



Col·lecció «Infància i Adolescència», núm. 1

Educador social i infància en situació de risc

L'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya

Maite Marzo Arpón

Educador social i infància en situació de risc
L'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya

Maite Marzo Arpón (Barcelona, 1965) és professora de les Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull, doctora en pedagogia (UB, 2007) i màster en intervenció socioeducativa amb infància i adolescència en situació de risc o conflicte social (URL, 1996). Entre 1991 i 1996 treballa com a educadora social (habilitada) en recursos residencials de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. Des de 1997 s'incorpora a la URL com a professora i investigadora en el Grup d'Infància i Família en ambients multiculturals (IFAM-URL). Participa en el programa europeu d'investigació Network Children at Risk: Transnational co-operation and exchange project to combat social exclusion (2004-2009, GRIF-UB), en el qual s'emmarca la tesi doctoral *Características de los educadores sociales de los recursos residenciales de atención a la infancia y a la adolescencia en Barcelona y provincia* (2007).

Maite Marzo

Educador social i infància en situació de risc

**L'atenció residencial a infants
i adolescents a Catalunya**

Col·lecció «Infància i Adolescència»
Núm. 1



Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria d'Infància i Adolescència

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP:

Marzo, Maite, 1965-

Educador social i infància en situació de risc : l'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya. – (Col·lecció «Infància i adolescència» ; 1)

Bibliografia

I. Catalunya. Secretaria d'Infància i Adolescència II. Títol III. Col·lecció: Col·lecció «Infància i adolescència» ; 1

1. Educadors socials – Catalunya 2. Centres d'acolliment d'infants i adolescents – Catalunya 3. Centres residencials d'acció educativa – Catalunya 4. Infants desfavorits – Serveis socials – Catalunya

364.65-053.2(467.1)

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria d'Infància i Adolescència



Se'n permet la reproducció, la distribució i la comunicació pública sempre que se'n citi el títol, l'autor i l'editor, i que no es faci amb fins comercials.

Juliol de 2009

Foto coberta: Created Commons Natuu

ISBN: 978-84-393-8080-1

Dipòsit legal: B. 23.247-2009

Tiratge: 750 exemplars

Disseny i maquetació: gama, sl

Impressió: Thau, sl

Salutació



Em plau presentar-vos la publicació d'aquest estudi amb el títol EDUCADOR SOCIAL I INFÀNCIA EN SITUACIÓ DE RISC. L'ATENCIÓ RESIDENCIAL A INFANTS I ADOLESCENTS A CATALUNYA de Maite Marzo. És una publicació fruit d'una tesi que va presentar a l'abril del 2007 a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Felicito l'autora per la valentia d'emprendre una tasca difícil, amb pocs antecedents i poca bibliografia. El llibre reflecteix la professionalitat de la investigadora Marzo i, sobretot, traspua sensibilitat cap al col·lectiu que treballa en l'educació social.

Es tracta d'un estudi exhaustiu que repassa l'evolució en els darrers cinquanta anys de la tasca de les persones que treballen en educació social i es concreta en el personal dels centres residencials d'atenció a la infància i l'adolescència. Estic habilitada com a educadora social pel Col·legi d'Educadors Socials de Catalunya i per això sento una especial sensibilitat per aquest tema.

Una de les prioritats del Departament d'Acció Social i Ciutadania és la protecció de la infància. Hem creat nous serveis per a la denúncia, la valoració i el seguiment dels maltractaments infantils. Hem obert nous centres de menors, tant d'acollida com residencials, i s'han ampliat les plantilles de professionals. Per tirar endavant aquesta política d'infància s'ha incrementat el pressupost. En els últims cinc anys l'augment ha estat del 116%.

Aquest esforç ha de culminar amb la Llei sobre els drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència. Fa mesos que treballem amb l'avantprojecte de la Llei, que suposa un pas endavant a l'hora de fer polítiques que tinguin en compte tota la infància i no sols aquella que està en situació de risc.

Des del Departament també treballem per promoure els acolliments dels infants tutelats. Creiem en els beneficis que representa per a un nen o nena viure i créixer en el si d'una família en comptes de fer-ho en un centre. Sóc conscient que cal continuar esforçant-se per oferir la millor estada possible en els centres a tots aquells infants que, per les raons que siguin, no poden tornar amb la seva família, ni poden

ser acollits o adoptats. De la bona marxa dels centres i, sobretot, de la tasca del personal d'educació social que atén aquests infants depèn la seva socialització.

Malauradament el treball en l'educació social no és una tasca prou valorada. Per això, treballs com aquest ens ajuden a reconèixer quin és l'estat de la qüestió, a situar el tema, a veure les mancances i a assenyalar els possibles camins. En resum: és una radiografia completa, amb els encerts i les mancances que troben les persones professionals d'educació social que treballen en els centres de Catalunya.

CARME CAPDEVILA I PALAU
Consellera d'Acció Social i Ciutadania

Índex

Agraïments	9
Pròleg a càrrec de la doctora Carme Panchón	11
Justificació de la investigació	13
1. Disseny i metodologia de la investigació.	17
1.1. Objectius.	17
1.2. Disseny	18
1.3. Treball de camp.	20
1.4. Anàlisi de dades	23
2. La professionalització de l'educació social des dels anys seixanta a Espanya.	25
2.1. Educador/a social i dimensió corporativa	29
2.2. Educador/a social i dimensió formativa	35
2.3. Educador/a social i dimensió laboral	44
2.4. Conclusions i reptes de futur de la professió	53
2.5. Conclusions de les característiques dels educadors i educadores socials dels recursos residencials per a infants i adolescents	58
3. Marc jurídic en matèria d'infància	67
3.1. La Convenció sobre els Drets de l'Infant	68
3.2. Textos internacionals de referència per a la legislació estatal	69
3.3. Marc jurídic d'aplicació estatal.	70
3.4. Marc jurídic d'aplicació autonòmica.	71
4. Marc administratiu en matèria d'infància	79
4.1. Evolució en l'assumpció de les competències	79
4.2. Exercici de competències	80
4.3. Organització administrativa del sistema de protecció	84
5. Recursos residencials d'atenció a la infància i l'adolescència.	87
5.1. Evolució terminològica	88

5.2. Definició, encàrrec administratiu i classificació	91
5.3. Dependència administrativa.	95
5.4. Models d'intervenció educativa	96
5.5. Funcions	98
5.6. Organització de la vida quotidiana.	99
5.7. Composició de l'equip educatiu i altres professionals.	101
5.8. Característiques de la població atesa	102
5.9. Distribució de la població atesa	105
5.10. Nombre d'equipaments, distribució i dependència administrativa . .	106
5.11. Tendències de futur en l'atenció residencial.	106
6. Ser educador/a social en un recurs residencial per a infants i adolescents i fer-ne	111
6.1. Les premisses professionals	111
6.2. Referències jurídiques d'orientació funcional	114
6.3. Referències administratives d'orientació funcional	118
6.4. Referències educatives d'orientació funcional	121
6.5. Funcions de l'educador/a social	125
7. Conclusions, reptes i aportacions de la investigació	137
8. Sigles i acrònims	151
9. Bibliografia	153
10. Annexos	171

Agraïments

El desig de tota persona que investiga és donar a conèixer els resultats dels seus estudis. Heus aquí el meu desig complert per la difusió de les troballes fetes en el marc de la recerca que presentem en aquesta publicació.

Les persones destinatàries a qui afecten les conclusions de manera concreta atenent el lloc que ocupen en el sistema de protecció, en la universitat i en altres organismes vinculats són diferents. Alhora, aquestes persones han estat les qui han fet possible la recerca, i és per aquest motiu que els vull agrair la seva col·laboració i suport.

A la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, a qui dirigeix els recursos residencials i als seus educadors socials, els agraeixo especialment el fet d'haver-me permès entrar en el seu dia a dia professional i la seva col·laboració en la confecció del qüestionari. Són qui m'ha proveït de la matèria primera per polir.

Als membres del Grup de Recerca d'Infància i Família GRIF-UB els he d'agrair les orientacions com a grup investigador i el suport logístic en el treball de camp, i al Servei d'Orientació i Inserció Laboral i el Departament de Projectes Socials de les Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés-URL, els he de donar les gràcies per la seva participació en diferents fases del disseny.

Així mateix, el CEESC i el CEJFE, entre altres centres de documentació, han estat molt estretament vinculats a la recerca com a proveïdors de les fonts secundàries al llarg de tot l'estudi.

Ressalto la meva gratitud a la doctora Carme Panchón i Iglesias, directora de la tesi, per la companyia i les converses suggeridores que m'ha brindat al llarg de la investigació. La seva expertesa en la temàtica d'estudi m'ha permès redescobrir l'atenció residencial com un gran repte d'intervenció socioeducativa en què la infància, per la seva dignitat i millora de la qualitat de vida, mereix la màxima atenció i escolta de tothom qui s'hi dedica.

No puc acabar aquesta roda d'agraïments sense incloure qui m'ha acompanyat *des de la barrera* oferint-me el seu suport, fent-me costat i donant-me ànims, sense els quals no podria compartir avui amb vosaltres aquesta publicació. Parlo de les meves amistats i aquells amb qui comparteixo la feina, dels meus pares, germans i fills, i especialment d'en Pedro.

Tots plegats, però jo especialment, estem molt contents i agraits a l'Observatori dels Drets de l'Infant, de la Secretaria d'Infància i Adolescència del Departament

d'Acció Social i Ciutadania, i concretament a l'Araceli Lázaro, per la voluntat de contribuir a la difusió de les recerques i incidir per aquesta via en la formació i l'actualització dels i les professionals que treballen per millorar l'atenció residencial infantil.

Pròleg

El pròleg, diuen les persones enteses, ha de ser una petita introducció que ha de destacar els mèrits i donar pas al veritable discurs, que és l'obra que ve a continuació.

El llibre que teniu a les mans és el producte d'una tesi doctoral adaptada per convertir-la en una lectura assumible: *Características de los educadores sociales de los recursos residenciales de atención a la infancia y a la adolescencia en Barcelona y provincia*, que l'autora va presentar i defensar, amb molt èxit, l'abril de 2007 a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

La tesi es plantejava dos objectius fonamentals, entre d'altres. D'una banda, volia descriure les característiques dels educadors i educadores socials que desenvolupen la seva tasca professional en recursos residencials d'acció educativa. En segon lloc, i no menys important, pretenia conèixer el grau de desenvolupament de les funcions educatives que aquest conjunt de professionals té encomanades en la seva tasca socioeducativa.

La materialització d'aquesta publicació ha estat una tasca difícil pel seu contingut extens. El marc teòric de la recerca, de gran rigor acadèmic, s'estructura en dos grans blocs complementaris: el primer introdueix un recorregut històric de la professió i de la professionalització dels educadors socials, i el segon presenta els marcs jurídic, administratiu i educatiu a partir dels quals es defineixen les funcions que té atribuïdes aquest conjunt de professionals en l'àmbit residencial. Aquesta primera part ja constituïa per si mateixa una aportació valuosa. L'estudi experimental de la recerca conclou, a partir de la descripció dels resultats obtinguts de 600 qüestionaris, amb una proposta de classificació de les funcions dels educadors socials en l'àmbit dels recursos residencials, que queden classificades en funcions d'atenció directa, de sistematització de la informació i la intervenció educativa, i de treball en equip.

Els recursos residencials, que són centres residencials d'acció educativa (CRAE), es fan càrrec temporalment d'infants i adolescents que es troben en situació de risc/alt risc social, en situació de desemparament i, per tant, separats dels seus nuclis familiars i socials. La declaració de desemparament comporta l'assumpció de les funcions tutelars per part de l'Administració i suposa la suspensió automàtica de la pàtria potestat o la tutela ordinària (Llei 37/1991, de 30 de desembre, de protecció de les i els menors desemparats). Malgrat que l'Administració és qui assumeix la guarda de l'infant, pot delegar el seu exercici a una persona o institució.

Pel que fa a les mesures de separació d'un infant del seu nucli familiar, es porten majoritàriament a terme mitjançant la proposta d'internament en un centre d'acolliment o bé en un centre residencial d'acció educativa. La mesura d'acolliment en centre consisteix en l'ingrés de l'infant a una institució pública o a un centre privat col·laborador adequat a les característiques del nen, nena o adolescent, amb la finalitat d'oferir-li l'atenció i l'educació necessàries. L'acolliment residencial és una proposta que separa l'infant o adolescent del seu nucli familiar, però no el trencament dels llaços relacionals.

Totes les persones coneixedores d'aquest àmbit d'intervenció socioeducativa sabem les dificultats amb què es troben els professionals que treballen dia a dia amb infants i joves en els diferents serveis i recursos socials que formen part del sistema de protecció a la infància i l'adolescència.

En aquests moments, alguns sectors demanen debatre sobre la identitat professional dels educadors i educadores socials en els diferents àmbits d'atenció i d'intervenció socioeducativa, i aquest llibre és un document imprescindible per analitzar el tema i reflexionar-hi.

Aquest treball té la trajectòria clàssica que reuneix un conjunt de variables com l'interès pel tema que agrada, l'experiència personal en l'acció i les ganes de reflexionar, d'aprofundir, de compartir, d'avançar i de millorar. L'objectiu bàsic de qualsevol avaluació és potenciar l'establiment de processos que permetin introduir les millores necessàries per donar respostes a les demandes socials. Per poder fer realitat el canvi, aquest procés s'ha de fer amb la participació de tots els agents implicats, és a dir, amb la col·laboració del conjunt de professionals com una de les claus per anar avançant. En aquest sentit, resulta imprescindible que els professionals de la intervenció socioeducativa en infància, adolescència i famílies tinguin la millor formació bàsica i un reconeixement explícit del seu treball i dedicació.

En definitiva, aporta un contingut de gran interès i celebrem que es converteixi en una publicació, que es pugui difondre abastament i serveixi de font documental de referència.

Tenir l'oportunitat de fer el pròleg d'un llibre d'aquestes característiques m'omple de satisfacció i d'agraïment. El meu acompanyament a la Maite Marzo, al llarg d'aquests anys d'estudi, ha estat una tasca molt agradable i estimulante. Comparteix amb ella, sobretot, l'interès, la preocupació i el compromís per la bona feina en aquests recursos de protecció a la infància i l'adolescència.

Desitjo a totes les persones que llegeixin les pàgines que segueixen aquest preàmbul que gaudeixin de la lectura i que el contingut els pugui ser útil també en el seu dia a dia professional. Sobretot desitjo que no ignorin el conjunt de conclusions que es recullen, ja que, com va dir Bauman, «la ignorància causa la paràlisi de la voluntat».

CARME PANCHÓN

Professora titular de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona
i sotsdirectora del Consorci Institut d'Infància i Món Urbà

Justificació de la investigació

Conèixer l'evolució que ha experimentat en els últims cinquanta anys el procés de construcció de la professió d'educador social i com aquesta es concreta en el col·lectiu d'educadors i educadores socials que componen els equips educatius dels recursos residencials (d'ara endavant RR) d'atenció a la infància i l'adolescència, s'ha convertit en el motor d'engageda d'aquest llibre, basat en la meva tesi doctoral.

Malgrat que no hi ha estudis específics que ens il·lustrin sobre les característiques dels educadors i educadores que exercien en espais destinats a la protecció infantil, sí que es desprenen de la bibliografia escrita alguns trets que ens permeten comparar el pas d'un treball no qualificat a una professió reconeguda.

Els educadors socials que avui trobem en els equips educatius dels RR s'hi han incorporat en diferents moments del procés de consolidació de la professió. Els requisits d'accés s'han anat dibuixant progressivament d'una manera més precisa, alhora que han estat més restrictius.

Hem volgut conèixer el nivell d'homogeneïtat d'aquest col·lectiu en relació amb aquests requisits que marca la professió per la incidència positiva que tenen en l'exercici de la professió i en la seva consolidació.

Aquest estudi ens ve a mostrar en quin moment es troba aquest col·lectiu en relació amb les diferents mesures que la universitat, l'Estat, el món professional i el mercat laboral (Sáez, 2003c, 2006) han impulsat per unificar el perfil professional, que són principalment la diplomatura en educació social, la creació dels col·legis professionals, la regulació laboral a l'Administració i la identitat com a col·lectiu professional.

La qualificació professional de l'educador/a social aporta qualitat i rigor al dia a dia en les intervencions directes amb els destinataris del recurs i en les que es deriven de l'entorn familiar i social de l'infant o adolescent. Ara bé, també contribueix en relació amb l'àmbit d'intervenció socioeducativa en infància en situació de risc, perquè augmenta el coneixement tècnic i, per tant, l'especialització d'aquest àmbit d'actuació.

En el sistema de protecció a la infància a Catalunya s'entén la intervenció de l'educador social com un encàrrec que rep de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (d'aquí endavant DGAIA), que té la responsabilitat pública i subsidiària d'atendre i protegir els i les menors d'edat. L'educador/a social que tro-

bem als centres residencials rep els encàrrecs de guarda i atenció educativa, que es concreten en una sèrie de funcions que han de desenvolupar aquest tipus de professionals. Explorar el seu desenvolupament funcional s'ha convertit en el segon motor de la tesi.

En l'actualitat, els RR han superat les limitacions de les grans institucions tutelars i avui el seu mapa de Catalunya compta amb centres de grandària reduïda i capacitat d'acollida no superior a les vint places en la majoria dels casos, que, a més, compten amb el projecte educatiu de centre «com a element bàsic, necessari i imprescindible per a l'organització, la regulació i l'avaluació de la tasca educativa» (Panchón, 1998: 135). A aquestes millores estructurals i organitzatives en el terreny de la protecció a la infància, cal afegir-hi els avenços realitzats per la qualificació dels educadors socials i per la seva regulació laboral.

Volem conèixer la relació que hi ha entre la professionalització de l'educador/a social (que passa per la dimensió formativa, laboral i associativa) i el desenvolupament de l'encàrrec. Ara bé, també ens hem proposat conèixer la relació que hi ha entre el desenvolupament de l'encàrrec que rep l'educador/a social i la tipologia dels RR en què intervé, així com la relació entre aquest desenvolupament i la dependència administrativa dels recursos, ja que l'accés a uns o altres centres és determinat per les condicions que estableix la DGAIA a tota la xarxa de serveis socials, única, pública i interconnectada del sistema de protecció a la infància a Catalunya.

L'Administració ha d'adoptar el compromís de millorar la qualitat dels serveis que ofereix, entre els quals es troba l'atenció residencial. Per això necessita conèixer el grau de compliment de l'encàrrec que diposita en els educadors i educadores socials. Aquesta investigació ens mostra el desenvolupament d'aquest encàrrec, segons els que fan el paper de protagonistes, des de la perspectiva de qui l'exerceix, és a dir, obtenint directament la informació dels educadors socials. La informació recollida evidencia a l'Administració (el client indirecte en aquest cas) el grau de consecució respecte a l'encàrrec.

El marc teòric (jurídic, administratiu i educatiu) ens aporta les directrius, *els requisits de norma* i com es concreta en una sèrie de funcions que es diposita en l'educador/a social (planificar). L'estudi evidenciarà el desenvolupament d'aquest encàrrec (desenvolupar), segons s'explicita en les funcions atribuïdes a l'educador/a social que exerceix al medi residencial.

Per concloure aquest cicle, s'haurien d'estudiar (analitzar), en el cas que es detectin, les *desviacions* respecte a la concreció de les funcions i els motius que les provoquen, per tal de cercar solucions o *accions correctives / preventives* que permetin novament desenvolupar l'encàrrec funcionalment en la seva plenitud (actuar).

Es completaria així un procés de millora contínua (*Roda de Deming*) de la intervenció socioeducativa que es duu a terme en els RR d'atenció a la infància i l'adolescència. Mitjançant aquest procés, l'organització, amb tots els elements que la configuren (incloent-hi els i les professionals), ha d'estar al servei del client, en aquest cas l'infant o adolescent.

Deixant al marge el símil establert amb un procés de *gestió per processos* de l'organització, la perspectiva que aporta el món professional d'atenció directa als RR és de màxim interès en els moments d'avaluació i revisió de les línies d'actuació educatives i socials, tant les micro (al dia a dia en els equipaments) com la macro (en el sistema de protecció). Els educadors socials posseeixen un coneixement de primera línia que cal escoltar, analitzar i valorar, perquè són els que millor coneixen com es pot engranar el doble encàrrec (la guarda i l'atenció educativa), amb les dimensions de la qualitat en l'RR i en relació amb l'infant o adolescent, per tal de millorar l'efectivitat del sistema de protecció. Aquestes dimensions són l'adequació, l'eficiència, l'efectivitat, l'accessibilitat, la competència professional, la continuïtat en l'atenció educativa i la satisfacció (Avedis Donabedian).

Aquesta investigació es contextualitza a Catalunya. Com a zona d'estudi, té entitat pròpia perquè aquesta comunitat autònoma, pel Decret 1292/1981, de 5 de juny, de traspàs de competències, té assumides les competències en matèria d'assistència social, joventut i protecció i tutela de menors, i ha desenvolupat un marc jurídic i administratiu propi.

Malgrat que l'estudi s'ha dut a terme a la zona territorial de Barcelona i província, les conclusions poden fer-se extensives al col·lectiu d'educadores i educadors socials dels RR de Catalunya, ja que es regeixen pel mateix marc jurídic, administratiu i educatiu; a més, pràcticament el 75% d'aquests RR s'ubica a la zona d'estudi i aquesta proporció es considera representativa de la realitat catalana.

Context de la investigació

La investigació que es presenta forma part d'un programa europeu d'investigació anomenat "Network Children at Risk: Transnational co-operation and exchange project to combat social exclusion". Es tracta d'un projecte transdisciplinari i transnacional que pretén conèixer quin és l'estat de la qüestió de la infància i l'adolescència ateses pels sistemes de protecció a la infància i de justícia juvenil, així com els recursos materials i humans que es destinen per poder fer front a les situacions actuals.

Té com a finalitat crear una xarxa transnacional d'investigació social configurada per investigadors, responsables de polítiques d'infància i de joventut i de professionals de l'àmbit de la infància en situació de risc o en situació de conflicte social. Se'n desprenen tantes investigacions autòctones com equips dels diferents països que en formen part.

Des del territori espanyol s'està duent a terme una investigació que té per objectiu conèixer l'estat dels recursos residencials per a la infància i l'adolescència a Catalunya, el mapa de recursos residencials a Catalunya; el tercer dels quatre objectius de la investigació que planteja –conèixer les característiques dels professionals que treballen en els recursos residencials per a la infància i l'adolescència a Catalunya– és el que guia i aporta singularitat a la investigació que es presenta.

Aquesta investigació autòctona és producte de la col·laboració, la coordinació i el finançament de diferents equips d'investigació, assessors i organismes: Grup de Recerca d'Infància i Família GRIF-UB, que és l'equip coordinador de l'Estat espanyol; Grup de Recerca i Innovació per a la Diversitat i la Inclusió Educativa i Social DIE'S-UB; Grup d'Investigació del CEESC; tècnics de la DGAIA; Secretaria de la Infància i la Família del Departament d'Acció Social i Ciutadania; CIIMU; Comissió d'Investigació de Ciències de l'Educació-UB, i Agència de Gestió i Ajuts Universitaris i Recerca de la Generalitat de Catalunya.

Estructura del llibre

La publicació s'estructura en set capítols. El primer presenta els objectius que han guiat la investigació i el disseny de l'estudi i la metodologia emprats en el desenvolupament de la recerca, i el setè capítol recull unes conclusions finals i les aportacions que fa la tesi en el terreny de la protecció infantil en context residencial adreçades a la universitat, a l'Administració, als agents contractants i al mateix col·lectiu d'educadors i educadores socials.

La part central del llibre consta de cinc capítols que combinen, cadascun, una primera part de marc teòric que exposa el tema central del capítol, una segona part que presenta metodològicament el treball realitzat en el disseny de la investigació i una tercera part que mostra les conclusions a què s'ha arribat.

Completa aquesta estructura una introducció, la bibliografia i els annexos que amplien i completen el coneixement exposat.

1. Disseny i metodologia de la investigació

L'objecte d'estudi de la recerca que plantejem ha requerit un disseny quantitatiu i la utilització de tècniques d'entrevista per a la recollida de dades, conseqüència de la dispersió dels educadors socials en unitats petites d'anàlisi, els recursos residencials i l'elevat nombre de participants.

1.1. Objectius

Aquesta investigació té com a finalitat mostrar-nos la radiografia del col·lectiu d'educadors socials que exerceix la professió en els RR d'atenció a la infància i l'adolescència i identificar el nivell de desenvolupament de les funcions de guarda i educatives que aquest tipus de professionals tenen atribuïdes.

Els objectius generals de la recerca s'han concretat en dos:

- Conèixer les característiques dels educadors i educadores socials.
- Conèixer el desenvolupament de les funcions que tenen assignades.

Els objectius específics associats al primer dels dos objectius generals són els següents:

- Conèixer el perfil demogràfic (edat/sexe).
- Conèixer la formació de base.
- Identificar la importància atorgada a la formació contínua i la participació en activitats formatives per millorar la pràctica educativa a proposta dels educadors socials.
- Determinar les condicions laborals.
- Detectar l'estabilitat en els recursos residencials.

La concreció del segon objectiu general passa per conèixer el desenvolupament de les funcions educatives següents:

- Atenció individual.

- Atenció grupal.
- Les que els educadors socials tenen assignades com a membres de l'equip educatiu.

1.2. Disseny

L'enfocament quantitatiu ha facilitat l'assoliment dels objectius plantejats, perquè compta amb tècniques i instruments específics d'obtenció i recollida d'informació que s'ajusten a la naturalesa d'aquest estudi.

Així mateix, es tracta d'una investigació bàsica amb la intenció de conèixer i explicar una realitat concreta que vol mostrar una instantània del moment actual en l'atenció residencial. I s'emmarca en els estudis descriptius en la mesura que s'ha volgut fer una radiografia de les característiques dels educadors socials dels RR a la primeria del segle XXI mitjançant un disseny no experimental d'enquesta de recollida d'informació en un únic moment.

Es va optar per la utilització del qüestionari autoadministrat com a instrument de recollida de dades per l'elevat nombre de participants i la seva dispersió en el territori; però també per limitar els costos temporals i econòmics i perquè la presència dels investigadors en els RR no és imprescindible per a l'assoliment dels objectius que guien la investigació; a més, aquest instrument va permetre garantir l'objectivitat i universalitat en la recollida de la informació, perquè té «un format altament estructurat, reduirà la probabilitat d'interpretació de la informació i facilitarà la tasca de codificació posterior» (Fernández-Ballesteros, 1995: 128).

■ 1.2.1. El qüestionari

Per dissenyar el qüestionari s'han tingut en compte tres consideracions (Cohen i Manion, 1986): el propòsit de la investigació, la població d'estudi i els recursos necessaris/disponibles.

L'elaboració del qüestionari ha passat per tres moments:

1. Construcció d'un primer qüestionari que es presenta a un grup de discussió¹ (Krueger, 1991; Finch i Lewis, 2003; Suárez, 2005) i a metodòlegs del MIDE² per millorar-ne el contingut i polir-ne els aspectes tècnics, respectivament. El

1. El grup de discussió estava format per vuit persones: tres educadors socials en actiu, quatre professors universitaris experts en infància en situació de risc i un tècnic de la DGAlA. Aquesta composició va permetre tenir representades determinades estructures i relacions socials (Canals i Pentinat, 1994). Es van dur a terme dues sessions de treball al CEESC.

2. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

cos teòric desenvolupat com a resultat d'un procés laboriós de recollida d'informació, anàlisi, comparació i sistematització, avala el contingut del qüestionari,³ però també l'experiència professional de la investigadora en aquest àmbit d'intervenció socioeducativa.

