



UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA
GRAU UNIVERSITARI EN EDUCACIÓ SOCIAL

“El malestar de l'equip educatiu en l'àmbit residencial i la seva repercussió en les infàncies i adolescències.”

Antonio Argüelles Balletbó

Treball Final de Grau

Tutor: Julio Rodríguez Rodríguez

Curs acadèmic 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.”

“L’objectiu d’un educador no és silenciar el símptoma, per inquietant que sigui, sinó escoltar-lo, acompanyar el subjecte a tenir-lo en compte, descobrir allò que recerca dir-nos.”

Joseph Rouzel

RESUM.

Aquest Treball de recerca es planteja sobre els possibles escenaris de complexitat en les que es troba l'equip d'educadors i educadores socials en un Centre Residencial d'Acció Educativa (CRAE), les seves possibles incerteses respecte a les infàncies i adolescències, les seves possibles dificultats per identificar-se com educadors i educadores socials i els seus possibles malestars davant la impotència en assolir els propòsits. Tot un conjunt d'escenaris que configuren l'objectiu general d'aquest treball, comprendre la concepció de la tasca socioeducativa i la seva influència en la pràctica professional dels educadors i les educadores socials. Per dotar d'argumentació aquest objectiu s'ha elaborat un conjunt de principis i idees que han estat necessaris per desenvolupar els interrogants i abordar la problemàtica als entrevistats. Amb els resultats de les entrevistes i la contrastació amb el seu marc teòric s'ha elaborat la discussió, la qual evidència que existeix una font de malestar en l'equip d'educadors i educadores socials. Finalment, en l'anàlisi de la conclusió es dona comprensió aquest malestar, les seves causes i motivacions i les mesures que poden millorar el treball d'equip d'educadors i educadores socials 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.

ÍNDIX DE CONTINGUT

1. INTRODUCCIÓ	4
1.1. JUSTIFICACIÓ	5
2. OBJECTIU GENERAL	7
2.1. OBJECTIUS ESPECÍFICS	7
3. MARC TEÒRIC	9
3.1. L'EMPREMTA, ON RESTA LA PRÀCTICA DEL SABER	9
3.2. LA RESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA.	11
3.3. L'ACTE D'ADJECTIVAR	12
3.4. L'ACT 14	
3.5. L'EQUIP EDUCATIU I LES SEVES FONTS DE MALESTAR	15
3.6. L'ÈTICA DEL PROFESSIONAL, QUE ÉS BO PER L'ALTRE	15
3.7. LA METÀFORA DEL COS	16
3.8. LA NORMA COM A PRODUCTE DE CONSENS	17
4. METODOLOGIA	19
4.1. INVESTIGACIÓ QUALITATIVA.	19
4.2. MÈTODE ETNOGRÀFIC DE LA INVESTIGACIÓ	19
4.3. ESTRATÈGIES DE LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	20
4.3.1. <i>Preguntes de</i> 21	
4.4. MOSTREIG I CRITERIS DE SELECCIÓ DE LES PERSONES PARTICIPANTS	23
4.5. CRITERIS ÈTICS DE LA RECERCA	23
4.6. CONTEXT DE LA RECERCA	23
4.7. ANÀLISIS DE LA INFORMACIÓ	24
5. RESULTATS	25
5.1. EL GRUP DE PERSONES PARTICIPANTS	25
5.2. RESULTATS DE L'ESTUDI QUALITATIU	25
5.2.1. <i>Malestar professional</i>	25
5.2.2. <i>Concepció</i> 28	
5.2.3. <i>Rol de la institució</i>	29
5.2.4. <i>Millora de la pràctica</i>	30
6. DISCUSSIÓ	33
7. CONCLUSIONS	35
8. BIBLIOGRAFIA	37
9. ANNEXOS	42

“Una de les característiques que defineixen les qüestions ètiques és la seva possibilitat de ser enteses i normalitzades en sentits diferents, la qual cosa ens porta a la noció de conflicte, conflicte entre perspectives o entre cursos d'acció” (Payà, 2007-p.95)

1.INTRODUCCIÓ.

La professió de l'educació social es mou en escenaris d'alta complexitat, sovint sense els espais mentals necessaris i el temps per a la reflexió que orienti la pràctica. Tanmateix, cal fer una reflexió de l'encàrrec institucional amb l'objectiu de contrastar la pràctica dels educadors i les educadores socials que treballen en l'àmbit residencial, amb la realitat de la nostra època, per dotar de coherència els pensaments i sabers amb les seves accions educatives. Parlem d'una pràctica oberta a realitats complexes i diverses que desafia els sabers dels educadors i les educadores socials, de manera que cal una revisió permanent dels saber per així poder-ne construir de nous. Sovint aquesta construcció de nous sabers i la seva transmissió en molts casos no queda ancorada, resta sense empremta per manca d'una cultura de registres i en conseqüència d'un saber de la pràctica de molts professionals. Nuñez (2011), reclama ancorar aquest saber, redactar la seva discursiva pedagògica per poder ser reconeguts pels educadors i les educadores socials, per poder ser confrontants a discursives de producció emprada amb lògiques de mercat. Com ens assenyala l'autora, vivim en una època de modernitat líquida hegemònica que torna a abraçar l'higienisme encobert d'un postmodernisme, on la prevenció justifica la intervenció qüestionant la mateixa pedagogia de l'educació social. En aquest escenari, els educadors i les educadores socials haurien de cercar, com acte de responsabilitat, la construcció d'un marc teòric-metodològic sostingut des d'uns interrogants ètics sobre els efectes de l'acció educativa. Habitem en una època on les institucions cada cop reclamen més certeses

en els seus encàrrecs, una projecció de les demandes de mercat neoliberal que contradiu el mateix treball pedagògic de la professió socioeducativa. En definitiva un buidament de continguts que situa la tasca educativa dels educadors i educadores socials a funcions de control emparats per la protecció de les infàncies i adolescències. Ens trobem, doncs, amb un conjunt de circumstàncies alienes al mateix perfil professional de l'educador i educadora social que produeixen en aquests un alt grau de malestar, derivats en gran part per l'encàrrec institucional i les seves demandes en les funcions protectores, unes funcions situades fora del marc competencial de la professió.

1.1. Justificació.

A mesura que he cursat el grau d'Educació Social he pogut conèixer aquell saber fer que tant ens caracteritza als educadors i les educadores socials, un saber que des de la meva experiència professional encara estic construint. Un saber que ha estat construït no sols per la teoria sinó també per la meva pràctica en els anys en un centre d'acció educativa (CRAE). Un saber de la teoria i de la pràctica necessària per interpretar i donar resposta als encàrrecs de la institució. Tanmateix, la meva proposta en aquest treball fi de grau vol posar en qüestió la interpretació dels encàrrecs i la seva resposta. Des de la meva experiència professional he pogut constatar que la pràctica professional pot mostrar paradoxes que poden passar desapercebudes per als mateixos educadors i educadores socials situant-los d'esquena a certes incongruències en les seves tasques educatives, una realitat que genera una font de malestar entre els diversos equips i direccions del CRAE on he plasmat aquest estudi. Aquest treball vol mostrar des d'una mirada introspectiva del mateix educador i educadora social d'aquest CRAE, el saber del seu encàrrec en tots els seus matisos i saber de les seves funcions davant aquest, dues mirades que ens poden donar llum a les fonts de malestar. Amb els anys que porto en el CRAE les fonts de malestar en els equips educatius han estat diverses, però aquestes han tingut una mateixa arrel, les dificultats per poder sentir-se identificats i identificades. Aquesta dificultat generadora de malestar de l'equip

educatiu pot representar per a les infàncies i adolescències un doble desemparament. Un dels elements necessari per poder ser reconegut és la pròpia introspecció. Aquesta paraula ve del llatí "introspicere", que vol dir mirar a l'interior (RAE, 2022). Quan fem l'acte de mirar allò nostre, el que és observable, fem un acte reflexiu sobre la nostra consciència . Molts dels malestars generats per l'equip educatiu, com ens assenyalen Vilar, et al. (2015), venen de les dificultats del professional per identificar-se en aquest agent mediador entre uns principis ètics i les realitats de les infàncies i adolescències en el CRAE. Amb la introspecció es pot reconèixer la complexitat de l'acció socioeducativa, que no tot ha de ser omplert amb el fet normatiu (un lloc refugi a la incertesa), perquè des d'aquesta lògica, aquest control de la norma no estarà acord amb la identificació de l'educador o educadora social, aquests no són gestors d'un mandat, com a professionals de l'educació social aquests tenen unes funcions i competències definides en el Codi deontològic dels educadors i educadores socials.

