por el contrario, una persona entrevistada valora que los registros todo y su importancia tienen que poder estar enmarcados dentro de unos parámetros objetivos que garanticen su independencia a posibles interpretaciones. *“tener que redactar una práctica no se fácil, hay mucho de lo nuestro que puede ser interpretado de muchas maneras, lo que dices, lo que crees que vive el otro, no acaba de ser objetivo, creo que haría falta ser riguroso con aquello que mencionamos.”*

Respecto a la visión que se tiene del equipo para tres personas entrevistadas la mirada no es positivista, creen que el debate enfocando la problemática fuera, en otras instituciones, recursos, entidades o la propia administración, pueden

dejarlos atrapados en la queja. *“El equipo toma patrones de rechazo cuando no sabe qué hacer con un niño, hacemos apropiación de una norma rígida y su incumplimiento justifica la culpa en este, en la queja no asumimos ninguna responsabilidad. Tenemos que huir de este refugio normativo.”* Hay tres personas entrevistadas que creen que el equipo, ante sus carencias y dificultades, se ha ido orientando en sus funciones rehuyendo de debates de casos complejos, observan que desde este lugar pueden dar respuestas y llegar a consensos. *“Hablamos de cosas que no dediquen tiempos y dificultad para acuerdos; hablamos de cómo solucionar la carencia de utensilios de cocina, como hacer para que no vayan descalzos los niños por el piso y dejamos para más adelante como trabajar una fuga del centro de un niño. Hay que priorizar los temas que requieren tiempos y acuerdos.”*

Las urgencias son imprevistos que ponen a prueba al equipo, pero hay cosas, como dice una de las personas entrevistadas, que hay que tener presente, la voz de los niños y adolescentes, no se puede centrar la urgencia solo en un criterio único, el del equipo, hay que contar con todo el mundo, hace falta este acto para sentirse así identificados con la urgencia. *“Cuando tomas decisiones en equipo al margen de los niños, estas van cojas. Cuando las impones son justificadas por su bien, estas vienen acompañadas de un rechazo y una posterior consecuencia por no cumplirlas”.* Cuatro personas entrevistadas creen que, como se ha dicho en el punto anterior de los registros de la práctica, las urgencias tendrían que ser registradas desde esta práctica, una herramienta que puede evitar repeticiones todo y la incertidumbre de la urgencia. *“En tiempo de pandemia fuimos improvisando sobre la marcha, fuimos creativos para adaptarnos a la realidad, solo queda un registro de los hechos, ninguna valoración e interpretación a tener en cuenta.”*

En general las personas entrevistadas coinciden que en el equipo hay carencia de diálogo, de debate, de querer confrontar, de integrar la opinión de todo el mundo, todas ellas creen que cubrir estas carencias mejoraría el ambiente entre el equipo. Esta coincidencia es interpretada por dos personas entrevistadas como una carencia de confianzas. *“Hablan del niño y como tutora de él tienes que justificar sus reproches, dar soluciones, te sientes señalada y tienes la*

sensación que estás sola ante el equipo”. Por el contrario, dos personas entrevistadas lo ven más ligado a una carencia de cura del equipo, saber cómo se siente para mejorar sus interacciones. *“Ves que el equipo está bajo juicio por la dirección, esta no cuenta con nosotros, solo quiere resultados y no le gustan, somos los únicos responsables.”* Finalmente, una persona entrevistada cree que la dirección debería tener una mayor independencia, que tuviera a su equipo como una parte más de sus competencias y no como un recurso gestor o asesor. *“Cuando la dirección en las reuniones cae en funciones de vocal de la entidad, cuando el equipo en las asambleas con los niños cae en funciones de vocales de la dirección, entonces dejamos de ser creíbles.*

