

OCI, CONTEXT i ACOMPANYAMENT



Treball de Final de Grau d'Educació Social

Oriol Majós Alonso

Tutor: Jordi Planella i Ribera

Data: 9 de gener de 2017

**Universitat Oberta de Catalunya - UOC -
Grau en Educació Social**

*Les dents de lleó són dents de lleó.
També quan broten, són dents de lleó.
També quan hi apareixen les fulles, són dents de lleó.
També quan hi creixen les tiges, són dents de lleó.
Les dents de lleó, són dents de lleó.
Entre les llambordes del carrer també són dents de lleó.
A l'asfalt també són dents de lleó.
Fins i tot a les teulades,
les dents de lleó són dents de lleó.
També quan estan soles, són dents de lleó.
També quan estan juntes, són dents de lleó.
O quan curullen un prat,
les dents de lleó són dents de lleó.
També quan els cauen les flors, són dents de lleó.
També quan apareixen les llavors, són dents de lleó.
Quan bufa el vent
i volen cap al cel,
les dents de lleó són dents de lleó.*

Jang-Sung Kim; Hyun-Gyung Oh (2016)

RESUM

L'oci és un dels pilars de la societat occidental contemporània. L'objectiu d'aquest treball és analitzar l'oci, el context i l'acompanyament que es donen en un Centre Residencial d'Acció Educativa. Tenint en compte que un dels objectius d'aquests centres és vetllar per un sa desenvolupament integral de les persones, en el present treball es reflexiona com influeix el temps d'oci en aquesta fita i quins són els contextos que cal que l'educador tingui en compte per arribar a assolir l'objectiu. És una reflexió sobre les relacions humanes i sobre l'aposta de particularitzar l'educació. Particularitzar és entendre que la persona a la que va dirigida l'acció educativa és un individu únic i agent actiu indispensable en el seu propi desenvolupament. Donar la paraula, escoltar les voluntats dites i les silenciades, creure en la resiliència, els bons tractes que parteixen de la vinculació amb la persona són només alguns dels pilars que qualsevol educador social ha de tenir presents en l'acció educativa i en l'acompanyament, temes sobre els quals aquest treball reflexiona.

ÍNDEX

1. Introducció	pàg.5
2. Objectius i justificació.....	pàg.14
3. Estat de la qüestió i marc teòric	pàg.19
4. Metodologia.....	pàg.23
5. Oci	
5.1 Temps lliure i oci en un CRAE. Exemple del CRAE "X"	pàg.26
5.1.1 Activitats extraescolars.....	pàg.32
5.1.2 Caps de setmana i dies festius.....	pàg.36
6. Context	
6.1 CRAE: Direcció / Equip.....	pàg.49
6.2 Infants i adolescents.....	pàg.55
6.2.1 Teoria del vincle. Àmbit emocional-relacional.....	pàg.56
6.2.2 Resiliència i bons tractes infantils i juvenils.....	pàg.59
6.3 Educadors.....	pàg.62
7. Acompanyament.....	pàg.68
8. Conclusions.....	pàg.74
9. Bibliografia i wegrafia.....	pàg.76
10. Agraïments.....	pàg.82

1 INTRODUCCIÓ

El projecte que teniu entre les mans es va començar a gestar arran del binomi que crearen l'aportació teòrica de les matèries del Grau d'Educació Social¹ juntament amb la meva praxi diària exercint la funció d'educador en torns de caps de setmana i festius en un Centre Residencial d'Acció Educativa² de la ciutat de Manresa. La sinèrgia entre aquests dos aspectes de la meua vida diària em portaren a reflexionar sobre el concepte de l'oci en aquest camp i sobre les funcions dels educadors que s'hi vinculen.

L'assaig antropològic sobre oci de l'humanista Eloy Caloca situa els inicis de l'oci en una de les facetes més humanes de les persones "a lo mejor, el ocio surgió históricamente cuando el ser humano primitivo satisface sus necesidades corporales básicas y halla espacios para la diversión y el sinsentido; cuando el hábitat se tornó un hogar decorado, cuando el acto sexual por mera reproducción se volvió erotismo, cuando las comunidades conformaron las primeras mitologías..." (Caloca, 2013: 56). Per obrir i tancar el tema dels inicis de l'oci, citar al filòsof i antropòleg Georges Bataille (1995) que explica com les relacions sexuals sense finalitats reproductives són el primer tipus d'oci en la història dels humans. Aquesta mostra serveix per exposar que l'oci com a fenomen antropològic i social ha estat estudiat des de les seves primeres manifestacions històriques fins l'era contemporània: "el juego es más viejo que la cultura[...] Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego" (Huizinga, 1954: 11). Sense existir un desplegament

¹ Matèries com Acció Socioeducativa i Diversitat Funcional; Violències, perversions i acció educativa, Pràcticum III, Educació Intercultural; Pedagogia Social; Ètica aplicada a l'Educació Social

² D'ara endavant abreuiat amb les sigles CRAE

teòric uniforme al respecte alguns autors apunten que les arrels d'aquest concepte es troben a la Grècia clàssica: la paraula grega *skholè* significa "oci, temps lliure" essent alhora l'arrel de la paraula "escola" (Gomes; Elizalde: 2013).

Abans d'endinsar-nos en el concepte de l'oci, volem remarcar la funció del llenguatge com a eina indiscutible en qualsevol pràctica professional. No ens referim al llenguatge com a eina messiànica ni única, sinó a la importància que pot tenir en un moment determinat com és el d'abordar un projecte d'aquestes característiques on es parteix del mot "oci" que a voltes tot ho comprèn. Compartim la idea que quan "una persona comunica un mensaje a otra, está maniobrando para definir la relación" (Planella, Moyano, 2012: 63), ergo d'aquí la importància del llenguatge (i de la comunicació no verbal) en la nostra professió on exercim l'ofici d'educar tal i com deia Gabiriela Frigerio (2012). Per això abans de continuar cal analitzar les diverses definicions que ens aporten les institucions acadèmiques sobre la paraula oci:

OCI	
Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, 2016	<p>1 m. [LC] Fet d'estar sense fer res. Donar-se a l'oci. Viure en l'oci. Oci forçat.</p> <p>2 m. [LC] Lleure¹. Omple els moments d'oci fent mots encreuats.</p>
Diccionario de la Real Academia Española, 2016	<p>Del lat. <i>otium</i>.</p> <p>1. m. Cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad.</p> <p>2. m. Tiempo libre de una persona.</p> <p>3. m. Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas.</p> <p>4. m. pl. Obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones.</p>

Variants Etimològiques d'OCI	
Webster Etymology Dictionary, 2016	<p><i>Otium</i> (latín): Facilidad o descanso.</p> <p>Skolé σχολή (griego): Momento de contemplación.</p> <p>Loisir (francés; del latín <i>licere</i>, que es "licencia", "permiso" o "privilegio"; del francés del siglo XII <i>leisir</i>, "tener un privilegio"): Permitirse la interrupción del trabajo, del juego o del placer.</p> <p>Leisure (inglés; del <i>leisir</i> del siglo XIV): Oportunidad para evadir la acción productiva. Tiempo de inactividad o entretenimiento.</p> <p>休闲 (chino): Diversión, oportunidad, convivencia, relajación o espera.</p>

Provingui de la Grècia Clàssica o de l'Edat Moderna el concepte d'oci ha estat definit des d'Aristòtil, que afirmava que estar descansat (en contraposició a l'estar ocupat) "es el principio de todas las cosas" (Aristòtil, 344: 252) i que "el ocio y la ausencia de fatiga [...] es la perfecta felicidad del hombre" (Aristòtil, s/d: 167), passant per Michel de Montaigne amb l'assaig "sobre l'oci", on referma la seva decisió de retirar-se a descansar i omplir l'esperit (Montaigne, 2006: 59-60), fins arribar als nostres dies amb treballs com el de l'investigador Carlos Cuenca. Aquest

mateix autor està lligat a la Càtedra de Estudios sobre el Ocio de la Universitat de Deusto, organisme que s'encarrega, a nivell acadèmic, d'estudiar l'oci tenint en compte les diferents disciplines en què es veu abocat per pal·liar així l'escassetat de publicacions sobre el tema a la península. Cuenca, en una de les seves publicacions (Cuenca, 2000) fa un repàs a aquests diferents postulats d'autors sobre l'oci al llarg de la història. Tot i ser una llarga llista citem a Josef Pieper, redescobridor de l'oci pel pensament del segle XX, que afirmava que "el ocio es un estado del alma" (Pieper, 1974: 175), i a Mannell, Zuzanek i Larson (1988) que "afirman que al ocio se le comprende desde la perspectiva subjetiva de los que lo practican. Eso explica que los pilares a partir de los cuales se ha construido la nueva teoría del ocio sean percepción de libertad, motivación intrínseca y autotelismo" (Cuenca, 2000: 17). John Neuliger (1974) reforça la idea de l'oci com a opció de lliure elecció: la llibertat com element principal i "capacidad del hombre para hacerse cargo de su propio desarrollo" (May, 1976: cap IV). Neuliger era el representant d'un dels dos grups de recerca angloamericans dels anys vuitanta del segle passat que tenien maneres antagòniques de concebre l'oci. El grup representat per Neuliger defensava que l'oci tenia l'arrel en tres factors essencials "la libertad percibida, la motivación y la orientación conductual" (Cuenca, 2000: 87) : aquest model s'emmarca en l'àmbit psicològic i és el que "ha tenido una gran incidencia en el desarrollo de la psicología del ocio" (Cuenca, 2000: 87). L'altre grup, representat per Kelly JR i partint de les idees de Joffre Dumazeider (1964), deia que "toda definición de ocio está determinada por su relación con el trabajo y por el grado de libertad": a major llibertat percebuda i menor relació amb l'àmbit laboral, major satisfacció.

Tota experiència d'oci ha de tenir, segons Eric Dunming i Norbert Elias (1988), set característiques comunes resumides amb aquests títols per Cuenca com: "El marco

de referencia es el propio actor o agente/ Interdependencia/ Son actividades emocionales/ Control de emociones/ Actividades socialmente pre-constituidas/ El ocio es un área interdisciplinar/ Las actividades de ocio no demandan ningún compromiso” (Cuenca, 2000: 87-91). El temps i les vivències d’oci deixen de ser quelcom simple fent que tot el que es viu com a oci estigui relacionat amb diferents elements: amb els nostres gustos i maneres de ser, la nostra formació, mitjans a l’abast, possibilitats, tradicions, preconcepcions, missatges dels mitjans de comunicació... i que tota aquesta riquesa d’elements fa que l’oci “sea, o deje de ser, un medio de desarrollo individual y social. Un espacio en el que cultivar el cuerpo y el espíritu para llevar a cabo una vida mejor y de mayor calidad. Un medio de integración y un potencial de desarrollo económico y social que no tiene por qué ser dañino con la persona, el medio o la comunidad que lo promueve” (Cuenca, 2000: 91).

Parlar d’oci és analitzar i sintetitzar múltiples informacions que provenen de diferents camps, i malgrat les diferents aportacions i intents d’apropaments, alguns autors encara defensen que “el ocio se vive, no se entiende. Su definición perfecta es imposible en sí misma. Si ocio es “hacer nada” o “no hacer”, el significado se invalida: no se puede no estar haciendo algo” (Caloca, 2013: 20). Tot i això, dues de les entitats que encapçalen els estudis sobre oci tenen la seva pròpia definició:

“El ocio se refiere a un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute y placer, y una mayor felicidad. Comprende formas de expresión o actividad amplias, cuyos elementos son frecuentemente tanto de naturaleza física como intelectual, social, artística o espiritual”
(WLRA, 1994: 244)

World Leisure and Recreations Association, 1994.

“El ocio es una experiencia humana integral, total, compleja (direccional i multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres y satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). También como un derecho humano básico que favorece el desarrollo humano, como la educación, el trabajo o la salud, y del que nadie debería ser privado” (Cuenca et al, 2006: 14).

Instituto de Estudios del Ocio, Universidad de Deusto, 2006.

L’oci “entès com a experiència personal i fenomen social” (Cuenca, 2006: 11) no es podria entendre sense la seva relació amb el temps: concretament amb el temps lliure. Temps lliure i temps d’oci són conceptes diferents però connectats entre si, fet que desenvolupem més endavant. De moment concretar que mentre el temps lliure arrenca i pren valor amb el desenvolupament industrial (contrast treball-no treball), Huizinga afirma que l’oci i la seva relació amb el concepte del joc “es mas viejo que la cultura” (Huizinga, 1972: 11). Així trobem que el temps lliure és un temps objectiu i mesurable mentre que el temps destinat a l’oci és només subjectiu i només qualificable personalment. Amb altres paraules, dir que el temps lliure és “aquell temps que ens resta disponible un cop hem treballat i acomplert les nostres obligacions i ocupacions derivades de la feina, de la família o de tipus social i personal”(Soler, 2012: 7). Perquè aquest temps lliure és converteixi en oci calen aquestes condicions: “l'autonomia, la finalitat en ell mateix i la generació de satisfacció. En el cas dels infants i adolescents, convé parar-hi atenció perquè les característiques de l'edat d'aquestes persones obliguen a matisar aquestes condicions” (Soler, 2012: 8).

Parlar de “temps” implica contextualitzar i així és on veiem com alguns investigadors especialitzats en la matèria afirmen que “hasta ahora el ocio se consideraba en los períodos de no trabajo y hoy se buscan experiencias importantes

a lo largo de toda la vida. El Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto centra su interés en la experiencia humana más allá de los productos tangibles” (Álvarez; Fernández, 2012: 351). Aquest gir sobre el concepte de l’oci qualla amb la idea d’homo emotionalis (Gil, 2012: 15): som persones pels objectes que posseïm i construïm la nostra subjectivitat i identitat(s) en el mercat. Persones i mercats connectats en una xarxa que aporten les tecnologies i aquesta era de la informació en aquest sistema capitalista globalitzat. Això també lliga amb la idea de l’informacionalismo (Castells, 1997), que Manuel Castells defensava que era aquesta nova reestructuració del mode capitalista de producció, donat a finals del passat segle XX, a causa dels canvis en les estructures socials. Arribats a aquest punt, l’oci pot arribar a representar “tanto un espacio de libertad y dignificación de la condición humana, como contrariamente expresar una forma de reforzar las injusticias, alienaciones y opresiones sociales del presente” (Elizalde, 2010: 452).

L’oci conforma una part important del dia a dia dels infants i adolescents d’un CRAE i, aquest projecte no té la intenció de presentar-lo com una solució messiànica sinó com un espai més a l’abast dels educadors per col·laborar en la “creación de identidad [...], vivenciar la educación [...], y posibilita un tiempo y un espacio para encontrarse con uno mismo y con los otros” (Elizalde, 2010: 457). Aquest treball que teniu entre mans respecta i entén la importància del llenguatge i dels significats, però alhora i justament per això pretén repensar el sentit de la paraula oci, atendre aquesta “resignificación del ocio” que deia Elizalde (2010), en el context d’un centre de protecció i en allò que ens atén a la pràctica professional dels educadors socials.

Això implica fixar-se amb les dinàmiques diàries d'un CRAE de la ciutat de Manresa que haurien d'omplir de sentit les estones de temps lliure i, més concretament, en les estones de temps d'oci. Traduir la *skholè* com a oci educatiu impregna de sentit el concepte de l'oci, tot i tenir clar que el món de l'educació és un entramat complex ple de matisos, mirades amb propostes generals i concretes, que cal tenir en compte. És també per aquest motiu que aquest treball queda acotat per treballar l'objectiu "donar resposta a situacions i necessitats educatives i assistencials que requereixen una especialització tècnica en la seva guarda i educació alternativa a la seva família d'origen" (Gencat, 2016) i la funció de "proporcionar a infants i adolescents atesos tota la cobertura inherent a l'exercici de la guarda i l'educació" (Gencat, 2016). Tenint en compte aquesta funció del CRAE cal copsar el concepte d'educació com un focus interminable on desenvolupar-hi mil matisos. Per espai, concreció i objectius la finalitat d'aquest treball no és repassar aquests matisos, sinó centrar-nos en un: la personalització de l'educació, concepte que és repetit per activa i per passiva al llarg de les diverses assignatures del Grau d'Educació Social. Centrem la personalització de l'educació (context personal) en el temps d'oci.

Personalitzar l'educació implica fer una mirada íntima a cadascun dels infants i joves que formen part del CRAE: "la intimidad es el instinto que nos permite encontrar, entre las máscaras, al los que, como nosotros, no son nadie" (Pardo, 1996: 291). Ja ho cantava un mític grup punk allò de "No somos nada!" (LPR, 1987). Sobre la intimitat, Jose Luis Pardo afirmava que "solo puedo tener espacio íntimo si tengo en algún lugar un cómplice, sólo puedo tener un tiempo íntimo si tengo en algún momento un semejante que me es absolutamente otro[...] Construir la propia intimidad equivale a reconstruir o recrear una comunidad -algo pues que nadie

puede hacer a solas o en privado-” (Pardo, 1996: 290). Remarcar la importància de la “presència lleugera” (Deligny, 2004) dels educadors, sobretot tenint present que de la teoria general es pot afirmar que aquestes persones, prèviament a l’ingrés en un centre, han viscut situacions de risc i de desemparament suficientment greus com per patir un trauma o portar a la motxilla una “experiència que l’afecta i el pertorba i que el seu malestar no s’acaba separant-lo de la família” (Amadó, 2012: 44). Globalitzem la teoria en aquest col·lectiu de persones pensant que la classificació en aquest apartat tècnic i acadèmic no pretén ser delimitadora sinó possibilitadora d’una altra mirada en la nostra forma d’acompanyar.