2.OBJECTIU GENERAL.

La finalitat d'aquest estudi és comprendre la concepció de la tasca socioeducativa i la seva influència en la pràctica professional dels educadors i les educadores socials que treballen en l'àmbit residencial d'atenció a les infàncies i les adolescències.

2.1. Objectius específics.

1. Identificar les fonts de patiment professional des de la perspectiva de les educadores i els educadors socials.
2. Analitzar els criteris educatius i pedagògics de l'acció educativa de les educadores i els educadors socials.
3. Reconèixer quins elements estructurals de la institució són facilitadors o limitadors en la pràctica educativa.
4. Proposar elements per a la millora de la intervenció educativa de l'equip educatiu des del saber de les fonts de malestar.

“L'educació social té com a referents científics; la pedagogia social, la psicologia, la sociologia, antropologia i la filosofia, tot un conjunt d'elements teòrics, metodològics i tècnics necessaris per al treball socioeducatiu” (Estefanía, et al, 2014).

3.MARC TEÒRIC.

Aquest marc l'he dividit en set blocs, on es poden identificar les relacions i conceptes amb el fet que fonamento la meva argumentació.

Aquests blocs temàtics són: l'empremta, on resta la pràctica del saber; la responsabilitat socioeducativa.; l'acte d'adjectivar, l'acte d'educar; l'equip educatiu i les seves fons de malestar; l'ètica del professional, que és bo per l'altre; la metàfora del cos, la norma com a producte de consens.

3.1. L'empremta, on resta la pràctica del saber

Els educadors i les educadores socials han de poder tenir l'autonomia suficient per poder conceptualitzar la seva pràctica, com ens assenyalen Lletjòs i Morros (2010), donar paraules als sentits, a les situacions, als seus pensaments, als seus desitjos i els dels altres per així poder contextualitzar un llenguatge que els identifiqui en un paradigma teòric on puguin fer-se'l seu. Poder reconèixer un llenguatge identificador per l'equip educatiu que reflecteix les seves preocupacions i necessitats. Un llenguatge que es pugui incorporar en les seves dinàmiques i en les relacions amb la institució. Un saber que hauria de ser registrat com a material pedagògic amb els seus encerts i errors. Com ens assenyalen els autors aquest saber s'ha de poder redactar des de la cooperació i la responsabilitat professional, un compromís on tots i totes són cridats. Ara bé, cal ser conscients que no es pot separar el professional de la persona i, per tant, la intervenció educativa es fa des de la reflexió d'aquesta relació i dels seus reptes. En paraules de Sánchez et al., (2015) , els educadors i educadores en la seva pràctica s'ha de confrontar amb els conflictes que comporta treballar des d'unes realitats incertes i canviants. Aquests educadors i educadores han de poder donar resposta aquestes realitats i mostrar el CRAE com un lloc segur on són garantits els drets bàsics d'igualtat d'oportunitats i dignitat de

les infàncies i adolescències. Però, com assenyalen els autors, aquest treballar des de la incertesa pot generar malestar quan no se sap què fer amb una realitat complexa, sense un llegat d'altres experiències, d'altres actuacions, d'altres èpoques. Amb aquestes mancances el professional pot derivar en una resposta negativa als esdeveniments, a una major sensació de pessimisme i a un estat ansietat en la seva acció educativa. Uns efectes devastadors perquè poden comportar l'aparició de cansament emocional, despersonalització i reducció d'èxits personals. Per Olivari et al (2008), la síndrome d'esgotament professional apareix quan l'acció socioeducativa està en situació de confusió, el professional es troba davant demandes excessives que ha d'afrontar sense saber com fer-ho, un dels factors d'aquest fenomen és la manca de marcs teòrics per implantar la seva pràctica i una manca suport de l'equip educatiu o de la direcció

Segons Morales (2012), el professional de l'educació social és generador de processos de transmissió i adquisició de cultura, com altres professionals de l'educació amb la particularitat de no tenir un currículum establert, un desafiament perquè la seva tasca es desenvolupa en diverses institucions i allò que ha d'ensenyar no està fixat per endavant, sinó que necessita definir-ho. Aquesta definició és part del nucli de la professió i un dels principals problemes que ha de resoldre en la seva pràctica. Així, com anuncien Lletjòs i Morros (2010), l'acció educativa pot generar malestar en el professional i l'equip, perquè pot interpel·lar en l'àmbit personal la inquietud de no assolir l'excel·lència. Aquí "el saber", "el saber fer" i "el fet de saber ser" són difícils de separar dels aspectes emocionals per la singularitat d'aquesta professió. Els educadors i les educadores socials necessiten adquirir cert grau d'autoconeixement, de gestió de les seves emocions i de les mateixes potencialitats i carències per poder créixer des dels dos vessants professional i personal. Això cal poder reflectir-ho en els seus documents escrits, aquests han de poder registrar els seus pensaments, el seu malestar, els nous projectes i dissenys i així aprendre de la reflexió de l'altre.

3.2. La responsabilitat socioeducativa.

Per a Trilla i Novella (2011), la importància de la participació de les infàncies i adolescències en tots els àmbits d'un CRAE pot comportar una millora de la qualitat, però també és un acte participatiu que pot crear conflicte i malestar en la seva interpretació respecte a la participació i la seva eficàcia o eficiència. Es pot caure amb argumentaris situats en la lògica que a menor participació major eficiència. Segons Subirats (2004, p. 9) la participació com l'eficàcia haurien de ser complementàries perquè els mecanismes participatius mostren llum a les realitats de les infàncies i adolescències dotant d'eficàcia la resolució de les problemàtiques. En un CRAE són els educadors i les educadores socials les que reconeixen en les seves pràctiques a les infàncies i les adolescències en termes de pertinença i responsabilitat davant els processos d'aprenentatge. La qüestió és si incorporen en les seves pràctiques estratègies participatives als qui acompanyen per dotar-les de persones de ple dret. Sols des del reconeixement és possible la participació, la pròpia i aliena. Entendre el que passa en un entorn socioeducatiu requereix aprendre dels subjectes i com aquests participen. Per arribar a les infàncies i les adolescències a les quals s'ha acompanyat segons Bretones (2011), cal saber percebre les seves diferències, perquè amb patrons homogenis obviem l'oportunitat de desenvolupar pràctiques educatives on tots som parts implicades. La construcció d'un procés de comunicació igualitària entre bagatges socioculturals diferents permet el reconeixement d'una consciència crítica enfront del diferent amb pedagogies de divergència. (Gundara, 2001, citat per Bretones, 2011).

Els educadors i les educadores socials han de ser coneixedors del vincle entre les seves responsabilitats i els compromisos amb els seus deures, un compromís a fer-se responsable dels seus actes perquè amb aquests puguin generar la confiança i la reciprocitat esperada. Però cal marcar també les limitacions de l'acte educatiu per acotar la nostra responsabilitat. En paraules de Martínez (2011), els educadors i les educadores socials han de tenir unes limitacions per poder ser acreditats i poder ser coherents en la seva intervenció. Sense aquest marc limitador els educadors i les educadores socials poden abraçar lògiques del tot es pot, un posicionament allunyat de l'ètica pròpia del professional. Cal que els educadors i les

educadores prenguin consciència de la importància dels seus llegats, de redactar els seus sabers perquè quedin com quelcom que connectar amb els futurs educadors i educadores socials. Per Martínez (2011), un llegat pot fer més comprensible una realitat que els educadors/es socials han de defensar i assumir com a pròpia, si no altres ho faran deslliurant-los de la seva identitat. En aquest sentit, Freire (1970), deslliga de neutralitat la no-intervenció dels conflictes entre el poderós i el desposseït implicant aquest acte neutral al costat del poderós. Un acte que cal reflexionar sobre quines idees i pràctiques es duen a terme i el seu posicionament. Com posa de manifest Soto (2006:363), als educadors/es socials els cal situar-se en un lloc de qualsevol altre, de poder legitimar-ho per així restablir certa equivalència entre l'educador/a i l'infant i adolescents, un lloc d'encontre educatiu.