6. DISCUSIÓN.

La profesión de la educación social en el ámbito residencial es compleja. El malestar profesional está vinculado, en parte a esta complejidad. Las dificultades propias del encargo, junto con la ensambladura entre la normativa institucional y una flexibilidad en la acción socioeducativa del equipo son elementos relevantes en el origen de este malestar. En este sentido *Bustelo (2012) habla de una mirada *adultocentrica que investigación regular y disciplinar la incertidumbre. Con las subjetividades surge el choque de miradas, los conflictos, la división de criterios sobre cómo tiene que ser la relación con las infancias y adolescencias, y su marco normativo de convivencia. Como señala Vilar (2011) el encargo tiene que ser significativo para el profesional sino no podrá identificarse. Es la dirección la que tiene un papel relevante en esta identificación, muestra qué líneas de trabajo tiene que llevar el equipo. Para Martínez (2011) son estos profesionales los que tienen que poder tener un marco limitador que les ayude a ser coherentes en su tarea ante el encargo, como nos señala Sánchez (2015), un lugar desde donde poder trabajar las complejidades. Unas complejidades que cuentan con proyecciones sobre los significantes de género, que muestran a los educadores sociales una autoridad vinculada a un poder que no es reconocido por el equipo. Cómo señala *Habermas (2001), la moral y la ética implican criterios de justicia y de igualdad y las identidades, la imagen que se tiene un mismo, para Vilar (2011), tiene mucho que ver con la ética profesional.

Por otro lado, los resultados señalan que la manera de concebir la práctica se encuentra relacionada con el hecho de compartir criterios educativos, el reconocimiento de la jerarquía dada por la pericia o el rol profesional que condiciona o limita ciertas discusiones. En este sentido *Gundara (2001), los procesos comunicativos igualitarios entre bagajes socioculturales diferentes permiten el reconocimiento de una conciencia crítica necesaria para llevar a cabo pedagogías de divergencia. Mientras el equipo conviva con la desigualdad que comporta una estructura jerarquizada, con una normativa igualitaria que promueve la convivencia sin contar con las significaciones que representa la complejidad, no podrá reconocer a las infancias i adolescencias que

acompaña. Desde del todos por igual, según nos señala *Freud (1921), se evita la complejidad y el conflicto que pueda generar, un acto de negación y desvinculación de una realidad existente. En este sentido Solé (2014) señala que una normativa en una institución se encuadra dentro de una lógica racional, pero esta debe tener una finalidad pedagógica. En esta línea *Frigeiro y *Poggi (1992), afirma que la normativa no tiene que quedar fijada en el conocimiento de la norma y sus efectos sancionadores.

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de tener un marco educativo y normativo que sea vivido como una herramienta para la práctica profesional. En este sentido el Proyecto Educativo de Centro muestra carencias de adaptación, no refleja la praxis del equipo y se hace necesaria su revisión para validar el proyecto ante la administración. Cómo señala Martínez (2011), un legado puede hacer más comprensible una realidad, si los educadores y educadoras sociales no asumen su propio proyecto otros lo harán por ellos. Reconocen que el equipo y la dirección asumen el proyecto de calidad de la institución como guía de la praxis, dejando el proyecto educativo del centro en un lugar marginal. *Lis (2009), señala que las lógicas neoliberales pueden llevar a que los encargos institucionales vayan más allá de las funciones de los educadores y educadoras sociales, por otro lado *Mendel (2011 citando a Frigeiro y Poggi 2004) remarca que es desde la pedagogía donde el equipo se puede orientar en sus encargos institucionales. Cuando la pedagogía deja de tener relevancia el equipo pierde competencias que son asumidas por la dirección relegando este a tareas de gestión. La complejidad desde la mirada institucional es un obstáculo para lograr la excelencia. Cómo nos señala Sánchez (2007) hay el riesgo de quedarse situado en lógicas tecnocráticas.

7. CONCLUSIONES.

La finalidad de este estudio cualitativo ha sido comprender la concepción de la tarea socioeducativa y su influencia en la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales que trabajan en el ámbito residencial de atención a las infancias y las adolescencias.

En cuanto al objetivo específico de identificar las fuentes de sufrimiento profesional desde la perspectiva de las educadoras y los educadores sociales, este estudio señala que el malestar del equipo es un tema recurrente entre los educadores y educadoras sociales. Un malestar vinculado a los conflictos de intereses, abusos de poder y frustración ante las expectativas. Con el malestar aparecen las dificultades entre unos y otros respecto al trabajo socioeducativo, su función y finalidad hacia las infancias y adolescencias. Se muestra una necesidad de una mirada introspectiva y crítica de sus miembros sobre las prioridades del equipo.

En cuanto al objetivo específico de analizar los criterios educativos y pedagógicos de la acción educativa de las educadoras y los educadores sociales, esta investigación señala que, ante las complejidades, la manera de cómo se analiza, debate y trabaja con las infancias y adolescencias no se tiene en consideración el propósito pedagógico de la educación. Cuando los educadores y educadoras sociales se ven ante normativas que buscan normalidades homogéneas, estos quedan deshumanizados, sus funciones toman carices de gestión y control y reconocen la complejidad desde la corrección.