En aquest entramat exposat agafen força tres idees bàsiques que es desenvolupen en aquest treball: l’oci, el context tant dels infants i adolescents com dels educadors socials i les formes d’acompanyament. Havent parlat de la importància del context, gran part del treball gira en un espai concret: trobareu una radiografia d’un CRAE de la ciutat de Manresa al llarg del treball i dels elements que hi juguen un paper rellevant. I contextualitzem també en la persona, no l’usuari, que fa ús d’aquest servei: context dels infants i adolescents. Però amb la mateixa importància en la balança, contextualitzem la figura de l’educador social per acabar parlant de l’acompanyament que aquests professionals fan en el seu dia a dia.

2 OBJECTIUS I JUSTIFICACIÓ

Hem escollit l'oci en el camp de la protecció a la infància i l'adolescència per diferents motius que, a part dels personals exposats a l'apartat d'introducció, queden concretats als següents paràgrafs. Tots els infants i adolescents acollits al servei específic d'un centre d'acolliment per motius de desemparament cal entendre que han passat, en menor o major grau, per una o més de les situacions de desemparament exposades a l'article 105, secció primera, del Capítol III de la Llei 14/2010 sobre el drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA, 2010: 42513). Qualsevol dels ítems d'aquesta llista suposa una forma de maltractament que "causa traumes que condueixen a la desorganització del cervell" (Barudy; Dantagnan, 2013). No es pretén fer un estudi d'aquests traumes sinó posar sobre la balança la importància del context personal entenent que tota realitat viscuda conscient o inconscientment té uns efectes i, que els educadors, obrers en aquest camp tant sensible, les seves accions en funció d'acompanyament poden col·laborar més o menys positivament al desenvolupament sa de la persona.

La Declaració Universal del Drets Humans a l'article 26.2 exposa que "l'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana" (ONU, 1948). Aquesta declaració no posa més èmfasi en aquest concepte però sí que ho fa la Declaració Universal dels Drets de l'Infant que exposa al Principi 6 que "l'infant, per al seu desenvolupament ple i harmoniós de la seva personalitat, necessita amor i comprensió" (ONU, 1959) i al Principi 7 que a l'infant se li donarà una educació que "afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat

d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual" (ONU, 1959). Totes les Declaracions, Cartes o textos aprovats de manera universal cal contemplar-los amb ull crític per analitzar i contrastar si els encàrrecs rebuts i la feina diària dels educadors van en sintonia als drets més fonamentals que allí queden recollits.

Els infants i adolescents que ingressen en un CRAE ho fan perquè les mesures prèvies no han estat suficients (violència estructural?) o prou efectives sumat a que les mesures d'acolliment familiar no han estat valorades positivament pels professionals corresponents. Totes aquestes persones que (in)voluntàriament formen part d'un CRAE tenen un seguit de drets estipulats a l'article 134 (LDOIA, 2010: 42522-42523):

- a) El dret d'ésser respectats en llur intimitat personal i en llurs pertinences individuals en el context educatiu que regeix el centre.
- b) El dret d'ésser informats pels responsables del centre de llur situació legal i de participar en l'elaboració de llur projecte individual.
- c) El dret d'ésser escoltats en les decisions que els afecten, si tenen prou enteniment.
- d) El dret de participar d'una manera activa en l'elaboració de la programació d'activitats internes o externes del centre i en el desenvolupament d'aquestes activitats.
- e) El dret d'ésser escoltats en cas de queixa i ésser informats de tots els sistemes d'atenció i reclamació que tenen a l'abast.
- f) El dret de mantenir relacions amb llurs familiars i rebre'n les visites en el centre, segons el marc establert per la legislació vigent

Els educadors socials que treballen en aquests centres i que resten com a professionals directes davant els infants i adolescents han de vetllar perquè aquests drets es compleixin. També són els educadors els professionals directament

responsables, que no únics, de vetllar pel “benestar psicològic” (LDOIA, 2010: 42479) dels infants i adolescents així com de les funcions d’un CRAE (Gencat, 2016):

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

Hi ha 101 CRAE a Catalunya amb un total de 1878 places oficials (Gencat, 2016), però durant el 2014 la DGAIA tenia sota tutela poc més de 7000 menors (Solé, 2015). Perquè analitzar-ho des d’una perspectiva de l’oci i el context? A part dels motius exposats a l’apartat d’introducció, l’experiència del meu ser personal i ser professional, conceptes indestriables com deia Fernand Deligny (2004), ha estat entre d’altres, cinc anys en un CRAE en torns de caps de setmana i festius. Aquesta experiència m’ha fet adonar de la importància de com gestionem, els responsables de l’acció educativa, el temps lliure i el temps d’oci. Aquest projecte no pretén definir una resposta estàndard oficial i oficiosa donat que tot procés educatiu ha de tenir en compte el subjecte, d’aquí la importància del context personal exemplificat en els PEI’s, sinó que més aviat és el catalitzador d’un procés reflexiu (el meu) que cal que es produeixi en cada educador i en el si dels equips educatius. Com que l’educació mai és unidireccional, normativitzar i controlar no és l’objectiu aquí, sinó reflexionar per créixer i aportar noves visions per contribuir a oferir un context i un

acompanyament més adequat a les necessitats i capacitats dels infants i adolescents. Els Educadors Socials tenen com una de les fonts d'informació els *Documents Professionalitzadors* (ASEDES, 2007), un document on es recull la definició de la figura d'educador social, el Codi Deontològic i el catàleg de funcions i competències a desenvolupar: aquest treball posa sobre la taula les nostres funcions en el context de l'oci.

Hem comentat la importància del context, i per tant no podríem seguir sense fer un apunt al context del territori, el de la comunitat autònoma de Catalunya, en el que s'emmarquen tots aquets sistema de protecció citat. El neoliberalisme globalitzat ha suposat situar a un 19% (IDESCAT, 2016) de la població de Catalunya en risc de pobresa: l'índex de desigualtat "mostra que el 20% de les llars amb més ingressos van acumular sis vegades el que van ingressar el 20% de les llars més desfavorides" (Soro, 2016). Els educadors, de desigualtats i injustícies n'haurien de tenir els ulls secs, però si es perd la sensibilitat potser també hauríem de deixar d'exercir educadors. Aquesta rotunda afirmació es deu a observar diàriament les injustícies que afecten en major proporció als més dèbils, a aquells amb i per els que ens vinculem i és que com deia el metge, polític i guerriller Ernesto Guevara "sean capaces siempre de sentir, en lo más hondo, cualquier injusticia realizada contra cualquiera, en cualquier parte del mundo". Sensibilitat i sentiment de justícia social que ens a de dur a encarar les nostres accions diàries a la transformació i millora de la societat. Així, podem culpar enormement com deia Fernand Deligny aquest "càncer capitalista" (Deligny, 2004: 51), també de l'organització i de les retallades que afecten a nivell social, cert. Així amb més raó ens hem d'aventurar a atrevir-nos a inventar el futur com deia Thomas Sankara (1985), i aquest treball de recerca vol ser també una defensa aferrissada del concepte de justícia social que han de tenir

els educadors com a principi deontològic en que no només hem d'intervenir en les "situacions crítiques, sinó en la globalitat de la vida quotidiana, cridant l'atenció sobre aquelles condicions socials que dificulten la socialització i puguin dur a la marginació o exclusió de les persones" (ASEDES, 2007: 22).

Oci, acompanyament i context (context personal de l'infant o adolescent, context personal de l'educador i model educatiu del CRAE). La gestió del temps lliure i el temps d'oci és indissociable de les funcions del CRAE, de les funcions i competències dels educadors, així com de la voluntat del propi infant i adolescent, més tenint en compte la dimensió del concepte de l'oci i de la poca referència institucionals que se'n fa a les funcions dels centres. I en aquest espai temps on tots aquests elements juguen un paper important i és pretenem revisar la feina per arribar a assolir les funcions caracteritzades per responsabilitats acollidores i delimitadores (ASEDES, 2007: 36).

3 ESTAT DE LA QÜESTIÓ I MARC TEÒRIC

Respecte a l'estat de la qüestió, a mesura que hem anat introduint el tema ja hem esmentat algunes referències bibliogràfiques dels diferents conceptes i preguntes que hem formulat. Mirem ara en detall cadascun dels tres punts sobre els que es basa aquest treball: oci, context i acompanyament.

Relacionat amb l'oci hi ha força bibliografia procedent de Llatinoamèrica i, d'especial transcendència durant la meua etapa més acadèmica, vull destacar l'assaig "Ocio y civilización" (2000) d'Eloy Caloca i l'article que planteja el binomi entre oci i transformació social de Rodrigo Elizalde titulat "Resignificación del ocio: aportes para un aprendizaje transformacional" (2010). A la Península Ibèrica les principals aportacions en aquest àmbit es donen, sabent que els seus estudis són el resultat de la confluència de diferents disciplines i interessos, per l'Institut de Estudios de Ocio de la Universitat de Deusto, que estudien els mitjans i les maneres que permetin fer de l'experiència de l'oci una experiència pel desenvolupament humà (Cuenca, 2000). A Catalunya, una de les Fundacions més conegudes, institucionalment parlant, afirma que si entenem l'aprenentatge com un procés d'adaptació a les noves situacions mitjançant la transformació de l'experiència (Kolb, 1984), el lleure "ofereix unes condicions òptimes en fer més fàcil crear un entorn que permeti explorar, qüestionar i desafiar les regles de l'aprenentatge normatiu i combinar lliurement les components cognitives i emocionals de l'aprenentatge" (Fundació Pere Tarrés, 2015). Situar l'anàlisi de l'oci en un CRAE implica fer una radiografia del temps lliure que els infants i adolescents tenen, i

com que ho fem des d'una perspectiva del professional que hi treballa cal tenir en compte materials com la tesi "Retos de la educación social" (2007) de Segundo Moyano, "Acompanyament residencial i infància en risc social" (2012) de Paola Fryd et al³, "Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància" (2010) de Paola Fryd et al⁴: materials tots ells transversals a tots els apartats d'aquests treball.

El context. Personalitzar l'educació és contextualitzar l'acció educativa davant la realitat de la persona. Estructurant el context ens trobem davant de tres realitats situades en un mateix espai:

- context de l'estructura organitzativa del CRAE
- context de l'infant i l'adolescent
- context de l'educador social

Relacionat amb el context del servei cal tenir en compte, com diu Montse Pastor (2012), que si la institucionalització procedeix del totalitarisme, es poden donar pràctiques segregatives, omissió dels objectius i les funcions de la pròpia institució caient en pràctiques agressives per part també dels propis professionals que, actuant en grup, poden cometre actes repressius (Pastor, 2012). "Actes repressius" en el sentit que sota l'ordre de control, rutina i responsabilitat institucional es pot arribar a eliminar l'autonomia, la intimitat, la subjectivitat i la llibertat si parlem d'institucionalitzacions a llarg termini. Els professionals que actuen com a grup i que poden acomplir "ordres" de control i de pautes de rutina, són els que poden encarrilar aquest "acte" que bé pot donar-se en pro dels drets fonamentals de les persones o escollir un camí més punitiu com el de l'experiment de Stanley Milgram

³ Fryd, Paola; Medina, Armand; Moyano, Segundo; Muntané, Joan; Vicent, Mercè (2012). Referència completa a l'apartat de Bibliografia

⁴ Fryd, Paola; Abal, Alicia; Leopold, Beatriz Sandra; Medel, Encarna; Miranda, Fernando; Moyano, Segundo (2010) Referència completa a l'apartat de Bibliografia

(1974)⁵. La hipòtesis de la investigació de Milgram parteix de la idea que les condicions inhumanes tenen a veure amb mecanismes socials: “Milgram sugirió y demostró que la inhumanidad tiene que ver con las relaciones sociales” (Bauman, 2011: 184). Fem servir la síntesi d’aquests estudis en aquest apartat per analitzar el context, i ho fem juntament amb el Decálogo para la prevención del maltrato institucional a la infancia y la adolescencia (AVAIM, 2009), la idea del Projecte Educatiu de Centre (Planella; Moyano, 2012), els Documents Professionalitzadors (ASEDES, 2007) i les funcions i objectius del propi CRAE, per tenir una base prou àmplia i sòlida per revisar aquest context que és l’entorn més immediat i proper dels infants i adolescents un cop acollits a aquest servei.

Relacionat amb el context de l’infant/adolescent és evident que cal tenir en compte, ni que sigui de manera merament testimonial, la importància de l’àmbit emocional-relacional que analitzem breument. Ho fem a partir de la teoria del vincle tenint en compte els estudis inicials de la matèria de René Spitz (1945) i els seus principis d’organització en el desenvolupament psicològic de l’infant, passant per l’anàlisi de “síntomes i conductes antisocials” de Donald W. Winnicott (1984) que afirmava que poden aparèixer no només per traumes severos sinó també a través de canvis subtils en la vida d’un infant, fins a la guia pel tractament dels trastorns del vincle de Neils Peter Rygaard (2008). L’anàlisi d’aquest context tan humà es realitza de la perspectiva de la resiliència, amb materials del mateix resiliència Boris Cyrulnik

⁵ Va iniciar les seves investigacions dies després del judici al coronel de les SS Adolf Eichmann que com tants altres criminals de guerra van al·legar que simplement complien ordres i que no podien ser jutjats pels seus actes. La finalitat de la prova era mesurar la disposició d’un participant a obeir les ordres d’una autoritat encara que poguessin entrar en conflicte amb la seva consciència persona. Es van reclutar voluntaris per un suposat estudi de la memòria i l’aprenentatge. Mitjançant un generador de descàrrega amb diferents intensitats (de 15 als 450 volts), l’investigador persuadia al participant (X) perquè donés una descàrrega elèctrica dolorosa al participant (Y) -que era un actor que fingia rebre-les-cada cop que aquest fallés la pregunta que se li feia. La majoria de participants (X) van continuar oferint descàrregues a pesar de les súplices de l’actor perquè no ho fes, fins al punt de que més de la meitat dels 40 participants van seguir oferint descàrregues fins arribar als 450 volts a pesar que l’actor que queixós deia que tenia problemes al cor i que volia parar. L’ètica actual critica aquesta investigació per haver enganyat als participants, però la reflexió de l’obediència a l’autoritat amb tot el que això comporta va quedar demostrada.

(2010), i dels bons tractes com a elements catalitzadors d'aquest futur que volem per les persones i per la pròpia humanitat, amb els materials de Jorge Barudy i Marjorie Dantagnan, "Los Buenos tratos a la infància" (2007), i de Núria Amadó, "Els infants, l'entorn protector i l'equip especialitzat en infància i adolescència" (2012). Tot aquest recull no pretén ser una base analítica sinó l'exposició d'un cos teòric que serveix per analitzar el món que envolta la persona amb la que es realitza l'acció educativa.

El context de l'educador social. A continuació es citen les referències que fem servir per revisar el context personal dels educadors i que va estretament lligat a la nostra tasca com educadors socials des d'una perspectiva teòrica exposada al llarg del Grau d'Educació Social: Anàlisi de la pràctica educativa (Planella; Moyano, 2012), Retos de la Educación Social (Moyano, 2007) i un dels suposats documents teòrics de referència de l'educador social, els Documents Professionalitzadors (ASEDES, 2007). El context de l'educador es tradueix en un "model centrat en l'acompanyament des del protagonisme de la persona" (Planella; Moyano, 2012: 90). Una idea repetida en altres ocasions és la de trobar el vincle de relació, trobar els punt de connexió a partir (o no) del qüestionament de l'altre, acceptant-lo amb els seus límits i capacitats, atendre a l'acte d'escoltar les paraules que diu i els missatges que calla i les fórmules per fer-ho passaran per particularitzar-les en cada cas, en cada persona i en cada moment. Revisar el context del professional es revisar les formes d'acompanyament per arribar a trobar un camí de respecte i confiança amb nosaltres i amb els altres, tan vital en les relacions humanes, que al final és del que aquí parlem.

4 METODOLOGIA

La metodologia d'aquest treball de final de Grau que s'exposa a continuació és una simbiosi entre la teoria i la pràctica que cerca generar reflexió i que, com a molt, les diferents aportacions podrien aspirar a "generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica" (Meirieu, 1998:92). Però sobretot és un treball que parteix d'una mirada subjectiva i una manera no estàtica d'entendre l'educació social i la pràctica educativa que té com a base el compromís amb les persones, sobretot amb les que es desenvolupa la praxi diària en el Centres Residencials d'Acció Educativa.

Aquesta mirada l'explico a partir d'un proverbi llatí que m'acompanya fa més de tres lustres que diu "Homo sum, humani nihil a me alienum puto"⁶ i que transforma el filòsof Miquel de Unamuno d'aquesta brillant manera: "nullum hominem a me alienum puto"⁷(1913: 1). La persona en el centre d'atenció, mirada humanística que s'intenta mantenir, no només en les línies d'aquest treball sinó en aquella praxi diària on les dosis de realitat són la font real de la "saviesa" que tots anem emmagatzemant.

Així el mètode de recerca d'aquest treball ha estat l'estudi de casos a partir de l'observació participant durant cinc anys, sobretot en torns de caps de setmana i

⁶ *Home sóc, i res humà més aliè.*

⁷ *Sóc home, a cap altre home estimo/considero estrany.* I en dir "home" l'autor es refereix a "El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere -sobre todo muere-, el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano" (Unamuno, 1913:1)

festius, d'un CRAE de la ciutat de Manresa. La pràctica que dona lloc a l'observació, mètode qualitatiu, és la font primària d'informació de la que parteixen les preguntes i els objectius del treball, font inicial del dubte i mar de caos estable i canviant al que totes les respostes acaben desembocant.