3.3. L'acte d'adjectivar.

Fryd i Silvia (2011) sostenen que educar és l'essència de fer d'educador, amb l'acte es té l'encàrrec de transmetre el patrimoni cultural de l'època, fem amb ell que l'educand s'apropri de l'herència cultural de la societat. Aquesta tasca comporta per als educadors i les educadores socials un alt grau d'incerteses, quan les realitats amb les quals treballa són dispars a les seves. Núñez (1999) assenyala que una situació incerta pot derivar en categoritzacions de les infàncies i adolescències per justificar una falsa homogeneïtat que no fa més que segregar, situant aquestes com a població de risc. En definitiva l'encàrrec de transmissió cultural de l'època per l'autora no hauria estat independentment d'un acte polític, cal convocar a l'educació aquest acte i creuar-lo amb el treball de culturització a les noves generacions. Per a Bustelo (2012), hi ha una mirada adultocentrista on la intervenció pot estar conceptualitzada en termes de racionalitat i equilibri social on els infants i adolescents són vistos com a agents subjectes a ser educats i sotmesos a uns sabers científics per als quals es poden "regular", normalitzar els patrons socials. El mateix Bustelo (2012) assenyala un conjunt de subjectivitats que conformen cossos dòcils, regulats i classificats dels quals se'ls hi doten d'un conjunt de sabers per

conviure en una societat disciplinària. Una lògica on preval la norma de la supervisió i on el que vigila resta oculta a la mirada del supervisat. Per Bustelo (2012), la categorització de les infàncies i les adolescències comporten un antagonisme amb l'adultesa que és el seu exterior constitutiu, un concepte dominant en societats de control. Els conceptes morals van més enllà de la conceptualització d'infàncies i adolescències, és un acte humanitari de la societat prestar-se interpretar aquestes com a persones dignes.

Seguint a Fryd i Silva (2001), l'acte d'educar té l'objectiu de ser l'equipatge de les infàncies i adolescències per poder transitar per l'espai social amb llibertat, defugint de destinacions preestablertes i abraçant la incertesa dels seus destins. Aquesta realitat situa a l'educador i educadora com a promotora, no com a productora. És amb la producció mitjançant les seves qualificacions i quantificacions que es pot obtenir certes immediates, les quals no pot atorgar la promoció perquè els seus registres quantificacions requereixen una major complexitat. Una complexitat que pot mostrar a les infàncies i adolescències com agents vulnerables. Un terme emprat a corregir desigualtats, però que pot situar a certes institucions a un cert estat de control. De tota manera, avui es parla de situacions de risc i tot i ser-ne rellevants està guanyant importància els factors de protecció. Bourdieu (1993), ens remarca que les infàncies i les adolescències poden percebre aquest concepte de risc com a responsables o víctimes, una perspectiva que l'autor anomena de miserables. Per a Balsells (2003), el constant desenvolupament de la societat fa necessari un esforç per conceptualitzar els esdeveniments, estar atents als efectes d'aquests en els infants i adolescents i la seva educació. Són aquests subjectes els més afectats per als canvis socioeconòmics i culturals perquè aquest defineixen els seus processos de desenvolupament psicosocial. Tornant a Fryd i Silvia (2011), aquests ens assenyalen que és des d'aquesta complexitat i singularitat com l'educador i l'educadora pot anomenar i deixar d'etiquetar, un primer pas per deixar la mirada fixada en el control, la precarietat, l'estigma, l'expulsió dels sistemes educatius i la regulació de la participació. Quan l'equip professional perd aquesta mirada es pot apoderar una consciència de fracàs, de malestar que acota la promoció de les seves infàncies i adolescències. Per tant, cal no perdre la

perspectiva a on són convocades les infàncies i adolescències, aquestes han de poder expressar-se fora del poder, sinó les lògiques de l'adult poden donar pas a una ignorància habilitada, perquè són les infàncies i adolescències les que tenen molt a dir. (Save the Children Suecia, 2004:64, citat per Fryd i Silva,2011).

3.4. L'acte d'educar.

Els sistemes de valors de les persones mostren una perspectiva d'ètica i identificació. Una qüestió que ve carregada d'interrogants, perquè hi ha una recerca explícita als orígens. Segons Meirieu (1988), per construir-se com a persona cal saber dels orígens, per diferenciar-se cal construir la mateixa alteritat; ignorar aquests principis és caure en el sotmetiment del poder de l'altre i la seva voluntat. Existeix el perill de caure en els efectes d'una mala pràctica on les infàncies i adolescències són arrossegades a les voluntats dels seus educadors i educadores o d'assumir com pròpia una pràctica aliena, com succeeix en els casos de Frankenstein Pigmalión o Gepeto (Meirieu, 1988). El desig, com assenyala Meirieu (1988), seria que aquestes infàncies i adolescències reconeixin als educadors i les educadores com a tals i no com els seus amos i senyors. Els educadors i les educadores han d'assumir el risc d'acceptar la llibertat de l'altre com a garant per autoritzar-se, és la seva responsabilitat que les adhesions siguin lliures com ens assenyala Freud (1921) que negar-se aquesta realitat és evitar la seva complexitat i el conflicte que genera, amb la negació es desvincula el professional no assumint la seva existència sense ser conscient d'aquest acte. Per a Gonzalo (2013) els educadors i educadores no han de remodelar la relació de la figura d'aferrament dels infants i adolescents als seus referents primaris, però si construir un espai de compensació on puguin trobar-se aquests segurs i confiats, així amb aquest vincle es pot afavorir la resiliència. Tal com posen de manifest Cantero i Lafuente (2010), un infant o adolescent amb una figura referencial d'aferrament accessible, cooperadora i afectuosa pot ser generadora d'una imatge positivista i amb competències per ser estimada.

3.5. L'Equip educatiu i les seves fons de malestar.

Segons Núñez et al. (2010), la tasca socioeducativa dels equips està marcada per una volatilitat de professionals i una manca de permanències, una realitat que està justificada per causes diverses, creu que cal saber afrontar-la fora de la queixa, perquè aquesta condiciona la qualitat de treball de l'equip. Aquests autors sostenen que la inestabilitat de l'equip suposa un debilitament de la seva producció i a la par un buidament del discurs perquè marca distàncies entre les idees, criteris i fins recollits en el projecte de la institució amb relació a la pràctica professional exercida. Mendel (2011, citant a Lis, (2009), assenyala que en aquesta època que vivim els educadors i les educadores transiten per un temps on les lògiques neoliberals abracen "el tot es pot". Així els encàrrecs institucionals sovint van més enllà de les funcions pròpies dels educadors i educadores socials (com l'assistència, el control i la pràctica clínica) generant un alt grau de malestar cap a les institucions i el treball en equip. Mendel (2011 citant a Frigeiro i Poggi 2004) assenyala que és amb la pedagogia quan l'equip pot orientar els seus encàrrecs institucionals. Un model pedagògic que ajudi a interpretar dins d'una cultura institucional clara, perquè una cultura sense referents i arbitrària sols fixaria el problema. La cultura institucional no hauria de tenir la funció d'omplir els buits amb nous protocols perquè acotaria els criteris i la pluralitat de l'equip. És des d'aquesta pluralitat, la de l'equip, on es pot fer present la cultura institucional. Mendel (2011) citant a Duschatzky, Birgin (2001), assenyala que cal evitar quedar-se fixat en les contingències, les urgències, perquè la mirada dels educadors i les educadores socials ha d'estar situada en la globalitat. És des d'aquest lloc on l'equip pot qüestionar el que es fa i perquè es fa i no quedar-se fixat en les interpretacions subjectives. Com ens assenyala Sánchez (2007) hi ha el risc de quedar-se situat en llocs de patriarcats i lògiques tecnocràtiques.

3.6. L'Ètica del professional, que és bo per l'altre.

Segons Habermas (2001, pàg. 13-14), ens diu que la moral té a veure allò que és just i l'ètica allò que és bo, en aquest sentit la moral s'ocupa de la resolució equitativa i imparcial de les persones, el que és bo és bo per tothom. En canvi, l'ètica contempla les diverses maneres de ser bo i la seva complexitat. Vilar (2011), assenyala que si la justícia obliga a acatar unes normes per fer possible l'autonomia de les persones és perquè aquestes tinguin la llibertat d'escollir la forma de vida bona que volen viure. L'autor assenyala que el sentit moral dona sentit a la tasca, els seus valors els orienten en la pràctica i la seva vocació política els situa en la lluita de les desigualtats socials i el respecte als drets fonamentals. Però aquests postulats poden perdre el seu sentit es tracta en profunditat la mateixa identitat, la imatge que es té d'un mateix, qui són, què poden oferir i que els comprometen. Vilar (2011), assenyala que identificar la professió socioeducativa per àmbits pot comportar un defugir de la mateixa identificació, una debilitat davant l'encàrrec i en conseqüència cal superar el debat tradicional dels àmbits i protocols d'actuació perquè estem davant una professionalitat amb un alt grau de complexitat. Per a Canimas (2011), quan la història, la tradició o les lleis s'han construït des d'una mirada moralista, aquesta pot aportar respostes i justificacions sostingudes en criteris poc elaborats, sense fonaments per ser contrastats. No val dir que això es fa així perquè sempre s'ha fet així o perquè la llei ho diu, cal elaborar un pensament racional i profund sobre les normes morals, es una exigència ètica contrastar afirmacions simplistes que se sustenten en una fal·làcia legalista.