2. Validació del qüestionari mitjançant la creació d'un grup pilot.⁴ Els suggeriments extrets d'aquest grup han perfilat el qüestionari model.
3. Redacció de la versió definitiva del qüestionari com a tècnica de recollida de dades vàlida i fiable (annex 1). Ha quedat estructurat en quatre blocs temàtics:
 - Dades d'identificació: perfil demogràfic i característiques bàsiques de l'RR.
 - Aspectes relacionats amb l'àrea tecnolaboral: àrea laboral, àrea formativa, experiència com a educador/a social i satisfacció professional.
 - Aspectes relacionats amb les funcions de l'educador/a social en el marc de la vida quotidiana: funcions en intervenció educativa individual, en intervenció educativa grupal, com a membre de l'equip educatiu de l'RR, de coordinació amb altres professionals de la xarxa i d'entitats de l'entorn social i sociofamiliar d'origen.
 - Aspectes relacionats amb les actituds i habilitats de l'educador social.

El primer dels dos objectius generals plantejats troba resposta als dos primers blocs de preguntes; el segon objectiu, en el tercer bloc de preguntes. Pel que fa al quart bloc, s'ha inclòs en el qüestionari per obtenir informació destinada a la recerca d'àmbit estatal.

Quant al grau de desenvolupament de les funcions que l'educador/a social té assignades, només ens hem centrat en aquelles que es desenvolupen en el si de l'RR, el marc espacial delimitat pel centre i al centre. En la pràctica de les funcions de coordinació amb altres professionals de la xarxa i funcions de coordinació amb altres professionals d'entitats de l'entorn social i sociofamiliar d'origen, entren en joc una sèrie de condicionants que incideixen en el seu desenvolupament de manera desigual i particular i que afecten la seva pràctica, perquè malgrat partir de les mateixes condicions de cooperació i coordinació en totes les zones del territori, en el dia a dia, la realitat és variada.

3. En l'apartat 6 del llibre es fa referència a la recerca documental efectuada per a la identificació de les funcions assignades als educadors i educadores socials que treballen en recursos residencials d'atenció a la infància.

4. El grup pilot estava compost de vint educadors socials que havien de complir un dels dos requisits: estar en actiu el 2003 o tenir un any d'experiència com a educador en un RR.

■ 1.2.2. Població d'estudi

Les característiques de la població d'estudi han estat determinades en tres àmbits o termes (Visauta, 1989: 261):

- **Demogràfic:** conjunt d'educadors socials que treballa en els RR d'atenció a la infància i l'adolescència. La població d'estudi, en aquest cas el cens, va ser de sis-cents educadors i educadores socials.⁵
- **Geogràfic:** estudi de camp en els RR de Barcelona i província.
- **Temporal:** el qüestionari es va distribuir entre els mesos d'octubre i desembre de 2004. Es va evitar la coincidència amb períodes de vacances.

1.3. Treball de camp

El treball de camp inclou les accions d'acostament als educadors i educadores socials com a font d'informació i el procés de recollida de dades.

■ 1.3.1. Sensibilització i col·laboració dels participants

Per poder dur a terme el treball de camp, s'han planificat tres accions prèvies que han incidit en la sensibilització i la col·laboració de les persones participants:

- Sol·licitud dels permisos necessaris a la DGAIA per tal d'aconseguir un accés directe als RR i poder entrevistar els educadors socials com a font d'informació.⁶
- Motivació i implicació dels subjectes de la població d'estudi per aconseguir un elevat índex de resposta del qüestionari: presentació de la investigació als directors dels RR per part de la directora de la DGAIA i de la directora al territori espanyol del programa europeu d'investigació a la seu de la DGAIA i enviament d'una carta de presentació als RR per transmetre la necessitat i l'interès a assolir la màxima col·laboració dels participants (Anguera, 1995-b) (annex núm. 2).
- Creació d'un mecanisme de tramesa, seguiment i recepció dels qüestionaris

5. Una primera fase del programa europeu d'investigació (prèvia a aquesta) que tenia per objectiu elaborar el *Mapa de recursos residencials per a la infància i l'adolescència a Catalunya* ens va permetre tenir un cens d'entitats actualitzat (López-Arostegui: 1995) dels RR de Catalunya i conèixer-ne el nombre d'educadors total del conjunt de centres i altres dades bàsiques, com ara ubicació, tipologia, dependència administrativa, nombre d'educadors, nombre de places..., que ens van ajudar posteriorment en l'anàlisi de les dades recollides.

6. Ser membre del Grup de Recerca d'Infància i Família (GRIF)-UB m'ha facilitat l'obtenció de l'autorització administrativa d'accés als RR dependents de la DGAIA.

que centralitzava i en coordinava el lliurament: tècnica de referència de la DGAI i suport i experiència investigadora del GRIF.⁷

■ 1.3.2. Administració del qüestionari

Els contactes telefònics amb els centres per fer l'entrega personal dels qüestionaris van començar a la fi de setembre de 2004 i es van concretar entre els mesos d'octubre i novembre; la recollida, entre final de novembre i el mes de desembre, deixant uns quinze dies per emplenar-los. A cada centre es lliurava un sobre amb el nombre de qüestionaris equivalent al nombre d'educadors socials que componien l'equip educatiu.

S'ha utilitzat el sistema personal d'enviament amb l'objectiu d'establir una relació més directa entre l'equip d'investigació i els participants en l'estudi, i així estimular l'emplenament del qüestionari. A més, aquesta estratègia ha facilitat deixar obert l'accés al centre per a moments posteriors de col·laboració amb el programa europeu d'investigació.

Es van repartir 600 qüestionaris, que corresponen al nombre d'educadors socials que conformava l'univers d'estudi, i se'n van recollir 404. Per tant, la participació va ser del 67,3%, la qual cosa redueix l'índex de mortalitat al 32,7%.

Atenent la dependència administrativa dels RR i la seva tipologia, la participació ha presentat algunes diferències:

Taula 1. Nombre i freqüències dels recursos socials participants

Dependència administrativa de l'RR	Nre. d'RR a Barcelona i província	Nre. d'RR que han retornat qüestionaris	Percentatge d'RR que han retornat qüestionaris
C. propis	9	6	66,6%
C. col·laboradors	53	39	73,4%
Total	62	45	72,5%

Tipologia de l'RR	Nre. d'RR a Barcelona i província	Nre. d'RR que han retornat qüestionaris	Percentatge d'RR que han retornat qüestionaris
CRAE	58	42	72,4%
C. acollida	4	3	75%
Total	62	45	72,5%

Font: Elaboració pròpia.

7. Grup de recerca d'infància i família GRIF (Investigació, Avaluació i Formació en Pedagogia Social i Treball Social) de la Universitat de Barcelona, que és l'equip coordinador de l'Estat espanyol del programa europeu d'investigació.

■ 1.3.3. Límits de la investigació

Les limitacions i els imprevistos que han condicionat el ritme de desenvolupament de la investigació en la fase de delimitació de l'objecte d'estudi i del treball de camp han estat:

- Respecte al marc teòric, la pobresa documental d'alguns temes i l'abundant producció escrita d'altres.

D'una banda, en relació amb la història de la professió, hem hagut d'acudir a www.eduso.net, d'àmbit nacional, i www.ceesc.cat, d'àmbit autonòmic. Tret de les càpsules informatives d'aquests webs i els butlletins que publiquen les associacions i els col·legis professionals, no hem trobat cap publicació que agrupi, relati i faci difusió dels esdeveniments de la professió en la darrera dècada.

Quant a la recerca de bibliografia referent a la protecció de la infància, hem apreciat que existeix abundant literatura que estudia i analitza el fenomen de la infància en situació de risc social i l'atenció residencial en conjunt, però la que parla de models educatius d'intervenció i dels professionals de referència és escassa. Si ens centrem en els educadors i educadores, es troba bibliografia sobre les actituds de l'educador/a i les tècniques de treball, però la referència a les funcions l'hem localitzada en un nombre reduït de documents i amb una elevada falta de definició i concreció.

Tampoc no són abundants les investigacions que aborden el fenomen de la infància, concretament de la infància protegida. A més, les que es coneixen posen l'èmfasi en les condicions estructurals i organitzatives, però no en l'atenció educativa ni com aquesta incideix en la millora de la qualitat de vida dels infants o adolescents.

- Respecte al treball de camp, les dificultats d'accés a l'objecte d'estudi.

Els canvis en el Govern de la Generalitat de Catalunya, acompanyats de reestructuracions en l'Administració, han prorrogat les converses amb les persones responsables i l'obtenció dels permisos.

Un segon factor, que també ha retardat l'accés al camp, ha estat poder disposar de la informació que s'estava recollint mitjançant la fitxa de recurs residencial⁸ (annex núm. 3).

8. Aquestes fitxes es van utilitzar per elaborar el *Mapa de recursos residencials per a la infància i l'adolescència a Catalunya*.

1.4. Anàlisi de dades

La recollida dels qüestionaris ha donat pas al procés de classificació i codificació de les preguntes obertes i la creació d'una primera matriu de dades. El tractament de cada variable ha ajudat a unificar aquelles dades les respostes de les quals han estat molt diverses, ja que eren preguntes semiobertes, i també ens ha permès observar que hi ha qüestionaris incomplets, una elevada dispersió en les respostes i una menor resposta en el conjunt de les preguntes relacionades amb el perfil laboral.

Amb la matriu elaborada i depurada, ha començat el procés de tractament de la informació mitjançant el programa estadístic informàtic SPSS.10 (Statistical Package for Social Sciences).

De les dades obtingudes, se n'ha fet una anàlisi descriptiva univariable i bivariàble per conèixer la distribució de la població en cada ítem considerat en la investigació. Quan s'han combinat, hem seleccionat l'edat, el sexe, la dependència administrativa i la tipologia de centre per considerar que aporten singularitat a la realitat dels RR i poden estar incidint en el desenvolupament funcional.

La composició mixta i equilibrada dels equips educatius en relació amb el sexe té una importància educativa que cal tenir en compte com a part de l'encàrrec, de la mateixa manera que l'edat, per l'experiència acumulada, per l'estabilitat que aporta als equips, per la formació i per la proximitat cronològica entre educand i educador cada vegada més present.

Pel que fa a les variables tipologia de centre i dependència administrativa, ens interessa comprovar si estan influïnt en les característiques dels educadors i educadores i, aquelles, en el desenvolupament de l'encàrrec.

2. La professionalització de l'educació social des dels anys seixanta a Espanya

La figura de l'educador social, tal com el coneixem avui dia, és el resultat d'un llarg procés de definició d'una professió que, exercida per persones formades, o no, en diferents disciplines, amb enfocaments educatius diversos i amb plantejaments vocacionals i professionals de diferent intensitat, ha actuat de manera intencional en subjectes o col·lectius que majoritàriament es troben vivint situacions de dificultat social.

En l'Estat espanyol devem el coneixement que avui tenim d'aquest tipus de professional, antecedent indiscutible de l'educador/a social, a Guerau d'Arellano, Trescents, Muñoz i Julià, entre d'altres, com a referents de la figura professional de l'educador especialitzat en la dècada dels anys vuitanta.

En el camí de la normalització i la consolidació de la professió d'educador/a social, hi han intervingut diferents agents, associats o no, com escoles de formació, associacions del territori espanyol i associacions internacionals. Cada una, des de la seva òptica d'aproximació a la professió, definia l'educador/a especialitzat/ada amb matisos diferents.

Podem dir que les diferents aproximacions a la definició d'educador/a social han seguit dues tendències: d'una banda, aquelles que, en la definició, incorporen l'especialització segons els àmbits d'intervenció i, de l'altra, les que emfatitzen l'activitat socialitzadora que es duen a terme des del món dels educadors i l'adquisició de competències socials dels subjectes receptors de la intervenció.

Tot seguit, presentem unes definicions que encaixen en aquesta segona línia i incorporen una mirada professionalitzadora de l'educador/a, que inclou la part de coneixements tècnics i la formació específica.

L'any 1985, Guerau d'Arellano definia l'educador/a com «aquella persona que duu a terme un servei social, retribuït justament, perquè té unes aptituds, ha après una tècnica i posseeix un interès vital fonamental derivat de la seva pròpia funció» (Guerau d'Arellano, 1985: 72).

Muñoz (1987: 72-73) ens diu que «l'educador especialitzat és el professional de l'educació, d'atenció directa que treballa en el marc de la vida quotidiana, amb subjectes que per diverses causes: físiques, psíquiques o socials, es troben en situacions de risc i/o de dificultat amb si mateixos i/o amb l'entorn immediat (marginació o inadaptació)».

I la Coordinadora Estatal d'Escoles d'Educadors Especialitzats (1988: 21), quant a l'educador especialitzat, el defineix com «el professional de l'educació que treballa en un marc no escolar amb subjectes que, per diverses causes: físiques, psíquiques i socials, es troben en situacions de marginació i inadaptació. El treball específic de l'educador és, mitjançant l'atenció directa o altres mesures, ajudar a desenvolupar recursos al subjecte que facilitin la seva inserció social activa i facilitin la seva circulació en un entorn comunitari cada vegada més ampli. La seva funció adquireix característiques diferencials en funció de l'àmbit, servei o institució en els quals intervé».

Aquestes tres definicions utilitzen encara la denominació *professional d'educador especialitzat*; *educador social* es va començar a utilitzar l'any 1995 per anomenar els estudiants que van acabar la diplomatura d'educació social, coincidint amb la primera promoció.

Armengol (1995: 17), primer director de l'Escola Universitària d'Educació Social de la Universitat Ramon Llull, incorpora a les definicions anteriors les dimensions professional i formativa, i inclou el caràcter adaptatiu del professional a les noves realitats socials, circumstància que acull a les diferents sortides professionals de l'educador/a social.

Aquest autor diu que: «L'educador social és un tècnic de la intervenció socioeducativa preparat per al treball amb la població que presenta necessitats específiques, format en l'estil i mètodes de l'animació i amb una sòlida formació de base que li permet una capacitat d'adaptació a nous programes o a noves formes o àmbits d'intervenció, capacitat imprescindible per ser eficaços en un sector molt nou i en plena evolució».

Més enllà de les nostres fronteres, l'Associació Internacional d'Educadors de la Joventut en Dificultat (AIEJI, París-Ginebra, 1995) ha acceptat la definició d'educador especialitzat/social següent: «S'entén la persona que, després d'una formació específica, afavoreix, mitjançant mètodes i tècniques pedagògiques, psicològiques i socials, el desenvolupament personal, la maduració social i l'autonomia de les persones joves o adultes incapacitades desadaptades o en perill de ser-ho. L'educador/a comparteix amb les esmentades persones les diferents situacions espontànies o provocades de la vida quotidiana, sigui dins les institucions residencials o de serveis, sigui en l'ambient natural de la vida a través de l'acció contínua i conjunta amb la persona o amb l'ambient».

□ Funcions de l'educador/a social

Una de les dificultats que ha contribuït en la indefinició de la professió té relació amb les funcions que ha anat desenvolupant l'educador social; moltes vegades han estat definides en el mateix encàrrec, però sovint són assumides per iniciativa pròpia o per decisió conjunta amb altres professionals.

Certament, com una passa més cap a l'assentament de la professió, s'ha fet imprescindible definir les funcions dels educadors socials de manera que ajudin a posar ordre entre allò que els és propi i allò que no (Jolonch, 1995; Úcar, 1999, 2001; Romans, 2002; Sáez, 2003-c). Com passa amb la resta de professions, l'educador/a social és un tipus de professional format i capacitat per desenvolupar unes funcions, però no d'altres.

L'Associació Estatal d'Educació Social, com a organització que integra el procés dut a terme en la configuració de la professió, i en la qual coincideixen altres organitzacions del ram de l'Estat, ha publicat el Catàleg de funcions i competències dels educadors socials.

El document de treball, que segueix una línia harmònica amb els dos anteriors elaborats per aquesta mateixa associació (Definició d'educació social i Codi deontològic), s'ha estructurat en tres eixos:

- Els principis professionalitzadors relatius al marc professional i a l'ètica i la deontologia.
- Les competències transversals que permeten a l'educador/a donar compte de la seva responsabilitat en l'encàrrec social i/o institucional assumit, envers altres professionals i envers ell/a mateix/a. En són cinc:
 - Competència comunicativa.
 - Competència relacional.
 - Capacitat d'anàlisi i de síntesi.
 - Capacitat criticoreflexiva.
 - Competència per a la selecció i la gestió del coneixement i la informació.
- El catàleg de funcions i competències professionals en què diferencia les funcions singulars i les funcions compartides.

Cal remarcar la diferència entre funcions professionals enteses com «un camp de treball i de tasques que assenyalen un àmbit de responsabilitat professional i laboral» (ASEDES, 2006: 4) i les competències, definides com «ser capaç de dur a terme, de manera efectiva i ètica, tasques que es desprenen de les funcions assumides pels educadors socials» (ASEDES, 2006: 4), que es poden exercir per la formació universitària rebuda i per la tradició/experiència acumulada.

La particularitat de les funcions professionals de l'educador/a social permet diferenciar dos camps de responsabilitat: el grup de funcions singulars i les funcions compartides. Entre les funcions singulars que es caracteritzen per «donar compte de l'acció socioeducativa com a eix vertebrador i específic de l'educador/a social» (ASEDES, 2006: 8) es troben:

- «Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura.
- Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials.
- Mediació social, cultural i educativa».

Dins el grup de funcions compartides, que formen part d'«un camp de responsabilitat en què les accions, activitats i tasques que s'han de desenvolupar són equivalents a les que duen a terme altres professionals sense oblidar que el substancial i la lògica que els defineix es corresponen amb altres especificitats» (ASEDES, 2006: 9) es troben:

- «Coneixement i anàlisi dels contextos socials i educatius.
- Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius.
- Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius».

Aquest document ha de servir d'orientació i guia en el procés de definició i concreció de les funcions de l'educador/a social en el seu desenvolupament professional.

Tenint en compte l'ampli ventall d'espais d'intervenció de l'educador/a social i la seva contínua expansió, pretendre establir classificacions o taxonomies tancades es converteix en una tasca que, encara que és necessària per definir i construir la professió, es fa imprecisa en el mateix moment de la seva construcció i molt més amb el pas del temps.

Aquest moviment continu que experimenten els camps d'actuació, juntament amb una revisió de l'encàrrec que rep aquest tipus de professional per adaptar-se a les noves realitats socials en les quals s'integra una visió concreta del concepte socioeducatiu, dificulta la definició de l'educador/a social com a professional.

Tot i així, és necessari prendre distància d'aquestes circumstàncies per arribar a definir la figura de l'educador social centrant-nos estrictament en la funció que el caracteritza: l'acció educativa en un context social. Atenent aquest criteri, considerem que la definició que més s'hi ajusta, perquè emfatitza clarament l'aspecte socioeducatiu, amplia l'exercici de la professió al conjunt de la població –sense acotar-la a les persones que travessen situacions problemàtiques o que tenen alguna discapacitat– i té com a marc les funcions que li són atribuïdes. Aquesta és la que proposa el Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC). A més, venint del col·legi professional, entenem que ha de servir de referència per a les institucions que es volen aproximar a l'educació social o per a aquelles que ja hi tenen establerts canals de col·laboració.

És a dir, «L'educador i l'educadora són aquelles persones que exerceixen la seva professió als camps de l'educació no formal, de l'educació d'adults (compresos els de la tercera edat), de la inserció social de persones desadaptades i discapacitades, així com al camp de l'acció socioeducativa» (Estatuts del CEESC, capítol 4: Dels principis bàsics reguladors de l'exercici professional. Article 21. Definició de l'educador social (1996).

2.1. Educador/a social i dimensió corporativa

El conjunt de col·legis professionals amb què avui compten els educadors i educadores socials del territori espanyol són el resultat d'un llarg procés associatiu, començat pels professionals que tenien un interès a crear organitzacions que unissin i rendibilitzessin els esforços de petits col·lectius distanciat tant geogràficament com, inicialment, en el plantejament de base. Aquests col·lectius, en tant que organitzacions aglutinadores d'interessos professionals comuns, es van erigir en fórmula d'associació, principalment, amb anterioritat a la creació de la diplomatura d'educació social.

■ 2.1.1. La tradició associativa

Des de fa aproximadament dues dècades, la fórmula jurídica que els col·lectius d'educadors socials han utilitzat per agrupar-se ha estat l'associació. Partint d'aquí, s'han constituït com a moviment associatiu professional i, com a coordinadora o com a federació, s'ha anat treballant amb l'objectiu –entre d'altres– de crear els col·legis professionals de les diferents comunitats autònomes, tal com es va acordar en el I Congrés Estatal de l'Educador Social (1995).

El moviment associatiu del període comprès entre els anys setanta i la celebració del I Congrés Estatal d'Educadors Especialitzats l'any 1987 a Pamplona es va caracteritzar per la coexistència de dos sectors d'educadors que responien a plantejaments diferenciats. D'una banda, un primer sector, format per membres pertanyents a moviments de voluntariat i de denúncia que entenien la professió com un espai de transformació radical de les estructures socials, va mantenir una posició molt crítica amb les propostes de professionalitzar i normalitzar la figura de l'educador. D'altra banda, el segon sector d'educadors, encara que era sensible als plantejaments dels seus homòlegs, considerava necessària la regulació i la normalització de la professió. Aquesta divisió, creada entre el conjunt de treballadors de l'educació social i que dificultava el procés de consolidació professional, es va diluir en la celebració del I Congrés Estatal d'Educadors Especialitzats, circumstància que va permetre assentar les bases per a la normalització de la professió.

Els antecedents del primer col·legi professional d'educadors socials els trobem el 1972, any en què es va produir un intent de creació d'una associació d'educadors impulsada pel Centre de Formació d'Educadors Especialitzats adscrit a l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, fundat l'any 1969.

Alguns anys més tard, la creació de la Flor de Maig, escola de formació d'educadors adscrita a la Diputació de Barcelona, va presentar, en el marc de l'Escola d'Estiu de Flor de Maig de l'any 1981, l'Associació d'Educadors Especialitzats de Catalunya (AEEC). Aquesta primera associació d'àmbit autonòmic, que no va començar a funcionar de manera organitzada fins a l'any 1984, va marcar el principi del moviment associatiu d'educadores i educadors per a tot l'Estat espanyol.

L'any 1985, a iniciativa d'un grup d'educadors de Girona, es va constituir la delegació de l'AEEC corresponent, i l'any 1986 la de Tarragona; encara que amb alguna dificultat per la dispersió dels educadors al territori. L'última delegació de l'AEEC es va constituir a Lleida l'any 1994.

Les primeres iniciatives corporativistes es van acabar de definir l'any 1987 en el marc del I Congrés d'Educadors Especialitzats de Pamplona. La mateixa regulació de l'AEEC, al costat de l'evolució que la professió d'educador social anava experimentant, va provocar un canvi en la seva denominació i va passar a constituir-se com a Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya (APEEC) l'any 1989.

Un altre nou canvi de denominació de l'APEEC es va produir l'any 1992 com a conseqüència de l'aprovació de la diplomatura en Educació Social. En el procés de definició d'aquesta diplomatura es van perdre els noms que definien les tres procedències professionals de l'educador/a (animador sociocultural, formador d'adults i educador especialitzat) per unificar-los en el d'educador/a social.

Aquesta fusió terminològica va anar acompanyada d'un canvi legal de denominació de l'associació, que va passar a conèixer-se pel nom d'Associació Professional dels Educadors Socials de Catalunya (APESC), activa des de maig de 1994 fins a l'11 de desembre de 1999.

En el període comprès entre el 22 de novembre de l'any 1996 i l'11 de desembre de l'any 1999 van coexistir l'APESC i el CEESC. Ambdues entitats van compartir durant tres anys recursos, infraestructura i personal, mitjançant la signatura d'un conveni de col·laboració en el procés constituent del mateix CEESC.

En l'àmbit estatal, també el I Congrés Estatal d'Educadors Especialitzats celebrat a Pamplona va impulsar la creació de la primera Coordinadora Estatal d'Associacions i Escoles d'Educadors Especialitzats (CEAEEEE), que es va mantenir fins a l'any 1988, quan es van separar associacions i escoles i van deixar de tenir vinculacions orgàniques entre si.

La fi d'aquesta coordinadora va donar pas a la constitució d'una de nova, la Coordinadora d'Associacions d'Educadors Especialitzats, que al seu torn es va transformar l'any 1992 en la Federació Estatal d'Associacions Professionals d'Educadors Especialitzats (FEAPEE) per convertir-se l'any 1994 en la Federació Estatal d'Associacions Professionals d'Educadors Socials (FEAPES).

Es reconeix la FEAPES com una federació fructífera, amb una àmplia trajectòria a escala estatal, l'activitat de la qual va acabar l'any 2001 per donar pas a l'Associació Estatal d'Educació Social (ASEDES). Aquesta darrera va néixer amb la voluntat de recollir el procés dut a terme per la FEAPES amb el propòsit de:

- Integrar les diverses organitzacions d'educadors socials i educació social que existien a l'Estat espanyol i «acollir jurídicament i organitzativament, de forma eficient, les diverses realitats associatives i els diferents col·legis professionals actuals i futurs» (Hoyos, 2001: 380).

- Unificar la definició i el discurs.
- Potenciar el reconeixement social i professional.

Actualment, l'ASEDES gestiona una important eina de comunicació entre els professionals de la intervenció socioeducativa: el portal d'educació social www.eduso.net.

El treball que fins a aquest moment lideraven conjuntament FEAPES, els col·legis professionals i la Comissió Mixta va ser entomat per la Federació Estatal d'Organitzacions d'Educació Social (FEOES), constituïda l'any 2000.

El nombre d'entitats, associacions i col·legis al territori espanyol dedicats a l'educació social necessitava una coordinació que unifiqués i optimitzés les gestions i accions que s'estaven duent a terme i ha estat la FEOES la que ha facilitat aquesta integració i col·laboració jurídica de diversos organismes, de manera que s'afavoreix la coordinació del procés de creació de nous col·legis. Aquesta federació també ha assumit el paper de representar la professió d'educador social davant els organismes referents dels educadors socials, tant al territori espanyol com a l'internacional, entre els quals hi ha l'Associació Internacional d'Educadors Socials (AIEJI).

Amb el doble encàrrec d'aglutinar els col·legis professionals autonòmics que es van constituint al territori espanyol i, alhora, garantir el respecte a la realitat pròpia que els caracteritza, es va aprovar el 2006 la creació del Consell General de Col·legis Oficials d'Educaores i Educadors Socials.

■ 2.1.2. Els col·legis professionals

El col·legi professional és l'organisme que col·labora de forma imprescindible en la construcció de la identitat professional, ja que es tracta d'un tipus d'organització que fusiona els interessos professionals (Maiztegui i Santibáñez, 2002).

La necessitat d'un col·legi professional que recollís el passat, el present i el futur de l'educació social i que impulsés la consolidació de la professió es va acabar de gestar en el I Congrés Estatal de l'Educador Social celebrat a Múrcia l'any 1995.

El primer que es va crear al territori espanyol va ser el Col·legi d'Educaores i Educadors Socials de Catalunya, que va arribar després de l'aprovació de la diplomatura en educació social i, juntament amb aquesta, va ser una de les principals aspiracions aconseguides pel col·lectiu d'educadors socials en bé de la consolidació de la professió.

A Catalunya, en aquell moment, l'APESC centralitzava el moviment d'aquest col·lectiu professional i, com que aquesta comunitat autònoma era la zona professionalment més organitzada en aquell període, va prendre la iniciativa de liderar al territori espanyol el procés de creació del col·legi.