L'observació s'entrellaça amb el mètode de recerca bibliogràfica, font secundària, que fa referència als estudis bibliogràfics i per extensió de tots aquells materials documentals susceptibles de ser portadors d'informació útil i fiable per posar-nos en context sobre els conceptes sobre els que anem treballant. Per fer-ho es fa servir la tècnica de recerca d'interpretació de textos per extreure de cadascun d'ells unes conclusions i unes pautes que serveixen per acompanyar la reflexió sobre quin oci, context i acompanyament cal que es doni en un CRAE. La mirada que adopta l'autor alhora d'escollir uns o altres materials està influenciada per dos factors clau: la quantitat de publicacions sobre l'àmbit que es vol analitzar i la subjectivitat del propi autor. El segon factor queda influenciat pel primer, mentre que és partint d'un sentit crític, conduït per les pròpies dinàmiques de la història personal de l'autor, que s'escullen els documents d'anàlisi que han confluït donant lloc al Marc Teòric. Justament sobre aquest Marc Teòric cal exposar que alguns dels documents que faig servir, en referència a les funcions i competències dels Educadors Socials, ho faig perquè en el seu moment van ser el recull d'un seguit de professionals i que han estat documents de referència en algunes assignatures del Grau, però ho faig sabent que sí bé recullen part de les funcions i competències de la professió són un document caduc per aquesta meua mirada: "cada un es sosté recolzant-se en les seves inclinacions" (Pardo, 1996:311). Aquesta frase és un dels axiomes que cita l'autor en relació a la "intimitat" al llibre *La Intimidat*, paraula complexa i tants cops

repetida quan es parla d'un CRAE però que en canvi no surt reflectida en el citats *Documents Professionalitzadors*.

Partim de la idea que la realitat d'un CRAE concret no revela dades històriques sinó que posa en escena certs nivells d'experiències contextualitzades en el temps i l'espai que es determinen aquí. Les històries que s'expliquen i les radiografies que hom pugui fer depenen dels criteris com a investigador i de la capacitat sociològica de l'autor de relacionar esdeveniments. Analitzar l'oci, el context i l'acompanyament a partir de la realitat observada em correspon a mi, als lectors els pertoca extrapolar generalitzacions a partir de la seva pròpia realitat en cadascun dels àmbits i unitats d'anàlisi.

Tota realitat observada està acompanyada d'un cos teòric i per tant de dades que altres professionals han publicat. Aquest mètode, com s'ha comentat, fuig de partir únicament de la teoria fent una convergència amb una realitat concreta per apropar al màxim possible aquest treball a la realitat social subjectiva d'un CRAE de les característiques que aquí es relaten. És així com la proposta metodològica de totes les parts del present treball es donen en la necessària connexió entre els models teòrics i les pràctiques observades i exercides amb els infants i adolescents acollits al Centre Residencial d'Acció Educativa.

Deixar clar que no s'esmenta el nom del CRAE del que s'ha realitzat l'observació i en cap cas el nom real de les persones ni dels pobles dels casos que van apareixent, per una qüestió ètica d'estricta intimitat i confidencialitat. Totes aquestes persones, des dels infants i adolescents fins a les seves respectives famílies a les que s'esmenta, passant pels professionals, no només tenen èticament salvaguardada la

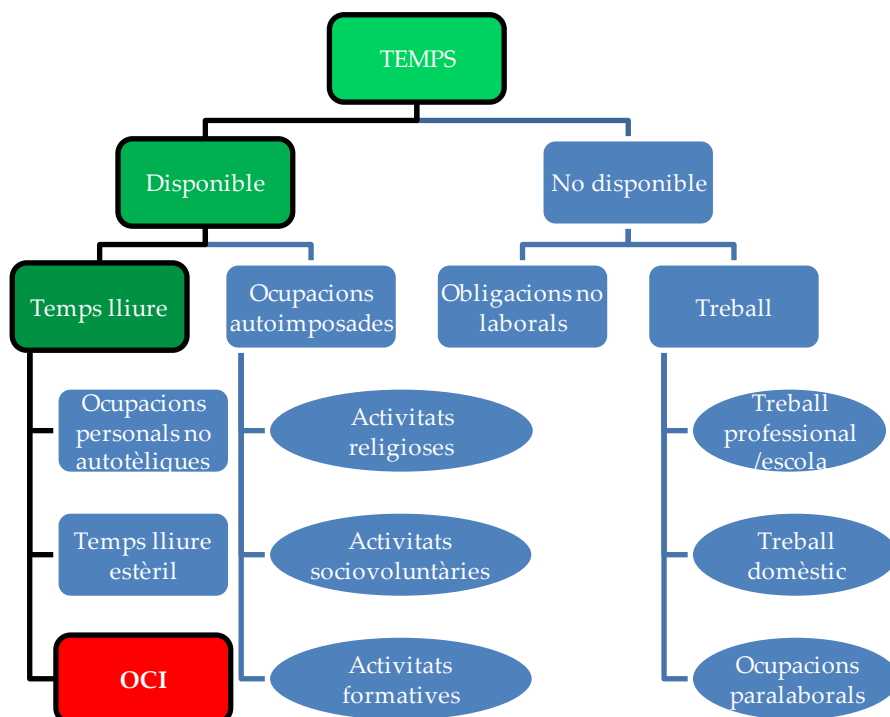
intimitat (allò que no és diu) sinó que a més tenen el més sentit i sincer respecte i compromís del que redacta aquestes línies, motiu principal pel que són les primeres en aparèixer a l'apartat d'agraïments.

5 OCI

5.1 – Temps lliure i oci en un CRAE. Exemple del CRAE “X” de Manresa

S'ha exposat que el “temps lliure” és “aquell temps que ens resta disponible un cop hem treballat i acomplert les nostres obligacions i ocupacions derivades de la feina, de la família o de tipus social i personal”(Soler, 2012,p.7). Si adaptem aquesta definició al context real dels infants i adolescents d'un CRAE podem canviar el mot “feina” per “formació acadèmica” (sigui quina sigui), i les “obligacions i ocupacions” les podem llegir com que “poden ser molt diverses i incloure des de les necessitats biològiques bàsiques fins a les ocupacions de tipus religió autoimposades” (Soler, 2012: 7). Per definir-ho visualment, el quadre de Jaume Trilla (1993: 54) mostra de manera clara aquest marc temporal del que parlem:

Quadre 1: Relació de temps d'oci i temps lliure



Veiem que dins el temps lliure trobem aquest temps d'oci que s'ha exposat a la introducció. Abans d'avançar, revisem les altres dues opcions dins el "temps lliure". Per ocupacions personals no autotèliques s'entén tot allò contrari a l'oci autotèlic que és qualsevol activitat que "es un fin en sí mismo" (Otero, 2009: 6) i per tant un oci que no té una aparent utilitat pràctica però "que ofrece al individuo una producción subjetiva gratificante" (Ortega; Bayon, 2014: 291).

El temps lliure estèril és "un tiempo libre mal vivido: pasivo, tedioso, aburrido y frustrante. Se identifica con un simple "pasar el rato" o "matar el tiempo", porque no produce plena satisfacción a quien lo tiene" (Llull, 1999: 2). Però, i si mirar la televisió⁸, exemple de temps estèril segons Josué Llull (1999: 2), és una activitat volguda i que agrada als infants i adolescents? Es converteix aleshores en oci? Tres aportacions al respecte per trobar les respostes a aquest punt:

Taula 1: Què es pot considerar oci?

Josep M ^a Puig i Jaume Trilla	"Cualquier actividad será de ocio según el tiempo social en que se produce y la actitud personal con que se realiza" (1987: 20).
Eloy Caloca	Aquest autor exposa que, a la postmodernitat, els nous mitjans de comunicació (la televisió, aparells amb connexió a Internet...) "son centros maquinales de ocio" (2013: 143).
Cristina Ortega i Fernando Bayón	"La televisión antes era el espacio de entretenimiento de los jóvenes, ahora Internet es el agente de socialización principal" (2014: 273) i que "el hogar ya es un espacio de

⁸ Es posa d'exemple la televisió perquè és l'eina menys regulada al CRAE "X" a diferència d'altres aparells com PC, tablets o mòbils.

consumo multimedia" (2014: 142).

Si tenim en compte les aportacions anteriors sumades a que Eloy Caloca afirma que l'oci "es el origen de la cultura" (Caloca, 2013: 55), aleshores totes les produccions culturals (també les comercials dins la cultura de masses) com la sèrie "La que se avecina" (exemple real d'una de les sèries més vistes pels adolescents al CRAE "X") és un oci generador de cultura. No entrem a exposar, per raons d'espai, si l'aparent opció voluntària i gratificant de veure aquesta sèrie (o altres) és totalment lliure, ni quin paper (evident, però no únic) té el professional (i l'equip educatiu) que treballa en aquell moment, ni el paper i el poder d'impacte dels mitjans de comunicació⁹, ni el paper evident del valor signe i de comunicació simbòlica pugui tenir aquella sèrie en el món de l'adolescent: el consum d'aquesta sèrie es pot entendre com a tendència a la imitació, per sentir-se socialment integrat al grup/grups als quals la persona s'identifica (Juanola, 2012: 26). El resultat és que aquest acte tan normalitzat pot esdevenir una eina que capitanejada pel professional suposi arribar a assolir una de les funcions de l'educador social: "transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura" (ASEDES, 2006: 37).

Hi ha tot un seguit de competències lligades a la funció singular de "transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura", però preferim destacar dos aspectes fonamentals de la definició: "l'esment a la professió amb un marcat caràcter pedagògic, i la promoció i adquisició cultural dels subjectes de l'educació social" (Moyano, 2012: 19). D'aquí se n'extreu que els educadors tenen la responsabilitat amb les seves accions no només de fer un treball psicològic-social sinó també educacional: "educar, ensenyar, posar en marxa processos d'aprenentatge"

⁹ Tema àmpliament treballat per hom mateix el 2014 al TFG titulat *Construcció de les identitats de gènere i ficció cinematogràfica*

(Moyano; 2012: 20). Llegim en una novelette, dirigida als educadors socials, “ es parla massa de dificultats socials però poc de les dificultats educatives[...] El llenguatge, la comunicació, l’entorn, la tecnologia, l’art...aquestes són les teves armes” (Bonany, 2014: 72). Un educador social, present en aquest moment d’oci televisiu, pot aprofitar aquesta eina per abordar aspectes que possibilitin la promoció directa d’aprenentatges, processos de transmissió i adquisició de béns culturals.

Jo mateix, exercint d’educador al CRAE “X”, un dissabte a la nit em vaig asseure a mirar aquesta sèrie amb els adolescents de 13 anys. La sèrie es mou constantment en al·lusions (in)directes al terreny sexual i en rols molt definits per cada personatge, així que vaig aprofitar la pausa emocional posterior a una escena tant vulgar com clara al voltant del sexe per entrar a fer una pregunta als nois que allí i havien. Sabent de l’ímpetu de voler ser els que en saben més vaig donar la possibilitat que miressin els mòbils per trobar les respostes. La pregunta va ser tant encertada allí com indiferent aquí, perquè la importància està en la metodologia per arribar a aconseguir que l’activitat educativa s’esdevingui. Cal usar el seu llenguatge per entrar en comunicació, i no només el llenguatge oral, sinó també el simbòlic, i és aleshores quan (només a voltes!) s’obre la porta que permet que de l’acció en surtin uns resultats: el debat sobre sexe i sexualitat, sobre mesures anticonceptives, sobre la importància i la consciència (i com ho saben ells de bé!) de tenir en compte les conseqüències.

Aquest exemple positiu (i entremig tants intents fallits) és una mostra de les competències de la funció que expliquem, com la importància de la “capacitat per particularitzar les formes de transmissió cultural a la singularitat dels subjectes de l’educació” i el “domini de las metodologies d’assessorament y orientació” (ASEDES, 2007: 44): els vaig referenciar l’espai on alguns educadors de la ciutat vam anar i si tinguéssim un dubte en aquest terreny¹⁰.

¹⁰ Passant-los la ubicació a través d’un cercador d’un dels Centre d’Atenció Primària de Manresa especialitzats en sexualitat i adolescència amb atenció directe a aquests menor d’edat

Fet aquest apunt previ, analitzem ara el temps d'oci en el CRAE "X". Per fer-ho cal, primerament, emmarcar el temps lliure que tenen els infants i adolescents per després desglossar-lo i analitzar-lo. S'ha fet una mitja dels horaris dels infants i adolescents de la Llar¹¹ (llegiu-hi CRAE) d'entre setmana i el diferenciem dels del cap de setmana i dels dies festius que també estan exposats. Vegeu els quadres:

¹¹ Terme usat per la Fundació per designar els 4 CRAE que gestiona a la ciutat de Manresa: en aquest context no pretén ser sinònim de família, com tampoc ser substituït de la casa familiar o de referència dels infants i adolescents. Expressió monosil·làbica que pretén "donar caliu" a aquesta servei de l'administració.

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
7:30 - 9:00	Despertar, vestir-se, esmorzar, plegar roba, escola.				
9:00 - 13:00	Escola				
13:00 - 15:00	Dinar + temps lliure + escola				
15:00 - 17:00	Escola				
17:00 - 18:30	Activitats Extraescolars				
18:30 - 20:00	Deures, dutxes, temps lliure				
20:00 - 23:00	Sopar, temps lliure de TV's o habitació, Bona Nit.				

	DISSABTE	DIUMENGES i FESTIUS
Matí	Esmorzar + neteja habitacions + temps lliure fins al dinar	Mati i Tarda de temps lliure o sortida ¹² de tot el dia
Migdia	Dinar + panxing (estona de relax: temps lliure acotat per veure pel·lícula, jocs a l'habitació, lectura, migdiada...)	
Tarda	16:00 a 20:00 MIJAC, ESPLAI, Agrupaments escoltes i CAUS.	
Vespre-Nit	Dutxa, pizzes casolanes al gust de pel·lícula (sopar davant la TV qui vol: pel·lícula acordada).	
Altres	És sobretot en aquests dies, i segons el règim de visites que va tenint cada infant o adolescent, que fan sortides diürnes o pernoctes amb algun o ambdós progenitors, visites de germans (supervisades), sortides quinzenals amb el programa "Fem de	

¹² Sortida col·lectiva decidida de tres formes: decidida entre tots, o per les propostes que l'educador ha vist per aquell dia, o extreta de la llista de propostes que els mateixos infants i adolescents tenen penjada a la cartellera comuna. En la majoria de sortides es torna a mitja tarda perquè puguin tenir una estona de temps lliure a casa.

La dicotomia entre els horaris que determinen el temps lliure d'entre setmana i dels caps de setmana o festius es fa evident a simple vista degut a la dinàmica dels horaris de dilluns a divendres, que suposen tenir diàriament de mitjana d'entre dues i tres hores de temps realment lliure en el que poden decidir què fer [aspecte que expliquem als següents apartats]. Cal tenir en compte que a l'hora d'abordar els horaris d'entre setmana el temps lliure incrementaria si els infants fossin (com han estat en altres cicles) adolescents i perquè al migdia solen acabar les classes. Aquest panorama no es posa sobre la taula donada la situació actual del centre de referència on els infants i adolescents que surten més prompte a la tarda és a les 16:45 i els que més surten tard a les 18:00. Sigui per A o per B, l'anàlisi del temps lliure, que determina el de l'oci, passa a estar dividit per aquesta dicotomia tant notable que s'observa a la taula superior.

5.1.1 – Activitats extraescolars

L'article 134, sobre els Drets dels infants i adolescents acollits en centres, a l'apartat C exposa "El dret d'ésser escoltats en les decisions que els afecten, si tenen prou enteniment" (LDOIA, 2010: 42523). En altres paraules més properes seria "que la oferta de trabajo educativo suponga la puesta en marcha de acciones educativas que contemplan las particularidades del sujeto expresadas por sus deseos, sus impulsos, sus capacidades y sus propios intereses" (Moyano, 2007: 202). Tots els infants i adolescents del CRAE "X" realitzen almenys una activitat extraescolar amb horaris d'entre setmana que ells decideixen. Ball, patinatge, bàsquet, futbol, pintura

i bicicleta són algunes de les activitats extraescolars¹³ que actualment estant fent. Aquestes activitats que es realitzen en el seu temps lliure són, segons les definicions exposades amb anterioritat, temps d'oci. Aquest temps d'oci no seria possible sense uns professionals que entenen el repte de ser agents de l'acció educativa i l'exercici de les seves funcions. Repte que implica cercar l'oferta lúdico-educativa del territori, organitzar uns horaris que permetin compaginar-ho tot i sobretot, prèviament, hi ha d'haver hagut, entre d'altres, un encontre, una escolta centrada en la persona i no en "las problemáticas sociales con las que vienen definidos" (Moyano, 2007: 2002). En definitiva, una declaració d'intencions sobre una forma d'acompanyament centrada en la personalització, de la que parlem més endavant.

Escoltar i oferir aquest temps d'oci és donar "un lugar que el sujeto quiera ocupar para apropiarse de lo que le pertenece, el patrimonio social y cultural, y que pueda así operar la posibilidad de un vínculo con lo social" (Moyano, 2007: 204). I és aquest vincle social el que vull destacar en aquest afer tant interessant com són les activitats extraescolars: un espai en terra de ningú, ni escola ni CRAE, lluny de la mirada més administrativa i més institucionalitzada, un espai volgut que fent partícip a una persona que lliurement vol accedir-hi implica complir la funció singular de "generador de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials" (ASEDES, 2007: 38) i sobretot la competència de "coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions i la capacitat per crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats" (ASEDES, 2007:38): Compartim amb Moyano la idea que aquestes activitats serveixen com a possibilitats reals i properes per treballar la vinculació social

¹³ Aquestes activitats obren un front interessant en la tasca diària i real dels professionals en relació al vincle que tenen amb la resta de famílies dels nois i noies que realitzen aquelles mateixes activitats, tema que exposem al proper punt 5.1.2.

generant aquesta nova xarxa social que només pot esdevenir-se coneixent les inquietuds, els interessos i la singularitat de cada persona (Moyano, 2012).