3.7. La metàfora del cos.

Planella (2011, citant a Brom 2001) ens assenyala que una de les exigències del capitalisme de la nostra època és tenir cossos eficients, tenir cossos productius. Planella (2011) assenyala que quan aquesta eficàcia i producció no és l'esperada, el cos resta trencat, espatllat, llançat i segregat d'altres cossos a llocs improductius i marginals. En aquesta amalgama de cossos simbòlics es treballa la pedagogia del

cos i la manera d'educar, la narrativa, la funció transmissora respecte al cos i el seu trajecte vital. Amb la pedagogia narrativa es pot intervenir entre els cossos i el món que els envolta perquè prenguin contacte oferint canals d'expressió per així poder confrontar-los amb discursos homogenis. L'autor assenyala que els educadors i les educadores socials que treballen amb les infàncies i les adolescències venen amb una projecció de la mateixa imatge i vivència corporal, aquesta realitat ha de ser el centre de la seva acció educativa, un educar-se a ells mateixos per evitar caure en la fabricació de cossos a la carta, una fabricació que impossibilita saber d'ells i sentir-los. Per Planella (2011) no és fàcil mantenir la simbologia de cos com un lloc d'encontre, perquè aquest sempre pot ser susceptible de transformar-se en promotor d'ordre i disciplina.

3.8. La Norma com a producte de consens.

La norma en un CRAE pot arribar a concentrar tota la tasca educativa, regulant el ritme de la institució, els processos educatius i els seus discursos per sostenir-la, restant un petit marge per allò no previst. Amb el compliment pautat de la reglamentació l'equip educatiu pot tenir més o menys autonomia i creativitat. Com ens assenyala Solé (2014), la mirada institucional pot afirmar que el compliment de les normes és un dels pilars de la institució que marca un límit i una lògica racional, però aquestes i els seus acords reglamentaris amb el temps poden quedar neutralitzades si són aplicades arbitràriament sense contemplar la seva finalitat pedagògica. En aquesta línia Frigeiro i Poggi (1992), assenyalen que són les lleis i les normes les que tenen el propòsit de fer previsible les conductes, una manera de situar-se davant quelcom incert des d'un lloc de certeses. Aquest principi no hauria de ser desitjable, perquè deixa extingida la interrogació i fitxa el coneixement de la norma i els seus efectes sancionadors com a únics agents de llei.

Tornant a Solé (2014), aquest assenyala que quan la normativa es aplicada en excés les infàncies i adolescències poden no assumir les seves responsabilitats complint les ordres per obligació. A l'igual pot succeir amb els educadors i

educadores socials quan es veuen limitats a complir amb la seva obligació de la norma com a professionals. És l'exercici del poder, la seva coacció, la que pot dur al professional a la renúncia d'una tasca que pot veure imposada. L'educador i l'educadora social es troba en llocs incerts on no té cabuda afirmació com: "les normes són les que hi són i cal complir-les", perquè afirmacions com aquesta deixa al mateix professional, infant i adolescents sols davant la norma, el rol mediador i necessari de la persona professional (aportar quelcom per ensenyar) no té cabuda en llocs de poder. Soler (2014) assenyala que cal abraçar els llocs incerts, llocs entremitjos, perquè són aquests on podran ser identificats com educadors i educadores socials i sobretot autoritzats i validats pels qui tenen cura.

4. METODOLOGIA.

Existeixen diferents maneres d'aproximar-se a l'estudi d'un fenomen socioeducatiu. En aquesta aproximació interpretativa o qualitativa, s'ha optat per la qualitativa. Com ens assenyala Esteban (2006) quan un pren una mirada qualitativa sobre una realitat per poder analitzar-la i reflexionar sobre aquesta, llavors el discurs epistemològic es pot sustentar en la mateixa visió de la investigació, s'estableix un diàleg entre la problemàtica de la investigació i les qüestions teòriques-metodològiques. En aquesta metodologia qualitativa pren rellevància la persona que investiga, el seu rol i com recull la informació, perquè la credibilitat i fiabilitat d'aquesta investigació recau en la persona investigadora.

4.1. Investigació qualitativa.

La investigació qualitativa, que té com a finalitat explorar, descriure, comprendre i interpretar les causes perquè existeix un malestar en l'equip educatiu que es manté en el temps i com repercuteix en les infàncies i adolescències. En relació aquest estudi, cerquem un mètode d'investigació que aborda el problema des d'unes experiències professionals. Guber (2011) posa de manifest la importància de la consciència de l'investigador, la seva reflexivitat.

4.2. Mètode etnogràfic de la investigació.

Per Álvarez (2008), l'etnografia té com a finalitat la descripció, interpretació, comprensió i difusió d'un context concret per millorar la seva realitat socioeducativa. En l'etnografia es conjunten els discursos dels membres de la comunitat estudiada i el discurs de l'etnògraf. Un relat "emic" generat per les opinions i vivències de

l'observador i un relat "etic" que permet veure la mirada d'un observador extern, la relació de les dues discursives permet veure les problemàtiques a resoldre.

He optat per al mètode etnogràfic per poder descriure les peculiaritats de la problemàtica des d'una mirada subjectiva de les persones participants. Amb aquesta mirada interpretativa es vol difondre una realitat sobre una problemàtica i oferir eines de millora. Com assenyala Beatriz (2016), amb la mirada subjectiva es vol construir uns significants des de l'experiència dels entrevistats i entrevistades. En definitiva, un treball etnogràfic a partir de les intersubjectivitats dels educadors i educadores. Seguint a Beatriz (2016), és des d'aquesta experiència com es vol dur aquest treball qualitatiu, el qual té l'objectiu interpretar i construir un relat des de les particularitats i la visió subjectiva dels entrevistats i entrevistades.

4.3. Estratègies de la recollida d'informació.

En aquest treball de recerca he fet servir el procediment d'entrevista, com a estratègia interactiva participant adreçada a obtenir informació verbal d'un grup d'educadors i educadores socials que han treballat i treballen en un CRAE, un procediment de comunicació fet entre dues persones on l'entrevistat obté la informació de l'entrevistat de manera directa. Com assenyala Patton (2014), aquestes entrevistes tenen com a funció abordar els interrogants plantejats per dotar de comprensió una realitat viscuda, les seves casuístiques i possibles millores. Es tracta d'entrevistes semiestructurades on prèviament es valora quina informació es vol aconseguir, les preguntes són obertes per captar els matisos de les respostes i així poder entrellçar els temes abordats. Respecte a l'entrevista, es portarà a terme en un ambient de neutralitat i tranquil·litat per a la persona entrevistada. La meua relació amb els entrevistats ha estat íntima i informal, en part per donar més marge, llibertat, en les respostes als entrevistats. El meu rol ha estat d'observador implicat, una condició necessària per obtenir uns resultats qualitatius, perquè per obtenir les respostes dels entrevistats cal certa competència en el llenguatge d'aquests. En tot el procés d'entrevistes s'ha preservat la lògica de l'autenticitat, un

posicionament que s'ha situat en un rol d'interlocutor entre iguals, però sense perdre la mirada del rol científic qualitatiu. Les preguntes del qüestionari són obertes i semi directives, he deixat marge les argumentacions marcant pautes no per no sortir dels temes que aborda i els objectius als quals estan fixats.