Una sèrie de circumstàncies legals (al territori espanyol les competències en matèria de col·legis professionals, encara que són determinades per llei estatal, són

desenvolupades en exclusiva per les legislacions autonòmiques respectives), socials (la població en general va començar a reconèixer la professió per entendre-la com la via per atendre els nous problemes que generava la societat contemporània, en un marc d'estat del benestar) i oficials (l'aprovació de la diplomatura d'educació social) van reforçar els arguments que s'exposaven en el projecte respecte a la creació del col·legi professional i, com que des de les diferents visions se'n considerava oportuna i necessària la constitució, el Parlament de Catalunya mitjançant la Llei 15/1996, de 15 de novembre, va aprovar la creació del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC).

❑ Col·legis professionals del territori espanyol

En l'àmbit estatal, la creació del CEESC va modificar la realitat associativa. En paral·lel, i amb el mateix objectiu de la normalització de la professió, coexistien al territori espanyol dues entitats, el CEESC i la FEAPES. Ambdues organitzacions van signar, el 9 de maig de l'any 1998, un conveni marc de col·laboració mitjançant el qual es va crear una comissió mixta que assumia «el treball d'homologació d'antigues titulacions amb la nova diplomatura, la representació davant els organismes internacionals d'educadors socials i, molt especialment, la promoció de l'educació social en l'Estat» i que era un suport d'«impuls i ajuda per a la creació de nous col·legis en les diverses autonomies, mitjançant la comissió de col·legis» (Gil, 2001: 339-340).

L'experiència acumulada en la coordinació de diversos processos de creació de col·legis professionals i els recursos humans i econòmics de què disposava aquesta comissió (Hernández, 2001) van brindar l'oportunitat d'acompanyar, en forma d'assessorament i de guia, aquelles autonomies que havien iniciat el procés de creació del seu col·legi professional i que es trobaven en un procés avançat de presentar la sol·licitud a la seva administració competent.

Els col·legis professionals existents arreu del territori espanyol són els següents: Colexio d'Educadors Socials de Galícia, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears, Col·legi Professional d'Educadors Socials de la Regió de Múrcia, Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials d'Euskadi, Col·legi Oficial d'Educadors Socials de Castella-La Manxa, Col·legi d'Andalusia, Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials de Castella i Lleó i Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials d'Aragó.

En l'actualitat, a Extremadura i a Madrid s'estan duent a terme els tràmits per a la creació del col·legi professional.

A tall de síntesi, presentem un quadre en què es recullen les organitzacions comentades, l'any de creació i la data de cessament, les sigles per les quals es coneixen, alguna observació significativa i, finalment la llei que les regula. Se n'han creat dos

quadres, un per a l'àmbit estatal i un altre per al català, ja que l'aplicació de la investigació queda circumscrita a aquesta segona zona territorial.

Quadre 1. Organismes corporatius d'àmbit estatal i col·legis professionals d'àmbit autònom dels educadors socials

Data de creació /cessament	Organització	Llei de creació
1987 / 1988	Coordinadora Estatal d'Associacions i Escoles d'Educadors Especialitzats (CEAEEEE).	
1988	Coordinadora d'Associacions d'Educadors Especialitzats. Coordinadora d'Escoles i Associacions d'Educadors Especialitzats (CEAPES).	
1992	Federació Estatal d'Associacions Professionals d'Educadors Especialitzats (FEAPEE).	
1989 / 2001	Federació Estatal d'Associacions Professionals d'Educadors Socials (FEAPES).	
XII-2000	Associació Estatal d'Educació Social (ASEDES). Associació Estatal d'Entitats d'Educació Social que integra CEESC, FEAPES, AESG i APESRM.	
XII-2000	Federació Estatal d'Organitzacions d'Educació Social (FEOES).	
XII-2000	Colexio d'Educadors Socials de Galícia (CESG).	Llei 1/2001, de 22 de gener, de creació del Colexio d'Educadors Socials de Galícia. BOE núm. 65.
IX-2003	Col·legi d'Educaores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB).	Llei 8/2002, de 26 de setembre, de creació del Col·legi d'Educaores i Educadors socials de les Illes Balears. BOCAIB núm. 121.
III-2003	Col·legi Professional d'Educadors Socials de la Regió de Múrcia (CPESRM).	Llei 1/2003, de 28 de març, de creació del Col·legi Professional d'Educadors Socials de la Regió de Múrcia. BORM núm. 86.

Data de creació /cessament	Organització	Llei de creació
XI-2003	Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV).	Llei 15/2003, de 24 de novembre, de creació del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana. DOGV núm. 4639.
XII-2003	Col·legi d'Educadores i Educadors Socials d'Euskadi (CEESE).	Llei 7/2003, de 22 de desembre, de creació del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials d'Euskadi. BOPV núm. 254.
IV-2005	Col·legi Oficial d'Educadors Socials de Castella-La Manxa (COESCLM).	Llei 2/2004, d'1 d'abril, de creació del Col·legi Professional d'Educadors Socials de Castella-La Manxa. DOCLM núm. 52.
III-2005	Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials de Castella i Lleó (CEESCYL).	Llei 2/2005, de 23 de març, de creació del Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials de Castella i Lleó. BOE núm. 87.
V-2005	Col·legi Professional d'Educadors Socials d'Andalusia (COPESA).	Llei 9/2005, de 31 de maig, de creació del Col·legi Professional d'Educadors Socials d'Andalusia. BOE núm. 156.
IX-2005	Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials d'Aragó (CEES-Aragón).	Llei 9/2005, de 10 d'octubre, de creació del Col·legi Professional d'Educadors Socials d'Aragó. BOA núm. 127.
XII-2006	Consell General de Col·legis Oficials d'Educadors Socials.	Llei 41/2006, de 26 de desembre, de creació del Consell General de Col·legis Oficials d'Educadores i Educadors Socials. BOE núm. 309.

Font: Elaboració pròpia a partir de documents legals i tècnics.

Quadre 2. Organismes corporatius i col·legis professionals de Catalunya dels educadors socials

Data de creació /cessament	Organització	Observacions	Llei de creació
1984	Associació d'Educadors Especialitzats de Catalunya (AEEC).	Delegació Girona-1985 Delegació Tarragona-1986 Delegació Lleida-1994	
1989	Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya (APEEC).		
V-1994 / 11-XII-1999	Associació Professional d'Educadors Socials de Catalunya (APESC).	Publicació del cessament en el DOGC núm. 3091 del 3 de març de 2000.	Llei 11/85, de 2 d'agost, que regula les associacions professionals i sindicals.
1996	Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC).	Comissió Gestora del 22 de novembre de 1997 fins al 12 de juny de 1999. Primera Junta de Govern, 12 de juny de 1999. Delegació Girona- XI/2001 Delegació Lleida - V/2002 Delegació Tarragona- XII/2002	Llei 15/1996, de 15 de novembre, de creació del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. DOGC núm. 2284.

Font: Elaboració pròpia a partir de documents legals i tècnics.

2.2. Educador/a social i dimensió formativa

En la història de l'educació social, el reconeixement de la diplomatura d'educació social com a estudis de primer cicle de nivell universitari ha estat un dels èxits en l'àmbit formatiu més importants i, per descomptat, clau en el procés de normalització de la professió d'educador.

Aquest reconeixement va suposar el desencadenament d'una sèrie de processos necessaris per a la normalització de la professió que han estat capaços d'aglutinar i ordenar-ne els factors de professionalització, associatius i laborals.

■ 2.2.1. Antecedents formatius

Al començament del segle xx, la formació no es considerava un requisit indispensable per als agents que intervenien en la infància en situacions problemàtiques. Aquesta valoració va canviar en la segona meitat d'aquest segle, cap als anys setanta, quan els professionals que intervenien en el terreny social van començar a generar una sèrie de demandes de formació, que van acabar per tenir resposta amb la creació d'escoles de formació específica.

A partir dels anys cinquanta, Piquer a Barcelona i Díaz Arnal a Madrid, ambdós amb una clara influència religiosa, però alhora tecnicista, van dur a terme les primeres connexions amb els moviments catòlics francesos i les seves escoles de formació d'educadors i educadores per entendre que el personal religiós que desenvolupava accions educatives requeria d'una formació específica.

Piquer estava convençut que l'elevat fracàs institucional que es donava entre els menors que estaven internats era a causa de la falta de formació específica del personal que hi treballava. Aquesta inquietud el va portar a reclamar la necessitat de crear una nova figura professional al camp social: l'educador especialitzat, activitat que li va ocupar entre els anys cinquanta i setanta.

En el curs 1969-1970 es va crear la primera institució de caràcter privat dedicada a la formació d'educadors especialitzats al territori espanyol, el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona (CFEE), per donar resposta a tres objectius (Núñez, 1989: 31):

- La formació d'aquelles persones que, sense tenir estudis específics, duien a terme funcions d'educador especialitzat.
- L'aglutinació del personal que treballava en les institucions en l'àmbit de Catalunya.
- La confecció dels programes que permetessin una professionalització dels treballadors del sector.

El promotor d'aquesta iniciativa va ser Julià, format com a educador especialitzat a l'Institut Pèdothecnique de Toulouse, a partir del requeriment de diverses institucions del camp social mogudes per la necessitat de comptar amb personal especialitzat.

L'activitat acadèmica en el CFEE es va mantenir de manera ininterrompuda durant 11 anys, fins al curs 1979/1980, període en què es va cercar de manera infructuosa el reconeixement acadèmic.

El testimoni en formació de l'educador/a especialitzat/ada va ser recollit l'any 1981 per l'Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig, de la Diputació de Barcelona, que es va crear amb el doble encàrrec d'impartir:

- «La formació reglada dels futurs educadors especialitzats, que sortiran al mercat de treball amb el títol de tècnic especialista en adaptació social.

- La formació permanent, l'assessorament, la investigació en un ampli camp definit com a lluita contra la marginació» (Núñez, 1989: 33).

Els primers dissenys de plans de formació inicial, amb tres anys de durada, van ser elaborats per un primer equip compost, entre altres, per Guerau d'Arellano, Renau i Andreu. Aquest centre ja fou catalogat com a centre de formació professional de 2n grau, amb categoria d'homologat a la branca llar, especialitat de tècnic especialista en adaptació social-ensenyaments no reglats.

En altres ciutats espanyoles també van aparèixer escoles que impartien formació reglada, o no, amb un cert assentament, com l'Escola de Navarra, l'Escola de Bilbao, l'Escola de Girona i l'Escola de Santiago de Compostel·la.

Aquesta titulació de formació professional de 2n grau, superades les primeres promocions, es va començar a valorar des del mateix sector com una dificultat i un límit al creixement de la professió, alhora que en limitava les possibilitats de transformació i de reconeixement social. Només es veia com a alternativa per superar aquest estancament la formació universitària.

Va ser a la fi dels anys vuitanta, promogut per Renau, quan el Consell d'Universitats va prendre en consideració el problema formatiu i es van iniciar les primeres accions orientades al reconeixement d'estudis universitaris.

Al quadre resum que presentem a continuació es mostren les escoles que, durant el període comprès entre l'any 1969 i l'aprovació de la diplomatura universitària l'any 1991, van donar resposta a les demandes formatives en educació especialitzada al territori espanyol.

Quadre 3. Escoles de formació d'educadors especialitzats d'àmbit nacional

Data de creació	Data de cessament	Centre de formació	Observacions
1969	1980	Cursos de formació d'educadors especialitzats.	Dependent de la Diputació de Barcelona.
	1980	Centre de formació d'educadors especialitzats de Barcelona (CFEE).	Adscrit a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
1980	1985	Escola d'educadors Lluís Amigó.	Godella (València). Imparteix FP-2, titulació de tècnic especialista en adaptació social (BOE, 30-08-1980).
	1987	Escola d'educadors especialitzats.	Fundació Bartolomé de Carranza. Sense reconeixement oficial del MEC i subvencionada pel Govern de Navarra.

Data de creació	Data de cessament	Centre de formació	Observacions
1981	1989	Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig.	Patronat Flor de Maig de la Diputació de Barcelona. Titulació de tècnic especialista en adaptació social. El professorat s'incorpora a la Universitat de Barcelona (BOE, 30-08-1980).
1982	1988	Escola d'Educadors Especialitzats en Marginació Social.	Galícia.
1986	1994	Escola d'Educadors Especialitzats de Girona.	Girona. Una part del professorat s'incorpora a la Universitat de Girona.
	1987	Escola d'Educadors Especialitzats del Govern de Navarra.	Titulació de tècnic especialista en adaptació social (BOE, 30-08-1980).
1987	1996	Escola d'Estudis del Menor.	Madrid. Direcció General de Protecció Jurídica del Menor del Ministeri d'Afers Socials.
1987		Escola d'Educadors Especialitzats del Govern de Navarra.	Obre la possibilitat d'obtenir el títol de tècnic especialista en adaptació social, mitjançant proves lliures (BOE, 30-08-1980).
			Constitució del subgrup de treball núm. XV del Consell d'Universitats, compost per representants de la Direcció General de Protecció de Justícia de Menors i de la Coordinadora d'Escoles i Associacions d'Educador Especialitzat.

Font: Elaboració pròpia a partir de documents legals i tècnics.

■ 2.2.2. Els estudis universitaris

L'interès perquè la formació de l'educador/a social adquirís nivell universitari va néixer per la iniciativa de la mateixa universitat, però també per la forta influència del col·lectiu dels educadors especialitzats (coordinadora d'associacions d'educadors especialitzats i de les escoles d'educadors especialitzats) i del resultat de la confluència de persones i interessos preocupats per l'educació social no escolar, així com de les administracions públiques (Petrus, 1989; March, 1995).

En aquest procés destaquen les Jornades sobre la Formació d'Educadors i Agents Socioculturals celebrades a Barcelona al maig de l'any 1988, promogudes conjuntament per la Generalitat de Catalunya, el Ministeri de Cultura, l'Ajuntament de Bar-

celona i les universitats de Barcelona i Autònoma de Barcelona, entre altres institucions. Es van organitzar amb la intenció d'«aglutinar i posar ordre terminològic, de relació entre els objectius, de similitud als camps d'actuació, etc., en camps diversos d'actuació educativa no escolar, tenint presents, al mateix temps, les realitats ja existents» (AD: 1988: 13).

En aquestes Jornades es va redactar el primer document base per a l'elaboració del primer pla d'estudis de la diplomatura d'educació social.

Renau, com a directora general de Protecció Jurídica del Menor, va exposar al Consell d'Universitats les circumstàncies per les quals travessava aquesta professió des d'un punt de vista acadèmic i en el Programa sobre reforma dels ensenyaments universitaris es va incloure l'informe tècnic corresponent a diplomant en Educació Social les orientacions del qual recullen les línies generals per a la conversió de l'educador, en la seva màxima expressió, en educador social (Núñez, 1989).

Quant a la delimitació dels continguts del currículum formatiu, les propostes que es van elevar al Consell d'Universitats aconsellaven la combinació de tres tipus de continguts (Caride, 1989):

- Continguts teóricoconceptuals que oferissin marcs d'interpretació i valoració dels contextos i de les actuacions.
- Continguts normatius i metodològics amb els quals poder dissenyar i operativitzar les intervencions.
- Continguts eminentment pràctics que oferissin recursos concrets per a l'acció.

Amb la diplomatura es va passar d'uns plantejaments eminentment pràctics a una fonamentació teòrica i metodològica basada en la reflexió, des de la qual s'analitzaria la praxi. Teoria i pràctica es van considerar indissociables, per això les matèries del pla d'estudis tenen un percentatge de crèdits teòrics i la resta, és *pràcticum* (March, 1995).

La proposta d'aquests estudis també apostava per la integració dels diferents professionals de la intervenció socioeducativa en una única denominació: «educador social», de manera que s'evocava la idea d'educador polivalent, no sols pel tipus d'usuari o subjectes sobre els quals intervé, sinó pels diferents tipus d'intervencions que hauria de dur a terme (Casas Rom, 1991).

L'opció per un únic professional format a partir d'uns principis comuns, basant-se en un currículum obert, amb un bagatge de coneixements de tipus general i amb un perfil polivalent, encaixava amb una persona de formació oberta, dinàmica i flexible amb capacitat d'anticipar-se i prevenir les demandes professionals, socials, culturals i educatives futures, és a dir, preparada per adaptar-se qualsevol possible canvi.

La voluntat d'elaborar un projecte de formació en educació social coherent no podia ignorar que les necessitats, els programes i els espais de l'educació social canvien contínuament (Petrus, 1994).

El Consell d'Universitats, després d'estudiar i analitzar les diferents propostes rebudes d'entorns professionals, acadèmics i socials, va aprovar, mitjançant el Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost, el títol universitari oficial de diplomatura en educació social.

En el curs 1992-1993 es va engegar la diplomatura a vuit universitats espanyoles. Aquests estudis van ser acollits i desenvolupats en el marc de les facultats de Pedagogia o de Ciències de l'Educació en què ja s'ubicaven altres formacions del sector educatiu; però també es van crear noves institucions en forma d'escoles universitàries d'educació social.

❑ **La convergència europea de qualificacions professionals**

Tot just han transcorregut quinze anys des de l'aprovació de la diplomatura en educació social i novament el nivell d'aquests estudis torna a ser tema de debat, arran de les noves orientacions marcades per la convergència europea de qualificacions professionals.

L'any 1998 es va iniciar el procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) amb la Declaració de la Sorbona (25 de maig de 1998) i en la Declaració de Bolonya es va acordar el final d'aquest procés per a l'any 2010.

En el marc dels cinc nivells de qualificació professional que es proposen, la majoria dels estats signataris de la declaració reconeixen els estudis que condueixen a la diplomatura en educació social amb un nivell educatiu 4, és a dir, equivalent a un ensenyament superior o universitari d'una durada mínima de tres anys i inferior a quatre anys, és a dir, són uns estudis de primer nivell, anomenats estudis de grau.

Segons la Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitat (LOU) i el document marc La integració del sistema universitari espanyol en l'espai europeu d'ensenyament superior (2003) els estudis de grau tenen una orientació professional que agrupen de manera harmònica les competències genèriques bàsiques, les competències transversals relacionades amb la formació integral de les persones i les competències més específiques. Aquest nou plantejament formatiu ha de facilitar a les persones titulades la integració en el mercat laboral.

❑ **El procés de configuració del nou currículum formatiu: «Llibre blanc d'Educació Social»**

Pràcticament la totalitat d'universitats que imparteixen el títol d'educació social al territori espanyol (39), les associacions professionals (6), els col·legis professionals (2) i grups d'investigació i estudi d'àrees més específiques han participat de manera col·legiada i cooperativa en el projecte que ha portat a la presentació del *Llibre blanc*

d'Educació Social. Aquest treball és una proposta no vinculant per presentar davant el Consell de Coordinació Universitària i el Ministeri d'Educació i Ciència, que desenvolupa el disseny d'un títol de grau, adaptat a l'EEES, per a la seva reflexió, i que s'ha tingut com a document de referència el disseny dels plans d'estudi de grau en Educació Social.

Aquest informe preveu els objectius generals i l'estructura dels plans d'estudis específics per a cada titulació, amb la seva distribució en hores de treball i assignació de crèdits europeus. Inclou aspectes fonamentals com l'anàlisi dels estudis corresponents o afins a Europa, les característiques de la titulació europea d'educació social, els estudis d'inserció laboral de les persones titulades durant l'últim quinquenni, i els perfils i les competències professionals.

En primer lloc, la concreció presenta les competències transversals, que es divideixen en set d'instrumentals –les que tenen un caràcter d'eina amb una finalitat procedimental–, cinc d'interpersonals –les que tendeixen a facilitar i afavorir els processos d'interacció social i de cooperació–, i les vuit competències sistèmiques –les que permeten al professional tenir la visió d'un tot, anticipar-se al futur i comprendre la complexitat d'un fenomen o realitat.

El segon grup de competències són les específiques de la titulació d'educació social i en són 26, cadascuna de les quals es desagrega en coneixements (saber), destreses (saber fer) i actituds (saber ser).

Aquest document, entre d'altres, ha guiat el procés d'elaboració dels plans d'estudi de grau en educació social que tots els centres universitaris europeus que imparteixen aquests estudis hauran d'haver implantat l'any 2010.

■ 2.2.3. El procés d'homologació-convalidació

L'homologació o equivalència de titulacions és l'acció a través de la qual es regularitza la professió. L'objectiu és aconseguir que les persones professionals, preocupades per millorar la qualificació professional i adquirir coneixements teoricopràctics concrets per al seu lloc de treball, i formades en les escoles especialitzades existents en aquell període, puguin continuar sent professionals de ple dret amb les mateixes oportunitats que els actuals educadors i educadores socials, els diplomats, tant des del punt de vista laboral com de formació.

Com diu Renau (1995: 458): «Cal reconèixer obertament la validesa històrica de la feina realitzada. No sols com a feina professional, sinó com a element organitzador, de progrés, de la vida social».

Moments polítics i institucionals determinats i també d'organització del col·lectiu, entre d'altres, van dificultar que el Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost, que estableix el títol oficial d'educador social, tingués en compte l'homologació de les formacions prèvies a la diplomatura. Fins a l'aprovació del Reial decret 168/2004, de 30 de gener, que «té com a objecte establir els requisits per a les equivalències entre

determinats títols en matèria d'educació social amb el títol universitari de caràcter oficial i validesa en tot el territori nacional de diplomata/ada en educació social» no es va aconseguir l'homologació de les formacions prèvies a la diplomatura.

Durant els cursos acadèmics compresos entre el 2004-05 i el 2006-07, les universitats van impulsar els cursos d'anivellament de coneixements, segons l'Ordre ECI/3296/2004, de 4 d'octubre, que, juntament amb la superació d'altres requisits, possibilitaven l'obtenció de l'homologació-convalidació i, per tant, igualar els efectes professionals que atorga el títol de diplomata/ada en educació social entre diplomats i homologats.

■ 2.2.4. La formació contínua

«La supervivència d'una professió passa per la seva capacitat d'adaptació des d'una identitat bàsica a una realitat social canviant, per poder continuar oferint respostes i acceptant reptes d'aquesta realitat» (López-Arostegui, 1995: 30) i aquesta capacitat d'adaptació és possible quan l'educador participa en programes de formació que li permeten actualitzar i adquirir noves maneres de saber, saber ser i saber fer i així estar preparat per poder abordar de la manera més adequada i professional possible els reptes que se li plantegen derivats dels canvis socials, econòmics, culturals, polítics del segle XXI.

Des del punt de vista professional, Armengol (2000) parla de l'actualització dels coneixements i les habilitats, l'especialització i ampliació de la formació inicial, la mobilitat professional, l'exigència de qualitat total i millora de la pràctica professional, les dimensions professionals del canvi social (mundialització, globalització, societat de la informació) i el canvi en l'àmbit organitzatiu.

La vinculació que aquesta formació contínua té amb la pràctica professional posa en relació diverses dimensions entre el personal i l'institucional. Aquesta formació permet:

- Plantejar una anàlisi crítica de la pràctica a partir de la supervisió, la metodologia d'investigació-acció o de reunions de treball avaluatives.
- Afavorir el desenvolupament personal de la persona professional que parteix de la pràctica i s'hi desenvolupa.
- Prevenir contra situacions d'estrès o esgotament professional.
- Contribuir al desenvolupament organitzacional (organitzacions que aprenen).
- Contribuir a la construcció progressiva de la cultura i el saber professional.
- Possibilitar l'especialització professional.

Respecte als continguts formatius, Romans (2000) planteja aquells que, tenint en compte la diversitat de funcions i tasques, els estils personals de treball, les moti-

vacions per l'autorealització i promoció professional –entre altres factors–, ajuden a orientar l'elecció del programa formatiu i els agrupa en tres grans grups d'habilitats:

- Conceptuals: formació en coneixements propis de la professió.
- Tècniques: capacitat d'aplicar els coneixements adquirits a situacions reals.
- D'interacció social o de comunicació: formació en habilitats de competència social, en actituds i valors; formació per a la revisió de la pràctica habitual i formació en la interlocutòria d'atenció de l'educador/a.

❑ **Formació específica teoricopràctica dels educadors socials dels recursos residencials**

L'Administració catalana, des del moment en què va assumir les competències en matèria de protecció a la infància, va expressar –a través de la Llei 11/1985, de 3 de juny, de protecció de menors–, que per exercir la protecció d'infants o adolescents era necessari «utilitzar personal especialitzat i interessar-se en la seva adequada preparació i formació permanent». Aquest requisit, que continua sent vigent, fins i tot ha pres més rellevància, com especifica el Decret 243/2005, de 8 de novembre, en el qual el Servei de Planificació i Avaluació de la DGAIA preveu com una de les seves funcions: «Dirigir i impulsar l'avaluació de les necessitats de formació dels equips professionals de la xarxa de protecció de menors, així com proposar l'elaboració dels programes formatius adequats i col·laborar amb els organismes competents del Departament en la seva preparació i execució».

També el Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans en l'àmbit de serveis socials proposa, al "Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a infants i adolescents" (2005), un apartat destinat a la «formació específica teoricopràctica», que tant els educadors en actiu (en qualitat de formació contínua) com els professionals de nova contractació (entesa com a formació inicial) han de cursar per aconseguir el nivell de qualitat assistencial i educativa que s'ajusti als requeriments dels infants o adolescents i les seves famílies.

I el Codi deontològic de l'educador social (2007) també remarca la necessitat de la formació contínua al capítol II, «Principis deontològics generals», i al IV, «Principi de la professionalitat», amb aquestes paraules: «En el moment de dur a terme el seu treball té sempre una intencionalitat educativa honesta concretada en un projecte educatiu realitzat en equip o xarxa i està en disposició de formar-se permanentment com un procés continu d'aprenentatge que permet el desenvolupament de recursos personals afavoridors de l'activitat professional».

2.3. L'educador/a social i dimensió laboral

Els aspectes laborals que envolten la figura professional de l'educador/a social han anat acompanyats de l'aprovació de la diplomatura en educació social. Aquest fet ha incidit clarament en la definició dels requisits normatius i legals de contractació i regulació de les persones educadores, les quals han sabut combinar el reconeixement de l'experiència d'aquelles figures professionals precedents a l'educador/a social amb la preparació formativa que aporten les persones diplomades en educació social.

Malgrat la definició laboral d'aquesta figura professional, continua sent la dimensió de la professió menys satisfactòria entre el col·lectiu d'educadors socials.

■ 2.3.1. El marc laboral regulador

L'estabilitat laboral d'una gran majoria de professionals que exercien com a educadors o educadores socials amb anterioritat a l'aprovació de la diplomatura, s'ha aconseguit com a conseqüència de dos processos clau: l'habilitació professional i la creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat de Catalunya.

□ Procés d'habilitació professional

S'entén per habilitació professional al procés de regulació del conjunt de persones que, amb formacions diferents, universitàries o no (en cap cas diplomatura en educació social) estaven exercint com a educadores socials.

Els processos d'habilitació professional que es van engegar a partir de l'any 1996 (quan es va crear el primer col·legi professional al territori espanyol), van tenir per objectiu reconèixer als professionals de la intervenció socioeducativa la seva aportació a la construcció de la professió i la seva àmplia experiència, coneguda per «la realitat preexistent», segons Julià (1999: 21) pel que fa a les associacions professionals de Valladolid i Burgos a la Comunitat Autònoma de Castella i Lleó.

La Llei 15/1996, de 15 de novembre, de creació del CEESC, diu així: «La disposició transitòria quarta preveu la possibilitat d'habilitació dels educadors i educadores socials amb una titulació universitària no específica o amb una titulació no universitària específica, i exigeix per a ambdós casos una experiència pràctica i l'habilitació dels educadors i educadores que, sense titulació, tenen una llarga experiència i una capacitat professional acreditades degudament».