En cuanto al objetivo específico de reconocer qué elementos estructurales de la institución son facilitadores o limitadores en la práctica educativa, el estudio muestra que la administración tiene una función reguladora, su canal de comunicación es la entidad y en último término la dirección del centro, que es la responsable de gestionar el PEC y EQUAR. El PEC no está siendo un referente de la práctica educativa del centro y ha dejado de ser una herramienta orientativa, el EQUAR aporta herramientas de evaluación específicas con unos estándares para la gestión de la calidad que el equipo no reconoce. Las direcciones sufren un fuerte desgaste, a cada nueva dirección

el equipo queda debilitado, a cada nueva dirección surgen diferentes criterios a como llevar a cabo el encargo.

Finalmente, en relación con el objetivo específico de proponer elementos para la mejora de la intervención educativa del equipo educativo desde el saber de las fuentes de malestar, este señala que; a) hace falta una dirección hábil en sus funciones, orientadora en sus metas, coherente en sus expectativas, realista en sus encargos y con suficiente independencia para llevar a cabo los acuerdos del equipo; b) es necesario que el equipo cuente con espacios de debate libres de posicionamientos imperativos, que pueda sentirse comprometido, responsable e identificado con su rol profesional; c) promover la participación y el compromiso del educador y educadora social a debatir realidades y no deseos, a responsabilizarse de su saber hacia las infancias y adolescencias; d) es necesario dar significación a la norma, comprensión al trabajo complejo y hacerlo visible, participativo y comprometido, y por último; e) es necesaria la implicación del proyecto educativo del centro, darle su rol orientador, que pueda ser reconocido por el equipo, dirección y la propia institución.

8. BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en *educación. *Gazeta de *antropología. *Universidad de Granada.

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/6998/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Arendt, H. (1993). La condición humana (Vol. 306). *Paidós

Balaguer, A. P., Blanch, J. S. (2016). *Escenas de educación social*. Editorial UOC.

Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo (Vol. 1). Ediciones *Ákal.

Brohm, J. M. (2001). *Le corps analyseur: Essais de sociologie critico*. Economica.

Brugué, J. C., Cardona, X., Fàbrega, T., y Durán, A.m., Pellissa, B., Vilar, S. (2009). Los retos de la ética aplicada a la intervención social. NADA: Revista de *Educación Social.

Cantero, M.J. Lafuente, M. J. (2010). Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor. Editorial: Pirámide.

Carabante, J. M. (2007). Jürgen Habermas. *Entre naturalismo y religión*. Paidós.

Cifali, M. (2003). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*. Siglo XXI.de Ganso

Barrera, L. B. M. (2016, January). Una ventana epistémica a la subjetividad. Las potencialidades del método etnográfico. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: *Qualitative Social Research* (Vol. 17, No. 1).

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana De Educación*, 68(2), 157-172. <https://doi.org/10.35362/rie682190>

Duschatzky, S. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Manantial

Estefanía, M. M., Oliva, Ángel D.-J., & Mendizábal, M. R. L. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 89–102. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p89-102>

Fernández, J., te *il (2012). Estándares de calidad en acogimiento residencial especializado. Equar-e. Informes, estudios e investigación. Ministerio de *sanidad, servicios sociales e igualdad.

Freire, P. (2014). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editoras México.

Freud, S. (1925). *La negación*. Obras completas, 19, 249-257.

Freud, S. (2021). El *porvenir de una ilusión. Greenbooks

Frigueiro G (1992). *Actoras y poder. Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Troquel

Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editoras.

Kant, I. (1798). Antropología desde el punto de vista pragmático. Alianza. Editorial.

Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. <https://www.parlament.cat/document/nom/TL115.pdf>

Lletjós, E., Morros, P.(2010) «Lo qué, el como y el porqué de la formación continuada del educador social». *Cuadernos de Educación Social*, 2010, N.º 13, p. 53-66, <https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347470>.

Mendel E (2011). El trabajo equipo: un espacio para el encuentro. *Voces de la educación social / Segundo *Moyano Mangas *and Jordi Planella Ribera* (coordinadoras). UOC.

Martinez J.A (2011). la Responsabilidad. *Voces de la educación social / Segundo Moyano Mangas and Jordi Planella Ribera* (coordinadoras). UOC.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes

Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa. Universidad de Barcelona.