4.3.1. Preguntes de l'entrevista.

Objectius específics	Temàtica	Preguntes de l'entrevista
Identificar les fonts de patiment des de la perspectiva de les educadores i els educadors socials.	Malestar professional	<p>Com vius les avaluacions de l'equip respecte a les intervencions amb els infants i adolescents, creus que hi ha prou consciència reflexiva i crítica a un treball complex?</p> <p>Com és la comunicació entre l'equip i els infants i adolescents, creus que l'equip té present el punt de vista de l'altre, quan se'ls escolta preneu nota, doneu resposta?</p> <p>Com de rellevant és per a tu el treball de tutoria en la teva pràctica, les tutories són equitatives respecte a les complexitats?</p> <p>Un educador, per ser educador i no educadora, pot tenir avantatges o desavantatges si fa ús del poder?</p>
Proposar elements per a la millora de la intervenció educativa de l'equip educatiu des del saber de les fonts de malestar.	Concepció de la praxi	<p>Quina opinió tens de les reunions d'equip i la seva dinàmica, com et sents en elles, et veus atrapat/da, qüestionat/da quant vols donar la teva opinió?</p> <p>Creus l'aplicació de la normativa comporta contradiccions en la seva execució per part de l'equip, els seus plantejaments pedagògics hi són presents?</p>

		De quina manera afecta el compromís i la responsabilitat de cada professional en relació amb l'equip, és prou equitativa, es respecta la diversitat de criteris?
Analitzar els criteris educatius i pedagògics de l'acció educativa de les educadores i els educadors socials	Rol de la institució	Com faries perquè el PEC fos un bon instrument de referència, una eina orientativa per millorar la qualitat del teu treball, quines mesures prendries per fer-la més àgil? Des de la teva experiència de la pràctica professional, com has viscut i com hauria de ser la direcció del centre, les seves competències i la seva relació amb l'equip? Respecte a la protecció de les infàncies i adolescències, com encàrrec de la institució, la seva atenció, cura i educació, creus que podria haver-hi altres demandes encobertes com el control o posicions de poder?
Reconèixer quins elements estructurals de la institució són facilitadors o limitadors en la pràctica educativa	Millora de la pràctica	De quina manera es pot conservar i aprofitar l'experiència dels educadors i les educadores, fins i tot quan aquests marxen del recurs? Què has trobat a faltar de l'equip en les reunions, que creus que s'hauria de fer per millorar la seva qualitat? Davant les urgències, que caldria fer per no caure en pràctiques assistencials mancades de criteris educatius i pedagògics?

		Com abordaries les sobrecàrregues de tutories complexes, la seva realitat i complexitat saben que aquestes poden ser fonts de malestar?
--	--	---

4.4. Mostreig i criteris de selecció de les persones participants.

La selecció de les persones participants en l'estudi s'ha fet a partir d'un mostreig no probabilístic intencional (Scharager, Reyes 2001). Els criteris de selecció seran: 1) haver treballat o estar actualment en actiu en el recurs residencial objecte d'estudi, 2) tenir una experiència professional mínima de dos anys, 3) tenir una formació universitària (diplomatura/grau) en Educació Social o estar habilitat per algun dels col·legis professionals.

4.5. Criteris ètics de la recerca.

L'estudi garanteix la confidencialitat i l'anonimat de les persones participants. Per garantir la participació informada i voluntària, l'investigador ha informat verbalment i per escrit de la finalitat de l'estudi, així com dels drets que assisteixen a les persones participants, mitjançant un full de consentiment informat.(vegeu annex). Per tant l'investigador garanteix que no apareixen dades que puguin identificar les persones participants.

4.6. Context de la recerca.

La recerca s'ha fet en el marc d'un recurs residencial de protecció a la infància i adolescència del Barcelonès. És un centre d'acció socioeducativa que és gestionat per una congregació secular la qual té la guarda dels infants i adolescents tutelats per la Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència de la Generalitat de Catalunya. Ara com ara aquest centre està integrat per un equip de deu educadores i educadors socials i una direcció, que pot atendre a setze infants i adolescents entre les franges dels dos i catorze anys. L'equip educatiu està integrat per vuit educadors i educadores de dia que fan torn de matí o tarda i dues educadores de nit que fan torn de nit. El període d'estudi està repartit en quatre direccions del CRAE, la primera direcció del 2004 al 2017, la segona del 2017 al 2020, la tercera del 2020 al 2022 i la quarta des del 2022 i segueix activa.

4.7. Anàlisi de la informació.

Com assenyala Nuñez (2006), es tracta d'una anàlisi temàtica basada en un mètode interpretatiu que fa servir l'interrogant sobre el qual es vol saber el que diuen que el que fan, perquè l'objectiu de la recerca és el contingut del relat més que la seva estructura, trobar els seus patrons en blocs temàtics vinculats als objectius específics. Un conjunt de codificacions que ens mostrarà des del mètode interpretatiu, la identificació i relació que hi ha amb el marc teòric.

Aquesta anàlisi temàtic interpretatiu i seguint el model de Nuñez (2014), s'ha seqüenciat amb la següent disposició: 1) la tipologia d'anàlisi, temàtiques i registres, 2) la identificació de les temàtiques en les qüestions plantejades als entrevistats, 3) l'estructuració dels registres segons la seva temàtica, 4) l'anàlisi de la relació teòrica amb les narracions, 5) la reconstrucció d'aquestes per tot seguit poder identificar les línies argumentals dels relats, la seva transversalitat i relació amb el marc teòric.

A diferència de la investigació quantitativa, aquesta anàlisi qualitativa interpretatiu no acaba un cop es finalitza la recollida d'informació, com assenyalen Tójar et il (2010), en tot el seu procés hi ha una interacció amb totes les seves fases de treball. És des de la transcripció de les entrevistes, la seva interacció de l'entrevistador amb els entrevistats, el seu posterior anàlisi lligat a la interpretació dels significants, com es pot reconèixer una realitat d'una pràctica dins d'un marc teòric.

5.RESULTATS.

A continuació es desglossen els resultats en dos grans blocs. Per una banda, la caracterització del grup de persones participants, i per l'altra, els resultats de l'estudi qualitatiu.

5.1. El grup de persones participants.

El grup de persones que finalment ha participat en l'estudi està format per 5 persones, 3 dones i 2 homes, amb edats compreses entre els 26 i els 58 anys. En l'àmbit formatiu, 4 persones tenen formació pròpia en Educació Social (diplomatura/grau) i 1 té formació d'educació social i està habilitat pel col·legi professional. La seva experiència laboral en l'àmbit de protecció a la infància abasta entre els 2 i els 15 anys. Han estat treballant en el mateix CRAE durant més de 2 anys..

5.2. Resultats de l'estudi qualitatiu.

L'exposició dels resultats es porta a terme agrupant les diferents categories d'anàlisi: malestar professional, concepció de la praxi, rol de la institució, i millora de la pràctica.

5.2.1. Malestar professional.

Les persones entrevistades posen de manifest la complexitat de la tasca educativa dels i les professionals de l'Educació Social. No obstant això, hi ha discrepàncies o visions contraposades en relació amb l'origen d'aquesta complexitat. Quatre persones entrevistades consideren que hi ha consciència en l'equip del treball complex amb les infàncies i adolescències, en canvi, un educador no veu aquesta consciència en l'equip. *“Es parla molt del context, de la situació del nen, però les pautes de l'equip no reflecteixen això, eren massa amples i poc personalitzades, cada nen és cada nen, i crec que la dificultat per adaptar-nos venia per la manca de personal, temps i també potser per falta d'interès.”* Dues persones entrevistades opinen que hi ha una influència subjectiva dels membres de l'equip sobre les complexitats, aquestes veuen que els criteris del membre de l'equip estan construïts des de les experiències personals i no des d'un criteri objectiu de les realitats amb les quals treballen. *“Actuem sota criteris adquirits de la nostra infància, hi ha més de nosaltres, dels nostres prejudicis en les valoracions que fem dels casos.”* Per contra, hi ha dues persones entrevistades que opinen que l'equip actua davant les complexitats des d'una estructura jeràrquica, creuen que no tothom té el mateix pes en els criteris, que l'experiència o les afinitats amb una direcció aporten un major valor. *“Els altres, els acords haurien de poder tenir les opinions de tothom i no sols dels més experimentats o amb més temps al centre.”*

Totes les persones entrevistades coincideixen que l'equip mostra dificultats per comunicar-se amb les infàncies i adolescències. Tres persones entrevistades enfoquen aquesta dificultat a una normativa rígida que no contemplava les demandes de les infàncies i adolescències. *“Jo crec que la normativa hi hauria de ser més flexible perquè tots els nens que viuen al centre puguin trobar dins la normativa els seus límits.”* Per contra, dues persones entrevistades valora que les dificultats anaven més vinculades a les necessitats de les direccions amb equips resolutius i pràctics els quals no tenien la suficient autonomia per assumir les seves funcions. *“Som persones independents i complexes llavors els nens*

també, al final són les direccions les que volen les coses globalitzades i des d'aquí és difícil treballar.”