Els professionals que desitjaven ser habilitats havien de complir una sèrie de supòsits marcats per llei:

- a) «Primer supòsit: els i les professionals que hagin cursat estudis específics al camp de l'educació social d'un mínim de tres anys acadèmics iniciats abans del curs 1992-93 i que acreditin tres anys de dedicació a tasques pròpies d'educació social dins els deu anys anteriors a l'entrada en vigor d'aquesta Llei.
- b) Segon supòsit: els i les professionals que tinguin en possessió de titulació universitària llicenciatura o diplomatura, i que acreditin tres o cinc anys d'experiència en tasques pròpies d'educació social, respectivament, en activitats exercides dins els deu i quinze anys a l'entrada en vigor d'aquesta Llei. Únicament es computen les titulacions obtingudes en estudis iniciats abans del curs 1992-93.
- c) Tercer supòsit: els i les professionals que acreditin capacitat professional pràctica i anys d'exercici i dedicació plena o principal a tasques pròpies d'educació social, desenvolupades dins els vint anys anteriors a l'entrada en vigor d'aquesta Llei».

El primer procés d'habilitació professional, que es va estendre durant un període de divuit mesos des de l'aprovació de la Llei, va acabar amb un elevat nombre de professionals habilitats a tot el territori espanyol. El CEESC, com a primer col·legi professional d'àmbit nacional, va assumir aquest significatiu procés de reconeixement de l'experiència i aportacions a la construcció de la professió.

Amb posterioritat a això, els nous col·legis professionals que s'han creat han obert períodes successius de tramitació per acollir el grup de professionals que posseeixen aquests requisits, que cada vegada és més reduït.

□ Creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat de Catalunya

En l'Administració de la Generalitat de Catalunya, per falta de normativa específica, hi ha educadors socials que presten els seus serveis en diverses direccions generals i departaments amb una relació jurídica diversa.

Alguns tenen una relació laboral i, per consegüent, estan subjectes al conveni únic, altres, amb una relació administrativa de funcionariat, estan subjectes a la normativa de la funció pública. S'hi afegeix un tercer grup d'educadors socials integrats en diversos grups de titulacions i categories diferents.

Aquesta complexa situació ha anat generant, al llarg del temps, limitacions quant a la mobilitat laboral i a la provisió de llocs de treball per necessitats administratives eventuais.

Per unificar aquest panorama, el CEESC va activar un procés que, liderat per la patronal i els sindicats, va acabar amb l'aprovació de la Llei 24/2002, de 18 de novembre, de creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la

Generalitat, llei que equipara les condicions d'accés a l'especialitat al nivell de titulació del grup B.

Tot i que en conjunt ha estat un èxit que revertirà positivament en la regulació laboral d'aquest col·lectiu professional, per al CEESC encara hi ha dos temes pendents de revisió:

- Els educadors i educadores socials habilitats professionalment han quedat exclosos d'aquest procés de regulació administrativa.
- El funcionariat sense formació específica ni experiència en la realització de funcions d'educador/a social (i que no demostren habilitació professional pel CEESC, ni un altre mecanisme d'idoneïtat cap a la professió) poden acollir-se a la integració d'aquest nou cos.

□ **Convenis col·lectius**

Independentment de l'àmbit en què els educadors socials desenvolupin la seva activitat professional no hi ha un conveni col·lectiu específic per a aquest grup. En el moment de creació del CEESC es van marcar uns objectius essencials centrats bàsicament a ordenar l'exercici professional en qualsevol de les seves formes i modalitats; encara que a data d'avui s'han aconseguit èxits importants per a la regulació de la professió, continua quedant pendent, entre altres factors, la creació d'un conveni col·lectiu específic d'educació social.

Davant d'aquesta situació, els diferents àmbits d'intervenció han tractat de resoldre la necessitat de regulació laboral adscriuint-se al conveni laboral que regula sectors d'intervenció afins. Alguns exemples els trobem en el col·lectiu d'educadors socials que desenvolupa l'activitat en el sector de l'animació sociocultural, que es poden emparar en el Conveni col·lectiu autonòmic del sector del lleure educatiu i sociocultural de Catalunya; el que desenvolupa l'activitat en el sector de l'atenció a infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, es pot emparar en el Conveni col·lectiu de treball de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc¹ i els educadors socials de l'àmbit de justícia s'emparen en el conveni de funció pública específic per a aquest grup professional.

També els educadors i educadores que treballen amb el col·lectiu de persones grans es poden acollir al Conveni col·lectiu de residències de persones grans i del servei d'ajuda a domicili o al Conveni col·lectiu estatal de residències privades de persones grans i del servei d'ajuda a domicili. Els que desenvolupen l'activitat en el sector de les persones amb discapacitat es poden acollir al Conveni col·lectiu de

1. TRE/1438/2008, de 19 de març, per la qual es disposa la incipció i la publicació del I Conveni col·lectiu de treball de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, per als anys 2008-2009 (codi de conveni 7902575). DOGC 5133, 19.05.2008.

treball del sector de les escoles d'educació especial; al Conveni col·lectiu de centres d'assistència, atenció, diagnòstic, rehabilitació i promoció de persones amb discapacitat; al Conveni col·lectiu de treball del sector de centres especials de treballadors disminuïts físics i/o sensorials de Catalunya, o al Conveni col·lectiu de Catalunya de residències i centres de dia per a l'atenció a persones amb discapacitat psíquica severa i profunda.

□ **El Conveni col·lectiu de treball de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, per als anys 2008-2009**

Els educadors i educadores socials que treballen en l'àmbit residencial de protecció a la infància i que formen part del personal contractat per les entitats que tenen signat un conveni de col·laboració amb la DGAI, fins a l'aprovació del I Conveni de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, estaven adherits en un percentatge important al Conveni col·lectiu de treball del sector de l'ensenyament privat de Catalunya. Aquest fet s'explica perquè històricament algunes institucions religioses gestionaven tant escoles com institucions de menors i en el moment d'acollir-se a algun conveni laboral van elegir el d'ensenyament privat per regular tant les condicions laborals de mestres com d'educadors i educadores, sense tenir en compte que entre ambdós tipus de professionals hi ha notables diferències pel que fa a l'atenció educativa que duen a terme.

El conveni recent afecta, independentment de la titularitat, totes les empreses privades que presten activitats o serveis d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc d'àmbit català:

- CRAE (centre residencial d'acció educativa)
- CREI (centre residencial d'educació intensiva)
- centres maternoinfantils
- centres d'acollida
- ICIF (institució col·laboradora per a la integració familiar)
- centres oberts, pisos, projectes i/o programes assistits
- residències de joves treballadors
- serveis d'educadors de medi obert
- centres d'urgències per a menors
- telèfon de la infància
- equips d'atenció a la infància i l'adolescència i altres equips tècnics, espais o programes per a infants de 0 a 3 anys i les seves famílies
- serveis d'assessorament tècnic
- centres de dia d'atenció a famílies en risc social
- punts de trobada
- servei d'atenció a famílies (SAF)

- serveis específics d'atenció familiar
- serveis psicoeducatius específics
- CIE (centres d'intervenció especialitzada per a dones que pateixen violència de gènere i per als seus fills i filles)
- punts d'atenció i informació a les dones (PIADS-CAIDS)
- cases d'acollida per a dones maltractades
- pisos amb suport per a dones maltractades
- centres d'acollida d'urgència
- grups de suport
- servei de mediació i resolució de conflictes comunitaris interculturals i familiars
- serveis de prevenció de drogodependències d'àmbit no sanitari ni sociosanitari
- refugiats i immigració
- serveis en contra de la marginació social i la pobresa

Aquesta llista de serveis pot incloure qualsevol altra activitat que existeixi o de nova creació, sempre que la seva funció hi pugui ser emmarcada.

El conveni estableix quatre categories professionals:

- Grup A: direcció
- Grup B: sotsdirecció
- Grup C: llicenciats, diplomats i personal qualificat
- Grup D: administració i serveis

□ **Codificació de la professió d'educador/a social a les oficines de treball de la Generalitat de Catalunya**

Les oficines de treball de la Generalitat de Catalunya (OTG) són els organismes del Servei Públic d'Ocupació a través dels quals tant demandants com empresaris exposen les seves necessitats i canalitzen part del moviment del mercat laboral. Organitzen la seva tasca assignant un codi a cada professió: ocupació, formació i àrea de coneixements. Aquests codis posen a disposició de la persona demandant la possibilitat de definir el seu perfil i als empresaris la possibilitat de cercar professionals en el sector que es mouen.

L'OTG té identificades les ocupacions per a l'educador/a social següents:

- Codi de l'ocupació:
 - Educador social
 - Educador de menors
 - Educador de carrer
 - Educador de família

En relació amb les titulacions oficials (formació reglada), es preveu la diplomatura en educació social, a la qual s'atribueixen també les especialitats de:

- Codi de formació reglada:
 - Especialitat en animació sociocultural
 - Especialitat en animació sociocultural i desenvolupament comunitari
 - Especialitat en educació d'adults
 - Especialitat en educació especialitzada
 - Especialitat en inadaptació i marginació social

Pel que fa a la formació complementària, es tenen en compte les àrees de coneixement següents:

- Codi de l'àrea de coneixement:
 - Serveis socials
 - Treball social i orientació
 - Suport en situacions de crisi, rebuig social i maltractaments
 - Treball social (assistent social), serveis socials, formació d'educadors i educadores de disminuïts psíquics
 - Programes de protecció social en què es posa l'èmfasi en treball social pràctic

Les professions que es tenen identificades a l'OTG corresponents als àmbits d'educació social són: promotor/a d'ocupació, formador/a ocupacional, agent de desenvolupament local, educador/a de centre cívic, educador/a de carrer, director/a i educador/a de temps lliure, monitor/a d'activitats infantils i juvenils, guia animador/a de natura, educador/a de centres especials, mestre/a d'adults i formador/a de formadors.

■ 2.3.2. El clima laboral

La sensació d'insatisfacció que manifesta el col·lectiu d'educadors socials per les qüestions laborals en general, independentment del sector d'intervenció en què actuin, no és un tema nou ni específic d'una època determinada de la història de la seva professionalització.

Fa dues dècades, la Coordinadora Estatal d'Associacions Professionals d'Educadors Especialitzats (1989: 145-146) exposava la situació en què vivien els educadors especialitzats i les seves demandes de futur en els termes següents:

- Respecte a les condicions laborals: «l'educador/a especialitzat/ada fa la seva tasca emmarcada en distintes legislacions laborals, segons que la institució

contractant pertanyi a l'Administració municipal, l'autonòmica, l'estatal, o bé a la iniciativa privada».

- Respecte als recursos humans i materials: «(...) cal assenyalar la precarietat dels mitjans amb què treballa l'educador especialitzat. Aquesta realitat incideix directament en el grau de qualitat de la seva intervenció educativa i en conseqüència, a mitjà i llarg termini, en el seu rendiment com a professional, que disminueix arran d'un desgast personal; en l'eficàcia general dels serveis socials; des d'una perspectiva més àmplia, en la millora del benestar social».

A la fi del segle xx i començament del XXI, es continuen expressant situacions i necessitats molt semblants a les esmentades, que afligeixen aquest col·lectiu professional.

Diferents autors han fet aportacions en aquest sentit, entre els quals trobem Senent, 1994; López-Arostegui, 1995; Ayerbe, 1998; Cacho, 1998; Muñoz, 1998; Panchón, 1998; Romans, 1999; Amorós i Ayerbe, 2000; Navarro, 2000; Romans, Petrus i Trilla, 2000; Fernández del Valle i Fuertes, 2000; Guasch i Ponce, 2002; Petrus, Panchón i Gallego, 2002; Maiztegui i Santibáñez, 2002; Sáez, 2003 i Fuente i Reglero, 2004.

Presentem a continuació una classificació dels diferents aspectes que han abordat aquests autors i que agrupem per temes de l'afinitat expressada en els comentaris. Hem construït de manera diferenciada dos quadres: el primer, estretament relacionat amb els temes laborals, que al seu torn es divideix en aspectes de retribució i en aspectes contractuals, i el segon, relacionat amb la valoració respecte a la professió que també es concreta en dues parts, una en què s'exposa el reconeixement i la valoració de la professió per part de la societat i l'altra que recull la vivència que té el mateix col·lectiu d'educadors socials respecte a la seva professió.

Quadre 4. Realitats laborals del col·lectiu d'educadors socials

Retribució salarial

- Grans diferències salarials entre els educadors socials que treballen en serveis públics i els que ho fan en entitats privades o del tercer sector.
- Gran diversitat salarial: a vegades els educadors són qualificats com a tècnics auxiliars (salaris al voltant dels 600 €/mes), en altres, com a tècnics especialistes (al voltant dels 800 €/mes) o com a diplomats universitaris (al voltant de 1.000 €/mes), i superen aquestes quantitats sempre que s'incorporin a tasques directives.
- Molts educadors socials consideren que el seu sou no es correspon amb la responsabilitat i dificultat del seu treball.

Relació contractual

- Augment de la precarietat en els contractes: la majoria dels educadors té contracte laboral, però només és indefinit en un 50 % dels casos i es dona una elevada contractació temporal amb discontinuïtat de contracte.
- Els antics contractes són, majoritàriament, indefinits, són els nous, els que es caracteritzen per una gran precarietat.
- La precarietat contractual més elevada es concentra en els educadors de medi obert, en els monitors sociolaborals del Programa de garantia social i en els inseridors laborals.
- Augment de les contractacions temporals, acompanyada de contractació a autònoms, sota la figura de prestació de serveis.
- Escasses possibilitats de promoció laboral.
- En general s'està produint una passa des del sector públic, com a nucli de la contractació, al tercer sector. Fins i tot durant els últims anys s'ha desenvolupat l'autoocupació com a forma de presentar-se a les opcions dels serveis públics.

Font: Elaboració pròpia a partir de documents tècnics.

Quadre 5. Reconeixement i valoració de la professió d'educador social

De la societat

- Escàs reconeixement social.
- Acostuma a ser valorat pels subjectes de la intervenció com una figura repressora o de control social.
- Falta d'entesa entre l'estament polític i el professional en el moment de valorar la tasca (rendibilitat econòmica *versus* rendibilitat social).
- Partides pressupostàries fluctuants que cal renovar any rere any.

Del col·lectiu professional

- Sensació de ser un gestor de la precarietat social, de viure a costa de la marginalitat dels altres.
- Desgast que produeix tractar dia a dia amb situacions vitals límit, moltes vegades.
- Dificultat d'establir límits entre *la meva vida* i *la seva vida*. Implicació emocional en la resolució de situacions que poden ocasionar problemes psicològics.
- Tensió personal que produeix la contradicció implícita del mandat professional: educa i controla, ajuda i castiga.
- Precarietat de mitjans tècnics de forma generalitzada.
- Falta de claredat, definició i justificació de les tasques i intervencions educatives. Indefinició de funcions.

Font: elaboració pròpia a partir de documents tècnics.

Apreciem que existeix cert paral·lelisme entre la valoració expressada pel col·lectiu d'educadors socials i els plantejaments de Barjau (1993) i Guash i Ponce (2002), des del model sistèmic:

- **Microsistema:** treball de risc amb les persones usuàries al dia a dia. Baix sou però excessiva demanda de responsabilitat, energia i perfeccionament.
- **Mesosistema:** dificultats de coordinació entre els diferents equips i serveis que interactuen en la xarxa. Deficiències en la definició de funcions, encavallaments i descoordinació en les intervencions.
- **Exosistema:** la comunitat en general espera més de les intervencions socials en menys temps i exigeix més als professionals. Els educadors i educadores socials senten impotència per no poder resoldre les necessitats socials satisfent les expectatives de la ciutadania.
- **Macrosistema:** dificultat a canviar i revisar models socioeconòmics i culturals a gran escala, si prèviament no s'ha fet una revisió en nivells inferiors.

▣ Propostes de millora de la realitat laboral dels educadors socials

La identificació de deficiències i d'insatisfacció en el desenvolupament professional va acompanyada de suggeriments per millorar la realitat laboral per a alguns dels autors esmentats i d'altres, per exemple: Ayerbe, 1996; Anguera, 1996; Panchón, 1998; Panchón i del Campo, 2000; Fernández del Valle i Fuertes, 2000; Amorós i Ayerbe, 2000; Guasch i Ponce, 2002; Petrus, Panchón i Gallego, 2002 i March i Orte, 2004.

Millorar la realitat laboral dels educadors socials és una missió en què tenen responsabilitat compartida l'Administració, la universitat, els centres i els serveis (Ayerbe i Anguera, 1996) als quals se suggereix aplicar les propostes de millora següents:

Quadre 6. Propostes de millora de la realitat laboral de l'educador social

A l'Administració

- Més reconeixement professional i social. Comprensió en relació amb l'encàrrec que desenvolupa l'educador/a social.
- Equiparació salarial.
- Provisió estable de recursos.

Als centres i serveis

- Supervisió i assessorament psicopedagògic.
- Coordinació amb el conjunt de serveis existents que desenvolupen un treball similar i amb els ens formals que conformen la vida comunitària de la zona.
- Suport i reconeixement institucional.
- Producció escrita de les experiències i suport a la formació contínua.
- Disseny de plans d'acollida per a principiants.
- Implantació d'una cultura de l'avaluació en què s'analitzin els processos d'implementació, l'impacte i els efectes dels programes i de les institucions.

A la universitat

- Formació bàsica sòlida, per facilitar la rotació i la polivalència professional.
- Augment en la formació de la utilització de metodologies (planificació i avaluació).
- Disseny de processos de formació inicial i contínua de les competències laborals requerides a partir de la combinació del saber formalitzat, saber fer i experiència.
- Enfocament educatiu dels problemes des d'una perspectiva de promoció de la persona cap al desenvolupament, l'autonomia i la consciència social.

Font: elaboració pròpia a partir de documents tècnics.

Muñoz (1998), adoptant un enfocament de millora de la qualitat en els RR, presenta una sèrie d'aspectes mitigadors del malestar professional. Parla d'aspectes organitzatius (jerarquització horitzontal, dinàmica participativa, canals de comunicació oberts i fluids, etc.), laborals (càrrega de treball, sou, estabilitat, mobilitat, entre d'altres), clima de treball (reconeixement, treball en equip, tractament de les discrepàncies, etc.) i desenvolupament professional (formació contínua, supervisió, promoció, etc.).

Encara que aquests aspectes estan més centrats en el dia a dia de la institució i, per tant, estan pensats per a la millora de les pràctiques professionals en particular i no com a col·lectiu, creiem que la generalització de la seva aplicació a qualsevol entorn de treball en què participi un educador social revertirà positivament en la millora i el reconeixement de la professió i en la valoració que en puguin fer els mateixos implicats.

A les Jornades Europees sobre Protecció Infantil. Els pilars de la protecció infantil del futur: el bon tracte com a resultat de les competències parentals i dels recursos de *resiliència*, organitzades per la Diputació Foral de Guipúscoa al novembre de l'any 2002, es va apuntar com un dels desafiaments de futur l'atenció dels professionals i dels equips. S'instava els responsables de dissenyar els programes de protecció com a finalitat interna al sistema, prevenir la síndrome que crema els professionals d'aquest entorn i potenciar el reconeixement dels seus èxits, tant individualment com dels equips.

2.4. Conclusions i reptes de futur de la professió

Per poder analitzar, comprendre i valorar les característiques dels educadors socials que avui exerceixen la professió en els RR d'atenció a la infància i l'adolescència en situació de risc social, hem hagut de fer, prèviament, una mirada retrospectiva per conèixer els orígens i les circumstàncies polítiques, econòmiques, socials i culturals que han conduït la professió fins a començament del segle XXI.

Si ens centrem en els últims cinquanta anys, comprovem que la professió d'educador/a social ha protagonitzat un canvi profund, positiu i prometedor. En

aquest període de temps són nombrosos els esdeveniments que han incidit en l'evolució d'aquesta professió: uns són d'índole històrica i altres, corporativa, però també n'hi ha hagut de formatius i laborals.

Pel que fa a l'evolució històrica, destaca com s'ha passat d'una ocupació exercida per vigilants, zeladors o curadors, coretors o guardians les funcions dels quals eren el control i l'assistència a col·lectius especialment marginals a erigir-se com una professió amb una clara funció educativa i socialitzadora, dirigida al conjunt de la població.

L'expansió de la professió ha estat la conseqüència del procedir educatiu i socialitzador que vincula i connecta l'educador/a social amb qualsevol situació, persona o grup de població. D'aquests orígens professionals, que aporten el valor històric, és interessant remarcar com, a poc a poc, els curadors van anar demostrant que havien de rebre una formació que els permetés obtenir millors resultats de la seva feina.

En els anys seixanta no hi havia la preocupació pels temes de corporativisme professional. Un cop entrats en les dècades dels anys setanta i vuitanta, van néixer associacions que van agrupar interessos professionals per àmbits temàtics d'intervenció. És a partir de l'any 1996, però, amb la creació del Col·legi d'Educaores i Educadors Socials de Catalunya, primer col·legi professional al territori espanyol, que s'engega un procés de col·legiació professional que s'ha estès de forma progressiva a les comunitats autònomes del territori espanyol, circumstància que ha provocat un canvi en la realitat associativa d'àmbit estatal.

Aquesta activitat autonòmica es desenvolupa en paral·lel amb l'activitat associativa i federativa nacional, l'última consecució de la qual ha estat la creació del Consell General de Col·legis Oficials d'Educaores i Educadors Socials.

L'educador social, observat des del recorregut formatiu, ha experimentat un creixement espectacular. En un període de quaranta anys ha deixat de ser una ocupació per a la qual no es requeria ni existia una formació específica de caràcter eminentment pràctic, a ser una professió que ha aconseguit un nivell acadèmic universitari, diplomatura en educació social («grau en educació social» a partir de l'any 2010), acompanyada d'una fonamentació teòrica i metodològica, basada en la reflexió des de la qual s'analitza la praxi.

Els passos previs al títol de diplomad en educació social passen per formacions específiques en animació sociocultural i en educació especialitzada, que posteriorment evolucionen al títol de tècnic especialista en adaptació social, que es correspon amb el d'educador especialitzat, antecessor de l'educador social.

Entenent, també, la formació com a part de la vida laboral i del deure professional d'un treballador, es valora la formació contínua com un requisit de millora en tant que permet el desenvolupament de recursos personals afavoridors de l'activitat professional la incidència directa de la qual recau en el destinatari de la intervenció, però indirectament en la construcció del coneixement professional. Aquesta formació contínua ha de ser promoguda per l'administració de referència i vehiculada per les organitzacions contractants.

És també responsabilitat de les institucions educatives adequar-se a les diferents fórmules formatives que requereix l'especificitat d'aquesta professió i actualitzar els programes a les noves tècniques, necessitats i espais professionals d'intervenció.

De les dimensions que configuren la construcció de la professió d'educador social, considerem que és la laboral la que més lentament i amb dificultats ha avançat. El context socioeconòmic i el retrocés de l'estat del benestar han provocat la contractació externa de molts serveis per part de l'Administració, i la reducció o l'estancament de partides pressupostàries, circumstància que afecta negativament les condicions laborals de l'educador/a social, tant les econòmiques com les d'estabilitat laboral.

L'intrusisme professional, amb l'aparició de noves professions de categoria professional inferior (cicles de grau mitjà i superior) i la falta de definició clara de funcions en els equips de treball, són una amenaça entorn de la qual cal proposar solucions col·legiades.

No obstant això, les millores aconseguides al començament del segle XXI consoliden aquesta professió com una categoria laboral diferenciada, reconeguda per l'Administració i per les oficines de treball, i que compta amb un codi deontològic propi.

Reconeixent l'aportació històrica, els processos d'habilitació professional i d'homologació d'estudis han satisfet la demanda, reivindicativa, de nombrosos professionals amb experiència i formació específica, de manera que s'ha incrementat la pertinença i força del col·lectiu.

Aquest conjunt d'esdeveniments no es poden valorar de manera independent. Alguns dels èxits de la professió són el resultat de la col·laboració entre diversos agents, com quan el moviment associatiu i els centres d'estudis en els anys vuitanta van unir forces per impulsar els estudis de formació professional cap a estudis universitaris; o com el que hem viscut recentment, en el qual la universitat, les associacions professionals, els col·legis professionals i els grups d'investigació s'han organitzat per participar de manera col·legiada i corporativa en la presentació del disseny d'un títol de grau adaptat a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

En la trajectòria que ha seguit la professió d'educador social, l'aprovació de la diplomatura en educació social se'ns ha mostrat com un punt d'inflexió que ha fet ajustar la seva direcció cap a nivells superiors de reconeixement social en totes les dimensions que incideixen en la construcció d'una professió.

Valorem aquest fet, esdevenint fa quinze anys, com el vertader impuls de la professió, a partir del qual, i sense desmerèixer altres fets també destacables d'etapes anteriors i coetànies, s'han dut a terme altres factors imprescindibles per a la normalització d'aquesta professió.

Recollim en aquest quadre, seguint un criteri d'ordre cronològic de successió, els esdeveniments més significatius en relació amb la professió de l'educador social del final del segle XX i del començament del XXI:

Quadre 7. Esdeveniments destacats del final del segle xx i el començament del XXI en relació amb la professió d'educador social

Any	Dimensió	Esdeveniment
1991	Formativa	• Títol universitari oficial de diplomat en educació social.
1995	Formativa	• I Congrés Estatal de l'Educador Social.
1996	Corporativa Històrica	• Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. • Primer procés d'habilitació professional.
1998	Formativa	• II Congrés Estatal de l'Educador Social.
2000	Corporativa	• Associació Estatal d'Educació Social. • Federació Estatal d'Organitzacions d'Educació Social. • Colexio d'Educadors Socials de Galícia.
2001	Formativa	• III Congrés Estatal de l'Educador Social. • Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats (LOU). Títol XIII, Espai Europeu d'Ensenyament Superior.
2002	Laboral	• Creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat.
2003	Corporativa	• Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de les Illes Balears. • Col·legi Professional d'Educadors Socials de la Regió de Múrcia. • Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana. • Col·legi d'Educadores i Educadors Socials d'Euskadi.
2004	Formativa Històrica Històrica	• IV Congrés Estatal de l'Educador Social. • Regulació de les condicions per a la declaració de l'equivalència entre determinats títols en matèria d'educació social i el títol oficial de diplomat en educació social establert pel Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost. • Primer curs d'anivellació de coneixements previstos en el Reial decret 168/2004.
2005	Corporativa	• Col·legi Oficial d'Educadors Socials de Castella-La Manxa. • Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials de Castella i Lleó. • Col·legi Professional d'Educadors Socials d'Andalusia. • Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials d'Aragó.
2006	Corporativa	• Consell General de Col·legis Oficials d'Educadores i Educadors Socials.
2007	Laboral	• Codi deontològic de l'educador social.
2008	Laboral	• TRE/1438/2008, de 19 de març, per la qual es disposa la inscripció i la publicació del primer Conveni de treball de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, per als anys 2008-2009.

Font: elaboració pròpia a partir de documents legals i tècnics.

Són les dimensions formativa i corporativa, les que més activitat han exercit o, almenys, de les que queda una clara evidència. La dimensió laboral és la menys fructífera, quant a l'èxit d'esdeveniments significatius cap al camí de la regulació professional, tot i que l'aprovació del Codi deontològic i la del primer Conveni de treball de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, han enfortit aquesta dimensió.