Núñez, L. (2014). Cómo aplicar el análisis narrativo temático al análisis de narrativas escritas en entornos online. *REIRE. Revista De Innovación E Investigación En Educación*, 8(1), 92–106

<http://doi.org/10.1344/reire2015.8.1816>

Núñez, L. (2006). ¿Como analizar datos cualitativos? *Boletín la Recerca*, 7, 1–13.

<http://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fixes/ficha7-cat.pdf>

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el *nuevo *milenio*: Santillana.

Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar: más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Núñez, V. (2003: 115p). Entre la tecnociencia y lo tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos.

Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*. UOC.

Olivar, Á., Sanchís, E., Ros, S. (2008). *El educador social en comunidad terapéutica: situación actual, reflexiones y propuestas*. Revista española de drogodependencias.

Patton, MQ (2014). *Investigación cualitativa y métodos de evaluación: integración de la teoría y la práctica*. Publicaciones de *salvia.

Paola Fryd y Diego Silva (2011). Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación social. Voces de la educación social / Segundo Moyano Mangas and Jordi Planella Ribera (coordinadoras). UOC.

Planella, J (2011). Cuerpos rotos: metáforas anatómicas en la educación social. Voces de la educación social / Segundo Moyano Mangas and Jordi Planella Ribera (coordinadoras). UOC.

Pignatta, M. (2012). ¿Qué haces os que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. In 4º Congreso Internacional de Pedagogía Social. Associação Brasileira de Educadoras Sociais.

Payà, M. (2007) Reflexiones Sobre La Resolución De Dilemas En La práctica Profesional De la educación Social. *Cuadernos de Educación Social*.
<https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347496>.

Sánchez Llull, D., March Cerdà, M. X., & Ballester *Brage, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*.

Sánchez, C. Visus, V. (2007). El encargo vivido desde la práctica profesional: una experiencia y algunas propuestas. *NADA: Revista de *Educación Social*, (6), 1

Sandín, M. P. (2006). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*.

Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, 1, 1-3.

Serrano, G. P. (2003). Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica. Narcea *Ediciones.

Soto, P. (2006). Marata, P. s. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadoras interculturales. In *Hacia el aula intercultural: experiencias y reflexionas* (pp. 9-39). Ministerio de Educación y Ciencia.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Investigación cualitativa: comprender y actuar. La Muralla

Trilla Bernet, J., & Novel Cámara, A.m. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía: los consejos de infancia.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-02.html>

Vilar, J. Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación y el trabajo sociales. Retos en las políticas de formación. Archivos analíticos de políticas educativas, Vol. 25, n.º 52 (2017).

Vilar, J La ética en el proceso de construcción de la identidad de los educadores y educadoras sociales.

Vilar, J. V. (2006). Comenzando una nueva etapa: Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación y la pedagogía sociales. La pedagogía social en la sociedad de la información. UOC.

Pérez, G. (2019). EQUAR. Desarrollo y aplicación de un instrumento para la evaluación de la calidad de programas de acogimiento residencial.

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/54024>

9. ANEXOS.

Guion de las entrevistas.

Este guion cuenta con cuatro bloques de preguntas que van vinculadas a cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

Bloc.1 Malestar profesional:

1. ¿Respecto a las reuniones de equipo y su dinámica, qué opinión te merecen, crees que en ellas hay factores distorsionadores, carencia de concreción, objeciones para dar tu opinión?
2. ¿Crees que la normativa puede comportar dificultades en su aplicación, como generar conflicto entre equipo, acotar espacio al trabajo pedagógico?
3. ¿Qué visión tienes o qué opinión te merece el hecho que haya discrepancias dentro del equipo educativo, como crees que puede afectar a las infancias y adolescencias?
4. ¿Como vives las situaciones donde te ves interpelado por el equipo, crees que pueden encubrir identificaciones, relaciones de poder?
5. ¿De qué manera afecta el compromiso y la responsabilidad de cada profesional en relación con el equipo, es bastante equitativa, ¿es respeta la diversidad de criterios?