Les tutories, per a tres persones entrevistades, és el canal directe de comunicació amb les infàncies i adolescències, però també una font de conflictes amb l'equip, aquests veuen manca de contrastació o compartició de les seves tasques amb la resta de professionals, opinen que les actuacions amb les infàncies i adolescències estaven condicionades a les particularitats de cada tutor o tutora, les seves experiències i el poder que tenia sobre l'equip. *“El temps en qualsevol treball és un plus, però a vegades ens deixem emportar per les coses que hem fet sempre i a vegades no són les millors, llavors crec que el fet d'escoltar-nos és important i després deixar parlar a l'altre”*. Dues persones entrevistades veuen que la compartició de tutories era una eina per contrarestar aquests poders dels tutors, però creuen que van ser més una debilitació de l'equip, aquest va entrar en una competició en la captació del vincle amb l'infant i adolescent. *“La qüestió és el saber fer, estem més interessats a saber fer de la companya, que fa, com ho fa, que en resoldre el mateix saber, el saber del nen, el seu criteri fora de la mirada adulta”*.

Per a totes les persones entrevistades el rol de l'educador social té un pes important en referència a l'autoritat, ara bé, aquesta la vinculen a un poder que els hi atorga una cultura patriarcal. Tres persones entrevistades veuen a les infàncies i adolescències com a validadors d'aquest rol autoritari en enfront del gènere femení. *“No és el mateix marcar un límit per una educadora o educador, quan ho feia una educadora venia un educador i imposava el límit, no sempre, en tot cas, jo ho vaig viure així, surts perjudicada sent dona perquè no era tan ben acollit per als nens.”* Dues persones entrevistades vinculen el rol d'autoritat dels educadors socials a les direccions i les seves necessitats de control de població. Les funcions explícites de l'equip són equitatives, però hi ha funcions no explícites que tenen un pes important de gènere com les contencions físiques o els gestos autoritaris. *“Una educadora quan ha d'imposar un límit no és igualment rebut, la seva autoritat hauria de ser equitativa, però la percepció que*

hi ha no ho és, no hi ha consciència de problema, els educadors són implícitament valorats per la direcció deixant a les educadores en un lloc feble.”

5.2.2. Concepció de la praxi.

En termes generals els entrevistats valoren que hi ha llibertat de criteris, que aquests s'han tingut en compte a l'hora de prendre decisions, que s'han pogut igualment qüestionar amb llibertat, però que malgrat tot hi ha elements distorsionadors que afecten aquesta llibertat. Tres persones entrevistades creuen que el fet de qüestionar, interpel·lar-se va ser un element troncal en els debats de l'equip, però també valoren que aquests eren més vinculats a la metodologia més que a la pràctica, aquesta difícilment era tractada perquè els posicionaments difícilment arribaven a encontres. *“A vegades et trobes amb companys pels passadissos i comparteixes inquietuds i neguits sobre un nen o altre, es fa un debat improvisat i quan ens reunim en equip ningú presenta el cas, no es parla del tema”*. Per contra, dues persones entrevistades valoren que aquesta llibertat no és ben bé la desitjada, que en les reunions predominen les queixes com si volguéssim justificar la nostra impotència, altre discurs és rebutjat amb poc marge de debat. *“A les reunions no s'invita a donar opinions diferents, això passa quan vols donar un punt de vista diferent, ningú vol reconèixer les dificultats de l'equip, els que no saben són els altres”*.

Hi ha un consens respecte a la necessitat d'una normativa, és la seva argumentació i aplicació la que els porta de diferents interpretacions, mentre dos persones entrevistades la qualifiquen d'excessivament sancionadora i com una eina de control emparada per la direcció. *“Hi ha molt de càstig i quan aquest és complet, ja ets lliure, ja pots tornar a fer el que vulguis, ens contradiem amb la normativa, cada direcció nova vol posar el seu granet de sorra i no es té cura de les anteriors, el fet de saber perquè hi són, perquè es van posar”*. Tres persones entrevistades evidencien paradoxes i contradiccions en les seves aplicacions que activen desafeccions entre els infants i adolescents davant els seus guardadors. *“La normativa del centre sempre s'ha adaptat en la seva aplicació als nens, no tenia sentit la mateixa conseqüència si els motius eren diferents,*

però amb la implantació de la gestió de qualitat i els seus indicadors blanc o negre ens va deixar lligats de mans". Una persona entrevistada, també creu que amb el reforçament de la normativa l'equip acaba delegant la seva autoritat aquesta, com una eina de poder davant les infàncies i adolescències. "Arriba un moment que l'omple fins a dalt de conseqüències i aquest li dona igual tot, llavors et sent presoner dels teus propis errors."

Respecte a les responsabilitats de l'equip, aquesta varia en els criteris i opinions, mentre dos persones entrevistades valoren que l'equip tenia suficient autonomia respecte a la direcció i institució, però també valoren que aquesta autonomia no era representativa de tot l'equip, observem que una minoria apoderada tenia un pes decisiu. *"No tots els criteris de l'equip tenen el mateix pes, segons quin educador o educadora podia validar el seu criteri sense necessitat de debatre'ls, haves de fer-t'ho teu sense cap convenciment i clar, no s'assumeixen les responsabilitats que et pertoquen".* Per altra banda, tres persones entrevistades creuen que les maneres de treballar de l'equip estan influenciades per les directrius de les direccions, els canvis de direccions comporten a vegades una desafecció amb el projecte. *"Et diuen de cop i volta que la direcció marxa, amb els canvis no sols marxa la direcció, també una part de l'equip i és un tornar a començar a construir, ja ningú confia que això sigui durador, et veuen els nens i et pregunten si te'n vas"*

5.2.3. Rol de la institució.

De manera unitària les persones entrevistades opinen que el Projecte Educatiu de Centre (PEC) no és una eina pràctica per l'equip en gran manera perquè no sé 'l'està donant la funcionalitat que hauria de tenir, aquesta opinió està compartida en totes les èpoques directives que valoren com un document obsolet però imprescindible per justificar la tasca educativa del centre davant l'administració i així poder ser validats. Tres persones entrevistades valoren que el PEC hauria de ser allò que s'espera del projecte, veuen que aquest desig està lluny de la seva realitat, el que es mostra no és el que es fa, deixant-lo ple d'incongruències. *"El que hi ha en el full no es porta a terme a l'hora de la veritat,*

perquè hi juga molt l'opinió de la direcció, aquí té molt a dir el seu criteri, he vist poca participació en l'equip, preval aquesta figura directiva que diu com ha d'anar enfocat el projecte". Dues persones entrevistades opinen que la institució veu el PEC com un document que no reflecteix la seva marca identitària, la implantació de l'EQUAR (vegeu annexos) per part d'aquesta ha estat una eina de preservar aquesta identitat per davant del projecte de centre. "Quan veus que un PEC revisat el 2018, no es torna a tractar fins al 2023 per una demanda administrativa, quan veus que un EQUAR et va imposant cada vegada més treball de gestió, llavors et plantejes quines són les teves veritables funcions."

Respecte a les opinions que hi ha sobre la direcció del centre cal remarcar que hi ha tres persones entrevistades que opinen que la direcció està sotmesa a unes directrius ben definides per l'entitat, un marc de treball on està acotada. Veuen que la funció de lideratge de la direcció cap a l'equip està limitada a la seva dependència amb la institució. "Quan volem donar una opinió a la direcció, per molt que diguem una cosa, et retorna el que ella creu més adient, et sents frustrat. A vegades, no és així, entenen les nostres demandes, però et diuen que no poden fer res". Dues persones entrevistades veuen que cada direcció vol aportar les seves experiències a l'equip, però també una ètica influenciada d'experiències personals, veuen com aquests canvis de mirades de treballar el projecte fan que l'equip hagi de fer esforços d'adaptació i canvis en les dinàmiques de treball. "Quan treballes des de les interpretacions de la direcció quedes enganxada aquesta, això ho veus quan ve una nova direcció i planteja la seva interpretació, ho veus sobretot quan qüestiona la manera de treballar de l'equip i fa esforços per adaptar-lo al seu criteri."

Hi ha tres persones entrevistades que han qualificat la institució com una gestora d'un bé que cal rendibilitzar: veuen com prioritzen la polivalència dels educadors i educadores socials en altres àmbits aliens a l'educació, com es va reduint la qualitat de la intervenció directa, com es va imposant indicadors de qualitat excloents que fan dels casos més complexos un doble desemparament. "Amb el treball d'autonomia jugues amb la manca de personal, deixes nens que van sols a l'escola, a les festes, a les extraescolars, són nens que veuen pares i

mares que acompanyen als seus fills". També hi ha dues persones entrevistades que veuen a la institució cada cop més intervencionista en la gestió educativa del centre, veuen com certs criteris superiors a la direcció marquen unes pautes a seguir per l'equip. *"Els nens no podran fer això o altre perquè la institució creu convenient que no es faci o cal actuar amb més control en certes accions educatives, com per exemple escorcollar els nens quan arriben al centre"*.