I en relació amb la dimensió històrica, entenem que sí que s'han materialitzat algunes accions que han permès ressaltar els orígens de la professió i la tradició. La professió d'educador social està assentada i els quatre pilars que la sostenen ja estan ancorats. Ara bé, precisament el fet d'haver aconseguit aquest nivell de normalització es converteix alhora en un repte en si mateix, per mantenir i continuar millorant molts aspectes en què el col·lectiu professional encara no es troba satisfet.

En aquests moments, alguns dels reptes de futur que es plantegen a la professió, entorn dels quals continua sent imprescindible la participació de tots els agents que incideixen en el desenvolupament natural d'una professió, són els següents:

Quadre 8. Reptes de la professionalització de l'educador/a social

Dimensió corporativa

- Acompanyar les comunitats autònomes en el procés de creació del col·legi professional.

Dimensió formativa

- Desenvolupar els nous estudis de grau en educació social
- Consolidar la formació contínua com un dels eixos clau de la professió per donar respostes adequades i de qualitat als actuals i emergents espais professionals d'intervenció.

Dimensió laboral

- Crear el conveni col·lectiu específic de l'educador/a social.
- Frenar l'intrusisme professional, davant l'amenaça de l'aparició de noves professions amb categories professionals inferiors en la família de l'acció social.
- Incidir en la regulació de les condicions laborals del mercat com a conseqüència de les noves condicions sociopolítiques i econòmiques del context actual.
- Proposar a les oficines de treball de la Generalitat de Catalunya un nou codi d'ocupació per a l'educador/a social i revisar el catàleg de professions que s'agrupa amb el genèric d'educació social.

Font: elaboració pròpia.

2.5. Conclusions de les característiques dels educadors i educadores socials dels recursos residencials per a infants i adolescents

Un dels objectius de la investigació duta a terme ha cercat conèixer les característiques dels educadors i educadores socials dels RR d'atenció a la infància i a l'adolescència de començament del segle XXI. La informació recollida mitjançant el lliurament del qüestionari als educadors de Barcelona i província, treballadors en aquests equipaments, ens permet dibuixar el *mapa social*² que caracteritza aquest col·lectiu professional en un context d'intervenció molt específic.

El recorregut de la professió cap a la seva consolidació, ja exposat, ens ajuda a il·lustrar l'anàlisi i la interpretació dels resultats obtinguts en l'estudi de camp.

Alguns dels resultats que presentem els podem comparar amb els que va obtenir Panchón (1993) en una investigació afí, que es va dur a terme amb el mateix col·lectiu professional i en el mateix context d'intervenció socioeducatiu, encara que amb certes reserves, ja que no es parteix del mateix univers d'estudi, ni de la mateixa zona territorial i són estudis amb diferents objectius.

□ Perfil demogràfic

- L'edat mitjana dels educadors socials és de 33 anys. Es tracta d'un col·lectiu jove, en el qual el 83% no supera els 40 anys.

En alguns RR la variable edat s'està començant a tenir en compte con un factor que pot influir en la relació educativa que s'estableix entre l'adolescent acollit i l'educador, per la proximitat de les diferents edats. Els diplomats en educació social que segueixen el ritme normal d'estudis poden començar a exercir a l'edat de 21 anys als centres per a joves o a pisos assistits per a joves que atenen població de 16 a 18 anys, per la qual cosa a vegades aquests educadors deixen de ser el referent adult per confondre's entre el grup d'iguals predominant.

- Quant al gènere, es tracta d'un col·lectiu feminitzat. El 65 % dels educadors socials són dones.

Continua sent un àmbit d'intervenció en què les dones representen la majoria de professionals. Aquesta proporció no és particular d'aquest àmbit d'intervenció social, sinó un tret que caracteritza el col·lectiu professional d'educadors socials en general (caldría compensar-lo).

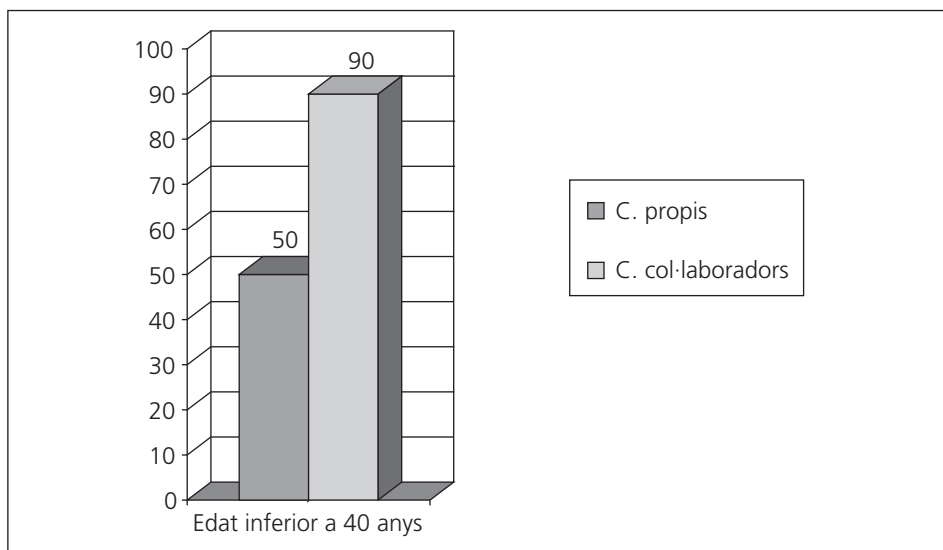
2. El mapa social és un dibuix que recull dades demogràfiques de la població d'estudi (edat, sexe, experiència professional, contracte laboral, formació de base, antiguitat a la feina...). Ajuda a entendre les relacions i l'organització de realitat de l'estudi (Schatzman i Strauss, 1973 a Rodríguez, Gil i García (1996).

Pel que fa al perfil demogràfic, s'ha mantingut estable en l'última dècada.

La combinació de la variable edat i la variable dependència administrativa³ mostra que mentre que en els centres propis el 50% de les persones educadores té una edat inferior als 40 anys, en els centres col·laboradores la proporció ascendeix al 90%.

Considerem que aquestes dades guarden relació amb l'oferta pública i les condicions contractuals que comporta ser funcionari, com ara la política de recol·locació, de trasllats, de comissions de serveis, juntament amb l'escassa oferta pública.

Gràfic 1. Freqüències del perfil demogràfic de l'educador/a social



Font: elaboració pròpia.

□ Perfil laboral

La realitat laboral dels educadors i educadores es caracteritza per: dispersió salarial elevada, modalitat de contractació diversa, aplicació de convenis laborals diferents i alt grau d'eventualitat, i també per la tendència a reconèixer en la majoria dels contractes la categoria professional en relació amb el treball que es desenvolupa i per l'increment de l'estabilitat laboral.

- El 69% dels educadors socials té contracte indefinit.

3. Centre propi, centre col·laborador, centre de gestió delegada. Àmpliament explicat a l'apartat 6.3. RR: dependència administrativa.

El grup d'educadors que no supera els 25 anys reuneix una proporció més elevada d'eventualitat. Aquesta xifra és molt comprensible si tenim en compte que, des que un estudiant acaba els estudis universitaris als 21 anys fins als 25, el temps transcorregut és molt breu per generar situacions de contractació indefinida. A partir d'aquesta edat, l'estabilitat laboral del col·lectiu millora en termes generals.

S'ha produït un increment en la contractació indefinida del 30% al 69% en l'última dècada. Per tant, podem considerar aquest increment com un indicador de millora en les condicions laborals, tot i que no suficient per les connotacions que té el mateix educador i les repercussions que té en l'atenció residencial.

- El 36% dels educadors socials s'empara en el conveni col·lectiu d'ensenyament privat i el 5% en el de la sanitat privada.

La falta de conveni específic provoca la dispersió laboral del col·lectiu i les diferències contractuals entre els educadors, que responen a drets i deures d'altres professions, més o menys vinculades a l'educació social, però que no inclouen l'especificitat pròpia d'aquest sector. Predomina el conveni col·lectiu d'ensenyament privat, perquè és el més afí amb l'activitat educativa dels recursos residencials.

L'aprovació, l'any 2008, del primer Conveni col·lectiu de treball de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, canviarà aquesta realitat per al personal educador que treballa en empreses privades.

- La categoria professional que figura al contracte és d'educador social en el 86% dels casos.
S'està donant una elevada concordança entre la formació i la categoria professional reconeguda. Fa una dècada només el 28% dels educadors socials tenia reconeguda la categoria laboral corresponent a les funcions que exercia.
- El 43% dels educadors socials rep un salari anual comprès entre 11.000 i 17.000 euros i el 42% entre 17.000 i 22.000 euros.
Si s'analitza el sou en relació amb la dependència administrativa dels centres s'obtenen els resultats següents:
 - En l'interval salarial d'11.000-17.000 euros predominen àmpliament els educadors de centres col·laboradors, mentre que els educadors de centres propis són una minoria (3%).
 - En l'interval salarial de 17.000-22.000 euros es redueix la diferència salarial entre els educadors de centres col·laboradors i els de centres propis (aquests últims són el 19 %).
 - A l'últim dels 6 intervals creats, el de 28.000-48.000 euros, només accedeixen els educadors socials de centres propis amb una proporció del 56%. En aquest cas, el 13% són homes, mentre que només el 3% del total són dones.

Aquestes xifres constaten les diferències salarials entre els educadors atenent la dependència administrativa del centre. Són dades objectives que mostren una realitat laboral injusta, ja que l'encàrrec que rep l'educador/a social en el context residencial és el mateix, al marge de la tipologia del centre o de la dependència administrativa.

Malgrat que també hi ha diferència quant a la consideració en relació amb el sou que tenen uns i altres, tot i no ser tan àmplia com en la remuneració, es tracta d'una dada preocupant, ja que la insatisfacció de la persona educadora té un impacte en l'atenció educativa que cal evitar.

L'aprovació del nou conveni ajudarà a controlar aquestes diferències, si més no entre el col·lectiu d'educadors que treballen en centres de gestió delegada i centres col·laboradors.

- El 84% dels educadors socials ha manifestat canvis en els components de l'equip educatiu en l'últim període de temps anual.

És probable que s'estigui produint una certa voluntat de canvi dels educadors socials motivada per algunes de les condicions laborals. Per tant, la inestabilitat del sector pot ser provocada per la mateixa decisió de canvi dels implicats i no per la política contractual.

- Només el 57% dels educadors socials té una antiguitat de 4 anys o més en el mateix centre i aquesta canvia en funció de l'entitat contractant.

L'antiguitat és superior als centres propis que als col·laboradors a mesura que passen els anys. Es tracta d'una dada que està condicionada per la creació d'oferta pública.

- El 53% del col·lectiu està col·legiat professionalment i, d'aquest, el 86% al Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.

La col·legiació professional d'aquest col·lectiu resulta baixa, quan d'altra banda està reclamant més reconeixement professional, especialment de les condicions laborals.

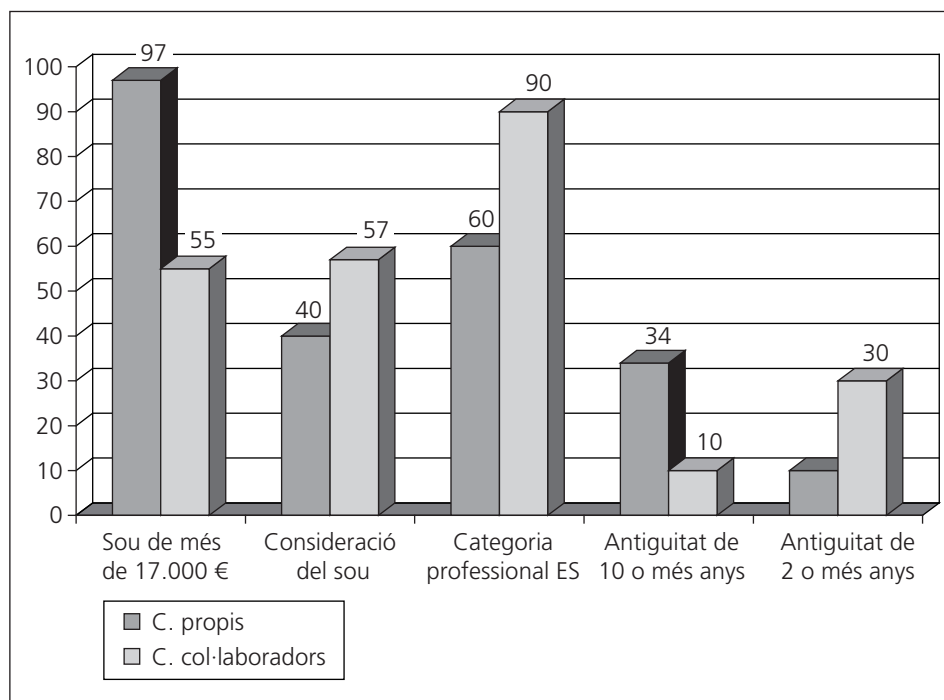
En conjunt, la situació laboral dels educadors que treballen en RR ha millorat notablement. Les accions impulsades tant pel col·lectiu com pels seus representants col·legials han permès unificar i dignificar la situació laboral dels educadors socials, independentment de l'àmbit d'intervenció. No obstant això, i com apuntàvem al començament, la dimensió laboral d'aquesta professió és la que s'ha vist més limitada en el seu creixement, regulació i consolidació.

Davant d'aquesta realitat laboral i com que el menor o adolescent acollit té el dret a exigir una atenció educativa de qualitat que no es estigui condicionada per la situació laboral dels educadors, plantegem una sèrie de reptes als quals ha de respondre l'Administració, responsable d'oferir un sistema de protecció que aportï equitat en l'atenció residencial. El professional, independentment de la dependència administrativa del centre, ha de tenir unes condicions laborals ajustades a un únic paràmetre raonable. En aquesta línia de treball plantegem que augmenti la contrac-

tació indefinida –d'aquí deriva un increment de l'estabilitat laboral–, una regulació salarial necessària que eviti les desigualtats actuals i, per últim, tot i que és una responsabilitat del mateix col·lectiu professional, s'hauria de potenciar que aquest tipus de personal es coplegi.

Reflectim en el gràfic següent el pes que adquireix aquesta realitat:

Gràfic 2. Freqüències del perfil laboral de l'educador/a social



Font: Elaboració pròpia.

□ Perfil formatiu

- El 76% dels educadors socials és titulat universitari i, d'aquest, el 50% és diplomad en educació social.

Són dades que responen a l'evolució que ha experimentat aquesta professió, ja que només fa dotze anys que podem parlar de promocions de diplomats en educació social.

D'altra banda, els educadors socials habilitats professionalment representen el 64% del col·lectiu.

Dels professionals que estan treballant, el 70% dels que són diplomats no supera els 35 anys; però dels que estan habilitats professionalment, el 75% té més de 30 anys.

Aquesta realitat ens porta a pensar que en l'actualitat la composició dels equips educatius es reparteix entre els educadors socials que han superat l'habilitació professional o que han passat per un procés d'homologació dels estudis i els diplomats en aquesta disciplina. És a dir, es dona cert equilibri entre la formació específica dels joves diplomats i l'experiència dels professionals de més edat que han arribat per altres vies formatives a exercir l'educació social.

La complementarietat que genera aquest binomi, formació específica i joventut amb experiència i maduresa, és molt enriquidora tant per a la renovació de la professió com per al desplegament de l'encàrrec, ja que té un efecte positiu en la qualitat de les intervencions educatives.

El resultat d'aquesta unió és un cos professional d'una alta especialització que es conserva i actualitza amb la participació en activitats de formació contínua.

- Als RR de titularitat privada, les persones diplomades en educació social doblen en nombre les dels centres de titularitat pública.

Aquesta realitat és determinada per les polítiques de contractació. En l'Administració, amb anterioritat a la creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat, podia optar a aquesta plaça qualsevol persona amb formació universitària relacionada amb l'educació, o les formades a les escoles d'educadors especialitzats que ja eren personal amb contracte indefinit o funcionari en el moment de crear-se aquesta regulació laboral en l'Administració. Per contra, en els centres col·laboradors, són les noves incorporacions, motivades pels canvis en l'equip educatiu, les que fan incrementar el nombre de diplomats en educació social en la plantilla.

- La formació contínua és molt important per al 93% dels educadors socials, encara que només el 55% ha participat en alguna acció formativa en els últims sis mesos.

En termes generals, la direcció dels RR no té en compte la formació com a part de l'encàrrec, per la qual cosa no s'inclou en el còmput horari anual. A més, és poc coneguda, ja que no se'n fa comunicació ni informació.

Per la seva banda, els professionals de l'educació social, encara que sí que són conscients de la importància que té la formació contínua, no la tenen com una de les seves prioritats.

Els que volen formar-se i demanen suport a la direcció, en reben el suport un 68%.

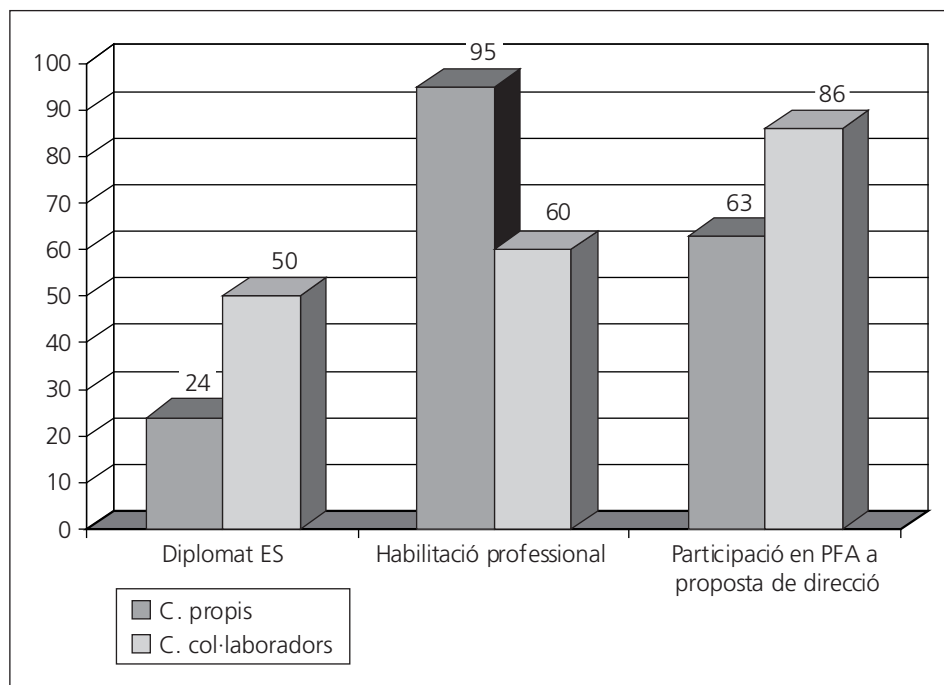
- El 82% dels educadors participen en el Pla de formació anual que proposa la direcció del recurs, malgrat que només en el 63% dels casos hi ha aquest Pla i només el 58% dels educadors socials té integrada la formació contínua en el còmput horari anual.

El perfil formatiu també és diferent segons la dependència administrativa del recurs.

Quant als educadors que han superat el procés d'habilitació professional, es concentren majoritàriament en els centres propis. Són dades que complementen la inversió dels resultats obtinguts quan hem preguntat per la formació de base; també són dades que concorden amb l'edat, superior en els centres propis que en els col·laboradors pel predomini dels habilitats.

En el marge dret del gràfic, l'histograma mostra que la participació de l'educador social en el Pla de formació anual proposat per la direcció de l'RR és superior en els centres col·laboradors que en els propis. Considerant la importància i la necessitat de la formació contínua, sorprèn que en els RR propis, que disposen més recursos (econòmics i humans), la participació en activitats de formació sigui inferior a la que es dona en els col·laboradors, que tenen partides pressupostàries i recursos humans més ajustats.

Gràfic 3. Freqüències del perfil formatiu d'educador/a social



Font: elaboració pròpia.

Plantegem com a repte a l'Administració que, mitjançant la direcció dels RR impulsi mecanismes que donin suport i potenciïn la iniciativa i l'interès per la formació contínua que manifesten les persones educadores, ja que acostumen a comportar gran esforç i dedicació, a més de les repercussions econòmiques i personals.

Aquests professionals, independentment de la dependència administrativa del recurs, han de reciclar-se per poder oferir una atenció qualificada, de més qualitat i adaptada a les necessitats canviants dels menors i adolescents i les exigències de l'encàrrec.

El conjunt de dades analitzades ens permet identificar el patró estàndard de l'educador social dels RR d'atenció a la infància i l'adolescència a començament del segle XXI a Catalunya, en aquests termes:

- **Edat:** 32 anys
- **Sexe:** el 65% són dones
- **Contracte laboral:** el 69% tenen contracte indefinit
- **Categoria laboral:** el 86% tenen reconeguda la categoria laboral d'educador social
- **Formació:** el 50% són diplomats en educació social
- **Formació contínua:** el 55% s'han format en els últims 6 mesos
- **Habilitació professional:** el 64% estan habilitats

3. Marc jurídic en matèria d'infància

Per entendre el model de protecció a la infància actual, és necessària una revisió del marc jurídic normatiu, que ha generat canvis en el concepte d'infància i en el de la seva protecció, i que regula la protecció de la infància i l'adolescència en situació de risc social. Aquesta revisió abasta els tres nivells normatius d'actuació: l'internacional, l'estatal i l'autonòmic.

La producció legal, encara que escassa fins a l'aprovació de la Constitució espanyola de l'any 1978, ens permet albirar com la preocupació per la infància i l'adolescència i la intervenció que es feia des de les institucions de menors era bàsicament de tendència assistencial i de control social fins en aquell moment. Només a partir de l'any 1978, influït per les noves tendències europees, s'inicia un canvi en la concepció educativa del menor, que s'entén com un subjecte social de dret.

La facultat protectora i la reformadora, fins fa ben poc, no es concebien de manera diferenciada, «era una jurisdicció especial de caràcter híbrid que conjugava la naturalesa administrativa amb la judicial» (Urra, 1995: 4). Independentment de si es tractava d'una situació de desprotecció d'un/a menor o de la comissió d'alguna falta o delictes per un/a nen/a menor de 16 anys, s'actuava segons les directrius del model correccionalista emparat per la Llei de tribunals tutelars de menors, aprovada pel Decret llei de l'11 de juny de 1948.

La mateixa evolució de l'especialització de les necessitats i, per tant, de les mesures que calia aplicar en els menors en situació de desemparament o en els menors en situació de conflicte social (amb problemes amb la justícia) ha produït una inevitable escissió entre ambdues facultats.

La primera crisi d'aquest model es va recollir a la Llei 21/1987, d'11 de novembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i la segona i definitiva va arribar amb la promulgació de la Llei orgànica 4/1992, de 5 de juny.

En l'actualitat, la població infantil i adolescent acollida als RR es troba majoritàriament en situació de desemparament, per tant, necessita protecció, tot i que de vegades algun d'aquests menors que passa per circumstàncies problemàtiques requereix l'aplicació de mesures pròpies de la facultat protectora i també de la reformadora; en aquest cas, és l'edat del menor la que condiciona el compliment de la mesura dictaminada pel jutge, quan sigui així, en un tipus de recurs o un altre, segons una o altra facultat.

3.1. La Convenció sobre els Drets de l'Infant

L'aprovació de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989) ha estat una de les fites aconseguides més importants en temes d'infància al llarg de la història. Es tracta d'un document que conté les bases de grans aspiracions per al futur social de la infància, internacionalment consensuades, que està per sobre de qualsevol llei específica d'una àrea temàtica concreta o d'un dels tres nivells normatius. Com diu Casas (1998: 101): «la Convención constituye un paso histórico gigantesco al establecer de forma universal y sin ambigüedad que los niños son sujetos de derechos».

El contingut d'aquesta convenció aporta nous elements de reflexió en matèria de protecció de la infància amb l'ànim de superar els paradigmes tradicionals (especialització i normalització) i suposa un acostament al «paradigma dels drets» (Casas, 1998).

Mentre que en els períodes anteriors a la convenció, el nen era considerat només com a receptor d'una protecció amb un poder d'opinió i decisió escàs, en l'època actual, emparat sota el *paradigma dels drets*, sorgeix una nova concepció del nen com a ser actiu i participatiu en tant que ciutadà amb drets reconeguts. Aquest fet obliga a tenir cada vegada més en compte les seves demandes, pel que fa als espais socials on és present i per facilitar el seu aprenentatge cap a la responsabilització.

Els articles 12 al 16 de la Convenció inclouen drets civils i drets socials que exigeixen a la societat, en general, i als tècnics i professionals de l'àmbit d'infància, en particular, a considerar l'opinió dels nens i les nenes en tot allò que els afecta.

Una altra gran aportació de la convenció al món jurídic infantil és l'amplitud en el marc regulador i, per tant, d'actuació respecte a la infància en general.

Si analitzem el marc normatiu en el període anterior a la Convenció veiem que únicament es regulaven aquelles situacions que afectaven la infància en situació de risc social. Només hi havia una normativa específica per a la infància que vivia situacions problemàtiques; per a la resta d'infància normalitzada no hi havia un marc jurídic, era com si no existís com a grup social i no tingués necessitats específiques ni requerís actuacions concretes i, per tant, no necessités una regulació normativa particular (Ariès, 1987). Ara bé, amb l'aprovació de la Convenció, es va obrir aquesta concepció limitada i es va començar a pensar en la infància globalment. És a dir, es va iniciar el plantejament de protecció al conjunt de la infància i no exclusivament a la infància amb problemàtica social (Alsinet, 2000).

A partir d'aquest moment, es plantegen específicament mesures de protecció de l'infant davant situacions que requereixen la intervenció de les administracions públiques. L'aplicació d'aquestes mesures introdueix la idea d'«interès superior del menor» (art. 3) referint-se al fet que en tota intervenció ha de prevaler el benefici del menor, la mesura que li sigui més favorable.

Es tracta d'un document jurídic d'aplicació i compliment obligatoris des del moment que un estat en ratifica el text.

3.2. Textos internacionals de referència per a la legislació estatal

Al llarg del segle xx es va desenvolupar un interès especial per tot allò que es referia a la infància i l'adolescència, que va arribar a la seva màxima culminació amb l'elaboració, l'aprovació i la posterior ratificació de la Convenció sobre els Drets de l'Infant per la pràctica totalitat de països, tot i que no es tracta del primer document específic d'infància.

Els textos internacionals que es comenten a continuació afecten tot menor com a subjecte de dret o els menors que necessiten, per les seves circumstàncies, l'aplicació de mesures específiques de la facultat protectora.

Les declaracions no són textos vinculants, sinó una exposició d'intencions, propòsits i principis que no obliguen jurídicament els estats que les adopten.

- Declaració de Ginebra de la Societat de Nacions, 24 de setembre de 1924, redactada l'any 1923 per l'anglesa Eglantyne Jebb com un programa d'acció de l'Associació Unió Internacional de Socors als Nens.
- Declaració Universal dels Drets Humans. Nova York, 10 de desembre de 1948. Resolució 217 A (III) de l'Assemblea General de les Nacions Unides. Article 25.2.
- Declaració Universal dels Drets de l'Infant. Nova York, 20 de novembre de 1959. Resolució 1386 (XIV) de l'Assemblea General de les Nacions Unides.
- Convenció sobre els Drets de l'Infant. Nova York, 20 de novembre de 1989, de l'Assemblea General de les Nacions Unides. Ratificada el 30 de novembre de 1990 i per l'aplicació de l'article 96.1 de la Constitució espanyola.

El contingut d'aquesta convenció forma part del dret intern de l'Estat espanyol des de la seva ratificació. Per primera vegada es recollen per escrit en un únic text tots els drets del nen o nena.