Oferir aquest espai ens porta a una altra possibilitat del que fa temps s'anomenava la "promoció, en els casos en què sigui possible, del retorn de l'infant o adolescent amb la família d'origen o, en cas contrari, l'acolliment en família extensa o aliena" (Gencat, 2010). La llei sobre l'actual règim de visites, regulat pels professionals de l'EAIA, estipula a l'article 116 (LDOIA, 42517-42518):

"La declaració de desemparament i l'adopció posterior d'una mesura de protecció no ha d'impedir la comunicació, la relació i les visites de l'infant o l'adolescent amb els seus familiars, llevat que l'interès superior de l'infant o l'adolescent en faci aconsellable la limitació o l'exclusió"

"L'òrgan competent de la Generalitat en la supervisió de la relació i les visites de l'infant o l'adolescent amb els seus familiars té l'obligació de procurar els mecanismes necessaris perquè la visita tingui lloc en els horaris més adequats d'acord amb l'interès de l'infant o l'adolescent, tenint en compte especialment el seu horari escolar"

Aquest règim de visites no l'estipula el CRAE però aquest pot tenir un paper rellevant en l'aportació de propostes concretes a aquest que provinguin, tant de tenir en compte l'interès superior de l'infant, com de l'observació diària de com marxen i tornen els infants i adolescents de les visites o pernoctes. Com exemple concret és el de dos germans que conviuen al CRAE "X" i que fan, cadascun d'ells, una activitat extraescolar setmanal, un el dimecres i l'altre el dijous, i ambdues activitats són de dues hores. El règim de visites estipulat entre la mare (únic progenitor present) i els dos germans, de 13 i 12 anys, és de pernocta al domicili matern de dissabte al matí a diumenge a la nit. A posteriori que l'equip educatiu del CRAE escoltés l'interès superior dels adolescents i analitzada la situació

d'aquesta mare col·laboradora es va proposar, als professionals corresponents que poden dictaminar l'ampliació del règim de visites, que la mare fes els acompanyaments i recollides a aquestes activitats donant un protagonisme més actiu en la vida diària dels seus fills. Aquests acompanyaments, que es creia que la mare podria assumir¹⁴, no només van ser un èxit, sinó que aquest principi de semestre escolar s'han ampliat de manera que ara a part dels acompanyament i recollides, les dues hores de l'activitat l'altre germà els acompanya i pot estar aquesta estona amb la mare: de manera que individualment els dos germans amplien dues hores de visita setmanals cadascun. Aquest fet ha generat de moment una resposta positiva, i en una de les activitats la mare s'ha implicat amb la resta de familiars normalitzant una situació a nivell social que d'una altre manera pot estar socialment més estigmatitzada per la presència d'un educador.

Tot el que s'acaba d'exposar és molt més àgil quan els professionals de l'equip educatiu compleixen la funció compartida de "coneixement, anàlisi i recerca dels contextos socials i educatius" (ASEDES, 2007: 38). Conèixer les dinàmiques educatives, socials i institucionals del territori on es desenvolupa l'encàrrec social és imprescindible per donar unes respostes el més ajustades a la realitat i per tenir i saber, al cap i a la fi, de tots els recursos dels que es pot disposar per donar resposta a una acció o tasca que se'ns encomani o que ens vingui donada, tant per la voluntat de l'infant o l'adolescent com per necessitat, ja que "inscriure la feina d'educador social en un context ampli de relacions, propostes, orientacions i projectes possibilita una incidència més efectiva en els processos particulars de cada subjecte" (Moyano, 2012: 28). Això és una de les primeres formes que hi ha del

¹⁴ La proposta neix des de l'equip educatiu, i no del referent de la mare de l'EAIÀ, tenint en compte varis factors: la voluntat dels nois, l'anàlisi de com estan els nois abans i després de les trobades amb la mare, i l'interès de la mare en qualsevol afer relacionat amb els nois (també ha començat a participar en alguna trobada amb les Mestres de l'escola perquè sàpiga de primera mà les necessitats i capacitats escolars i relacionals dels seus fills).

treball en xarxa, tant citat al llarg del Grau d'Educació Social i tasca tant complexa com necessària a la realitat.

5.1.2 – Caps de setmana i festius: coordenades espai-temps

L'espai-temps és l'entorn en el qual tots els esdeveniments físics tenen lloc. Un esdeveniment és un punt en espai-temps específic pel seu temps i lloc. Els dissabtes, diumenges i els dies festius al CRAE "X" hi canvia la rutina, els horaris, les dinàmiques, els educadors i amb ells els seus rols i tot això també es veu reflectit en l'organització del temps, tal i com s'ha deixat constància als quadres superiors. Dins els horaris dels caps de setmana hi ha una dicotomia especial entre els dissabtes i els diumenges i festius, essent aquests dos últims més propers respecte l'increment del temps lliure. Comencem analitzant els dissabtes i les seves estones de temps lliure. Al CRAE "X" els dissabtes, com entre setmana, hi ha els mateixos drets i deures, les mateixes normes, de la mateixa manera que hi ha uns horaris tot i que aquests queden molt més dilatats segons les característiques de cada cap de setmana, ja que es fa una adaptació naturalitzada i no forçada a la realitat de cada moment. Abans de parlar de temps lliure, expliquem breument els dos ítems que intervenen en aquest espai.

En primer lloc intervenen les activitats resultants de les activitats extraescolars: trobades especials en cas dels que fan ball o patinatge i sobretot dels partits o competicions en cas dels que fan activitats extraescolars esportives. Aquest fet implica que cada cap de setmana tenim un o dos partits que es poden jugar al mateix municipi o a un altre. L'opció més fàcil pels educadors seria que els

acompanyaments i recollides d'aquella persona que fa l'activitat els assumís l'entrenador o algun altre familiar de l'equip que acompanyi el seu fill/a. L'opció atrevida, amb la que l'equip educatiu del CRAE "X" balla¹⁵ setmanalment, és la de realitzar aquests acompanyaments modificant l'organització, sobretot, dels dissabtes al matí. Aquesta organització implica, per voluntat i per ràtios, que l'educador que marxi a fer aquest acompanyament ha d'anar acompanyat, a voltes, d'algun altre infant o adolescent. Això comporta dues coses: la primera és que es posa en marxa la generació de vincle social en la que ens veiem implicats i la segona, és buscar opcions positives i atractives pels infants i adolescents que ens acompanyen amb el resultat tan inesperat que el que un dissabte va resultar ser un pla genial, el següent dissabte es converteix en error frustrat al que cal fer front amb els recursos no escrits (segurament per sort) en cap documents oficial: "en la pràctica educativa es donde se evidencian la opciones teóricas, las sabidas y las ignoradas; aparecen paradojas, enigmas, sorpresas propias de la educación; se intercalan tiempos y espacios diversos; surgen imprevistos, imprecisiones, dudas e interrogantes; transitan búsquedas; acaecen posibilidades[...]: en definitiva, en la pràctica educativa acontece la acción educativa, la educación actúa. Por lo que lo incalculable, lo imponderable y lo sorprendente de la educación se pone de manifiesto en la pràctica" (Moyano; 2007: 150). A la pràctica, a voltes i per sorpresa d'alguns educadors, escollir l'opció fàcil és també escollir la millor per l'infant o adolescent que realitza l'activitat, sobretot per salvaguardar aquell espai i temps d'oci només per ell. Cada realitat i cada moment són tant complexos com que el que ahir et demanava anar-hi sol, avui et demana que l'acompanyi tal educador o tal company de CRAE. La realitat supera la ficció, i afegeixo que també supera la teoria que pretén explicar-la.

¹⁵ Més interessant el motballar que batallar, perquè no hem d'imposar un ritme a la música diferents que va so nant a cada moment: joc d'equilibris.

Cal fer esment a un apunt interessant en aquest tema dels acompanyaments que fan els educadors a les activitats que es donen en caps de setmana on es fa una trobada amb els pares i mares de la resta de nois o noies que realitzen l'activitat amb l'infant/adolescent que acompanyem. El "professional" es troba des de les mirades paternalistes dels familiars fins a les preguntes indiscretas i sinceres dels infants a les que es difícil acostumar-s'hi: les més comunes són "Ets el seu pare?" o "Per què el "Y" està a una llar vivint?". Recordo encara com de petrificat em vaig quedar la primera vegada que vaig rebre aquesta pregunta per la que no hi ha cap manual de que sigui l'apropiat per donar una resposta, sinó que crec que la resposta més adequada és, sabent que passa i passarà, la que s'acorda prèviament amb l'infant/adolescent. Pot donar-se el cas que ell/ella ja ho hagi explicat, però sinó, hem arribat a respondre coses (per voluntat de la persona que acompanyem) que després també hem treballat de manera naturalitzada amb l'infant/adolescent. No passa res i no cal posar-se transcendental, però és bo saber que és un bon espai on poder trencar barreres, la mentalització i visió de les famílies, i treballar justament la socialització. Tenir un equip heterogeni és important per saber que un se sentirà més familiaritzat a un partit de futbol amb una grada de *hooliganisme* paternal desenfrenat, i un altre a una competició de pastissos i postres amb participació familiar d'un esplai, i això els infants/adolescents ho saben, i per això ells també saben qui volen que els acompanyi: son com tots els nois i nois, però sabent que destaquen ja en una categoria, no volen incrementar la de la vergonya aliena que l'afecta directament a la seva vida més íntima, a la seva regió visible que tristament no pot amagar com voldria i com fan els "altres". Aquesta interacció entre l'educador i la resta de familiars és una oportunitat de normalització, de socialització i d'eliminar fronteres, prejudicis i posar sobre la taula un tema de manera natural i quan això succeeix hi ha qui seguirà mirant de reüll i qui

naturalitza el fet apaivagant fantasmes novel·lescos. I la part més interessant és que la vinculació de l'educador amb la resta de famílies, en l'organització i les dinàmiques de l'entitat, facilita de manera exponencial la vinculació, les ganes i la il·lusió de l'infant i adolescent a aquest submón a la que una activitat extraescolar pot desembocar.

En segon lloc, al cap de setmana també intervenen factors com els règims de visites. Feta la proclama, és evident que aquest ítem comparat amb l'exposat al paràgraf anterior no és motiu de tanta complexitat i organització. Però no parlo d'encaixar horaris, sinó que depenent del context i pensant en el millor per l'infant o adolescent, saber-nos adaptar. Exposo un cas:

Una mare amb domicili a Solsona i amb recursos econòmics molt limitats que recull la seva filla els divendres a la tarda a l'estació d'autobusos de Manresa, on nosaltres l'acompanyem. El "retorn" a la llar es fa al municipi de Solsona els dissabtes a les entre les 15:30 i les 16:30 a càrrec de l'educador que és qui la va a buscar. Motius: la filla no pot viatjar sola en autobús, economia molt limitada d'una mare col·laboradora, uns horaris d'autobús amb molt poca freqüència que suposaria que si la mare la portés a Manresa el dissabte la visita es veuria reduïda a una situació molt pobre on a l'estiu es podria veure complementada per gaudir d'una estona de parc però a l'hivern les obligaria a tancar-se a un bar. Solucions: sense que la mare ho demani i entenent que les estones al domicili matern són positives, intentem allargar-les al màxim possible cosa que fa decidir a l'equip educatiu a que un educador vagi cada dissabte a Cardona a recollir la noia per portar-la a l'agrupament escolta a les 17:00. Els equilibris s'han de realitzar tenint en compte el nombre d'infants i adolescents que hi ha a la llar en aquell moment i que entre les 16:00 i les

17:00 cal deixar-los tots als diferents Mijacs o Esplais, dels que parlem a continuació. La recollida al domicili matern també ha fet trencar la barrera freda i institucional que suposa l'arribada i l'acomiadament a la porta d'un CRAE sota la vigilància d'un professional. Personalment fa més de tres anys que acompanyo a l'estació la noia i que la recullo a Solsona els dissabtes, arribant a fer un cafè amb la mare i ella a casa seva mentre me l'ensenyaven per pròpia voluntat, fora de la mirada inquisidora d'un professional, parlant dels animals de companyia i de lo difícil que és gestionar una llar amb pocs recursos, temes que podem compartir trencant barreres psicològiques i facilitant converses que puguin transformar-se en el bo i millor per la persona que acompanyem i recollim.

Feta l'exposició, parlem estrictament del temps lliure dels infants i adolescents que són al CRAE els dissabtes al matí. Després de l'esmorzar toca fer neteja de les habitacions: canvi de llençols, treure la pols, buidar papereres, netejar el terra... o un resum simbòlic de tot això: es cerca l'hàbit més que la neteja en si, així com la consciència de pautes d'higiene i revisió de l'espai on un viu i es desenvolupa que forma part alhora del seu desenvolupament integral. També es fan deures o estudi en cas que divendres a la tarda no ho hagin acabat. Des d'aleshores fins l'hora de dinar, ells escullen què volen fer amb el seu temps lliure. Anar al parc (a cada espai el seu propi món de possibilitats) amb pilota, patinets, patins, monopatins, bicis (tots en tenen una perquè ha estat una aposta de l'equip¹⁶ al veure les potencialitats

¹⁶ L'aposta es va donar de manera "natural" al veure que la vinculació a aquest objecte suposava la creació de noves formes de relació entre el propi grup de nois i noies de la llar: positivitzar rols i servir d'eina de vinculació en dos casos concrets. Parlem de dos nois adolescents els que la bicicleta ha estat l'eina per treballar la vinculació i el reforç de la relació amb l'educador, i que ha dut a dos nois que per desgast i desil·lusió pròpia no feien cap activitat extraescolar, a realitzar un taller de reparació de bicicletes que es va transformar en sortides amb l'entitat MBICI de Manresa alguns caps de setmana. Les paraules de l'antropòleg i assagista Marc Augé ajuden a aquesta comprensió: "hay que dar a la bicicleta el crédito de la reinserción del ciclista en su individualidad propia, pero también la reinención de vínculos sociales amables, livianos, eventualmente efímeros, pero siempre portadores de cierta felicidad de vivir" (2009: 46). La felicitat i llibertat com a bandera que aquest objecte ha portat, sobretot i en especial, als dos nois i que, a part de que personalment (pel meu vici ciclista) es ha

temporals d'aquest enginy que ja dibuixava Leonardo da Vinci a Codex Atlanticus)... són moments d'oci perquè "la finalitat principal és justament fer l'activitat, perquè en ella mateixa hi ha plaer pel fet de fer-la, més enllà del resultat que se n'obtingui. S'entén que l'activitat es fa perquè agrada i proporciona gaudi per si mateixa, més enllà del valor que el producte resultant pugui tenir" (Soler, 2012: 9). Això és el que Cuenca afirmava que era una activitat autotèlica, "fuente de satisfacción y espontaneidad" (Cuenca, 2000: 85), entenent aquesta espontaneïtat com "expresividad, capacidad de expresión directa de las personas que la vivencian, apertura al dialogo inmediato" (Cuenca, 2000: 85). També pot ser que aquest temps sigui temps d'oci útil i no d'oci autotèlic quan tot i tenir una realització objectiva similar a l'oci autotèlic, aquest "se puede considerar como la práctica de ocio en cuanto a medio para a conseguir otra meta y no como fin en sí mismo" (Cuenca, 2000: 84). Com que aquest temps dels dissabtes al matí pretén ser un espai de la major llibertat possible però tenim el recursos dels que disposem, esmorçant els dissabtes fem propostes disteses i per res del món definitives del que cadascú vol fer, intentant arribar a trobar la fórmula perquè els que volen sortir ho facin per plaer.

S'esmenta "els que volen sortir" perquè és impensable no tenir en compte les tecnologies digitals que "han alterado los límites naturales entre espacios y tiempos de ocio transformando las actividades de ocio doméstico" (Ortega; Bayón, 2014: 125). Ja no només es volen quedar a casa per jugar a jocs o veure la TV, sinó per connectar-se a la xarxa mitjançant qualsevol aparell (tablets, ordinadors, mòbils...) i descarregar-se un mar d'aplicacions i jugar en línia amb companys de l'escola. La diferència entre la nostra adolescència i la seva està marcada sobretot per aquest

unit més, va acabar donant lloc a deixar a les seves mans una sortida de diumenge en la que tots els infants i adolescents del CRAE "X" van participar, i que amb l'arribada del bon temps segurament recuperarem.

caràcter tant fort que suposa la irrupció de les tecnologies digitals, que suposen, per un costat la necessitat social de sentir-se integrat en un grup concret en aquesta interacció social que es dona en els jocs en línia, per una altre el desig de consumir, i en el sentit més positiu la integració de les activitats digitals en la rutina de les persones i el seu us “requiere competencias y habilidades que pueden ofrecer beneficios que van más allá del ocio [...] y que pueden ser de utilidad en otros contextos, como el laboral, en incrementar la probabilidad de ocuparse en profesiones relacionadas con la aplicación de tecnologías digitales” (Ortega: Bayón, 2014: 125-126). Com educadors la importància de saber trobar possibilitats a les tecnologies digitals com elements que són i seran presents en la vida diària d'un CRAE. Aquest fet és rellevant perquè tal i com diu Huizinga “manifestaciones que en la consciencia de los jóvenes son cosas de ‘otro tiempo’ para los viejos son ‘nuestro tiempo’, no por cuestión personal sino porque u cultura participa todavía de ellas” (Huizinga, 1972: 247), i com que això és degut als coneixements que posseeixen, cal mantenir-nos presents i actius en aquests si volem trobar vincles i petites esclatxes per on se'ns poden obrir portes de comunicació.