5.2.4. Millora de la pràctica.

En general, per a totes les persones entrevistades, la qüestió del registre de les experiències dels professionals, és un element que observen interessant i que en el llarg de les direccions no s'ha plantejat com una utilitat. La seva implantació d'un redactat d'experiències, en opinió de quatre persones entrevistades, pot evitar repeticions a intervencions fallides i unes pautes per les exitoses, creuen que és una millora per l'equip *"en tenir registrada l'opinió dels educadors i la vivència del nen sobre un fet o una actuació, crec que ens pot ser útil en el futur, ens pot ajudar a ser més adaptatius a la realitat amb la qual treballem."* Per contra, una persona entrevistada valora que els registres tot i la seva importància han de poder estar emmarcats dins d'uns paràmetres objectius que garanteixin la seva independència a possibles interpretacions. *"haver de redactar una pràctica no és fàcil, hi ha molt del nostre que pot ser interpretat de moltes maneres, el que dius, el que creus que viu l'altre, no acaba de ser objectiu, crec que caldria acotar a unes pautes objectives."*

Respecte a la visió que es té de l'equip per a tres persones entrevistades la mirada no és positivista, creuen que el debat enfocant la problemàtica fora en altres institucions, recursos, entitats o la mateixa administració, es veuen atrapats en la queixa. *"L'equip pren patrons de rebuig quan no sap què fer amb un nen, fem apropiació d'una norma rígida i el seu incompliment justifica la culpa en aquest, no assumir cap responsabilitat. Hem de fugir d'aquest refugi normatiu."* Hi ha tres persones entrevistades que creuen que l'equip, davant les seves mancances i dificultats, s'ha anat orientant cap a la dinàmica del centre defugint de debats de casos complexes, des d'aquest lloc poden donar respostes

i arribar a consensos. *“Parlem de coses que no dediquin temps i dificultat per acords; parlem de com solucionar la manca de culleres, com fer perquè no vagin descalços i deixem per més endavant un escapoliment. Cal prioritzar els temes que requereixen temps per arribar acords.”*

Les urgències són imprevistes que posen a prova a l'equip, però hi ha coses, com diu una persona entrevistada, que cal tenir present, la veu dels infants i adolescents, no es pot centrar la urgència sols en un criteri únic, el de l'equip, cal comptar amb tothom, cal aquest acte per sentir-se així identificats amb la urgència. *Quan prens decisions en equip al marge dels nens, aquestes van coixes. Quan les imposes per al seu bé, aquestes venen acompanyades d'un rebuig i una posterior conseqüència.* Quatre persones entrevistades creuen que, com s'ha dit en el punt anterior dels registres de la pràctica, les urgències haurien de ser registrades des d'aquesta pràctica, una eina que pot evitar repeticions tot i la incertesa de la urgència. *“En temps de pandèmia vam anar improvisant sobre la marxa, vam ser creatius per adaptar-nos a la realitat, sols queda un registre dels fets, cap valoració i interpretació a tenir en compte.”*

En general les persones entrevistades coincideixen que en l'equip hi ha manca de diàleg, de debat, de voler confrontar, d'integrar l'opinió de tothom, totes elles creuen que cobrir aquestes mancances milloraria l'ambient entre l'equip. Aquesta coincidència és interpretada per dues persones entrevistades com una manca de confiança. *“Parlen del nen i com a tutora has de justificar els seus retrets, donar solucions, et sents assenyada i tens la sensació que estàs sola davant l'equip”.* Per contra, dues persones entrevistades ho veuen més lligat a una manca de cura de l'equip, saber com és sent per millorar les seves interaccions. *“Veus que l'equip està sota judici per la direcció, aquesta no compta amb nosaltres, sols vol resultats i no li agraden, som els únics responsables.”* Finalment, una persona entrevistada creu que la direcció hauria de tenir una major independència, que tingués al seu equip com una part més de les seves competències i no com un recurs gestor o assessor. *“Quan la direcció en les reunions cau en vocal de l'entitat, llavors l'equip cau en les assemblees amb els*

nens en vocals de la direcció. Ens manca independència per ser creïbles als altres” .

6.DISSCUSSIÓ.

La professió de l'educació social en l'àmbit residencial és complexa. El malestar professional està vinculat, en part a aquesta complexitat. Les dificultats pròpies de l'encàrrec, juntament amb l'encaix entre la normativa institucional i una flexibilitat en l'acció socioeducativa de l'equip són elements rellevants en l'origen d'aquest malestar. En aquest sentit Bustelo (2012) parla d'una mirada adultocèntrica que recerca regular i disciplinar la incertesa. Amb les subjectivitats sorgeix el xoc de mirades, els conflictes, la divisió de criteris sobre com ha de ser la relació amb les infàncies i adolescències, i el seu marc normatiu de convivència. Com assenyala Vilar (2011) l'encàrrec ha de ser significant per al professional ha de poder identificar-lo. És la direcció la que té un paper rellevant en aquesta identificació, mostra quines línies de treball ha de dur l'equip. Per Martínez (2011) són aquests professionals els que han de poder tenir un marc limitador que els hi ajudi a ser coherent en la seva tasca davant l'encàrrec, com ens assenyala Sánchez (2015), un lloc des d'on poder treballar les complexitats. Unes complexitats que compten amb projeccions sobre els significants de gènere, que mostren als educadors socials una autoritat vinculada a un poder que no és reconegut per l'equip. Com assenyala Habermas (2001), la moral i l'ètica impliquen criteris de justícia i d'igualtat i les identitats, la imatge que es té un mateix, per Vilar (2011), té molt a veure amb l'ètica professional.

Per altra banda, els resultats assenyalen que la manera de concebre la pràctica es troba relacionada amb el fet de compartir criteris educatius, el reconeixement de la jerarquia donada per l'expertesa professional o el rol professional que condiciona o limita certes discussions. En aquest sentit, Gundara (2001), els processos comunicatius igualitaris entre bagatges socioculturals diferents permet el reconeixement d'una consciència crítica necessària per dur a terme pedagogies de divergència. Mentre l'equip conviu amb la desigualtat que comporta una estructura jerarquizada, treballa amb les infàncies i adolescències amb una normativa igualitària que promou la convivència sense comptar amb les significacions que representa-la complexitat. Des

de la norma igualitària per tothom l'equip, segons ens assenyala Freud (1921), s'evita la complexitat i el conflicte que pugui generar, un acte de negació i desvinculació d'una realitat existent. En aquest sentit, Solé (2014) assenyala que una normativa en una institució s'enquadra dins d'una lògica racional, però aquesta ha de tenir una finalitat pedagògica, en aquesta línia Frigeiro i Poggi (1992), afirma que la normativa no ha de quedar fixada en el coneixement de la norma i els seus efectes sancionadors.

Els resultats posen de manifest la necessitat de tenir un marc educatiu i normatiu que sigui viscut com una eina per a la pràctica professional. En aquest sentit, el Projecte Educatiu de Centre mostra mancances d'adaptació, no reflecteix la praxi de l'equip i es fa necessària la seva revisió per validar el projecte davant l'administració. Com assenyala Martínez (2011), un llegat pot fer més comprensible una realitat, si els educadors i educadores socials no assumeixen el seu propi projecte, altres ho faran per ells. Reconeixen que l'equip i la direcció assumeixen el projecte de qualitat de la institució com a guia de la praxi, situant en altre nivell el projecte educatiu de centre. Lis (2009), assenyala que les lògiques neoliberals poden dur al fet que els encàrrecs institucionals vagin més enllà de les funcions dels educadors i educadores socials, per altra banda, Mendel (2011 citant a Frigeiro i Poggi 2004) remarca que és des de la pedagogia és on l'equip es pot orientar en els seus encàrrecs institucionals. Quan la pedagogia deixa de tenir rellevància l'equip perd competències que són assumides per la direcció relegant aquest a tasques de gestió. La complexitat des de la mirada institucional és una problemàtica per assolir l'excel·lència. Com ens assenyala Sánchez (2007) hi ha el risc de quedar-se situat en lògiques tecnocràtiques.

7. CONCLUSIONS.

La finalitat d'aquest estudi qualitatiu ha estat comprendre la concepció de la tasca socioeducativa i la seva influència en la pràctica professional dels educadors i les educadores socials que treballen en l'àmbit residencial d'atenció a les infàncies i les adolescències.