- Protocols facultatius aprovats el 25 de maig de 2000 per l'Assemblea General de les Nacions Unides.

Un dels protocols es refereix a l'augment de l'edat dels menors en la seva participació en conflictes armats, que s'incrementen dels 15 als 18 anys, a més de prohibir de manera expressa el reclutament de soldats menors de 18 anys.

Respecte al segon protocol aprovat, fa referència a la venda de nens, la prostitució infantil i la utilització d'infants per a pornografia, alhora que es promou la cooperació internacional com a mitjà eficaç per combatre aquest tipus d'activitats, més enllà dels territoris nacionals i la forta penalització de les infraccions greus.

- Conferència de la Haia de Dret Internacional Privat. Destaca l'adopció de quatre convenis que fan referència a la protecció de la infància:

1. Conveni sobre la competència de les autoritats i la llei aplicable en matèria de protecció de menors, de 5 d'octubre de 1961.
 2. Conveni sobre els aspectes civils de la retirada internacional de menors, de 25 d'octubre de 1980.
 3. Conveni relatiu a la protecció del menor i a la cooperació en matèria d'adopció internacional, de 29 de maig de 1993.
 4. Conveni relatiu a la competència, la llei aplicable, el reconeixement, l'execució i la cooperació en matèria de responsabilitat parental i de mesures de protecció als nens, de 19 d'octubre de 1996.
- Document marc «Un món apropiat per als nens». Assemblea General de les Nacions Unides celebrada a Nova York entre el 8 i el 10 de maig de 2002. Els objectius que es plantegen per al període 2000-2010 i que es comprometen a assumir els països signataris del document es resumeixen en quatre grans apartats:
 1. Promoció d'una vida sana.
 2. Accés a una educació de qualitat –ensenyament primari de bona qualitat, gratuït i obligatori.
 3. Necessitat de protegir els infants dels maltractaments, l'explotació i la violència –protecció en general, protecció contra els conflictes armats, lluita contra el treball dels infants, eliminació del tràfic i de l'explotació sexual d'aquests.
 4. Lluita contra el VIH/SIDA.

Una de les novetats que aporta aquest document és que fa responsable d'aquest pla d'acció, a més de l'aparell de l'estat, a tots els actors socials involucrats en la seva posada en escena, la qual cosa inclou tota la societat.

3.3. Marc jurídic d'aplicació estatal

L'ordenament jurídic espanyol en matèria d'infància s'ha mostrat permeable a les evolucions jurídiques produïdes a escala internacional, amb l'especial força de la Convenció dels Drets de l'Infant (Balcells i Alsinet, 2000).

En l'àmbit legislatiu nacional, les influències internacionals s'han assentat en dues etapes fonamentals, de manera que marquen la producció legislativa en la protecció jurídica del menor:

- Amb anterioritat a la Convenció, destaquen la Constitució espanyola de 1978 i les reformes del Codi civil espanyol que van començar l'any 1981 i que foren introduïdes fins al final de l'any 1987.
- Amb posterioritat a la Convenció, destaca la disposició de la Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor, de modificació parcial del Codi civil i de la Llei d'enjudiciament civil.

La trajectòria legislativa en matèria d'infància a l'Estat espanyol no és àmplia, però sí que hi ha unes lleis que han establert normatives específiques en relació amb els drets dels nens i les nenes:

- Decret Llei d'11 de juny de 1948, de tribunals tutelars de menors, Reglament d'aquesta Llei i Estatut de la unió nacional dels tribunals esmentats, del Ministeri de Justícia.
- Constitució espanyola de 1978.
L'article 39 va impulsar les grans reformes del dret civil sobre família i de la jurisdicció penal dels menors i va convertir l'infant en titular dels drets fonamentals i llibertats públiques (secció 1a, cap. II del títol I, art. 15 a 29) Constitució espanyola, art. 96.1. Ministeri de Justícia.
- Llei 11/1981, de 13 de maig, de modificació del títol V del Llibre II en els articles 108 al 141 del Codi civil en matèria de filiació, pàtria potestat i règim econòmic del matrimoni.
- Llei 50/1981, de 30 de desembre. Estatut orgànic del Ministeri Fiscal.
- Llei 21/1987, d'11 de novembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i sentència 36/1991. Modificació del Decret Llei d'11 de juny de 1948 i modificació parcial del Codi civil i de la Llei d'enjudiciament civil, en matèria d'adopció. Cap de l'Estat. Ministeri Fiscal.
- Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, sobre protecció jurídica del menor, de modificació parcial del Codi civil i de la Llei d'enjudiciament civil. Cap de l'Estat.
Aquesta Llei estableix per primera vegada diferents nivells de protecció i aposta per mantenir el menor en el seu context familiar i social com a mesura de protecció, en el cas que es consideri adient.

3.4. Marc jurídic d'aplicació autonòmica

L'existència d'un marc jurídic a escala autonòmica és deguda a la complementarietat de dos fets de caire legislatiu:

- L'aprovació, des de l'Assemblea de Parlamentaris de Catalunya, de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, el 29 de desembre de 1978, promulgat mitjançant la Llei orgànica 4/1979, de 18 de desembre.
- El compliment del mandat constitucional pel qual es va transferir a les comunitats autònomes el bloc assistencial de l'Obra de protecció de menors en virtut del qual disposa l'article 148.1.20 de la Constitució espanyola.

La regularització d'aquests traspassos es va formalitzar mitjançant el Reial decret de traspàs de competències, 1292/1981, de 5 de juny, de l'Estat, que van ser assu-

mides per la Direcció General de Protecció de Menors del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, segons el Decret 168/1981, de 8 de juliol.

Catalunya, en rebre la transferència de competències de l'àmbit administratiu en matèria d'assistència social, joventut, protecció i tutela de menors, assumeix la responsabilitat en la guarda i tutela dels menors que es trobin desprotegits i també la responsabilitat exclusiva sobre les institucions públiques de protecció i tutela de menors. A més, aquest traspàs de competències concedeix la possibilitat de legislar en matèria civil, sense perjudici del que ja estigui legislat per l'Administració de Justícia.

Aquestes circumstàncies han afavorit que Catalunya es doti de la seva pròpia legislació en matèria de protecció de menors, per a la qual ha promulgat una sèrie de disposicions que en regulen el règim jurídic civil.

Presentem una classificació del marc normatiu atenent dos eixos temàtics que ens ajudaran a comprendre l'abundant producció legislativa catalana:

- Política social en matèria d'infància ordenada pel Parlament de Catalunya.
- Legislació catalana relativa a la protecció de menors.

■ Política social en matèria d'infància i adolescència ordenada pel Parlament de Catalunya

Des del moment que el Govern central va fer els traspassos de les competències en matèria de protecció a la infància, el Parlament de Catalunya va promulgar tres resolucions que, sense caràcter vinculant, han orientat la política social d'infància al territori.

- Resolució 37/I, de 10 de desembre, del Parlament de Catalunya, sobre els drets de la infància.

Amb aquesta primera resolució, la Comissió Permanent Legislativa de Política Social va ratificar la Declaració universal dels drets de l'infant.

- Resolució 137/II, de 15 d'octubre, sobre maltractaments infringits a menors, del Parlament de Catalunya.

En aquest cas destaquen dos fets: la creació de la figura del defensor dels drets de l'infant, adscrit al Síndic de Greuges com a adjunt, i la recomanació als territoris i als barris d'impulsar programes globals d'atenció a la infància que permetin atendre totes les àrees de la vida d'un nen o nena en el seu context natural (paradigma de l'especialització vers paradigma de la normalització).

- Resolució 194/III, de 7 de març, sobre els drets del infant del Parlament de Catalunya, adoptada per la Comissió de Justícia, Dret i Seguretat Ciutadana.

A més d'aquestes tres resolucions, el Parlament de Catalunya va aprovar, el desembre de l'any 2001, el document «Un nou model d'atenció a la infància en risc a Catalunya. Línies estratègiques», a proposta del Departament de Justícia, que durant aquest període tenia adscrita la Direcció General d'Atenció al Menor.

■ Legislació catalana relativa a la protecció de menors

De l'ordenament jurídic civil de la protecció de menors, les lleis que van fer les aportacions més interessants en el sector són les següents:

- Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors.
Va ser la primera llei dictada pel Parlament de Catalunya quan es van transferir les competències en matèria de protecció de menors i conté aspectes de protecció i de reforma. En l'actualitat, està completament derogada per les lleis posteriors: Llei 12/88, de 21 de novembre, de protecció de menors; Llei 37/91, de 30 de desembre, i Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil.
- Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i d'adopció.
En relació amb la legislació anterior, en destaquen les aportacions següents:
 - Assumeix el principi de legitimació administrativa de la intervenció (sense necessitat de decisió judicial prèvia) en la línia de la Llei de reforma del Codi civil.
 - La funció tutelar de la protecció dels menors es regula únicament com una matèria específicament civil, desvinculant-la de la funció de prevenció i tractament de la delinqüència infantil i juvenil, majoritàriament de naturalesa penal.
 - Es presenta una classificació graduada de mesures de protecció.
 - Es regula la figura d'adopció, com a pas posterior a una mesura d'acolliment preadoptiu.
 El desplegament d'aquesta llei va arribar amb el Decret 2/1997, de 7 de gener.
- Resolució de 26 de gener de 1995, per la qual es fa públic l'acord del Govern de la Generalitat de Catalunya d'aprovació del Pla de coordinació de mesures interdepartamentals dirigides als joves tutelats per l'Administració de la Generalitat en arribar a la majoria d'edat i es dona publicitat a les mesures que conformen aquest Pla.
- Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció de la infància i l'adolescència, i de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i d'adopció.

És la primera llei catalana i de l'Estat espanyol posterior a la Convenció dels Drets de l'Infant en matèria d'infància en què es comencen a reconèixer els drets dels nens i els adolescents, a més de recollir alguns dels nous enfocaments i plantejaments dirigits al conjunt de la població infantil.

- Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció de menors desemparats i l'adopció, que es desenvolupa en la Llei 37/1991, de 30 de desembre.

Les aportacions més destacables d'aquest Decret són:

- Establiment del procediment per a l'assumpció de funcions tutelars, l'exercici de la tutela i la guarda administrativa.
- Classificació de centres residencials.
- Regulació del procediment d'acolliment familiar simple i de l'acolliment preadoptiu.
- Procediment per a l'adopció internacional.
- Creació d'un comitè d'atenció per a acolliments familiars i per a les adopcions.

Ara bé, també parla de:

- Capacitació i formació específica de l'educador/a.
- Adequació de les ràtios.
- Atenció tutorial individualitzada.
- Importància del treball en equip i dels equips mixtos.
- Organització de grups de convivència reduïts.
- Llei 9/1998, de 15 de juliol, del Codi de família.
- Decret 62/2001, de 20 de febrer, de modificació parcial del Decret 2/1997, de 7 de gener.
- Llei 8/2002, de 27 de maig, de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció de menors desemparats i d'adopció, i de regulació d'una atenció especial a adolescents amb conductes d'alt risc social.

Les incorporacions que proposa l'aprovació d'aquesta Llei són:

- Creació d'unitats d'actuació urgents.
- Plantejament de mesures específiques per a la població adolescent indocumentada que no accepta les mesures que proposa la Llei 37/1991, de 30 de desembre, i autorització de la construcció de centres que permetin implementar aquestes mesures.
- Suport a les modificacions necessàries per afavorir l'eficàcia i l'execució dels programes educatius d'aquells centres que acullen adolescents.
- Regulació de l'atenció especial a la població adolescent amb conductes d'alt risc social i l'estatut dels menors acollits en aquesta tipologia de centres d'educació intensiva.
- Llei 18/2003, de 4 de juliol, de suport a les famílies.

■ La Llei dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència

A Catalunya, des de l'assumpció de les competències en matèria de protecció de menors, s'han anat promulgant diferents lleis sense un plantejament unívoc i coherent que les integri, confuses en la seva aplicació quotidiana i darrerament desfasades en relació amb les necessitats emergents i amb les noves formes d'atenció que reclama la realitat actual.

A més d'aquesta dispersió legislativa, la voluntat d'aconseguir el reconeixement d'alguns dels drets de la infància –els que fins en aquest moment no han gaudit de les garanties necessàries per ser exercits en les condicions requerides– i el desig d'adequar la legislació en aquesta matèria al futur Codi civil de Catalunya, s'han convertit en motors del plantejament de la nova Llei d'infància.

Aquesta revisió del marc legal que es reclamava des de feia temps, es va endegar amb la coincidència d'una sèrie de circumstàncies entre les quals destaquen la nova Llei de serveis socials (Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de serveis socials), el debat respecte al model de finançament i al model de distribució competencial, la revisió del Codi civil de Catalunya i l'Estatut d'autonomia de Catalunya (2006).

El Departament d'Acció Social i Ciutadania, amb la col·laboració d'un comitè d'experts, ha elaborat i presentat l'esborrany d'avantprojecte de llei dels drets i les oportunitats dels infants i adolescents a Catalunya, pendent de l'aprovació del Govern de la Generalitat de Catalunya.

Com a marc legal, en la definició de la nova Llei d'infància s'han tingut en compte el dret internacional, el dret propi (estatal i autonòmic), la sistematització i l'ordenació catalana en matèria de protecció a la infància i el marc competencial; però també s'han previst orientacions de nous ordenaments jurídics que guardaran relació amb la futura Llei d'infància.

La nova Llei té tres eixos fonamentals:

1. Unificar la legislació catalana sobre la infància i l'adolescència, independentment de si es troba en situació de risc o desemparament o no.
2. Visualitzar la infància i l'adolescència com a subjecte de drets i oportunitats.
3. Actualitzar la normativa d'acord amb les noves necessitats i circumstàncies socials.

Respecte a l'adopció de la mesura d'acolliment en un centre, la llei esmenta una sèrie de temes relacionats amb l'aplicació de la mesura com són: la importància del caràcter temporal, la necessitat de tutelar només aquells menors la situació dels quals sigui generada només per desemparament i no per altres circumstàncies, i l'equitat i territorialitat en l'assignació del recurs; també n'hi ha de relacionats amb la planificació de la intervenció com la necessitat d'integrar els drets i els deures dels menors sense perdre de vista el principi d'inserció i integració social, i el disseny de projectes per a l'autonomia i la inserció sociolaboral o formativa dels adolescents de 16 a 18 anys.

■ L'Estatut d'autonomia de Catalunya

L'Estatut d'autonomia de Catalunya (2006), com a norma institucional bàsica, defineix els drets i deures de la ciutadania catalana, entre els quals té en compte els menors en general i també els que es troben en situació de risc social.

També en la definició de competències fa referència a l'estructura i l'organització de la Xarxa de Serveis Socials de Responsabilitat Pública que dona cobertura a la població amb necessitats específiques i a les condicions de prestació d'aquests serveis.

Els articles 16 i 17 (Drets en l'àmbit de les famílies i Drets dels menors) parlen dels drets d'aquests col·lectius en circumstàncies normals. Es rescata de la Convenció sobre els Drets de l'Infant la imatge global de la infància com a grup social universal amb uns drets propis específics.

En l'article 24 (Drets en l'àmbit dels serveis socials), es recull la possibilitat que té qualsevol ciutadà o ciutadana, i, per tant, hi queden inclosos també els menors, d'accedir en condicions d'igualtat a les prestacions de la Xarxa de Serveis Socials de Responsabilitat Pública.

En l'article 30 (Drets d'accés als serveis públics i a una bona administració), trobem una expressa manifestació d'exigència de qualitat en la prestació de serveis i en els serveis econòmics, amb independència del règim de prestació.

La dependència administrativa dels RR d'atenció a la infància no és única. En l'actualitat conviuen tres models de gestió diferents que, independentment de les seves característiques particulars, s'han d'adequar en la prestació del servei a uns estàndards de qualitat que exigeix l'Administració.

l'article 40 (Protecció de les persones i de les famílies) té en compte, entre d'altres, una situació de protecció específica per al col·lectiu infantil: «Els poders públics han de garantir la protecció dels nens, especialment contra tota forma d'explotació, d'abandonament, de maltractament o crueltat i de la pobresa i els seus efectes. En totes les actuacions portades a terme pels poders públics o per institucions privades l'interès superior del nen ha d'ésser prioritari».

També en l'article 78 (Funcions i relacions amb altres institucions anàlogues), es descriuen les funcions i l'operativa d'actuació del Síndic de Greuges i entenem que la figura de l'adjunt al Síndic de Greuges queda regulada amb les mateixes condicions d'actuació.

L'últim esment a l'Estatut d'autonomia de Catalunya relacionat amb la protecció a la infància el trobem a l'article 166 (serveis socials, voluntariat, menors i promoció de les famílies), que diu així:

3. «Correspon a la Generalitat, en matèria de menors:
 - a. La competència exclusiva en matèria de protecció de menors, que inclou, en tot cas, la regulació del règim de la protecció i de les institucions públiques de protecció i tutela dels menors deseparats en situació de risc i dels menors infractors, respectant en aquest darrer cas la legislació penal.

- b. La Generalitat participa en l'elaboració i la reforma de la legislació penal i processal que incideixi en les competències de menors.
4. Correspon a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de promoció de les famílies i de la infància, que inclou en tot cas les mesures de protecció social i llur execució».

4. Marc administratiu en matèria d'infància

«El marc administratiu és el conjunt de normes jurídiques i procediments administratius que regeixen l'activitat que desplega l'Estat, els òrgans i institucions creats per a la seva execució, així com els serveis a la població en un territori» (Latorre, 2000). En relació amb els menors d'edat, l'Administració té l'obligació de respondre de manera subsidiària, substituint els pares quan aquests no hi són o quan sí que hi són però tenen conductes inadequades o insuficients respecte als seus fills.

4.1. Evolució en l'assumpció de les competències

L'aprovació de la Constitució espanyola (1978) ha suposat uns canvis legislatius importants en el desenvolupament dels drets i garanties institucionals; un dels més significatius ha estat el traspàs de competències del Govern central al Govern autonòmic.

Els fets més destacables de l'evolució en l'assumpció de les competències en matèria de protecció a la infància i l'adolescència des del marc administratiu autonòmic català són:

- I. Per l'article 9.28 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors del Departament de Justícia assumeix l'aplicació de les mesures determinades pel Tribunal Tutelar de Menors en l'exercici de les funcions protectora i reformadora.
- II. Pel Decret 1292/1981, de 5 de juny de 1981, de traspàs de competències, el Govern central traspasa les competències en matèria d'assistència social, joventut i protecció i tutela de menors al Departament de Justícia.
- III. Per la Resolució 37/I, de 10 de desembre, sobre els drets de l'infant, aprovada pel Parlament de Catalunya es conformen i impulsen els principis de política d'infància que han d'orientar les administracions.
- IV. Per la Llei 12/1983, de 14 de juliol, d'administració institucional de sanitat i assistència i serveis socials de Catalunya, es crea l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICAC), que assumeix la funció protectora dels programes sobre infància i adolescència.

- V. La Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors, és la primera llei autonòmica en el camp de l'atenció a la infància.
- VI. Per la Llei 12/1988, de modificació de la Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors, en el seu desenvolupament, mitjançant el Decret 332/1988, de 21 de novembre, es reassignen les competències que estan repartides entre l'ICASS, mitjançant els serveis d'atenció a la infància, i el Departament de Justícia, mitjançant la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors, als departaments de Justícia i de Benestar Social.
- VII. Pel Decret 258/1988, de 19 de setembre, es crea la Direcció General d'Atenció a la Infància, dependent del Departament de Benestar Social.

El desenvolupament d'aquestes polítiques socials de benestar que es van succeir posteriorment al canvi democràtic, així com l'avanç legislatiu que va portar a considerar els menors com a subjectes de ple dret independentment de la seva edat, condició o sexe, va suposar grans canvis educatius en les institucions de protecció en general.

4.2. Exercici de competències

La dependència de les competències en matèria de protecció de menors des de l'any 1981 ha passat per tres departaments de la Generalitat de Catalunya diferents. Aquest traspàs de competències ha anat acompanyat de les respectives modificacions del nom de la direcció que assumeix aquesta responsabilitat dins els mateixos departaments, a vegades coincidint amb el moment en què s'ha produït el canvi de departament i a vegades no. Alguns d'aquests canvis i traspassos entre departaments i/o de nom han coincidit amb els moviments polítics que s'han succeït en el Govern de la Generalitat.

Les noves denominacions adoptades incorporen una redefinició de funcions i reestructuracions internes per la creació d'àrees vinculades directament amb la protecció de la infància. En el moment present, ens remet al Departament d'Acció Social i Ciutadania i a la Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (DGAIA) com a màxima responsable del sistema de protecció a la infància.

■ La Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència: resultat d'un procés d'anades i vingudes d'àmbit interdepartamental

La gestió de les competències en matèria d'infància a Catalunya ha viscut canvis externs i interns. En el recorregut que ha seguit la direcció que s'ocupa d'aquesta matèria des de la seva creació s'identifiquen cinc moments clau:

1. Els serveis prestats per l'Estat en matèria de protecció de menors van ser assignats pel Reial decret 1292/1981, de 5 de juny, de traspàs de serveis, a

la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.¹

Per assumir aquesta nova responsabilitat es van crear el Servei de Centres i el Servei d'Estudi i Acció Preventiva (Secció de Prevenció i Vigilància), ambdós dependents del Departament de Justícia.²

2. Mitjançant la Llei 12/1988, de 21 de novembre, es va proposar la creació del Departament de Benestar Social amb l'objectiu, entre d'altres, d'assumir les competències i funcions en matèria de protecció i tutela de menors.

El Departament de Justícia va traspasar al Departament de Benestar Social les competències en matèria de protecció de menors.³ Dependent orgànicament d'aquest Departament, es va crear la Direcció General d'Atenció a la Infància (DGAI).⁴ A la DGAI se li van assignar les competències de tutela de menors desemparats, la guarda administrativa, l'acolliment i l'adopció de menors, i també l'actuació preventiva sobre els casos d'alt risc social.

3. Amb el Decret 184/1996, de 7 de juny, de reorganització dels departaments de l'Administració, la DGAI va tornar al Departament de Justícia, del qual va dependre orgànicament una altra vegada.
4. La denominació amb què va ser creada la DGAI, aproximadament després de deu anys de funcionament, va ser modificada pel mateix Departament de Justícia,⁵ i va passar a ser Direcció General d'Atenció al Menor (DGAM). Aquesta modificació terminològica també va anar acompanyada de modificacions en la forma d'actuació i d'una readequació dels òrgans i del personal.

Alguns dels motius que van generar el canvi van ser:

- L'evolució experimentada per la població infantil en situació de risc social. Ja no sols es pot parlar d'infància, cada vegada hi ha més adolescents en aquesta situació de desemparament.
 - La paraula menor té associades connotacions jurídiques que el Departament de Justícia va voler incorporar a la DGAM.
 - La creació de l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció, pel fet de *compartir* menors amb la mateixa DGAI, bé per les adopcions, bé per les acollides en família externa.
5. Novament, a la fi de l'any 2002 es va tornar a produir un traspàs de les competències en matèria de menors del Departament de Justícia al de Benestar i Família, acompanyat d'un canvi en la denominació.⁶ Amb aquest traspàs

1. Decret 168/1981, de 8 de juliol.

2. Decret 271/1983, de 23 de juny.

3. Decret 332/1988, de 21 de novembre.

4. Decret 258/1988, de 19 de setembre.

5. Decret 372/2000, de 21 de novembre.

6. Decret 253/2002, de 4 de novembre, de creació i reorganització de diferents departaments.

també es va reanomenar la direcció en matèria d'infància, que a partir d'aleshores és: Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència.⁷

En paral·lel a aquests moviments de traspassos, reassignacions i canvis de nomenclatura dels organismes competents en matèria de protecció d'infància, es va crear l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (ICAA),⁸ inicialment amb personalitat jurídica pròpia, autonomia administrativa i financera i plena autonomia per actuar en l'exercici de les seves funcions. Ara bé, posteriorment, en una de les reestructuracions de la DGAI, es va establir l'estructura orgànica de l'ICAA.⁹

En el cas dels acolliments simples, l'objectiu màxim d'aquest institut és treballar per aconseguir el retorn del nen o la nena a la seva família natural.

El quadre resum que presentem a continuació mostra els canvis de dependència administrativa i de nom de la direcció que ha assumit les competències en matèria d'infància, així com el decret regulador corresponent.

Quadre 10. Evolució en l'exercici de les competències en matèria de protecció a Catalunya

Decret regulador	Departament de la Generalitat de Catalunya que assumeix les competències en matèria de protecció d'infància i adolescència	Subdivisió del departament que desenvolupa i executa les accions i intervencions en matèria de protecció d'infància i adolescència
Reial Decret 1292/1981, de 5 de juny.	Departament de Justícia	Direcció General de Protecció i Tutela de Menors (DGPM).
Decret 332/1988, de 21 de novembre.	Departament de Benestar Social	Direcció General d'Atenció a Infància (DGAI).
Decret 184/1996, de 7 de juny.	Departament de Justícia	Direcció General d'Atenció a la Infància (DGAI).
Decret 372/2000, de 21 de novembre.	Departament de Justícia	Direcció General d'Atenció al Menor (DGAM).
Decret 284/2002, de 12 de novembre.	Departament de Benestar i Família	Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (DGAIA).
Decret 572/2006, de 19 de desembre.	Departament d'Acció Social i Ciutadania	Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (DGAIA).

Font: elaboració pròpia a partir de documents legals i tècnics.

7. Decret 284/2002, de 12 de novembre, d'estructuració i reestructuració parcial de diversos departaments de l'Administració de la Generalitat.

8. Llei 13/1997, de 19 de novembre.

9. Decret 77/1998, de 17 de març.

La creació de l'Observatori d'Infància i Adolescència, segons el Decret 369/2000, de 21 de novembre, ara anomenat Observatori dels Drets de la Infància,¹⁰ adscrit a la DGAIA completa aquest marc administratiu. Aquesta institució, constituïda com un òrgan col·legiat de participació, té la missió d'assessorar al Govern de la Generalitat de Catalunya en l'àmbit de la infància i l'adolescència.

■ La Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència: dependència orgànica i estructura

«La Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència és l'òrgan facultatiu a Catalunya per assumir les guàrdies o tuteles dels menors que ho requereixen, i vetlla perquè aquestes mesures tinguin la menor durada possible».¹¹ La DGAIA depèn orgànicament de la Secretària d'Infància i Adolescència, creada pel Decret 93/2000, de febrer, i reestructurada parcialment pel Decret 448/2004, de 30 de novembre, i aquesta, al seu torn, del Departament d'Acció Social i Ciutadania.

Aquesta secretaria té com a finalitat «dissenyar les polítiques d'infància i adolescència donant una visió integral de totes les actuacions que es fan en aquest àmbit des de totes les administracions i agents socials, assegurant l'exercici dels drets dels infants a Catalunya i proporcionant les oportunitats de participació a la societat i d'exercici de ciutadania activa a tota la infància i l'adolescència».¹²

De la DGAIA depèn la Sotsdirecció General d'Atenció a la Infància, i d'aquesta els ens següents:

- Servei de Gestió Administrativa
- Servei de Planificació i Avaluació
- Servei d'Atenció a la Infància i l'Adolescència de Barcelona Ciutat.
- Servei de Suport Jurídic.
- Responsable d'Atenció Immediata en Situacions de Maltractament.

L'estructura territorial de la DGAIA s'adapta a l'estructura dels serveis territorials del Departament, especialment en l'àmbit de les comarques de Barcelona, en perspectiva del nou model territorial de Catalunya. Aquesta nova estructuració divideix el territori català en set serveis territorials d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència. Al seu torn, aquests serveis es vertebreren al territori a partir d'equips funcionals d'infància (EFI), que comprenen l'àmbit territorial de distribució dels

10. Decret 129/2006, de 9 de maig.

11. Justidata . *Estadística bàsica de la Justícia de Catalunya. Evolució i característiques dels menors en risc social*, 22. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya, 1999.