De les possibilitats a l'afectació directa, se sap que les tecnologies digitals “han incrementado las diferencias en las experiencias de ocio entre individuos, produciendo el fenómeno de vivir juntos separadamente” (Ortega; Bayón, 2014: 134). Els educadors socials que treballen al CRAE també tenen el repte, entre d'altres, de reflexionar entorn les relacions personals i d'oci tenint en compte aquest canvi de paradigma, tema sobre el qual algunes escoles i autors han començat a treballar (Megías, 2014). Aquesta reflexió només l'apuntem i no la desenvolupem ací per espai: seria digne d'una tesi que segurament al finalitzar-la ja seria caduca en certs contextos donat l'avanç d'aquestes tecnologies. Sí que pertoca aquí fer

esment en la importància de l'educador social i quin acompanyament fa d'aquest nou paradigma. Tenir els infants i adolescents "ocupats" sabent que ja has posat els filtres necessaris per llei o implicar-se amb ells en aquest món de llenguatge hipertextual són dues posicions que podem veure en la pràctica diària. Al respecte, només dir que Noam Chomsky afirmava que "en cuanto a la tecnología en la educación, debe decirse que la tecnología es algo neutro. Es como un martillo: al martillo no le importa si lo usas para construir una casa o si un torturador lo usa para aplastarle el cráneo a alguien" (LWF, 2012). La importància de l'acompanyament en aquest paradigma també per "dirigir la mirada hacia un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación. Si no existe ese punto, no hay encuentro posible" (Moyano, 2007: 223). Si posem pel cas, i a tots els educadors els vindrà una persona al cap, que el mòbil és la "única" il·lusió de l'infant o adolescent aleshores "la mayor dificultad radica en cómo convertir esa exigencia en contenidos de valor social y cultural" (Moyano, 2007: 224), perquè es possible que aquesta sigui l'eina que ens farà connectar i vincular-se amb la persona.

A diferència del matí, els dissabte a la tarda són temps d'oci encobert per seguir "generant xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials" com a funció singular mitjançant la vinculació social. Actualment tots els infants i adolescents del CRAE "X" estan immersos i lligats socialment a un Mijac, Agrupament Escolta o Esplai de la ciutat de Manresa. Dic actualment perquè el que aquí exposo no és una recepta oficial ni oficiosa per totes les persones i està clar que aquest recurs no és adequat per "totes" les persones. I no ho és tant per la voluntat de la pròpia persona com per no haver encertat l'espai idoni o els monitors necessaris. També dic tots entenent que això implica que la vinculació de

l'educador al propi espai es veu disminuït exponencialment perquè l'esforç es divideix en vuit espais diferents i és que per això hem citat totes aquestes modalitats d'aquest recurs perquè cap dels infants i adolescents va al mateix espai. La Fundació que gestiona el CRAE "X" i, sobretot, en gran mesura l'equip educatiu creuen en aquest espai com a element de vinculació social que per salvaguardar la personalització i intimitat d'aquest espai els dissabtes a la tarda semblen més aviat un raid d'orientació a contrarellotge que es viu amb tanta naturalitat i il·lusió. S'ha acabat creant tal vincle amb aquest espai que inclús els dos adolescents que al cap de setmana van a casa mantenen el vincle i l'assistència al Mijac (el trasllat de la importància se'l va fer seu la mare, fet transcendental perquè els nois hi segueixin creient). Motivar els infants i adolescents a assistir a aquests espais, primera fita a aconseguir: un cop fet, els que van entrant al servei normalitzaran el fet d'assistir-hi per la pròpia dinàmica de la llar. Preservar aquest espais de vinculació social, segona fita a mantenir pensant en el benestar i el desenvolupament integral de la persona. No sempre és una eina encertada, aleshores cal abordar altres possibilitats que ofereixi el territori, "coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius" (ASEDES, 2007: 39), i escoltar què vol la persona, què la motiva, i per això cal saber escoltar també els seus silencis i tots aquells "mots que justament no es diuen" (Planella; Moyano, 2012: 67). D'alguna manera és allò que el poeta Joan Brossa (1995) deia cal saber veure en els sorolls la prolongació de les paraules: mirar més enllà que és mirar més endins.

Un cop analitzats els dissabte, revisem els diumenges i els dies festius. Si retornem al quadre dels horaris la imatge és delatadora de la realitat i es pot observar que el temps lliure abasta, a diferència dels dissabtes, quasi tot el dia. Abans d'escollir cal tenir opcions i ofertes, i aquí hi destaquem dos subjectes actius importants en la

presa de decisió. Per un costat els infants i adolescents que són els que han de gaudir de l'activitat que s'acabi decidint perquè pugui ser "libre y satisfactòria" com a base d'un temps d'oci. Per això cal tenir altre cop en compte el "dret a ser escoltats" (LDOIA, 2010: 42523), tòtem que s'ha vist necessàriament repetit tantes vegades al llarg d'aquest treball així com en les diferents assignatures del grau d'Educació Social: si es repeteix tant és perquè no es porta prou a la pràctica o perquè és massa fàcil oblidar-ho i actuar unilateralment. I perquè puguin decidir lliurement i ser escoltats cal que tinguin en compte l'oferta que hi ha, espai on apareix l'altre subjecte actiu necessari en aquesta decisió: l'educador social.

L'educador és el que ha de vetllar perquè els infants i adolescents tinguin un espai on fer propostes (i com fer-les), i aquí el paper de les tecnologies digitals, comentades en els paràgrafs posterior, hi tenen un paper valuós i interessant perquè acompanyar en la cerca d'ofertes és educar en el sentit estricte de l'encàrrec social rebut: "la educación pretende establecer vías de acceso e incorporación a la cultura de época y se orienta hacia la transmisión del patrimonio cultural con el objetivo de posibilitar el acceso a las nuevas generaciones a los vínculos sociales y culturales" (Moyano, 2007: 172), alhora que suposa crear un vincle consistent entre educador i infant o adolescent on el professional usa aquestes tecnologies, bé cultural actual, per realitzar la "transmisión de los bienes culturales, de los patrimonios culturales, de los aprendizajes acumulados [...] para que el sujeto los pueda utilizar, re-utilizar o desechar" (Moyano, 2007: 229) alhora que se li atorga a ell la capacitat de selecció. L'educador pel seu costat és qui posa en pràctica tots els béns culturals en si mateix per també fer propostes adaptades i personalitzades que pugui satisfer el grup, subgrup o la persona en concret. Fires, tornejos, parcs, atraccions, mostres, mercats, centres comercials, espais públics o privats... Cada

educador té el seu propi món, la seva pròpia realitat i l'adaptació que fan els infants i adolescents segons qui treballi els fa modificar les propostes i preparar-se per realitzar una activitat o una altre. Aquesta idea, deixant de banda si és més o menys positiva, és una realitat i que en el cas del CRAE "X" es dona de manera natural gràcies a l'heterogeneïtat de l'equip educatiu que fa que amb un educador vagin al Parc d'Aventura del Pedraforca i a pujar el cim de la Gallina Pelada mentre que amb un altre van a un centre comercial de Barcelona a comprar roba i a dinar un entrepà al Maremàgnum, que un altre vagi a passejar pel Mercat Medieval de Vic i a jugar a un parc públic mentre que un altre destina un diumenge al mati a un parc infantil privat d'un polígon industrial a jugar a boles. Totes les opcions poden ser bones sempre i quan es doni importància als processos inicialment descrits en aquest paràgraf donant importància als dos subjectes actius en el procés, mentre sigui beneficiós pels infants i adolescents amb un esment important en com s'ha arribat a decidir el què. Decisions que poden ser prèviament establertes, decidies a taula en un esmorzar llarg, suspeses a última hora per raons de pes, sobrevingudes per altres motius, (re)formulades de nou... Diferents formes de decidir-se per afrontar el mar de possibilitats que ofereix el temps lliure i com convertir-lo (quan cal) en temps d'oci, i en això l'organització de l'equip educatiu, el context dels infants i adolescents i el context de l'educador i les formes d'acompanyament hi tenen un paper destacat.

QUADRE ANALÍTIC	
DISSABTES MATÍ	En aquest treball l'autor ha destacat que l'espai temps d'aquest està determinat per diferents factors que possibiliten, en cada cas particular, més o menys estona de temps lliure. Els factors a destacar, a part de les tasques que determina el propi CRAE per aquest dia, com la neteja de l'habitació, són les visites de familiars i les activitats extraescolars.
DISSABTES TARDA	En aquest espai ressalta la idea de la socialització i vinculació social mitjançant les organitzacions no lucratives esmentades on assisteixen els infants i adolescents i que els ocupen la majoria de temps de la tarda.
DIUMENGES I FESTIUS	L'autor revela la importància d'associar aquests dos dies per la gran quantitat de temps lliure que tenen els infants i adolescents lliures de qualsevol altre responsabilitat que realitzin de manera voluntàriament obligats. En aquest apartat ja es destaca la idea de tenir en compte els propis infants/adolescents i els educadors socials com a subjectes actius.

Per concloure aquest primer capítol exposem algunes de les conclusions a les que s'ha arribat, enumerant-les amb un ordre amb un resultat on la suma multiplica: la sinergia que creen entre elles seria eliminada si no es tingués en compte algun dels factors. En primer lloc determinar que tenir temps lliure, que és aquell temps disponible lluny de les ocupacions autoimposades, és la base per poder gaudir de temps d'oci que te unes característiques més específiques que el propi temps lliure. Que tot espai de temps lliure, també i sobretot el que es confabula per esdevenir temps d'oci, és un espai de llibertat i protagonisme de i per les persones que el gaudeixen, podent ser alhora un temps de desenvolupament personal i de vinculació social. En segon lloc, que perquè això s'esdevingui s'ha de reconèixer dos agents actius igual d'importants: els infants i adolescents i els educadors socials. Els contextos socials als que s'adhereix el CRAE determinen les possibilitats d'ofertes i recursos als que poden (o no) gaudir els infants i adolescents, veient

augmentades o reduïdes les possibilitats de decisió de la manera més lliure possible.

6 CONTEXT

6.1 – CRAE: Direcció / Equip

El psicòleg nord-americà Stanley Milgram va assumir que la notícia més atterradora que va produir l'Holocaust no va ser la possibilitat que algú li pogués fer això sinó que ell (que és un "nosaltres" obert als seus contemporanis) pogués fer-ho a algú (Bauman, 2011). Aquest autor va afirmar que "los actos crueles no los cometen individuos crueles sino hombres y mujeres corrientes que intentan alcanzar el éxito en sus tareas normales" (Bauman, 2011: 183), demostrant amb el seu experiment que la connexió amb les atrocitats no és troba en les característiques personals dels qui les comet, sinó en la relació de subordinació i autoritat amb qui mana fer-les. De fet, gràcies a l'experiment de Milgram se sap que els subjectes d'aquest "siguieron cometiendo actos que reconocían cómo crueles únicamente porque se lo ordenaba una autoridad que ellos aceptaban y a la que atribuían la responsabilidad final de sus acciones" (Bauman, 2011: 192). El resum de l'experiment va ser que les condicions inhumanes estan directament relacionades amb els mecanismes socials, amb el context.

La relació entre aquest experiment i les diferents institucions és que aquestes són "investides de certa legitimitat i autoritat" (Pastor, 2012: 5). L'ésser humà ha renunciat a certes satisfaccions pròpies de llibertat a canvi de certa seguretat donant el poder a l'Estat i a unes institucions que treballen sota "la lògica de la protecció i l'organització del món" (Pastor, 2012: 5). Erving Goffman (1998) estudià i anomenà institucions totals a les institucions tancades, denunciant que no exercien la funció per la que van ser creades i que oferien efecte d'alineació, d'ineficàcia assistencial i

indignitat en els subjectes. Avui dia, salvant les evidents distàncies amb aquestes institucions totals, hi ha la possibilitat de que es repeteixin les característiques d'aquestes ja que "es recompon allò que és instituit i sabem que tenim el risc de repetir" (Pastor, 2012: 8), d'aquí la importància de les polítiques socials i de les formes d'organització i gestió dels CRAE: "En cada CRAE emergen rasgos particulares provenientes del cruce de las políticas sociales sobre la infancia y las prácticas que acontecen en las instituciones. Ese cruce es el que configura un modo particular de entender y llevar a cabo las acciones y los preceptos propios de un CRAE" (Moyano, 2007: 177-178). Aquesta cultura institucional específica de cada CRAE proporciona les "claves para entender el papel de los efectos sociales y educativos de las prácticas que acontecen en tales instituciones" (Moyano, 2007: 178): la importància del context que aquí s'analitza i que cal tenir en compte en la pràctica diària.

El CRAE "X" de referència en aquest treball s'emmarca amb la tipologia d'institucions que descriu Segundo Moyano a la seva tesi doctoral sobre els reptes de l'Educació Social com a institució "que asume el cambio y el conflicto como inherentes al marco institucional y que abogan por las articulaciones necesarias y continuas entre teoría y práctica, activando espacios de supervisión y de formación de forma periódica" (Moyano, 2007: 180). El CRAE "X" és gestionat per la Fundació Cots – Residència Assistencial de Manresa. És una fundació privada creada que el 1968 integrà les institucions benèfiques Casa Caritat – Fundació Cots i l'Asil d'Infants Orfes-Fundació Pascual. Situada a la capital comarcal del Bages, Manresa, disposa de quatre CRAE per infants i adolescents d'entre 3 i 18 anys i d'un CRAE per nois i noies d'entre 15 i 18 anys.

Revisar la història de la institució serveix com a mostra d'una bona part de la història de l'evolució de l'atenció d'allò social, cosa que va fer l'historiador manresà Francesc Comas en el llibre "150 anys d'una institució. Casa Caritat" (Comas, 2009). Però més enllà dels llibres d'història, contextualitzar implica particularitzar i destacar certs aspectes que aquests no recolliran. Aspectes essencials i que no només deriven d'un criteri individual i subjectiu, sinó que també són, en part, el recull de tot l'equip educatiu del CRAE "X" i que es reflecteixen any rere any en la valoració d'objectius i en la memòria del projecte anual.

En primer lloc cal dir que el Director actual de la Fundació va ser primer un treballador i coordinador (durant més de 15 anys) d'un dels CRAE: he dit en altres ocasions que per escriure un bon poema sobre la fam, prèviament hauràs hagut de passar gana. Sense el seu pas com a educador, seria difícil que entengués les situacions en que es veuen involucrats els educadors socials, aspectes dels que es parla a les reunions educatives. En tot cas, mentre cada CRAE de la Fundació funciona amb la seva pròpia figura de "coordinadora" que gestiona l'equip, la figura i gestió del psicòleg i del director en cada reunió educativa faciliten la coordinació amb la resta de llars (CRAE) del patronat i una visió oxigenada dels temes que tractem: experiència i coordinació.

En segon lloc, com a clau d'èxit actual val a dir que la Fundació és una entitat activa i amb un funcionament estable i eficient que vetlla per la continuïtat dels equips educatius al llarg del temps: això es tradueix en consistència, solidesa i dinàmica de l'equip educatiu, aspecte rellevant que consolida el treball essent per si sol un factor positiu. També es tradueix en un treball interdisciplinari, de distribució de tasques i l'assumpció personal de les responsabilitats col·lectives, fet que suposa la

implicació dels membres de l'equip en la dinàmica de la llar (CRAE), amb els objectius que comunament es decideixen i amb la revisió constant del treball realitzat durant les reunions d'equip, unint criteris i conseqüències a aplicar.

En tercer lloc, els professionals treballen sota el paradigma del vincle i les teories de la Resiliència per entendre i atendre les demandes i necessitats dels infants i adolescents.

Tots tres aspectes exposats són necessaris per entendre el context institucional, perquè sense aquesta forma d'entendre, d'exercir i dinamitzar la institució de dalt a baix no seria possible (o seria molt difícil) poder treballar com actualment es fa al CRAE "X", ergo dic que gràcies al context institucional sota el que es treballa fa millorar constantment en la tasca d'educador i de persona, entre el ser professional i el ser personal, conceptes indestriables per Fernand Deligny. Que mai ens caiguin els anells per afirmar el contrari si un dia es produeix, perquè la feina d'educador implica també el concepte de justícia social recollit als Documents Professionalitzadors (ASEDES, 2007) i que ja em reafirmat a l'apartat d'introducció. Amb l'esquema jeràrquic de la Fundació, a voltes la sensació pot ser la d'un treball horitzontal: l'exemple potser més clar és que la fundació facilita tres formacions anuals on el director també participa com qualsevol altre fent preguntes i dinàmiques. Implicació i responsabilitat.

Més que desglossar el Projecte Educatiu de Centre i nombrar els diferents documents reguladors en matèria de protecció a la infància i la adolescència, que amb els paràgrafs posteriors ja queda una idea clara del Projecte Institucional, fem referència ara a l'equip educatiu que conforma el CRAE "X" i que acaba de

complementar la idea de la cultura institucional amb la que mútuament es supervisen.

Jo mateix, fa cinc anys, vaig ser l'última incorporació a l'equip educatiu del CRAE "X", cosa que ens dóna un equip estable que treballa per la cohesió del mateix dins i fora del servei. Això és una vàlua important que he après i que acompanyada d'un bon ambient possibilita unificació de criteris entenent cadascú el lloc que pot, vol o prova de tenir, fet que m'ha marcat la manera d'entendre la pràctica educativa. L'acollida que em feren la resta de professionals, l'acompanyament comú que ens fem, i el treball i el compartir coneixements són factors que han fet que pugui seguir articulant una estructura per entendre la pràctica educativa. Una pràctica que si bé està plena de dubtes, aquests poden ser transmesos a l'equip, també a la direcció i aquesta procura transformar-ho en formació en aquell àmbit, arribant, arribant com hem dit, a fer anualment fins a 3 formacions diferents que són fruit de la demanda dels treballadors o de les situacions comunament difícils a superar o millor que es viuen. Així he après a entendre la pràctica educativa des del paradigma del vincle i la resiliència, treballar des del suport mutu, entendre la importància de les formes d'acollida, de la formació constant i permanent, de la necessitat de contacte i d'establir relacions sanes sobre les que unificar criteris alhora de treballar perquè així treballes i esdevens part d'un bloc que procura per l'equip perquè sap que de la bona pràctica d'aquests els afectats directes i qui en reben els estímuls són els infants i adolescents. En el dia a dia, debatre i no estar d'acord amb els companys d'equip forma part d'aquest bon funcionament, les contradiccions hi són i hi seran perquè tots som diferents, veiem les coses des de prismes diferents, però és des d'aquesta heterogeneïtat que es pot anar edificant quelcom positiu per afrontar tots els reptes que vinguin per endavant. Al llarg del Grau d'Educació Social he afirmat

que els membres d'un equip són una de les peces fonamentals del camí per desenvolupar una correcta acció educativa, part imprescindible d'aquest procés vital i educatiu, i en el meu cas particular alguns d'aquests professionals són companys de feina i altres, avui dia, amics, però tots amb una complicitat enorme.