Bloc.2 Concepción de la praxis:

1. ¿Cómo vives las evaluaciones del equipo respecto a las intervenciones con los niños y adolescentes, crees que hay bastante conciencia reflexiva y critica a un trabajo complejo?
2. ¿Cómo es la comunicación entre el equipo y los niños y adolescentes, crees que el equipo tiene presente el punto de vista del otro, cuando se les escucha tomáis nota, dais respuesta?
3. De qué manera se tiene en cuenta la individualidad y la singularidad del niño/adolescente ante la aplicación de la normativa, es flexible, *acotada?
4. ¿Como de relevante es para ti el trabajo de tutoría en tu práctica, las tutorías son equitativas, se tiene en consideración las complejidades?

Bloc.3 Rol de la institución:

1. ¿Cómo harías para que el PEC fuera un buen instrumento de referencia, una herramienta orientativa para mejorar la calidad de tu trabajo, qué medidas tomarías para hacerla más ágil?
2. ¿Desde tu experiencia de la práctica profesional, como has vivido y como tendría que ser la dirección del centro, sus competencias y su relación con el equipo?
3. ¿Desde tu mirada de los encargos de la institución, crees que estos tienen presente las realidades con las que trabajáis, vuestras competencias, los retos?
4. ¿Respecto a la protección de las infancias y adolescencias, como encargo de la institución, su atención, cura y educación, crees que podría haber otras demandas encubiertas como el control o posiciones de poder?

Bloc. 4. Mejora de la práctica:

1. ¿De qué manera se puede conservar y aprovechar la experiencia de los educadores y las educadoras, incluso cuando estos marchan del recurso?
2. ¿Qué has echado de menos del equipo en las reuniones, que crees que se tendría que hacer para mejorar su calidad?
3. ¿Cuáles son las dificultades que el equipo tendría que trabajar para mejorar su trabajo diario, como la comunicación, la coordinación y el compromiso?
4. ¿Ante las urgencias, que habría que hacer por no caer prácticas asistenciales faltas de criterios educativos y pedagógicos?
5. ¿Entienden que las tutorías tienen un mayor o menor grado de complejidad, que harías para evitar sobre cargas de responsabilidades a tutores con tutorías complejas?

Declaración de consentimiento.

Es un documento mediante el cual una persona accede libremente y voluntaria a participar en un trabajo final, de grado de un estudiante. También accede a que este estudiante pueda incluir a su trabajo el que han hecho o dicho los participantes (siempre con fines docentes o de investigación). El estudiante hace firmar los consentimientos a las personas que participan y se guarda los consentimientos. El profesor/a del aula únicamente comprueba que el estudiante ha obtenido el consentimiento de los participantes, pero nunca se lo guarda. Es el estudiante el responsable de custodiar los consentimientos y una vez han transcurrido 3 años desde el Estudio se compromete a destruirlos.

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DE [GRAU/MÀSTER] UNIVERSITARI EN [NOM DEL PROGRAMA]

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura [nom de l'assignatura] i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: [Títol de l'estudi]

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és [explicar aquí l'objectiu del treball]. Per a fer-ho, volem analitzar [explicar aquí el tipus de dades que es recolliran i que es volen analitzar].


Responsable de l'estudi: [Nom de l'estudiant]

Jo, el Sr./la Sra. _____ major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meua participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en [explicar aquí què faran concretament els participants a l'estudi i el tipus de dades que es recolliran] La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és [nom de l'estudiant]
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meua identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da mitjançant [explicar aquí de quina manera s'ha informat al participant sobre l'objectiu i la metodologia de l'estudi, per exemple, si s'ha fet arribar un document] sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo [escollir l'opció més adient], aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de realitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no rebré cap contraprestació econòmica.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge/so/vídeo [escollir l'opció més adient], aquestes dades d'imatge/so/vídeo es faran servir per a l'Estudi respectant la normativa aplicable i en cap cas suposaran una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.

***Estándares de *calidad en *acogimiento residencial (*EQUAR).**

The image shows the cover of a manual titled 'Estándares de calidad en acogimiento residencial. EQUAR'. The cover is blue with white text. At the bottom, there is a small logo for 'Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad' and 'Dirección General de Políticas Sociales'.

Estándares de calidad
en acogimiento
residencial.
EQUAR

L´EQUAR es un instrumento técnico del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad creado el 2012 que evalúa los diferentes recursos residenciales por si s´ajustan a los estándares de calidad establecidos por la acogida residencial (Estándares de calidad de la acogida residencial, *EQUAR) así como a los criterios que este programa marco establece en sus diferentes apartados, Pérez, G. (2019).