12. www.gencat.net/benestar/pdf/guia_dgaia.pdf (05.10.08).

EAIA, dels centres residencials i d'acollida i dels centres oberts i programes preventius (municipals).

La descentralització del model de gestió aporta com a avantatges la possibilitat d'ordenar les necessitats des de cada territori, l'organització sectorial i la reducció de les deficiències i els desequilibris en la tramitació de processos i, alhora, es potencien les funcions de planificació, avaluació i coordinació en els òrgans centrals de la Direcció General.

■ **La Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència: competències**

Les funcions que la DGAIA ha de desenvolupar per les competències que té atribuïdes segons el Decret 243/2005, de 8 de novembre, de modificació parcial de l'estructura del Departament de Benestar i Família, es concreten en l'article 1 del capítol 1 d'aquest Decret en els termes següents:

- a) «Promoure i coordinar polítiques proactives i de foment de la convivència, de la tolerància i de la integració sociolaboral, així com del respecte als drets de la infància, perquè els nens i els adolescents adquireixin el millor grau de benestar i desenvolupament possible en el seu procés de consolidació de l'autonomia personal.
- b) Planificar, dirigir i executar les competències atribuïdes a la Direcció General en matèria de menors en situació de risc social.
- c) Protegir i tutelar els menors desemparats, assumir la seva guarda en els supòsits establerts per les lleis, i executar les mesures d'atenció proposades per a cadascun d'ells.
- d) Promoure programes d'orientació i integració social dels menors tutelats i extutelats per majoria d'edat i d'inserció sociolaboral a partir dels setze anys, així com actuacions per millorar la capacitat del jove, en relació amb l'adquisició i el desenvolupament de competències socials i laborals.
- e) Implementar les recomanacions de l'Observatori dels Drets de la Infància.
- f) Promoure sistemes de gestió i comunicació adequats per garantir que l'actuació de la Direcció General resulti tan eficient com sigui possible per als ciutadans.
- g) Exercir les altres facultats que li atribueixen les lleis i les disposicions vigents».

4.3. Organització administrativa del sistema de protecció

L'Administració catalana organitza el Sistema català de serveis socials, que integra la Xarxa Bàsica de Serveis Socials de Responsabilitat Pública per atendre les demandes i cobrir o satisfer les necessitats socials de la població. Aquesta xarxa s'organitza en

dos nivells d'atenció: els serveis socials d'atenció primària (SSAP) i els d'atenció especialitzada, subdividit en dos nivells més (SSE).

D'aquest entramat forma part el sistema de protecció a la infància i l'adolescència, amb serveis distribuïts en els tres nivells d'atenció social. Els dispositius residencials que es consideren serveis especialitzats s'ubiquen en el tercer nivell d'actuació i són entesos com a «recursos imprescindibles en una xarxa de serveis de protecció a la infància» i com a «part d'un continu de serveis que, en la majoria dels casos, són complementaris d'altres i susceptibles d'utilització simultània o successiva, i no compatibles o excloents entre si» (Fernández del Valle, 1996: 406).

El sistema de protecció a la infància, que depèn de diverses administracions públiques (ajuntaments, consells comarcals i Generalitat), es resol en un circuit integrat que coordina i trama les institucions, les polítiques i els programes en matèria d'infància. En la definició d'aquest circuit s'han posat en pràctica els principis socio-educatius, tenint en compte la política actual i la legislació existent en matèria d'infància, i s'ha dotat de contingut amb la finalitat de possibilitar uns programes que solucionin els problemes i les necessitats dels menors i les seves famílies.

Parlar de circuit integrat comporta:

- Definir un recorregut únic sobre el qual han de circular els diferents problemes que afecten el menor i les seves famílies. Si el recorregut és únic, s'evita cometre duplicitats en el camí.
- Coordinar polítiques, programes i institucions i, alhora, facilitar la realització d'altres programes que també incideixin positivament i s'adaptin a les necessitats de la infància i de la família.
- Delimitar els camps d'intervenció dels diferents serveis i recursos, definint el paper que ha de dur a terme cada entitat.
- Definir operativament el treball dels diferents professionals que intervenen en l'àmbit de la infància i l'adolescència.

El circuit s'estructura de menys a més complexitat i és prou flexible i dinàmic per no haver-se de recórrer íntegrament; la persona usuària pot abandonar-lo en qualsevol dels estadis intermedis o evitar-ne algun.

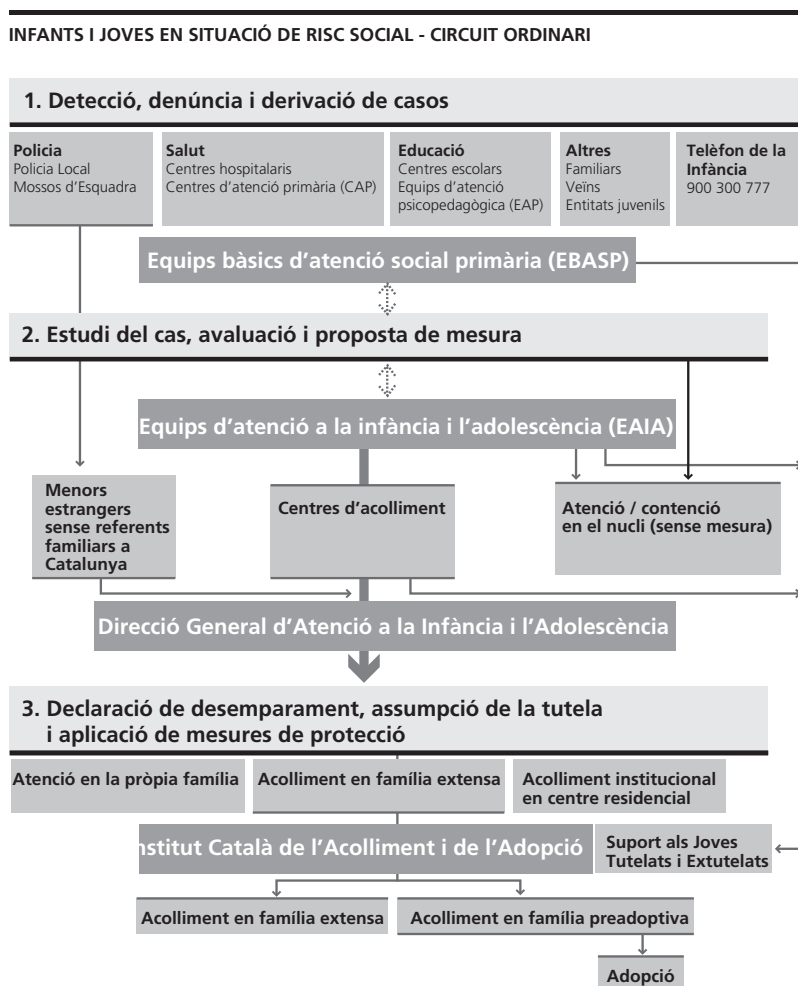
La definició i el disseny del circuit administratiu de cada sector d'intervenció són únics; el recorregut que s'hi faci és marcat per la situació personal que tingui el subjecte que el recorre i els recursos disponibles que hi hagi en aquell moment.

Hem inclòs el circuit del sistema de protecció català a la infància i l'adolescència en què es distingeixen clarament els tres nivells d'intervenció comentats.

Hi ha un únic circuit, però diferents vies d'entrada i sortida. En la detecció del problema, pot participar-hi qualsevol agent social: cossos i forces de seguretat, família, veïns, els mateixos menors, el telèfon de la infància, els serveis socials d'atenció primària, professionals dels centres escolars, equips d'atenció psicopedagògica, professionals d'entitats hospitalàries i monitors d'entitats infantils i juvenils.

A partir d'aquest primer moment, les circumstàncies específiques de cada cas determinen l'accés a uns o altres programes o serveis planificats. La majoria dels menors que entren en aquest circuit el segueixen ordenadament, es podria parlar en aquest cas de circuit ordinari la porta d'entrada del qual és l'equip bàsic d'atenció social primària (EBASP); però hi ha situacions en què les circumstàncies que envolten un cas obliguen els professionals a prendre camins alternatius per arribar al mateix servei o programa, al marge del preestablert. En aquest cas estariem parlant del circuit extraordinari, i la porta d'entrada és el servei d'urgències.

Gràfic 4. Circuit del sistema català de protecció de la infància i l'adolescència



Font: www.gencat.net/benestar/pdf/guia_dgaia.pdf (05/10/08).

5. Recursos residencials d'atenció a la infància i l'adolescència

Al llarg de la història, i fins i tot en l'actualitat, s'ha entès l'atenció residencial com la millor resposta per integrar els subjectes que, per diferents raons, viuen situacions que els impedeixen desenvolupar-se adequadament com a ciutadans, i que requereixen, per això, una atenció específica.

L'atenció residencial en l'actualitat és el resultat de la influència i la confluència dels principis que es desprenen del superat paradigma d'especialització i del vigent i, alhora, encobert paradigma de normalització i paradigma dels drets. Aquest darrer paradigma va donar pas a una nova concepció d'infància i, com a conseqüència d'això, a una nova forma d'entendre l'atenció residencial.

Influïdes pel moment històric i social o les tendències ideològiques predominants del moment, així com per la concepció de protecció del menor i altres grups socials també necessitats (pobres, disminuïts, rodamons), les institucions que han acollit infants i adolescents en dificultat social han anat experimentant canvis. En aquest sentit, durant un període de la història tant nens com adults eren acollits en el mateix tipus d'institució; ara bé, amb el temps, es van anar diferenciant i especialitzant per edat i tipus de necessitat. També el model d'intervenció que imperava en aquestes institucions ha evolucionat, passant d'utilitzar-se un tractament basat en el càstig i la correcció de les conductes no desitjables a l'ocupació de pràctiques basades en un model educatiu i afectiu, en el qual la relació entre els destinataris i els professionals anava guanyant en qualitat humana.

Aquesta tendència a flexibilitzar el model institucional també es va apreciar en la rígida disciplina interna, en la indumentària utilitzada, tant pels professionals com pels usuaris, i en les relacions amb l'exterior, de manera que la institució es va obrir a l'entorn social immediat i a les noves tendències educatives que anaven arribant des d'Europa.

En l'actualitat, l'organització i el funcionament dels centres residencials i els professionals i la població atesa són molt diferents dels primers models institucionals.

A l'estudi d'aquesta evolució experimentada per l'atenció residencial s'hi han dedicat diferents autors, entre els quals destaquen Casas, 1985, 1989, 1993, 1998; Santolaria, 2000; Fernández del Valle, 2000; Fernández del Valle i Fuertes, 2000; De Paul i Arruabarrena, 1996; Goffman, 1961; Foucault, 1982, i Panchón, 1990, 1993, 1998.

5.1. Evolució terminològica

Alhora que ha canviat el model d'intervenció, també s'ha vist influïda la denominació de les institucions acollidores. És per això, que han estat diferents els termes que s'han emprat al llarg de la història al nostre país per anomenar l'atenció residencial.

Santolaria (2000), en un interessant estudi centrat en la història de l'educació social a Espanya al llarg dels segles moderns i contemporanis, ens mostra com s'han anat utilitzant diferents conceptes per anomenar les institucions acollidores de menors en situació de risc social. Són denominacions que guarden una estreta relació amb la manera com es van crear, amb l'esperit educatiu/reeducador que representen, amb la seva singularitat pedagògica i amb el model politicosocial del qual es desprenien.

Aquests canvis terminològics coincideixen amb les modificacions que han experimentat els establiments, tant dels aspectes interns i externs com en relació amb la forma i al fons. De fet, la realitat la construïm amb les paraules (Fernández del Valle i Fuertes, 2000) i és lògic entendre que als canvis estructurals o de filosofia o d'intenció que mouen les institucions acollidores els correspongui una nova denominació d'acord, precisament, amb el reconeixement de la realitat que representen.

Exposem per ordre cronològic els diferents noms que han rebut les institucions creades oportunament per donar resposta i atendre la població infantil exposada a situacions de risc social, abandonament o orfenesa al llarg de la història, sense la pretensió de distingir si es tracta d'institucions purament assistencials, educatives, reeducadores o correctives.

Quadre 11. Evolució terminològica de les institucions acollidores

Període	Denominació	Observacions
Romà	Centre per a expòsits	L'emperador Trajà (anys 97-117) va fundar a Roma un centre per als nens anomenats «alimentaris».
S. xiv	Institució pare d'orfes	Figura creada el 1377 per Pere III el Cerimoniós; recollia els menors marginats en institucions reeducadores municipals. Destaquen les de València, Saragossa i Tudela.
S. xv	Grans asils assistencials	El mapa de beneficència d'aquest segle es va plantejar la creació de grans institucions per atendre la població necessitada.
S. xvi	Col·legi de «doctrinos»	Es creen cap a mitjan 1542 per recollir els nois orfes i desemparats amb l'obligació de ser adoctrinats fins que poguessin desenvolupar un ofici (Santolaria, 2000: 75). Els precursors van ser Juan de Lequeitio i Gregorio de Pesquera.

Període	Denominació	Observacions
	Casa de misericòrdia	Impulsades per Miguel de Giginta.
S. xviii	Hospici	Es creen com una institució reeducadora intermèdia entre el programa de política social i el penal dels il·lustrats espanyols (Santolaria, 2000).
	Casa de correcció infantil i juvenil	La pionera va ser la de Toribios, fundada el 1726 a Sevilla per Toribio Velasco.
	Col·legi d'orfes	Per a nens, destaca el Col·legi de Nens Desemparats (1596) i, per a nenes, el Col·legi Nostra Senyora de la Pau (1679).
S. xix	Institució asilar de protecció a la infància: provincials, les cases de misericòrdia, les cases de maternitat i d'expòsits i les cases d'orfes i desemparats	La Llei de beneficència va facilitar a partir de 1848 la creació de diferents institucions d'àmbit provincial.
S. xix	Centre Casa de correcció i reformatori	Impulsades pels corrents higienistes de final de segle.
S. xx	Residència infantil i juvenil	Cap als anys setanta es comencen a utilitzar diferents denominacions de centres segons el model educatiu que proposa la institució.
	Col·lectiu infantil, prejuvenil o juvenil	
	Comunitat educativa infantil o juvenil	
S. xx	Llar funcional	La classificació plantejada pel marc administratiu català distingeix els recursos residencials segons els seus models educatius i finalitats.
	Pis tutelat	
	Centre residencial d'acció educativa	
	Centre d'acollida	
	Centre educatiu d'estada intensiva	
	Centre d'urgència	

Font: elaboració pròpia a partir de documents legals i tècnics.

En l'actualitat s'utilitzen de manera indistinta i alhora sinònima els conceptes de centre, casa, llar, establiment i institució quan es parla en genèric, encara que hi ha una clara diferenciació terminològica per anomenar una tipologia o una altra d'RR, que és la que l'equip tècnic (i en circumstàncies extraordinàries, el jutge) té en compte en el moment de proposar un acolliment residencial.

També al llarg de la història, el que considerem pròpiament «l'acte d'acollir» s'ha anat modificant terminològicament, com en el cas de les institucions, influït pels principis que el sostenien i el moment sociopolític a què pertanyia.

Als segles *xvi* i *xvii* s'emprava el terme de *tancament* o *recolliment* de les persones necessitades; dos segles més tard, al segle *xix*, *institucionalització* –concepte carregat de connotacions negatives, tal com estaven concebudes les institucions d'aquest període– i, a la fi del segle *xx*, arran de tots els canvis esdevinguts per la influència dels paradigmes de normalització i el dels drets, es parla d'*acolliment residencial* (Llei orgànica de protecció jurídica del menor, 1996).

Administrativament parlant, en el marc català, la proposta de protecció d'acolliment residencial es coneix per *acolliment simple en centre* o *acollida simple en institució*.

■ Acollida simple en institució a Catalunya

Segons la definició que fa la DGAI en el Projecte educatiu marc de servei de centres, l'acolliment simple en institució és «aquella mesura de protecció consistent a ingressar el menor en una institució pública o col·laboradora adequada a les seves característiques, amb la finalitat de rebre l'atenció i educació necessàries.» (DGAI, 1992: 9).

Per poder ingressar en una institució de protecció és necessari que l'infant o l'adolescent es trobi sota una mesura de protecció administrativa (guarda administrativa o desemparament i tutela administrativa).¹ Aquestes mesures únicament s'apliquen quan els professionals que han intervingut en un cas han provat i descartat altres propostes tècniques² possibles que no impliquin separació de la família, sense obtenir èxit, i són mesures de caràcter temporal limitat.

1. Guarda administrativa: separació voluntària entre el nen(s) i el seu tutor(s). La guarda l'assumeix el director de l'RR que acull el menor.

Desemparament i tutela administrativa: separació obligada entre el nen(s) i el seu tutor(s) a proposta de l'Administració. La tutela l'assumeix l'Administració i la guarda el director de l'RR que acull el menor. De Paúl, J.; Arruabarrena, M. I. (1996).

2. Propostes tècniques: contenció en el nucli familiar, tractament substitutiu (acolliment familiar simple en família extensa, acolliment familiar simple en família aliena, acolliment preadooptiu, acolliment en institució) i derivació a l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció. Llei 37/199, de 30 de desembre, i Decret 2/1997, de 7 de gener.

5.2. Definició, encàrrec administratiu i classificació

Entenem per RR el conjunt d'equipaments, establiments o institucions que acullen els infants i adolescents que es troben sota una mesura de proposta administrativa de protecció.

El Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials, i el document "Un nou model d'atenció a la infància en risc a Catalunya 2001" contenen el ventall més actualitzat de serveis d'atenció a la infància i a l'adolescència en la comunitat catalana, una classificació que atén els diferents nivells d'intervenció en relació amb el circuit de protecció establert i, més específicament, la classificació d'RR. Atenent la tipologia de centres, parlem de:

- I. «Servei de centres d'acollida (CA): són serveis residencials d'estada limitada que tenen per objectiu l'observació i el diagnòstic de la situació dels menors atesos i les seves famílies, per poder elaborar la proposta de mesura corresponent quan es consideri necessària l'atenció immediata i transitòria del nen o adolescent que ha de ser separat del seu nucli familiar i, per tant, impossible de dur a terme per l'EAlA.
- II. Centres residencials d'acció educativa (CRAE): són serveis residencials d'acolliment, pensats per acollir institucionalment els nens o adolescents sota mesura de tutela o guarda administrativa fins que puguin tornar amb la seva família o se'ls trobi una família acollidora. Són aquelles institucions on resideixen temporalment els menors a qui s'aplica la mesura d'acollida simple en una institució, d'acord amb la proposta de mesura que consti en l'informe previ dels equips tècnics competents (Invesbreu núm. 23, 2003: 7).
- III. Pisos assistits per a joves de 16 a 18 anys: són habitatges (pis assistit i/o comunitat de joves) que ofereixen un servei de caràcter assistencial i educatiu a joves d'entre 16 i 18 anys, amb els quals es considera necessari iniciar un procés de desinternament progressiu perquè arribin a la majoria d'edat amb la capacitat suficient per obtenir la integració social, encara que l'entitat pública de protecció de menors en continua mantenint la tutela i el control».

Aquesta classificació es completa amb la creació dels centres de primera acollida i amb els recursos d'inserció laboral destinats a donar resposta a les necessitats de la població infantil estrangera sense referents familiars a Catalunya. Suposen la concreció d'una de les mesures recollides en el Pla de xoc 2004-2007 per a la protecció de la infància i l'adolescència.

Amb la creació de l'Àrea de Suport al Jove Tutelat i Extutelat (ASJTET), s'ha incrementat, mitjançant els programes d'habitatge, la cobertura residencial a joves d'entre 16 i 21 anys.

Entre els recursos que presenta la classificació hi ha una sèrie d'aspectes comuns, però també alguns que els diferencien. Quant als aspectes comuns destaquen:

- Els destinataris de tot RR són nens o adolescents en situació d'alt risc social de qui la DGAIA té la guarda o tutela, o es troben en fase d'estudi o diagnòstic.
- Els professionals de referència majoritàriament són educadors socials, excepte als CA, que també incorporen professionals del camp sanitari, a més d'un equip multiprofessional format per les figures del psicòleg, pedagog i treballador social.
- Tots els RR tenen atribuïdes les funcions d'educació i guarda dels menors acollits. Aquestes són les funcions generals de tot RR.

Les diferències més significatives les trobem en:

- Les ràtios educador/a social - menor resident varien en funció de l'edat dels menors. La ràtio d'educadors és menor a mesura que augmenta l'edat dels infants i adolescents acollits.
- El criteri edat, que diferencia uns centres dels altres, es considera un element determinant en el moment de proposar un menor per a una acollida simple en institució.
- En el cas dels CA, la divisió per edat és la següent: de 0 a 12 anys i de 12 a 18 anys, aquests darrers separats per sexes. En el cas d'un grup de germans és l'edat del germà o germana més gran, quan supera els 12 anys, la que decideix si aquests van a un CA de nens o de nenes.
- Tots els RR tenen atribuïdes les mateixes funcions generals, educació i guarda, però no les funcions específiques. La funció específica dels CA és dur a terme el diagnòstic de la situació que ha portat el menor a l'ingrés provisional al centre. I les funcions específiques dels CRAE són, principalment, treballar educativament per aconseguir el desenvolupament harmònic del menor i preparar-lo per a la seva emancipació i autonomia.

En el moment d'assignar un menor a un RR, una vegada diagnosticat, a més de l'edat mínima i màxima d'acollida com a criteri fonamental d'elecció del centre de destinació, els equips tècnics tenen en compte les característiques i el funcionament intern per acabar de decidir la proposta d'acolliment simple en la institució que més s'ajusti a les necessitats de l'infant.

En aquest sentit, podem establir una altra classificació a partir de criteris que també es tenen en compte des de la mateixa Administració en el moment de seleccionar una destinació per al menor diagnosticat:

- Dependència administrativa de l'RR: centres propis, centres col·laboradors o centres de gestió delegada.
- Ubicació: centres urbans (àrees metropolitanes) o centres rurals (en poblacions de 0 a 10.000 habitants).
- Tipus d'edificació: pis o edifici/casa/masia integrada en una zona urbana o un edifici/casa/masia ubicada en una zona no urbanitzada.
- Situacions individuals extraordinàries: infants o adolescents amb algun tipus

de discapacitat, menors immigrants indocumentats no acompanyats, adolescents embarassades, entre d'altres.

En el Projecte educatiu marc del servei de centres (DGAI, 1992: 12) se'ns recorda que «s'evitarà l'especialització negativa dels centres. Només s'obriran centres especials: embarassades, menors amb trastorns psicològics, quan sigui impossible atendre'ls adequadament als centres d'acció educativa». No preveu els RR per a menors immigrants perquè el 1992 no era una problemàtica identificada.

Respecte a l'encàrrec administratiu o institucional que tenen encomanats els RR, es concreta entorn de tres grans objectius (Lázaro, 1997: 70, 2000b: 5):

- «Preservar el nen en els primers anys de vida, de situacions que limitin el seu desenvolupament, i garantir relacions afectives significatives i un desenvolupament intel·lectual adequat.
- Afavorir la construcció de la identitat mitjançant la presa de consciència de sí mateix, del seu cos i de la seva diferència respecte als altres, mantenint una història personal i pròpia.
- Possibilitar unes relacions socials adequades amb els iguals i amb els altres adults, d'acord amb la seva edat i la seva experiència.»

■ Evolució en les classificacions dels actuals recursos residencials en el marc administratiu

En la normativa catalana en matèria de protecció a la infància, inspirada en el paradigma dels drets, la primera referència a una classificació d'RR la trobem en les lleis següents:

- Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors.
Article 34: els centres es classifiquen en:
 - centre de detecció
 - centres d'observació
 - centres de tractament
- Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials.
 - 2. Serveis socials d'atenció especialitzada
 - 2.1.1. serveis d'atenció a la infància i l'adolescència
 - 2.1.2. serveis de centres d'acolliment
 - 2.1.3. serveis de centres residencials d'acció educativa
 - a) centres residencials. Es poden especialitzar en funció de la franja d'edat en:
 - centres per a bebès i primera infància (0-3 anys)
 - centres per a nens i preadolescents (4-12 anys)

centres per a adolescents (13-16 anys)

centres per a joves (16-18 anys)

b) llars funcionals

c) pisos assistits per a joves de 16 a 18 anys

- Decret 2/1997, de 7 de gener, de reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció.

Article 37: els centres d'acollida es poden classificar en funció de les franges d'edat dels infants o adolescents que atenen, de la manera següent:

— centres d'acollida: de 12 a 18 anys

— centres d'acollida de nens petits: de 0 a 12 anys

— centres d'acollida verticals

Article 43: els centres residencials d'acció educativa es poden classificar, en funció de les franges ateses, de la manera següent:

— centres per a menors de primera infància: menors de 0 a 3 anys

— centres per a nens i preadolescents: menors d'entre 4 i 12 anys

— centres per a adolescents: menors d'entre 13 i 16 anys

— centres per a joves de 16 a 18 anys

— centres verticals: acullen menors de franges d'edat molt diversa, en especial a grups de menors

— pisos assistits

— llars funcionals

Article 47: es podran crear, promoure o concertar centres residencials d'acció educativa específics destinats a atendre nens, que no puguin ser integrats adequadament en els altres centres perquè requereixin un tractament i una atenció molt especialitzats.

Article 50: es podran utilitzar centres residencials d'acció educativa amb sistemes d'educació intensiva per a menors de 12 a 18 anys que requereixin aquests mètodes educatius per avançar en el seu procés educatiu.

- Llei 8/2002, de 27 de maig, de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social.

Article 1. 5 bis: es poden crear centres o unitats d'estada limitada als centres d'acollida per atendre separatament, amb la funció d'acollida inicial en el primer període d'adaptació al sistema, els menors que es trobin en les circumstàncies establertes per l'apartat 2 i els adolescents amb conductes d'alt risc social.

Article 3, ap. 3: per l'aplicació de les mesures que estableix l'apartat 2, s'han de crear:

— centres socioeducatius diürns

— centres d'allotjament nocturn de curta durada

— centres o unitats dotats amb mesures estructurals de protecció

Les classificacions existents dels RR s'han anat adaptant i donant resposta a diferents moments i circumstàncies en l'última dècada:

- Han incorporat les directrius del paradigma dels drets.
- Han integrat el paradigma de l'especialització.
- Han integrat el paradigma de la normalització.
- S'han adaptat al perfil en evolució del menor en situació de risc.
- Han integrat una professionalització del sector, tant en l'àmbit formatiu com en el tècnic.

5.3. Dependència administrativa

S'entén per dependència administrativa el percentatge o grau de direcció i gestió que l'Administració té respecte a un RR, que pot ser de propietat plena o parcial, de manera que adquireix diferents fórmules i, per tant, denominacions.

El Servei de Planificació i Avaluació, des del qual es porta el control i el seguiment de la xarxa única, pública i interconnectada d'RR, és responsabilitat única de l'Administració.

L'atenció residencial es presta en RR la dependència administrativa dels quals respon a diferents fórmules administratives, en què predominen els centres propis (d'ara endavant CP) i els centres col·laboradors (d'ara endavant CC). El Decret 2/1997, de 7 de gener, article 30, explica aquestes fórmules: «Són centres propis la direcció i gestió dels quals correspon a la Direcció General d'Atenció a la Infància. Són centres col·laboradors els que pertanyen a altres entitats públiques o privades, sense afany de lucre, amb les quals la DGAI, mitjançant conveni, hi hagi establert acords de col·laboració».