La dinamització dels equips és tan o més important que els propis encerts o errors que es puguin cometre en un moment donat durant l'acció educativa. I aquesta dinamització recau en la figura de la persona que coordina, que és una part inequívocament important per desenvolupar l'encàrrec social, les formes de veure i desenvolupar l'educació social i així com les diferents formes d'acompanyament. Aquesta persona, juntament amb tot l'equip ha de responsabilitzar-se de no suplantar el protagonisme de la persona que rep l'acció educativa i això vol dir, entre d'altres però sobretot, acceptar-la amb els seus límits i capacitats. També vol dir escoltar la persona: si l'escoltem atentament (crits silenciats i silencis que ennueguen) tindrem més baules per no decaure en un futur imaginari proper. Es camina pas a pas, no hi ha fórmules màgiques ni úniques. Traiem pedres, i a voltes, arriba el desànim que fa que el professional se n'adoni que no és una màquina i que també té una vida i un sistema emocional en el cervell límbic. I això justament és el que ens fa humans i és allà on penso que, sense reproduir l'angoixa cal respirar i saber-ho traslladar. Un dels nostres recursos són els cafès de fora de reunió: és de vital importància saber trobar espais on alliberar-se, cosa que la coordinadora ens anima a fer constantment. Alliberació i formació col·lectiva: suport mutu.

6.2 – Infants i adolescents

Als apartats anteriors es pot observar que el CRAE “X” adopta la funció del “mandato actual de la presencia educativa” (Moyano, 2007: 201) i procura un model educatiu actual en el que l’infant o l’adolescent és el centre de l’educació: es personalitza la tasca encomanada. Compartim amb Moyano la idea que per arribar a la personalització hi ha dos temps en la consideració i construcció del “sujeto de la educación en un CRAE: un primer momento, “del caso al niño”, que hace posible un segundo momento que denominan “del niño al sujeto de la educación” (Moyano, 2007: 203). El primer moment és el de la proposta, informes i història familiar que el porta al servei: eines importantíssimes per l’equip educatiu però que en cap cas han de ser deterministes ni delimitadores. Cal anar “más allá de las etiquetas y estigmas” (Delingy, 2004: 23) quan s’esdevingui la trobada en que anirà donant pas al segon moment descrit. És en aquesta trobada on es “fonamenta l’existència d’una relació humana [...] que no ha d’estar definida prèviament” (Planella; Moyano, 2012: 63). Compartim la idea de Moyano que “esa información no explica el sujeto, sin un cúmulo de situaciones sociales, subjetivadas por los ojos técnicos del que decreta el ingreso del caso en una institución” (Moyano, 2007: 203-204): la idea repetida, per essencial, que cal tenir present la persona i treballar a partir d’aquesta i no només des dels despatxos, sinó per i amb aquesta.

Si la relació que el “professional” de l’educació estableix amb l’infant o adolescent es fonamenta en la personalització, “cal tenir en compte les característiques i necessitats de cada persona” (Planella; Moyano, 2012: 69). Per fer-ho és necessari que s’esdevingui un “tiempo de espera, un tiempo activo en el que pasan cosas, en que el sujeto se presenta y la institución acogedora procura dar un lugar” (Moyano,

2007: 204). És aleshores que l'equip educatiu (i no només el tutor) van posant en marxa la maquinària d'eines i recursos a partir d'aquestes necessitats i també a partir de les capacitats, i que en algun moment hauria de quedar recollit en la redacció del Projecte Educatiu Individualitzat, "document que permet una guia pràctica educativa particular" (Planella; Moyano, 2007: 257). Per no abandonar el temps d'oci mirem què hi diu Manuel Cuenca en relació a la personalització d'aquest: "la educación personal del ocio defiende el desarrollo de una persona libre e independiente, pero también integrada y solidaria con las demás" (Otero, 2009: 10). Els conceptes de persona lliure, independent i integrada amb els demès ens condueix directament a un tema que volem destacar, i no per únic ni determinant, l'àmbit emocional-relacional de la persona.

6.2.1 – Teoria del vincle. Àmbit emocional-relacional

Avui dia es treballa amb la idea que "el apego es fundamental para el establecimiento de la seguridad de base: a partir de ella el niño llegará a ser una persona capaz de vincularse y aprender en la relación con los demás" (Barudy; Dantagnan, 2007: 166). Tenint en compte els estudis del psicòleg John Bowlby (1971), que va estudiar la relació entre els mals lligams entre pares i fills i les posteriors respostes conductuals d'aquests, juntament amb l'exposició del concepte de desemparament i la relació directe amb el maltracta en la llei LDOIA (2010) suposa situar l'àmbit emocional-relacional com a element important a tenir en compte.

Les conseqüències traumàtiques de les situacions de mal tracte (en cas que n'hi hagi hagut) viscudes pel col·lectiu de persones que formen parts dels CRAE hauran suposat un agreujament del trastorn del vincle. Trauma, vincle i desenvolupament estan estretament lligats en aquest apartat on les classificacions i definicions de diferents autors (Mary Dinsmore Ainsworth, 1978; Main Solomon, 1986; Neil Peter Rygaard 2008) dibuixen un seguit de trastorns del vincle que per raons d'espai no desenvoluparem.

Si destaquem tots aquests elements no és per definir teòricament un concepte i tenir una resposta homogènia a una conducta concreta a seguir sinó perquè els educadors tinguin en compte que personalitzar significa “adaptar nuestras acciones a lo que el niño necesita, no en relación con los años que tiene, sino con respeto a cómo ha vivido esos años suyos de su vida” (Rygaard, 2008: 16). La clau de volta un exemple de personificació:

La Mar, dent de lleó, és una nena institucionalitzada des dels dos anys a Galícia, lloc d'on va venir amb avió a l'edat de 6 per arribar al CRAE “X” per raons d'apropament familiar. Avui, amb 7 anys i poc, ha vist dos cops a la seva mare biològica per demanda expressa de la nena i no de la mare (podríem parlar de la violència institucional de quadren en aquest trasllat). Repassem poca cosa dels informes i ens deixem portar més pel traspàs d'informació del professional que la va acompanyar des de Galícia però sobretot mirem pacients la pràctica diària que es comença a donar a les dues setmanes de l'arribada: conductes impulsives, agressives, impossibilitat aparent d'interioritzar límits i normes, conductes sexuals inadequades i que són la base per establir relació amb els adults... La realitat supera el quadre exposat, i parlem d'una mitja de dues i llargues explosions diàries que traspassa la resta d'infants i adolescents i remou tot l'equip educatiu al veure el patiment i la necessitat de control de la Mar. Un repte que calia de tots els recursos possibles per poder fer un acompanyament en tots els àmbits, i per això, entre d'altres, es va

accedir al recurs d'EXIL¹⁷ per realitzar la teràpia infantil sistèmica basada en aquest sistema de trastorns del vincle. La desesperació controlada de l'equip educatiu davant l'aparent indiferència a les nostres indicacions de la Mar es van veure resoltes en gran quan l'equip terapèutic ens va indicar, entre d'altres, que l'edat mental de la Mar no era la biològica, sinó que en certs aspectes estava connectada a un desenvolupament d'una nena de tres anys. Juntament amb aquesta aportació oferiren a l'equip educatiu indicacions de treball pel dia a dia. Això va posar en marxa una maquinària de treball en equip i de treball en xarxa que serveix d'exemple pel model de treball de l'equip educatiu i que serveix per ressaltar la importància del context. Però el que és més important aquí és que les conseqüències d'aquell treball personificat implicaren adaptar totes les dinàmiques de la llar, totes, a una forma d'acompanyar la Mar. I aquestes dinàmiques vigilaren tant pel bé dels altres infants i adolescents protegits, pel bon desenvolupament d'ella mateixa com per la bona dinàmica del CRAE. Oferir-li espais per gestionar la ràbia, eines i recursos per encarar la tristesa, silencis i abraçades post explosió d'emocions, normes clares pel respecte cap a la resta de companys, oferir espais i confiança a que es pugui expressar i opinar, a que pugui dir i capitanejar la seva pròpia voluntat tenint en compte el seu bon desenvolupament i el dels demès companys obligats de servei. Respecte al temps lliure, observar-la i escoltar-la va conduir l'equip educatiu a oferir-li un espai on patinar, tant en les estones de temps lliure que es transformen per ella, en temps d'oci, com en format de recurs d'activitat extraescolar: únic espai on se la veu riure i gaudir lliurement durant una estona dansant insegurament sobre unes rodetes que l'acompanyen com nosaltres fem en la nostra tasca educativa amb el vincle com a base.

El funcionament d'aquesta metodologia s'ha basat en la teoria d'un trastorn agut del vincle per raons d'uns mal tractes expressats de manera etèria i màgica-fantàstica per la mateixa Mar, i en l'observació de les conductes diàries segons les respostes o estímuls que els educadors han anat donant. Treball en xarxa bidireccional, l'equip terapèutic rep cada dimecres els informes setmanals que recull l'equip educatiu, aquest fa les seves propostes, que són exposades els dijous de reunió, interioritzades per tot l'equip educatiu i aplicades diàriament per cada educador que alhora deixa constància en un informe que es recull els dimecres per

¹⁷ L'associació EXIL és una ONG centrada a l'atenció terapèutica medico-psico-social a les persones traumatitzades per diferents tipus de violacions dels Drets Humans.

la tutora i per la coordinadora i enviats a les terapeutes abans de baixar a Barcelona amb la Mar a fer la teràpia. La millora substancial de les accions educatives i de la conducta dels educadors envers les necessitats de la Mar gràcies a aquest treball és, a hores d'ara, evident. Unes accions educatives que han d'afavorir un millor desenvolupament integral de la Mar, de reforç d'una vinculació social més sana per ella que són, alhora, un exemple per entendre que les respostes punitives (contencions i conseqüències), les que poden sorgir quan una vegada i una altre una mateixa persona explota de ràbia sense motius aparentment lògics, són molt lluny de les pràctiques de bons tractes que situen la persona com agent actiu en aquest procés educatiu bidireccional. La persona a la que s'anomena professional hauria de tenir l'encàrrec de realitzar un treball proactiu en defensa de "que los educadores crean que el ser humano es capaz de remontar (desde su propia elección) aquellas situaciones contrarias" (Deligny, 2008: 21) i que no seria possible sense oferir aquell espai de llibertat que suposa el temps lliure i el temps d'oci segons la voluntat de l'infant/adolescent lligat amb un context de bon tracte.

6.2.2 – Resiliència i bons tractes infantils i juvenils

Amb una excel·lent metàfora sobre la història de l'aneguet lleig, de Han Christian Andersen (1843), Boris Cyrulnik exposa al llarg del seu llibre com una infància infeliç no determina la vida, que darrera del trauma hi ha la resiliència que no és altre cosa que "el arte de navegar entre los torrentes" (Cyrulnik, 2008: 213). Amb aquesta metàfora l'autor explica la idea que un trauma ha trastornat a la persona ferida i que l'orienta cap un lloc on no voldria anar i aleshores aquesta ha de fer una crida als recursos interns impregnats a la seva memòria per no deixar-se endur pels

pendents naturals del trauma i que un recurs extern és una mà estesa a sortir d'aquest pendent. La part important d'extreure de les conclusions de Cyrulnik són que "no se es más o menos resiliente, como si se poseyera un catálogo de cualidades [...]. La resiliencia es un proceso, un devenir del niño que, a fuerza de actos y de palabras, inscribe su desarrollo en un medio y escribe su historia en una cultura. Por consiguiente, no es tanto el niño el que es resiliente como su evolución y su proceso de vertebración de la propia historia" (Cyrulnik, 2008: 214): aquestes paraules retornen la importància al context alhora que situen l'infant com a agent actiu principal en el seu propi procés.

Els infants i adolescents acollits en mesura de protecció en un CRAE desenvolupen part de la seva història amb els educadors socials i és en aquesta interacció social que pot emergir la resiliència sent el "resultado de nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que los niños y niñas reciben de su entorno" (Barudy; Dantagnan, 2007: 58). Si com diuen els mateixos autors "los malos tratos infantiles son una producción social"(2007: 213), els professionals que treballen directament amb aquestes infàncies han de tenir una àmplia i heterogènia gamma de capacitats per satisfer les necessitats d'aquests i garantir-los els seus drets. Els professionals que han estudiat la teoria de la resiliència i els bons tractes n'exposen algunes d'aquestes, com la capacitat de vincular-se com a persones oferint un ambient emocional afectuós i de respecte; la capacitat de facilitar converses des del respecte i la dignitat, acompanyant-los si cal en la reconstrucció de les seves històries; capacitat de treballar en xarxa per proporcionar el recursos necessaris a tots els implicats; i la capacitat d'escollir l'espai relacional adequat per la intervenció -la importància del context- (Barudy; Dantagnan, 2007: 214-217). Altre cop la importància del context i que d'alguna manera poètica ja recollien aquestes

paraules del citat (anti)pedagog Fernand Deligny: “educar es crear ese espacio donde el otro pueda crecer, equivocarse, sonar, rehusar, escoger [...] Educar se convierte en dar al otro la posibilidad real de ser, existir, y hacerlo por él mismo” (Deligny, 2004: 28-29). Gran part d’aquestes eines exposades en aquest paràgraf han ressonat amb l’exemple, a mode de burofax, de la Mar.

Recau en la figura dels educadors socials el paper de desenvolupar aquestes i altres capacitats per aconseguir, entre d’altres, l’objectiu “del desenvolupament i el benestar plens i integrals de les persones” (ASEDES, 2007: 22) i que ha “de permetre als infants i als joves llur ple desenvolupament com a ciutadans” (LDOIA, 2010: 42478) basant-ho tot en aquesta màxima del “concepte de participació de l’infant o l’adolescent en tot el que l’afecta és el que en configurarà l’estatus de ciutadà o ciutadana” (LDOAI, 2010: 42479) i que és el model “centrat en l’acompanyament des del protagonisme de la persona” (Planella; Moyano, 2012: 90) del que parlarem a l’apartat “Acompanyament”.

6.3 – Educadors

A l'assaig *Sobre l'oci* de Michel de Montaigne trobem una cita de Ciceró (45aC) que diu “obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent”¹⁸ (Montaigne, 2006: 253). Altres autors que reflexionen sobre la pedagogia de l'oci també consideren “el educador como configurador del medio educativo” (Trilla; Puig, 1987: 107). Des dels antics grecs, amb la figura de Sòcrates com exponent màxim, que veiem el rol del “mestre” com a guia que no ofereix receptes acabades sinó que convida a la cerca de respostes, acompanyar a “l'educand” a fer el propi camí. Salvant les distàncies i perquè el concepte de “mestre” no espanti a ningú, la idea de la “guia del mestre” es transforma en l'acompanyament de l'educador, recaient en aquest un paper essencial en el camí de la persona amb la que es fa camí.

Els educadors socials intervenen en la vida dels infants i adolescents del CRAE i en el camp que ens ocupa, això implica, “prendre part en el procés d'emancipació, en el procés de creixement de les persones amb les quals l'educador treballa” (Planella; Moyano, 2012: 37). En aquest procés no ser un obstacle, com referenciava Montaigne a Ciceró, implica no voler modelar algú sinó “acompanyar-lo en la recerca d'aquesta pròpia forma” (Planella; Moyano, 2012: 42). Això implica almenys un aspecte fonamental que s'ha repetit per activa i per passiva al llarg del treball: fer la persona protagonista i agent activa en aquest procés. Un procés que aquí s'ha centrat en la primera part en el temps lliure i el temps d'oci i que la segona part, la dels contextos, reforça la idea de tenir els contextos presents alhora de

¹⁸ “L'autoritat dels que es declaren mestres és sovint un obstacle per als que volen aprendre”: Ciceró, *La naturalesa dels déus*, Volum I, Secció 5, versió de Joan Manuel del Pozo, Fundació Bemat Metge, Barcelona 1988.

desenvolupar la tasca educativa, mar de funcions i petits objectius, en la que aquest temps lliure i d'oci es veuen immersos.

El context de l'educador s'inicia en la mirada: cal revisar la construcció dels nostres referents culturals, despendre'ns de l'etnocentrisme i saber-se identificar i reconèixer nosaltres i els altres eliminant prejudicis pejoratius que en el cas que ens afecta: "partir de que el trabajo educativo se lleva a cabo con los niños, no con las problemáticas sociales con las que vienen definidos" (Moyano, 2007: 202). Partint de la mirada, l'arribada d'un infant o adolescent en un CRAE ha de suposar per l'educador l'acceptació de la persona i entendre que "cuando una persona comunica un mensaje a otra, está maniobrando para definir la relación" (Planella; Moyano, 2012: 63-64). Exposar aquesta aparent evidència es reivindicar aquí la figura de l'educador com a "actor actiu que defineix la realitat de la relació" (Planella; Moyano, 2012: 64): una relació humana, dos agents presents.