Pel que fa a l'objectiu específic d'identificar les fonts de patiment professional des de la perspectiva de les educadores i els educadors socials, aquest estudi assenyala que el malestar de l'equip és un tema recurrent entre els educadors i educadores socials. Un malestar vinculat als conflictes d'interessos, abusos de poder i frustració davant les expectatives. Amb el malestar apareixen les dificultats entre uns i altres respecte al treball socioeducatiu, la seva funció i finalitat cap a les infàncies i adolescències. Es mostra una necessitat d'una mirada introspectiva i crítica dels seus membres sobre les prioritats de l'equip.

Pel que fa a l'objectiu específic d'analitzar els criteris educatius i pedagògics de l'acció educativa de les educadores i els educadors socials, aquesta investigació assenyala que davant les complexitats, la manera de com s'analitza, debat i treballa amb les infàncies i adolescències no té en consideració el propòsit pedagògic de l'educació. Quan els educadors i educadores socials es veuen davant normatives de recerca de normalitats homogènies, aquests queden deshumanitzats, les seves funcions prenen caires de gestió i control i reconeixen la complexitat des de la correcció.

Pel que fa a l'objectiu específic de reconèixer quins elements estructurals de la institució són facilitadors o limitadors en la pràctica educativa, l'estudi mostra que l'administració té una funció reguladora, el seu canal de comunicació és l'entitat i en últim terme la direcció del centre, que és la responsable de gestionar el PEC i l'EQUAR. El PEC no està sent un referent de la pràctica educativa del centre i ha deixat de ser una eina orientativa, l'EQUAR aporta eines d'avaluació específiques amb uns estàndards per la gestió de la qualitat que l'equip no reconeix. Les direccions pateixen un fort desgast, a

cada nova direcció l'equip queda debilitat, noves directrius per marcar diferències a les passades.

Finalment, en relació amb l'objectiu específic de proposar elements per a la millora de la intervenció educativa de l'equip educatiu des del saber de les fonts de malestar, aquest assenyala que; a) cal una direcció hàbil en les seves funcions, orientadora en les seves metes, coherent en les seves expectatives, realista en els seus encàrrecs i amb suficient independència per dur a terme els acords de l'equip; b) és necessari que l'equip disposi d'espais de debat lliures de posicionaments imperatius, compromès, responsable i identificat amb el seu rol professional; c) promoure la participació i el compromís de l'educador i educadora social a debatre realitats i no desitjos, a responsabilitzar-se del seu saber cap a les infàncies i adolescències; d) és necessari donar significació a la norma, comprensió al treball complex i fer visible, participatives i compromeses a les infàncies i adolescències en l'acte educatiu, i per últim; e) és necessària la implicació de la institució, direcció i equip a treballar des del PEC, aquest ha d'esdevenir una eina no sols orientativa, sinó de definició dels criteris que emmarquen les directrius en el treball en equip.

8. BIBLIOGRAFIA.

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 critique*. Economica.

Brugué, J. C., Cardona, X., Fàbrega, T., i Durán, A. M., Pellissa, B., Vilar, S. (2009). Los retos de la ética aplicada a la intervención social. *RES: 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 Oca

Barrera, L. B. M. (2016, January). Una ventana epistémica a la (inter) 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., et 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 Editores México.

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

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

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

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

Kant, I. (1798). *Antropología des del punt de vista pragmàtic*. Alianza. Editorial.

Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. <https://www.parlament.cat/document/nom/TL115.pdf>

Lletjós, E., Morros, P.(2010) «El què, el com i el perquè de la formació continuada de l'educador social». *Quaderns d'Educació Social*, 2010, Núm. 13, p. 53-66, <https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347470>.

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

Martinez J.A (2011). *la Responsabilitat*. *Voces de la educación social / Segundo Moyano Mangas and Jordi Planella Ribera* (coordinadores). 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. Universitat de Barcelona.

Núñez, L. (2014). Cómo aplicar el análisis narrativo temático al análisis de narrativas escritas en entornos online. *REIRE. Revista D'Innovació I Recerca En Educació*, 8(1), 92–106

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

Núñez, L. (2006). Com analitzar dades qualitatives? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1–13.

<http://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/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 el 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 i 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 (coordinadores). UOC.

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

Pignatta, M. (2012). ¿ Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. In 4° Congreso Internacional de Pedagogía Social. Associação Brasileira de Educadores Sociais.

Payà, M. (2007) Reflexions Sobre La Resolució De Dilemes En La pràctica Professional De l'educació Social. *Quaderns d'Educació 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. *RES: 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 mediadores interculturales. In *Hacia el aula intercultural: experiencias y reflexiones* (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., & Novella 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 social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. Archivos analíticos de políticas educativas, Vol. 25, núm. 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 social y la pedagogía social. 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. ANNEXOS.

Guio de les entrevistes.

Aquest guió compta amb quatre blocs de preguntes que van vinculades a cada un dels objectius específics de la recerca.

Bloc.1 Malestar professional

1. Respecte a les reunions d'equip i la seva dinàmica, quina opinió et mereixen, creus que en elles hi ha factors distorsionadors, manca de concreció, objeccions per donar la teva opinió?
2. Creus que la normativa pot comportar dificultats en la seva aplicació, com generar conflicte entre l'equip, acotar espai per al treball pedagògic?
3. Quina visió tens o quina opinió et mereix el fet que hi hagi discrepàncies dins l'equip educatiu, com creus que pot afectar a les infàncies i adolescències?
4. Com vius les situacions on et veus interpel·lat per l'equip, creus que poden encobrir identificacions, relacions de poder?
5. De quina manera afecta el compromís i la responsabilitat de cada professional en relació amb l'equip, és prou equitativa, es respecta la diversitat de criteris?

Bloc.2 Concepció de la praxi

1. Com vius les avaluacions de l'equip respecte a les intervencions amb els infants i adolescents, creus que hi ha prou consciència reflexiva i crítica a un treball complex?
2. Com és la comunicació entre l'equip i els infants i adolescents, creus que l'equip té present el punt de vista de l'altre, quan s'els escolta preneu nota, doneu resposta?
3. De quina manera es té en compte la individualitat i la singularitat de l'infant/adolescent davant l'aplicació de la normativa, és flexible, acotada?
4. Com de rellevant és per a tu el treball de tutoria en la teva pràctica, les tutories són equitatives respecte a les complexitats?

Bloc.3 Rol de la institució

1. Com faries perquè el PEC fos un bon instrument de referència, una eina orientativa per millorar la qualitat del teu treball, quines mesures prendries per fer-la més àgil.
2. Des de la teva experiència de la pràctica professional, com has viscut i com hauria de ser la direcció del centre, les seves competències i la seva relació amb l'equip?
3. Des de la teva mirada dels encàrrecs de la institució, creus que aquests tenen presents les realitats amb les quals treballeu, les vostres competències, els reptes?
4. Respecte a la protecció de les infàncies i adolescències, com encàrrec de la institució, la seva atenció, cura i educació, creus que podria haver-hi altres demandes encobertes com el control o posicions de poder?

Bloc. 4 Millora de la pràctica

1. De quina manera es pot conservar i aprofitar l'experiència dels educadors i les educadores, fins i tot quan aquests marxen del recurs?
2. Què has trobat a faltar de l'equip en les reunions, que creus que s'hauria de fer per millorar la seva qualitat?
3. Quines són les dificultats que l'equip hauria de treballar per millorar el seu treball diari, com la comunicació, la coordinació i el compromís?
4. Davant les urgències, que caldria fer per no caure en pràctiques assistencials mancades de criteris educatius i pedagògics?
5. Entenen que les tutories tenen un major o menor grau de complexitat, que faries per evitar sobrecàrregues de responsabilitats a tutors amb tutories complexes?

Declaració de consentiment

És un document mitjançant el qual una persona accedeix lliurement i voluntària a participar en un treball final, de grau d'un estudiant. També accedeix al fet que aquest estudiant pugui incloure al seu treball el que han fet o dit els participants (sempre amb finalitats docents o de recerca). L'estudiant fa signar els consentiments a les persones que participen i es guarda els consentiments. El professor/a de l'aula únicament comprova que l'estudiant ha obtingut el consentiment dels participants, però mai se'l guarda. És l'estudiant el responsable de custodiar els consentiments i un cop han transcorregut 3 anys des de l'Estudi es compromet a destruir-los.

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)



L'EQUAR és un instrument tècnic del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat creat el 2012 que avalua els diferents recursos residencials per si s'ajusten als estàndards de qualitat establerts per l'acolliment residencial (Estàndards de qualitat de l'acolliment residencial, EQUAR) així com als criteris que aquest programa marc estableix en els seus diferents apartats, Pérez, G. (2019).