En una formació d'aquest mateix any oferta per la Fundació sobre autoprotecció en situacions d'agressivitat física, el *Renshi*¹⁹ Jordi Garcia, afirmava que "la millor autoprotecció és que la situació no arribi a l'explosió i que això en gran mesura depèn de com els educadors van a la feina" (Garcia, 2016). La revolució comença a casa, com deia Lenin, i s'inicia en un mateix, que deia el poeta i polític Mao Zedong. I d'un poeta a un altre, Fernand Delingy, que defensava la "presència lleugera" de l'educador, com una cerca de l'humanisme a través de la llibertat i el respecte a la persona. Aquestes són les bases que aquí destaquem per defensar la configuració d'un educador des de les que es pot accedir a qualsevol catàleg de funcions i competències dels educadors socials i als diferents decàlegs, cartes, documents i

¹⁹ Mestre de judo

lleis sobre drets dels infants i adolescents. I una part important d'aquesta presència lleugera és l'escolta com a suport innegociable del joc relacional que configurarà el vincle i que és una forma humana d'apropar-se a l'altre. L'assagista grec Plutarc de Queronea i els filòsofs Zenón de Cítio i Epicet d'Hieràpolis se'ls hi atribueix la reflexió, la qual compartim, que si tenim dues orelles i una boca és per escoltar més i xerrar menys. Joan Oliver, el poeta que escrivia una poesia defugint de l'elitisme i més atenta a la realitat social, deia:

“Valdria més callar,
que tots calléssim.
I aleshores parar les grans orelles
i aprendre alguna cosa
dels planys, les boniors,
el càntic de la vida;
dels estranys batecs
i els admirables –malgrat tot-
silencis animals
de l'home,
quasi impossible provatura.
Pere Quart, 1983: 84

Compartim la idea de l'escriptor Josep Pla citant un fragment d'*El quadren gris*: “quan els homes se senten escoltats, es tornen dèbils. Aquests moments de debilitat són l'única esclatxa a través de la qual es pot desprendre una gota de generositat del granit humà” (Planella; Moyano, 2012: 67) què és aleshores quan “l'educador podrà aproximar-se a l'infant sense por ni perill (de) ser rebutjat” (Planella; Moyano, 2012: 67). En aquest acte obligatòriament necessari cal tenir en compte que “els nois amb qui es relaciona l'educador no sempre fan servir el llenguatge natural, sinó que, igual que els educadors, sovint fan ús d'un llenguatge gestual, corporal o del silenci” (Planella; Moyano, 2012: 67): escoltar els silencis com

reivindicava el citat Fernand Delingy és una de les baules per construir el vincle entre els dos agents educatius.

I tots aquests processos es donen la mà per trobar-se de manera especial, dins la dinàmica d'un CRAE, als caps de setmana quan aflora el temps lliure com s'ha vist amb anterioritat. Si es té en compte que "la importancia del término "tiempo libre" está en la palabra "libre", que implica un ejercicio humano de identidad, autoreconocimiento y voluntad [...] definido como libertad de elección" (Cuenca, 2000: 62) s'està posant de manifest totes aquestes eines humanes que han de fluir amb l'exercici de la professió i saber trobar l'equilibri entre els recursos, el temps i les diferents voluntats expressades al voltant d'una taula, en un paper penjat a la paret, en un comentari dins l'habitació, en una expressió brillant d'uns ulls davant d'una proposta, o en un silenci apàtic del qui no troba què fer.

La Julia, també dent de lleó, és la petita de tres germans ingressats a diferents CRAE. Institucionalitzada des de l'edat de tres anys estava acostumada a anar a coll, a l'edat de set encara no llegia i més tard ni comprenia una frase sencera en haver-la acabat. Els matins era l'adormida de la llar, als vespres, amb aquells horaris "restrictius" anava a l'habitació i la soledat, les mucoses que l'acompanyen permanentment i la falta de son eren una suma que l'entristia. Les estratègies escolars per aprendre a llegir no tenien el seu fruit esperat, els recursos extraescolars tampoc: la cosa anava lenta. Els divendres i dissabtes em demanava de quedar-se una estona més veient els dibuixos a la televisió, cosa que trencant tota norma era aconplert sempre que es podia. Per raons d'organització amb els adolescents del moment, el dia del que parlo va haver d'anar abans a l'habitació, i entristida vaig assentar-me al seu costat veient què hi podíem fer...el silenci va donar lloc a agafar un conte, "però no l'entenc..." somicava. "Ah, jo de petit només mirava els dibuixos i m'inventava la meua pròpia història", recordo encara que li vaig dir. I així, els dos, amb el llibre "De que fa gust la lluna?", de Michael Grejniec (2010) vam començar la nostra història de capvespre en el que ella ha fet el seu camí i jo m'hi he anat sumant quan ens veiem. De mirar dibuixos a llegir paraules, de les paraules del llibre a tots els cartells hagut i per haver el carrer, -amb l'enfadamenta de la resta que ens acompanyaven- (els

equilibris de l'educador en acció fa aparèixer recursos inimaginables que no es poden extreure de cap manual sinó de la pràctica diària i de l'aprenentatge constant de la resta de professionals), i dels cartells al carrer a llegir llibres majoritàriament il·lustrats. Han passat cinc anys, tant per ella com per mi, cadascun al seu ritme, i gràcies a un equip educatiu que va saber expressar aquests moments nocturns de contes amb tot el que això comporta, a una mestra (i no una escola) que es va adaptar al ritme real que demanava la Julia, a uns recursos externs, i a una voluntat expressa de la mateixa Julia, peix que ho veu tot des d'una perspectiva diferent, ara llegeix. Devora llibres cada vespre, no demana anar-hi abans (la televisió és insubstituïble de moment), però demana quedar-se més estona llegint abans de parar el llum. Alguns dissabtes quan la bogeria dels horaris ho permet anem a la Biblioteca, sense pressa, no per demostrar l'interès per l'educació del subjecte (no només), sinó perquè esculli llibres sense directivitat, amb passió, fent de la cultura simplement un lloc de trobada, o si cal dir-ho, com a element mediador. L'encontre que ens ha dut l'aventura misteriosa de tot aquest temps per contes, cartells, noms de carrers, llibres és directament proporcional a la poètica satisfacció de veure algú que viu aquest fet i aquell moment (tots i cadascun d'ells mentre s'esdevenia) com a oci perquè com afirmava Cuenca (2000) estava associat als valors hedonistes del plaer, el benestar, la felicitat i la diversió.

En aquesta aventura i aquest recorregut, breument exposat, s'han desplegat gran part de les funcions i competències dels educadors tenint com a base aquesta forma d'entendre l'educació i sabent del nostre paper com a professionals però sobretot tenint en compte i sabent llegir el paper de la persona que s'acompanya. Podem llegir això, o podem llegir simplement la felicitat als ulls de la Júlia, que a voltes és més que suficient perquè és l'únic que cerquem els educadors en la nostra feina diària.

Les conclusions d'aquest apartat es poden resumir determinant la importància que té el context institucional i el model que segueix l'equip educatiu de cada CRAE on es troben els infants i adolescents. La importància de particularitzar i de portar a terme un model basat en els bons tractes i la resiliència apropa als educadors no

només a tenir el respecte cap a la persona sobre i amb la que es realitza l'acció educativa sinó a fer-la posicionar com a agent indiscutible en el seu propi desenvolupament integral. Els educadors socials són els responsables directes i agents integrats en tot aquest entramat que configura un context on particularitzar la tasca encomanada que depèn en gran mesura del vincle emocional i relacional que es vagi definint amb l'altre persona.

7 ACOMPANYAMENT

Acompanyar en el temps lliure i en el temps d'oci potser sigui només aquella idea de Deligny (2004) de donar la possibilitat a l'altre de ser, existir i fer-ho per ell mateix. En aquest apartat entenem l'art d'acompanyar no com un esquema a seguir, ni com un seguit de tècniques teòriques a desenvolupar, sinó d'una posició, una mirada que suposa connectar amb la més clara de les visions humanistes: el de ser una persona davant una persona i no un professional davant un subjecte.

Estaríem mentint si diguéssim que això sempre és així en les relacions que establim amb els infants i adolescents d'un CRAE: no ho és amb tots ni ho és sempre. Però sí que és la base que pretén sostenir el treball humà que es realitza malgrat que les dinàmiques diàries i l'anquilosament d'altres formes de (no) acompanyament que ens persegueixen dins nostre. Aquest és un apartat que podria donar per un treball propi, per un llibre, un simposi o vint llargs cafès entre educadors que potser és la única i més interessant de totes les propostes que acabem de dir: les preguntes i la constant de dubtar sempre, que deia Max Van Manen (2003: 162) com a element mediador personal i col·lectiu en aquests cafès que són les assemblees (in)formals dels professionals de l'acció educativa.

No entrarem amb la semàntica, l'etimologia del verb acompanyar que ja l'exposa clarament en Jordi Planella al llibre "*Acompañamiento social*" (2016), sinó que aquest apartat vol fer incís en que tots els exemples i tota la teoria exposada als apartats anteriors, a l'hora de la pràctica, es transformen en que la funció d'un educador ha de ser la d'ACOMPANYAR, així en majúscules, amb tots els dubtes, formes i fórmules, paraules i silencis. Comparteixo la idea de Planella que afirma que "tal

vez nos podamos preguntar quién tiene potestad para decir, para definir, para marcar límites entre qué supuestamente es o no es acompañamiento” (Planella, 2016: 42): no hi ha receptes màgiques per l’acció real d’acompanyar, cada persona un camí, tenint clar que cada persona és primer una persona, com una dent de lleó és una dent de lleó. Acompanyar és entendre que la persona és agent actiu i que ha de decidir el seu procés, és també particularitzar i personalitzar, és entendre que és un camí bidireccional en el que a voltes aprèn més l’educador que la persona que s’acompanya i això és perquè l’acompanyament és retroalimentació.

En l’acompanyament del procés de la Julia van jugar infinitat de factors que seria impossible descriure però que parteixen tots ells en saber llegir, sense ser determinista, la persona que es té al davant. Aleshores el silenci i la paraula prenen la forma i el volum necessaris, el cos comunica ser allà, el respecte cap a ella i el seu espai íntim, demanant permís per entrar, per seure, per fer-ho de manera natural... Aleshores, un cop entès el neguit (i tantes voltes sense saber-ho entendre o com acompanyar en aquell moment) és troba vincle educatiu gràcies al món dels llibres. Vist des de la distància aquest fet podia perseguir una intencionalitat educativa en relació a la promoció cultural del subjecte gràcies a saber llegir les coordenades de l’encàrrec social i de saber habilitar les condicions necessàries perquè donés lloc a la promoció del subjecte de l’acció educativa. Però dir això seria dir massa, acompanyar va ser satisfer les necessitats que aquella persona cridava tristament sense paraules als quatre vents. Potser si s’acompanya, si s’està compartint un camí amb una persona, s’acompleixin totes les capacitats i funcions de l’educador, perquè al que es fa cas no és a receptes universals sinó a la voluntat de la persona que s’acompanya.

Avui dia , dins les estructures i recursos creats, acompanyar no és res més que un joc d'equilibris, i sobretot una cosa que m'ha encantat poder llegir, i és que els infants i adolescents penso que el que necessiten, es ser escoltats, no només per dret, sinó per humanisme i ser ben acompanyats:

“Un poco poetas, un poco pintores, un poco canturreadores de buena música, un poco comediantes, exhibidores de sí mismos y de marionetas, honrados con el instante, chupadores de certidumbres y escupidores de preguntas, piel viva a la flor de sociedad, indiscutiblemente inadaptados, preocupados de su vagabundeo y pacientes como pescadores de caña, he ahí los compañeros que los niños necesitan”
(Fernand Deligny, 2004).

Acompanyar s'aprèn caminant pacientment al costat (presència lleugera) de la persona i al costat de la resta de professionals: s'entén la paraula “acompanyar” després d'intervencions delicades, durant moments de crisi de molts infants, durant moments de violència física i psicològica extrema, però també entre cafès i sopars fora de la llar on les converses sobre la pedagogia i els diferents paradigmes que hi ha, sobre la (in)utilitat o no dels diferents serveis... Reflexions constants sobre si actuem bé, i què és i suposa actuar bé, espais on prenen força la paraula suport mutu. Aquesta seria una de les novetats de la praxi que he descobert: seguint així els lemes tants cops reivindicats, el de entre totes tot, i el de junts som més forts. Més forts no per exercir més força, sinó per donar unitat dins la diferència, per unificar criteris, per qüestionar-nos i ajudar a aquelles tutories més complexes, per humanitzar moments que són difícils de gestionar.

Tant dins la feina com en la pròpia vida, m'agrada citar a voltes aquesta frase amb la que em vaig trobar fa ja uns anys: “las personas llegamos, en parte, a ser lo que se espera de nosotros” (Castillo, 2007). Readaptant el que exposava Jordi Planella

(2011: 41) al voltant de l'acció socioeducativa i diversitat funcional: cal que els educadors treballin activament per eliminar les barreres que no permeten a la persona participar a la societat com a ciutadans de ple dret. Cal eliminar classificacions pejoratives, treballar contra la pròpia dinàmica institucionalitzadora, usar un llenguatge proactiu sobre les persones alhora que una escolta activa, sense imposar ni decidir per l'altre com deia Deligny.

En les estones de temps lliure i temps d'oci és dona un espai on lluny de mirades més acadèmiques i teòriques els infants i adolescents interpreten, post pràctica, que se senten més lliures de decidir i poder decidir en les seves vides:

Engrescats per l'educador que no volia imposar, els adolescents del CRAE "X" van redactar una proposta d'ús de la tecnologia digital (PC i tablets) en caps de setmana que va ser presentada a l'equip educatiu i aprovada ipsofacto. També van ser els propis infants i adolescents, que animats i davant d'uns horaris restrictius van fer una proposta d'ampliar horaris nocturns de TV o esbarjo a l'habitació que implicava (escrit per ells mateixos) seguir complint les obligacions i horaris dels matins.

Propostes totes elles tant lògiques que reafirmen el fet de comunicar als infants i adolescents "tot" el que els afecta a la vida perquè la pràctica educativa "no sea adormecedora, que tenga la potencia de despertar en el sujeto determinadas pasiones, placeres y saberes que lo movilicen más allá de su posición estática" (Planella, 2016: 62). Seguir llegint el llibre de Jordi Planella és un acte de resistència, perquè com ell mateix exposa citant la filòsof José María Esquirol: "existir es, en parte, resistir. Entonces la resistencia expresa una manera de ser, un movimiento de la existencia humana" (Planella, 2016: 62). Que la intervenció social, l'acte de comunicar-se amb altres persones, suposi una activació d'ambdues, un acte de democràcia radicalment participativa que parteixi "de la idea de dar al otro la

palabra” (Planella, 2016: 64) fent de tot acte d’acompanyament un acte de resistència humana, de persona a persona, perquè vincular-se és involucrar-se, amb tots els dubtes que això comporta en la nostra pràctica del dia a dia.

Moltes de les relacions personals d’acompanyament que els educadors exerceixen es basen en un vincle que, com hem reivindicat anteriorment, no té fronteres entre el ser professional i el ser personal que deia Deligny, i això a voltes comporta sentir també el dolor. Sentir que no podem arrencar-li aquell moment d’hivern la distància necessària i ens costa perquè no trobem la sal que desfaci el gel, perquè aquest és possible que es porti de casa: se sap que l’educador a voltes arriba tocat per la seva pròpia vida familiar i els seus indestriables i complexos matisos²⁰, aleshores qualsevol gota és un mar que causa cert patiment i que ens fa dubtar per uns moments de tot:

“Vindrà temps que et farà nosa
o et serà de poc consol,
qualsevol, qualsevol cosa,
qualsevol”.
Pere Quart, 1983: 46

Quan aquest moment arriba, cal recordar que gràcies al vincle aprenem de l’altre, que l’equip educatiu i els cafès estan justament també per això, que el treball no és individual sinó en comú, d’aquí la idea de l’equip i que el fet d’acompanyar és també caminar i aprendre, i que malgrat tot, qual calgui, cal recordar també les paraules atribuïdes²¹ a Mario Benedetti, que podrien ser perfectament les que els silencis de les persones que s’acompanyen et cridin silenciosament:

²⁰ Tots els educadors poden recordar algun professional que, malgrat intenta dissimular-ho, arriba més sensible de lo normal i marxa més encara més tocat i enfonsat

²¹ Aquest poema es de dubtosa procedència i no se sap si l’autor es anònim o el propi Mario Benedetti que no el va firmar.

“No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frio quemame,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda y se calle el viento,
aun hay fuego en tu alma,
aun hay vida en tus sueños,
porque la vida es tuya y tuyo también el deseo,
porque lo has querido y porque te quiero”

Com a conclusions podem afirmar que la forma d'acompanyament que esculli l'equip educatiu i, en concret, cada educador social, és una manera d'entendre i veure l'altre persona alhora que una opció de vincle humà. No hi ha receptes tècniques concretes ni un llistat de feines a desenvolupar en aquest tema, sinó que més aviat és un cal·ligrama poètic que s'ha de dibuixar amb i per la persona que l'educador es troba al costat. La idea de costat defuig del davant o al darrera, perquè acompanyar és fer camí plegats, vincular-se i d'alguna manera estimar el que s'està fent, amb tots els dubtes i moments més complexos o dolents que pels que possiblement es passarà: acompanyar es viure i això forma part indissociable d'aquest camí homèric ple d'aventures.

8 CONCLUSIONS

Un cop acaba l'anàlisi ens fixem que per una part hem respost a les preguntes que ens fèiem i per l'altra que s'obren noves reflexions i dubtes de com transformar a la pràctica real i efectiva molts dels plantejaments i idees que s'han obert al llarg del treball. Hem vist la importància que tenen el temps lliure i el temps d'oci en la configuració i el desenvolupament de la persona i que venen determinats per varis factors. Concretament s'ha destacat el context institucional, el context personal de l'infant/adolescent però sobretot el context personal de l'educador i les seves formes d'acompanyament a la persona com a factors que configuren les múltiples vivències del temps lliure i d'oci.

Del treball se'n pot extreure que no hi ha formes úniques ni fórmules màgiques en format enunciat de com aplicar a la pràctica tots aquests factors, sinó que la clau que pot obrir tots els panys és la personalització que parteix de la vinculació amb l'altre.

De tots aquests plantejaments que s'han anat desenvolupant en sorgeixen dubtes i aspectes que per l'autor no es porten a terme amb la naturalitat i alhora la força que caldria. Desenvolupar-los aquí seria un error perquè la concreció que es mereixen ocuparia un espai del que no disposem, però que són directament proporcionals a les reflexions escrites al llarg del treball. Per fer-ho fàcil, els classifico en un sol apartat o bloc a partir del qual s'exposen alguns dubtes: la dinàmica de la societat. Parlar de la dinàmica de la societat és afrontar que l'organització dels horaris escolars i laborals afecta al desenvolupament de la tasca encomanada: és saber que els professionals hem de córrer massa ràpid i que no es dóna la possibilitat d'espai-

temps a l'altre de desenvolupar la resiliència, el temps de l'assaig-error, el dret a construir-se equivocant-se. Els educadors es veuen empesos massa sovint a només donar una petita mostra representativa del temps real que necessita cada persona per fer "x" cosa, que a l'hora de la veritat suposa oferir diminuts oasis de resiliència en un món que fem girar massa ràpid. Parlar de societat també és parlar del futur imminent que poden esperar els adolescents en un sistema que cronifica la misèria i la pobresa. És el dubte permanent que tenen els educadors que s'estan posant tiretes personalitzades a traus generals, que s'individualitza una solució en un problema sistèmic i que sense unes mesures urgents d'unes institucions que es renoven massa lentament només actuem amb les conseqüències d'una guerra i no ens avancem a elles malgrat en sabem els afectes perjudicials per les persones.

Exposo aquests dubtes en format de titular perquè són preguntes que els educadors del CRAE "X" es fan quan el sol es pon i la nit abraça als infants i adolescents en uns llits que (no) s'acabaran sentint seus algun dia. Exposo aquests dubtes perquè al llarg del treball s'han exposat casos de petites victòries i de vincles en dia a dia. Perquè estem convençuts que la injustícia és dóna en molts àmbits però quan afecta a infants i adolescents, que enceten aquest camí complex que és la vida, no ens podem aturar de fer-nos certes preguntes.

D'aquí el reivindicar preguntes i respostes en les formes d'acompanyament en aquesta professió que és l'Educació Social. Però sobretot cridar silenciosament a favor de la vinculació, del suport mutu, de la personalització de les accions dels professionals. Perquè siguin on siguin, creixin on i com creixin, les dents de lleó són dents de lleó, com les persones són persones.

9 BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, Mary Dinsmore et al (1978) *Patterns of Attachment: a psychological Study of the Strange Situation*. Hilldale (New Jersey), Erlbaun.
- Álvarez, Marta; Fernández, Asunción (2012) *Impacto económico del ocio en el siglo XXI*. Article de la revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura Vol. 188 - 754 de març-abril de 2012. ISSN: 0210-1963 [Document en línia] [Data de consulta: 3 d'octubre de 2016].
- <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1468/1477>
- Amadó, Núria (2012) *Els infants, l'entorn protector i l'equip especialitzat en infància i adolescència*. Mòdul didàctic 5 de "Violències, prevencions i acció socioeducativa" Barcelona, UOC.
- Aristòtil (344) *Política, Llibre VIII*. Traducció Pedro Simon. Madrid, Editorial Ediciones Nuestra Raza.
- Aristòtil (s/d) *Ética a Nicómaco, Llibre X*. Madrid, Colección de libros de la Editorial CEPC [Document en línia] [Data de consulta: 25 d'octubre de 2016].
- <https://filosevilla2012.files.wordpress.com/2014/10/etica-a-nicomaco-cepc-bilingue-aristoteles.pdf>
- ASEDES (2007) *Documents professionalitzadors*. Barcelona, ASEDES.
- Augé, Marc (2009) *Elogio de la bicicleta*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- AVAIM (2009) Decálogo para la prevención del maltrato institucional a la infancia y la adolescencia. A *Publicaciones para para la protección a la infancia y adolescencia*. Madrid, FAMPI [Document en línia] [Data de consulta: 6 d'octubre de 2016].
- <http://www.segoviaesjoven.es/documents/3037690/e3f24dfa-6faf-4c20-be04-689aad0935f4>
- Barudy, Jorge; Dantagnan, Maryorie (2007) *Los Buenos tratos a la infància*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Barudy, Jorge; Dantagnan, Maryorie (2015) *Materials de la Diplomatura de formació a la trauma-teràpia sistèmica infantil*. Barcelona: EXIL
- Barudy, Jorge; Dantagnan, Maryorie (2013) *Malos tratos a la infancia, daño cerebral: los aportes de las neurociencias y de la psicotraumatología infantil*. Barcelona: EXIL
- Bataille, George (1995) *El erotismo*. Mèxic, Editorial Tusquets.
- Bauman, Zygmunt (2011) *Modernidad y holocausto*. Madrid, Sequitur.
- Brossa, Joan (1995) *La veu escrita*. Poema en poemari "Passat Festes". Barcelona, Editorial Empúries.
- Caloca, Eloy (2013) *Ocio y Civilización*. Mexico, Editorial Par Tres Editores.

- Castells, Manuel (1997) *La era de la información: economía, sociedad y cultura Volumen I, La Sociedad Red*. Madrid, Alianza Editorial, setembre.
- Castillo, Tomas (2007) *Déjame intentarlo. La discapacidad: hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Barcelona, CEAC.
- Comas, Francesc (2009) *150 anys d'una institució. Casa Caritat*. Manresa, Zenobita Edicions.
- Cuenca, Manuel (2000) *Ocio Humanista*. A *Documentos de Estudio de Ocio*, 16. Universitat de Deusto, Bilbao. [Document en línia] [Data de consulta: 5 d'octubre de 2016]
<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio16.pdf>
- Cuenca, Maneul (coord) et al (2006) *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*. A *Documentos de Estudio de Ocio*, 31. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Cuenca, Manuel (2009) *Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre*. Capítol del llibre *La pedagogia del Ocio: Nuevos desafíos* (coord. José Carlos Ortero) a Colección *Perspectiva Pedagógica* nº 4. Lugo, Editorial Axac.
- Cyrulnik, Boris (2010) *Los patitos feos* Barcelona, Editorial Granica.
- Deligny, Fernand (2004) *Los vagabundos eficaces*. Barcelona, Editorial UOC
- Dumazedier, Joffre (1964) *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona, Editorial Estela
- Elizalde, Rodrigo (2010) *Resignificación del ocio: aportes para un aprendizaje transformacional*. A la revista *Polis*, de la Universitat Bolivariana, Vol.9 nº25, 2010. Pàg. 437-460. [Document en línia] [Data de la consulta: 5 d'octubre de 2016]
<http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art26.pdf>
- EXIL (2106) *¿Que es EXIL?* [Document en línia] [Data de la consulta: 3 d'octubre de 2016] <http://www.centroexil.org/que-es-exil>
- Feliu, Joel; Samuel-Lajeunesse (2012) *De la societat de consum al consum en persona*. Barcelona, UOC, 2012.
- Frigerio, Graciela (2012) *Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos*. Conferència de clausura del VI Congreso Estatal de Educación Social "Nuevas visiones para la Educación Social: Experiencias y Retos de Futuro". València 3-4-5 de Maig de 2012. RES. Revista de Educación Social, 18, 1-17. [Document en línia] [Data de consulta: 6/11/2016]
http://www.eduso.net/res/pdf/18/confclausura_res_18.pdf
- Fryd , Paola; Medina, Armand; Moyano, Segundo; Muntané, Joan; Vicent, Mercè (2012) *Acompanyament residencial i infància en risc social*. Barcelona, UOC.

- Fryd, Paola; Abal, Alicia; Leopold, Beatriz Sandra; Medel, Encarna; Miranda, Fernando; Moyano, Segundo (2010) *Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància*. Barcelona, UOC.
- Fundació Pere Tarrés (2015) *L'aportació del lleure educatiu al desenvolupament de les competències professionals*. A Congrés del Lleure Educatiu de Barcelona CaixaForum. [Document en línia] [Data de consulta: 5 d'octubre de 2016]
<http://www.peretarres.org/arxius/fcie/congreslleure/ponencia-ricard-serlavos.pdf>
- Gencat (2016) *Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)* [Document en línia] [Data de consulta: 3 d'octubre de 2016]
http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=2321
- Gencat (2016) *Distribució i places dels centres residencials d'acció educativa a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria d'Infància i Adolescència. [Document en línia] [Data de consulta: 4 d'octubre de 2016]
http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infanciaiadolescencia/proteccio_infancia_i_adolescencia/menors_desemparats/enllasos/Distribucio_CRAEv2.pdf
- Gil, Ariana (2012) *El consum com a emoció. Trets afectius de la societat de consum*. Mòdul 3 de l'assignatura Identitat, consum i vida quotidiana. Barcelona, UOC.
- Goffman, Erving (1998) *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Gomes, Christianne L.; Elizalde, Rodrigo (2012). *Horizontes latino-americanos do lazer / Horizontes latino-americanos del ocio*. Belo Horizontes (Brasil), Editorial UFMG. [Document en línia] [Data de consulta: 5 d'octubre de 2016]
https://grupootium.files.wordpress.com/2012/06/horizontes_latino_americanos_lazer_junho_20123.pdf
- Huizinga, Johan (1972) *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial.
- IEC, Institut d'Estudis Catalans (2016) *Diccionari de la llengua catalana* [Document en línia] [Data de la consulta: 3 d'octubre de 2016]
<http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=trauma&operEntrada=0>
- Juanola, Eduard (2012) *Què significa viure en una societat de consum? Mòdul 1 de l'assignatura Identitat, consum i vida quotidiana*. Barcelona, UOC.
- Kaplan, M. (1960) *Leisure in America: a social inquiry*. Nova York, Editorial Wiley.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- LDOIA (2010) *Llei 24/2010, del 27 de maig, dels drets i oportunitats en la infància i l'adolescència*. Generalitat de Catalunya, DOGC 5641 del 2 de Juny de 2010.

- Lull, Josué (1999) *Pedagogía del ocio Coordinadores de Tiempo Libre*. Text de les Escuelas de Tiempo Libre [Document en línia] [Data de la consulta: 6 de novembre de 2016]
<https://eala.files.wordpress.com/2011/02/pedagogc3ada-del-ocio.pdf>
- López Andrada, B. Et al (1982) *Tiempo Libre y Educación*. Madrid, Editorial Escuela Española
- LWF - Learning Without Frontiers (2012) *Noam Chomsky, The Purpose of Education*. Entrevista enregistrada el 25 de Gener de 2012 a Londres per LWF [Document en línia] [Data de la consulta: 8 de novembre de 2016]
<https://www.youtube.com/watch?v=DdNAUJWJN08>
- PLR - La Polla Records- (1987) *No somos nada*. Euskal Herria, Discogràfica Oihuka.
- Mannell, R.C., Zuzanek, J. y Larson, R., (1988) "Leisure states and «flow» experiences: Testing perceived freedom and intrinsic Motivation Hypotheses". Revista *Journal of Leisure Research*, 4, 20, pp. 289-304. [Document en línia] [Data de la consulta: 20 d'octubre de 2016]
<http://search.proquest.com/openview/f9d85d26b01241b06a21340c980ccae9/1?pq-origsite=gscholar>
- Martín, Beatriz (2009) *Guia de psicologia del desenvolupament*. Barcelona, UOC.
- Martínez, Nancy Fabiola (2003) "Una aproximación teórica sobre el tiempo libre" Article a la *Revista Electrónica Tiempo y Escritura núm.6*, Juliol de 2004 [Document en línia] [Data de la consulta: 4 d'octubre de 2016]
<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/unaaproximacionteoricatiempolibre.htm>
- May, Rollo (1976) *El hombre en busca de sí mismo*. Buenos Aires, Central.
- Megías, Ignacio (2014) *Jóvenes, redes sociales y nuevas estrategias i expectativas en torno a las relaciones personales y el ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Meirieu, Philip (1998) *Frankeenstein educador*. Barcelona, Editorial Laertes.
- Moyano, Segundo (2007) *Retos de la Educación Social* (tesi doctoral) Departament de Teoría i Història de la Educació, Facultat de Pedagogia a la Universitat de Barcelona. Barcelona, UB.
- Moyano, Segundo (2012) *Les funcions dels educadors socials*. Mòdul 1 de Pràcticum I, Introducció a la pràctica professional. Barcelona, UOC.
- Milgram, Stanley. (1974), *Obedience to Authority; An Experimental View*. NewYork, Harpercollins, Perennial Classics
- Munne, Frederic (1988) *Psicosociología del tiempo libre*. México, Editorial Triallas.
- Neulinger, John (1974) *The psychology of leisure: Research approaches to the study of leisure*. Springfield, IL, Charles C. Thomas, 1974

- ONU, Organització de les Nacions Unides (1948) *Declaració Universal del Drets Humans* [Document en línia] [Data de la consulta: 4 d'octubre de 2016] <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU, Organització de les Nacions Unides (1959) *Declaració Universal dels Drets de l'Infant*. [Document en línia] [Data de la consulta: 4 d'octubre de 2016] <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-dec-infants.htm>
 - Ortega, Cristina; Bayón, Fernando (coord) (2014) "El papel del ocio en la construcción social del jovent". A *Documentos de Estudio del Ocio*, núm. 51. Bilbao, Universitat de Deusto.
 - Otero, José Carlos et al (2009) *La pedagogia del ocio: nuevos desafíos*. Col·lecció "Perspectiva Pedagògica" nº4. Lugo, Axac.
 - Pardo, José Luis (1996) *La intimidación*. València, Pre-Textos.
 - Pastor, Montse (2012) *Violència institucional*. Mòdul 3, de "Violències, Prevencions i accions educatives". Barcelona, UOC.
 - Pere Quart (1983) *Poemes escollits*. Barcelona, Edicions 62.
 - Pieper, Josef (1974) *El Ocio y la vida intelectual*. Madrid, Editorial Rialp.
 - Planella, Jordi (2011) *De la mirada mèdica a la perspectiva social de la discapacitat*. Mòdul didàctic d'Acció Socioeducativa i Diversitat Funcional. Barcelona, UOC.
 - Planella, Jordi (2016) *Acompañamiento Social*. Barcelona, UOC.
 - Planella, Jordi; Moyano, Segundo (2012) *Pràcticum III Anàlisi de la pràctica educativa*. Barcelona, UOC.
 - Rygaard, Neil Peter (2009) *El niño abandonado*. Barcelona, Editorial Gedisa.
 - Siegel, Daniel J (2007) *La mente en desarrollo: como interactúan las relaciones y el cerebro para moldear nuestro ser*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
 - Solé, Albert (2015) "Els centres de menors tutelats, saturats i sense recursos". Article al *diari Ara*, 6 de Juliol de 2015 [Document en línia] [Data de la consulta: 4 d'octubre de 2016] http://www.ara.cat/societat/CRAE-saturats-recursos_0_1388861113.html
 - Soler, Pere (2012) *Infància i temps lliure*. Mòdul didàctic d'Animació Sociocultural. Barcelona, UOC.
 - Soro, Selena (2016) "El risc de pobresa a Catalunya fa la baixada més forta des del 2009". Article al *diari Ara*, 30 de Juny de 2016 [Document en línia] [Data de la consulta: 4 d'octubre de 2016] http://www.ara.cat/societat/risc-pobresa-Catalunya-2015_baixa_0_1604839607.html
 - Spitz, René (1945) *Hospitalismo. Solicitud de la Génesis de Condiciones Psiquiátricas en Temprana Niñez*. Estudio Psicoanalítico de Niño, 1, 53-74. Nova York, Editorial The New York Psychoanalytic Institute

- Trilla, Jaume (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Editorial Anthropos.
- Trilla, Jaume; Puig, Josep M^a (1987) *La pedagogía del ocio*. Barcelona, Editorial Laertes.
- Unamuno, Miguel (1913) *El sentimiento trágico de la vida*
- WLRA - World Leisure and Receptions Association (1994) *Carta Internacional para la Educación del Ocio*. Michigan (USA), Central Michigan University. [Document en línea] [Data de la consulta: 20 d'octubre de 2016]
<http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>

10 AGRAÏMENTS

Primera i concretament vull donar les gràcies a tots els infants i adolescents del CRAE "X", als que hi son i als que ja en van marxar, supervivents constants de la vida, i els que tantes coses m'han aportat i ensenyat. Aprendre de i amb vosaltres, un dels presents i oportunitats que m'ha donat aquesta estranya i bonica forma de viure.

En segon lloc agrair als companys de feina, educadors i grans persones, l'acompanyament inicial que em van fer ara farà cinc anys, i tots els aprenentatges, riures i plors que hem viscut plegats. Sense ells, res. A la coordinadora del CRAE "X", per fer tant callant tant, per dinamitzar la llar i aportar l'energia que aporta. Al Director de la institució, per tenir clar que els infants i adolescents són el primer de tot i per seguir creient en les persones i el model de bons tractes que es defensa en cada intervenció.

A en Jordi Planella per acompanyar-me en les reflexions més intenses dels últims mesos i per ser l'element que reafirma la teoria dels caos, aportant-me la descoberta tant de la seva obra com la d'altres autors que ja fa dies que m'acompanyen en les meves reflexions i que han fet variar, inequívocament en alguns aspectes, la meua mirada en la pràctica educativa.