És a dir, en els CP l'Administració controla el 100% dels elements que permeten prestar el servei mitjançant gestió directa; en canvi, en els CC l'Administració subministra l'atenció residencial mitjançant una entitat privada amb què signa un conveni o concert de prestació de serveis.

Hi ha una tercera fórmula, la dels centres de gestió delegada (d'ara endavant CGD) en els quals la prestació del servei s'efectua en establiments públics per mitjà de la concessió de la gestió de l'activitat residencial a una entitat privada (Vila, 1996).

La proporció entre CP i CC de l'Administració és molt desigual; segons dades del mes de juny de 2008, el 70,6% de les places ofertes per la DGAI és de centres col·laboradors i de centres de gestió delegada, mentre que les places de centres propis representen el 29,3%.

El fet que la titularitat dels RR que configuren la xarxa única d'atenció a la infància en situació de risc social pugui ser privada o pública no ha de ser un impediment perquè el menor, independentment de la titularitat de l'RR en què sigui acollit, rebi les mateixes prestacions i qualitat en el servei, de manera que es garanteix la coherència entre aquests diferents estatus (Marzo i Aymerich, 2003).

La DGAIA compta amb un únic catàleg de requisits que tots els RR han de complir independentment de la seva titularitat. És responsabilitat de l'Administració garantir aquests marcs coherents, ja que és:

- «Responsable del sistema de protecció infantil.
- Responsable de les etapes del procés d'intervenció, tant les prèvies com les posteriors a l'ingrés del menor en el dispositiu residencial.
- Subministradora directa de l'atenció residencial i dels serveis de suport o subministrador dels serveis de suport quan l'atenció és proporcionada per una entitat concertada.
- Responsable i garant de l'atenció residencial» (Muñoz, 1998: 122).

Per garantir l'equitat de l'atenció, el Decret 243/2005, de 8 de novembre, de modificació parcial de l'estructura del Departament de Benestar i Família, atribueix a la Secció d'Avaluació, que depèn del Servei de Planificació i Avaluació de la Sotsdirecció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, la funció següent:

«Proposar i implementar els models d'avaluació i col·laborar en la valoració de la idoneïtat dels recursos i programes gestionats, així com de la qualitat dels serveis prestats pels diferents òrgans, àrees funcionals, i equips tècnics de la Direcció General».

L'Administració té establerts uns mòduls econòmics determinats per finançar els serveis de centres, en funció de la plaça que ocupa un menor en un RR. Des de l'any 2002 s'han homologat aquests mòduls aplicables al conjunt de CC, variables entre sí en funció de la classificació de centres proposada en el Decret 284/96, de 23 de juliol, la realitat dels recursos existents, les franges d'edat dels menors, el nombre de places de cada centre i la seva especialització.

En l'actualitat, com a conseqüència dels canvis substancials produïts en la població atesa, és necessària la creació de centres residencials de protecció de menors amb més especialització en atenció a les seves característiques i a les diverses necessitats i situacions de risc, circumstància que implica uns condicionaments econòmics diferents atenent la tipologia diversa i l'especialització.

5.4. Models d'intervenció educativa

L'abordatge de les problemàtiques d'inadaptació social ha seguit diferents models d'intervenció en relació amb les diferents etapes i contextos històrics (Ayerbe, 1991; Rueda, 1991; Vega, 1994).

Centrats en l'atenció residencial, Lázaro (1995a) i Panchón (1998, 2000) ens parlen de dues maneres de concebre models d'intervenció, tant teòricament com en el disseny físic i en la intervenció amb menors en situacions problemàtiques.

El model educatiu que caracteritza la intervenció socioeducativa fins als anys setanta és l'assistencial o benèfic (Panchón, 1998), coincident amb el paradigma

d'especialització. És representatiu de l'època de les institucions totals en què l'absència d'una intencionalitat educativa i la falta d'individualització i privacitat generava en els infants o adolescents acollits un procés de pèrdua del sentit de seguretat personal, de despersonalització i de degradació. Es convertia en estigmatitzant per a tot subjecte institucionalitzat, a més de mantenir-lo en la marginació social. Aquest model assistencial o benèfic tampoc tenia en compte la voluntat del menor en el procés d'intervenció, ni el treball amb el seu entorn i família. La intervenció se centrava en el nen, i únicament des de la institució.

Quant al segon model, va sorgir al final dels anys setanta com a conseqüència dels tres fenòmens que apareixen amb l'avanç legislatiu de la Constitució espanyola: la descentralització, la desjudicialització i la desinstitucionalització (Panchón, 1998: 31). Es coneix per model educatiu d'ajuda i es fonamenta en la normalització-responsabilització dels subjectes implicats (Panchón, 1998) coincidint amb el paradigma de normalització i dels drets. Aquest model, amb implicacions legals, teòriques i arquitectòniques (Frutos, 2002), es va plantejar com una superació de les connotacions negatives i poc educatives que caracteritzaven el model assistencial o benèfic i com una nova manera d'entendre el concepte d'infància (com un ésser objecte i subjecte de drets) i el caràcter de la intervenció, clarament normalitzador i responsabilitzador, en el qual la relació d'ajuda es constitueix com a base de la intervenció educativa (Panchón, 2000).

En el model educatiu d'ajuda, normalitzar el procés de socialització passa per estimular la voluntat, la participació i la responsabilització dels menors en tot allò que afecti el desenvolupament de les seves vides. Aquest és el punt de partida de la intervenció educativa (Panchón, 2003).

L'infant té uns drets i uns deures i en funció del grau de maduresa se l'ha de responsabilitzar dels seus actes i se l'ha d'animar a participar tant en els aspectes d'organització interna del centre (la dinàmica del grup, el seu procés educatiu, etc.) com en els que l'afectin a l'exterior. Aquest és el treball de les habilitats socials que possibiliten la seva normalització i la participació en els plans d'actuació que tenen a veure amb el seu futur, entre d'altres. Es tracta d'un model de responsabilitat basat en la participació en contextos d'aprenentatge, amb l'acompanyament educatiu d'ajuda pertinent.

Dit d'una altra manera, l'infant ha de tenir totes les possibilitats d'actuació, en funció de l'edat, les característiques, les actituds, el comportament i els interessos que pugui tenir qualsevol menor en la seva família. Tret que, en aquest cas, la presència de l'adult no és la d'un familiar, sinó la d'un professional preparat per possibilitar aquesta relació educativa d'ajuda.

També és important i necessari en el treball cap a la normalització no descurar la integració dels menors en la comunitat immediata, per facilitar la seva articulació social i la reproducció en la institució del model familiar. La promoció, prevenció i participació en la comunitat es converteixen en les màximes finalitats del procés educatiu.

D'aquest model educatiu d'ajuda també es desprèn el principi d'individualització en la intervenció a partir del qual, atenent les característiques personals de cada subjecte i les del seu medi natural, es tracta d'incorporar el principi d'idiosincràsia pel que fa a la classe social o ètnia (Panchón, 2000).

Aquest tractament personal-individual, característic del model educatiu d'ajuda, genera la creació de vincles estables que aporten grans beneficis en el procés de socialització, sociabilitat i autonomia dels menors acollits i, per tant, més normalització de les seves vides (Panchón, 1993, 1998).

L'absència d'estudis recents ens impedeix parlar de quin és el model predominant en l'actualitat en el conjunt d'RR, però si tenim en compte el decàleg³ per a la prevenció del maltractament infantil que recullen els principis de la Convenció sobre els Drets de l'Infant i que exigeix a totes les entitats privades i públiques la seva aplicació, podem dir que seguim la inspiració i la influència del paradigma normalització i dels drets, i, per tant, és el model educatiu d'ajuda el més representatiu d'aquesta època.

5.5. Funcions

Els RR són equipaments dissenyats i planificats per dur a terme funcions generals, que bàsicament són la d'educació i la de guarda, i específiques, que es diferencien segons la tipologia del centre.

L'entitat pública (persona jurídica) assumeix l'exercici de la guarda del menor; encara que per operativitzar aquest encàrrec, ho delega en la direcció de la institució en què està acollit l'infant. Per tant, és direcció, qui exerceix de responsable en funcions, tal com queda recollit al Decret 2/1997, de 7 de gener, a l'article 24: «El director del centre residencial o les persones que acullen el menor exerciran la guarda, sota la vigilància de la Direcció General d'Atenció a la Infància, a la qual hauran de facilitar informació periòdica».

Així mateix, per delegació de direcció, és l'equip de professionals del centre, compost en la gran majoria per educadors i educadores socials, excepte els CA, que també inclouen professionals d'altres disciplines, des dels quals es desenvolupen les funcions que l'RR té assignades.

Les funcions que la DGAIA ha assignat als centres d'acolliment són:

- Exercir l'activitat educativa integral que necessiti el menor.
- Satisfereix les necessitats del nen o nena: alimentació, vestuari, allotjament, higiene, descans i temps lliure.
- Cuidar la salut física i psíquica del menor.

3. Aquest decàleg es va elaborar a Vitòria (1994) en el marc de la «I Jornada sobre Infància Maltractada. El maltractament institucional».

- Dur a terme un estudi diagnòstic interdisciplinari de la situació de les necessitats del menor acollit.
- Formular les propostes tècniques de protecció adequades.

La DGAIA atribueix als centres residencials d'acció educativa les funcions següents:

- Atendre de manera integral els menors que estan ingressats sota proposta dels equips corresponents, per contribuir en el seu procés educatiu i de desenvolupament personal.
- Tenir cura de la salut física i psíquica del menor, vigilant pel desenvolupament harmònic de la seva personalitat.
- Dissenyar el projecte educatiu individualitzat a partir del diagnòstic d'avaluació inicial.
- Coordinar-se amb altres serveis i professionals que intervenen en el programa d'atenció i protecció als menors.
- Promoure, en el cas que sigui possible, el retorn del menor amb la família d'origen o, en cas contrari, l'acolliment en família extensa o aliena.

Les funcions atribuïdes als RR s'emmarquen en un conjunt de principis que, a proposta de Panchón i Del Campo (2000: 204), també responen a la filosofia que es desprèn de la Convenció dels Drets de l'Infant i es tenen en compte en el Pla integral de suport a la infància i a l'adolescència de Catalunya (2001).

Aquests principis, comuns a la intervenció residencial, són: integració, normalització, individualització, sectorització, coordinació, principi d'autonomia i principi de coeducació.

5.6. Organització de la vida quotidiana

La vida quotidiana fa referència a la manera en què el nen desenvolupa la seva activitat durant el dia en el marc del centre, tant pel contingut (el que fa) com per la forma (com ho fa i amb qui ho fa), implicant-lo en la dinàmica comunitària en la qual participen la resta de residents.

Panchón (1998: 192) diu respecte a la vida quotidiana que «s'utilitza com una eina educativa i els seus moments són instruments intermediaris per a la relació, l'aproximació, l'intercanvi i l'elaboració de les situacions i conflictes que sorgeixen diàriament».

A més de ser considerada com un instrument educatiu, Muñoz (1989: 2), precursor juntament amb Guerau d'Arellano del concepte de *pedagogia de la vida quotidiana*, ens recorda que «la vida quotidiana és un lloc privilegiat per a la intervenció socioeducativa i per al canvi, orientat en la línia d'optimitzar les capacitats

humanes i intentar aconseguir una societat en què els individus, els grups, les comunitats siguin capaços de prendre les seves decisions i de ser-ne responsables».

Cal organitzar tant l'activitat interna com l'externa, de la qual el menor és el protagonista i receptor, de manera que ofereixi els elements facilitadors i estructuradors que li permetin obtenir el màxim rendiment educatiu de l'estada en la institució (Lázaro, 1995c).

Aquests elements facilitadors, els que afecten l'organització interna o vida quotidiana, encara que són de diferent índole, s'han de concebre de manera que generin un ambient acollidor per a l'infant. S'hi inclouen els que guarden relació amb les característiques físiques del recurs (estructura de l'edifici, distribució dels espais individuals i comuns, de les persones usuàries, dels professionals, etc.), la distribució horària de les activitats i les rutines (individuals i comunes), l'organització dels elements propis de la vida quotidiana (col·laboració en les tasques domèstiques, en compres, en petites reparacions, en el disseny del menú, entre d'altres) i la normativa (Lobo i Requena, 1993; Lapetra, 1996). També Panchón (1998) coincideix amb aquesta concreció d'àrees, malgrat que la implicació dels nens és diferent si té lloc de dilluns a divendres o el cap de setmana.

El més destacable d'aquest tipus d'organització és que permet que el funcionament del centre sigui tan similar com es pugui al funcionament familiar en el seu contingut i, alhora, en la seva forma.

Quant a les activitats externes en què l'infant o adolescent participa com a part complementària i, alhora, fonamental del treball educatiu que es duu a terme en el si de la institució, l'organització del centre residencial ha de respondre a dos grans dinàmiques: d'una banda, a la coordinació i el seguiment dels espais educatius formals (vida escolar, integració social en la comunitat i preparació per a l'autonomia) i, d'una altra, a la coordinació periòdica dels educadors i educadores socials amb els interlocutors dels espais educatius formals en general.

Els educadors i educadores socials han de tenir en compte en la seva feina educativa l'atenció a les necessitats escolars de l'infant, amb l'objectiu d'aconseguir uns resultats satisfactoris i evitar que el factor escolar acabi sent també un element de fracàs en les seves vides. La mateixa importància han d'atorgar a la participació en la comunitat educativa com a forma d'integració social (Díaz Huertas, 1994).

Treballar educativament amb aquestes referències acosta el model educatiu dels RR al paradigma de normalització i al paradigma de drets. Des d'aquesta perspectiva, coincident amb la pedagogia de la vida quotidiana de què ens parla Muñoz (1989: 4) i utilitzant les seves mateixes paraules, s'entén que els RR han de ser concebuts com a: «Agències d'intervenció i participació en les dinàmiques i dialèctiques socio-educatives, aconseguint una participació dels nens, de les seves famílies (...) com a col·laboradors, coparticipants (no com a simples usuaris passius) en les dinàmiques dialèctiques esmentades».

Aquesta forma d'organització de la intervenció educativa també respon a una recomanació legal administrativa recollida en el Decret 2/1997, de 7 de gener, article

41: «L'organització dels centres es durà a terme de manera que reproduïxi al màxim possible les condicions de vida d'una família que permeti al menor un creixement harmònic i estable. Els grups de convivència seran reduïts i cada menor tindrà un educador tutor de referència».

Un RR, en conjunt, ha de ser capaç d'oferir un entorn socioafectiu segur on créixer i en el qual s'eduqui i doti de competències i recursos aquests menors de manera que superin els riscos derivats de les seves experiències primerenques i s'incorporin a la societat de forma positiva, amb un mínim de qualitat de vida i benestar.

Per afavorir aquest entorn acollidor, l'educador social ha de facilitar la creació i l'estabilitat de vincles, que aconseguix i enforteix mitjançant l'ús d'una comunicació fluida, tant de forma verbal com no verbal, per la qual ha de conèixer i utilitzar les formes pròpies d'expressió i comunicació amb l'infant o adolescent (Díaz Huertas, 1994; Lobo i Requena, 1993).

5.7. Composició de l'equip educatiu i altres professionals

Els professionals de referència que trobem en els RR d'atenció a la infància i l'adolescència són educadors i educadores socials. Únicament als centres específics, l'equip educatiu es complementa amb l'equip tècnic, format generalment per psicòleg, pedagog i treballador social i, en ocasions, infermer, metge i/o psiquiatre.

Hi ha certes recomanacions, marcades pel Decret 2/1997, de 7 de gener, que cal tenir en compte en el moment de configurar l'equip educatiu:

- La composició ha de ser mixta quant a gènere i com més equilibrada, millor.
- El nombre total d'educadors socials depèn del nombre de nens i nenes atesos, de l'edat d'aquests i de les problemàtiques que presenten (ràtio).
- La formació dels educadors socials ha de ser la de diplomatura en educació social o estar habilitat professionalment per un dels col·legis professionals d'educadors i educadores socials del territori espanyol.

Un aspecte molt important dels equips educatius que la Llei no destaca com a prioritari és l'estabilitat dels membres que el componen. Al nostre parer, consolidar equips d'educadors professionals és un repte pendent. De l'estabilitat d'aquest equip depèn en gran mesura que es generin més o menys vincles afectius entre els infants i l'equip educatiu, bàsicament, però també amb les famílies. A més vincle, més afecte i més seguretat adquireixen els infants en els educadors socials. Quan es donen aquestes circumstàncies és més fàcil la creació de contextos generadors de canvis personals en els subjectes.

Aquests canvis també dificulten la cohesió i la unitat de l'equip educatiu necessàries per mostrar als nens i nenes acollits la coherència i la consistència educativa en les accions i decisions.

Com a suport a l'equip educatiu en les tasques domèstiques quotidianes hi ha el personal de servei i de manteniment de l'edifici que, juntament amb la direcció, completa els recursos humans de l'organització. S'encarrega de la neteja, la cuina, el manteniment i la intendència en general de l'equipament.

La modalitat del tipus i la quantitat de tasques que assumeix el personal de servei acostuma a ser condicionada per l'edat dels menors acollits. D'una banda, es donen aquells recursos en què aquests serveis domèstics depenen totalment del personal específic; en un segon grup de residències, aquestes tasques són compartides entre personal específic i els menors, i en un tercer grup, minoritari, pràcticament la totalitat de les tasques domèstiques són assumides pels adolescents acollits, acompanyats sempre dels educadors. La dependència administrativa del centre també influeix, a vegades, en l'assumpció de tasques domèstiques per part dels educadors i educadores socials del centre.

Als centres juvenils, assumir tasques de manteniment i neteja de la casa, a més de formar part de l'organització de la vida quotidiana, és una àrea del projecte educatiu individual (PEI), que permet potenciar en l'adolescent la responsabilitat, la participació i l'autonomia cap a la vida adulta en totes les seves dimensions.

La presència de l'educador/a en la realització d'aquestes tasques és necessària i constructiva, però no controladora. L'objectiu no ha de ser en cap cas suplir el personal de serveis, sinó convertir aquestes tasques en espais educatius en els quals l'educador/a social es mostra com un model que s'ha de seguir (Mondragón i Trigueros, 2002).

5.8. Característiques de la població atesa

Els nens i les nenes acollits en els RR responen a unes característiques molt concretes que els diferencien de la resta de la població infantil.

Els projectes educatius de la DGAIA⁴ tenen en compte una sèrie d'indicadors, basats en situacions organitzades en tres àrees no excloents entre si: situacions familiars, del medi social i personals del nen o nena. Ara bé, el Decret 2/1997, de 7 de gener, article 9, concreta quines d'aquestes situacions justifiquen l'apreciació d'una situació de desemparament:

1. «...
2. Es considerarà que hi ha factors d'alt risc social quan en relació amb el menor concorrin indicis dels supòsits següents, per part dels seus pares, tutors o guardadors:

4. Projecte educatiu marc del servei de centres (DGAIA, 1992); Un nou model d'atenció a la infància en risc a Catalunya. Línies Estratègiques, 2001, i l'Informe 2002, la infància i les famílies al principi del segle XXI (2002, vol. V).

- a. Que el menor sigui abandonat per les persones a qui per llei els correspon exercir les funcions de guarda.
- b. Que s'hagi produït negligència en el compliment de les obligacions alimentàries, d'higiene, salut o educatives del menor.
- c. Que els pares, tutors o guardadors o les persones que convisquin o estiguin relacionades directament amb el menor pateixin una malaltia mental que repercuteixi negativament en el menor.
- d. Que els pares, tutors o guardadors o les persones que convisquin o estiguin relacionades directament amb el menor siguin drogodependents i això repercuteixi negativament en el menor.
- e. Que s'hagi subministrat al menor substàncies psicotròpiques sense causa mèdica justificada o qualsevol altra substància tòxica.
- f. Que s'hagi infringit al menor maltractaments físics o psíquics, abusos sexuals, explotació o altres de naturalesa anàloga.
- g. Que no hi hagi vincles afectius o aquests tinguin gaires deficiències, per incompliment dels deures de protecció establerts per la llei per a la guarda dels menors per part dels pares, tutors o guardadors.
- h. Que s'indueixi el menor a la mendicitat, a la delinqüència o a la prostitució.
- i. Que es doni qualsevol desatenció o imprudència que atempti contra la integritat física i psíquica del menor.
- j. Que es doni una desescolarització reiterada o contínua.
- k. Que s'apreciïn objectivament altres factors que impossibilitin el desenvolupament integral del menor».

Estudis realitzats per Inglès (2000) i per Torralba (2003) coincideixen en la vigència d'aquestes situacions que preveu el Projecte educatiu marc del servei de centres. Tot i així, Inglès (2000: 181) conclou que de totes aquestes situacions «generalment, la causa principal de maltractaments és la incapacitat educativa que (...) implica una restricció de la capacitat conseqüència de la falta d'interès o bé a limitacions psíquiques o intel·lectuals».

Malgrat la permanència d'aquestes situacions, en els últims deu anys, aproximadament, s'han produït canvis de forma determinant en la població destinatària de protecció: «El perfil de la població objecte de protecció canvia de forma contínua. Des de la vella imatge del nen o la nena pobre d'almoïna i sense recursos fins a la imatge de l'actual adolescent conflictiu i amb problemes de socialització, hi ha un llarg camí» (Petrus, Panchón i Gallego, 2002: 42).

Dues circumstàncies concentren la situació canviant en l'aplicació de mesures de protecció:

1. Les emergents situacions de risc per a la població infantil i adolescent:
 - Una part d'aquest col·lectiu coincideix amb nois i noies de 12 anys fins

als 18 anys amb importants problemes psicopatològics (que es caracteritzen per conductes violentes i agressives en la seva relació amb l'entorn) i/o amb rebuig a l'aplicació de les mesures de protecció que necessiten per a la seva atenció i per promoure el desenvolupament integral de la seva personalitat (Julià, 2002: 10-11; Petrus, Panchón i Gallego (2002: 105).

- L'augment dels menors que han deixat la seva llar, a vegades procedents d'altres països, sovint indocumentats i generalment no acompanyats (Capdevila, 2001; Capdevila i Ferrer, 2003).
- Les segones generacions, és a dir, fills de pares que anteriorment ja han passat pel sistema de protecció, però, «ens trobem davant el fracàs d'haver protegit els fills d'uns pares de qui també vam ser tutors per ser rebutjats d'una manera o d'una altra per la seva família d'origen.» (Un nou model d'atenció a la infància en risc a Catalunya. Línies Estratègiques, 2001: 14).

Davant aquestes noves circumstàncies s'estan produint situacions en què els professionals es troben amb rebutjos constants dels adolescents atesos en les propostes de millora del benestar i el desenvolupament personal. Aquests professionals tenen certa sensació d'impotència, ja que les intervencions educatives, psicològiques i, fins i tot, afectives que plantegen no tenen l'efecte esperat perquè no hi ha per part del menor una predisposició positiva a ser ajudat, per la qual cosa les institucions es tornen ineficaces en la seva organització interna davant la conducta i l'actitud manifestada per aquests menors. Segons Fernández del Valle i Fuertes (2000: 237), «el canvi ha estat tan gran i ràpid que a penes hi ha hagut oportunitat d'adaptar-se a les noves necessitats i hi ha força confusió en la forma com han d'abordar-se aquests problemes».

2. L'edat de l'infant o adolescent acollit. El volum més nombrós de nens i nenes acollits en els RR respon majoritàriament a edats primerenques, la qual cosa avui es considera infància, i és inferior el col·lectiu d'adolescents. Tot i així, aquest segon grup ha augmentat de manera notòria (Inglès 1991, 2000).

Taula 2. Evolució de l'edat dels infants acollits

	Franja edat 0-3 anys	Franja edat 16-17 anys
Estudi any 1991	17,7 %	1,2 %
Estudi any 2000	7,3 %	4,1 %

Font: elaboració pròpia a partir d'Inglès (2000).

Altres autors confirmen aquesta tendència a l'augment de l'edat de la població acollida, entre ells, Oliver, 2001; Cerdà i Seguí, 2001; Petrus, Panchón i Gallego, 2002 i Panchón, 2001, i també l'augment d'edat d'aquells nens i nenes que entren en el sistema de protecció per primera vegada (Ortega, 1999).

5.9. Distribució de la població atesa

A Catalunya, el nombre de nens i adolescents que es troba sota alguna mesura protectora va en augment, tal com permeten veure les dades acumulades comparades amb les últimes proporcionades per la DGAIA al juny de l'any 2008. Segons aquestes últimes xifres, es troben sota mesura de protecció 7.344 menors; mentre que l'any 2005 n'eren 6.465, l'any 2003 eren 6.119 infants i l'any 2001 van estar 5.517 infants sota mesura de protecció.

Respecte als que es troben separats del nucli d'origen i acollits en un centre, les últimes dades de l'any 2008 ens parlen de 2.516 nens, mentre que el 2005 en foren 2.113; el 2003, 1.822, i el 2001, 1.787. Per tant, també es dona un augment en l'aplicació d'aquesta proposta tècnica.

La població infantil acollida en un recurs residencial representa un 34,3% del total de la població sota mesura de protecció (2.516 nens), i és la segona més aplicada, després de l'acollida en família, que és el 65,7% (4.828 nens).

La població infantil acollida en un centre es distribueix desigualment segons la tipologia del recurs. En l'actualitat hi ha un nombre de 482 nens atesos en centres d'acollida i de 211 en centres de primera acollida i d'inserció sociolaboral, mentre que 1.755 nens resideixen en centres residencials d'acció educativa.

Taula 3. Població infantil sota mesura protectora de la DGAIA

Població infantil sota mesura protectora		
Atenció en família	Total	%
Atenció en la família pròpia	1.121	15,2
Acollida en família extensa	2.487	33,9
Acollida en família aliena	647	8,8
Acollida preadoptiva	573	7,8
	4.828	65,7
Atenció en recurs residencial		
Centre d'acollida	482	6,5
Centres de primera acollida i inserció sociolaboral	211	2,9
Centres residencials d'acció educativa	1.755	23,9
	2.516	34,3
Menors sota mesura protectora	7.344	100

Font: elaboració pròpia a partir de dades estadístiques de 2008. DGAIA, juny de 2008.

5.10. Nombre d'equipaments, distribució i dependència administrativa

El mapa d'RR de Catalunya compta amb una oferta de places repartides de manera desigual a tot el territori, i és a Barcelona i província on es dona una concentració més elevada.

Mentre que les províncies de Girona, Lleida, Tarragona i Terres de l'Ebre concentren 35 RR entre CA i CRAE, amb una capacitat d'acollida de 736 places (35%), Barcelona i província dobla aquest nombre amb un total de 75 RR, dels quals 5 corresponen a centres de primera acollida i d'inserció sociolaboral, amb una oferta total de 1.365 places (65%).

Aquesta desigualtat territorial respecte a la ubicació dels recursos de protecció va ser un dels motius que va impulsar la revisió del marc administratiu català que va acabar amb l'aprovació del Decret 243/2005, de 8 de novembre, de modificació parcial de l'estructura del Departament de Benestar i Família, pel qual es proposa superar l'excés de centralització i adoptar el model de gestió territorial adoptat al Departament.

A més, segons la normativa vigent, el criteri de territorialitat es considera prioritari en el moment d'assignar un RR a un infant o adolescent (Panchón, Petrus, Costa i Gil, 2005).

La dependència administrativa d'aquests RR també es distribueix de manera desigual, i predomina àmpliament l'oferta de centres col·laboradors amb un total de 82 entre CA, CRAE i tots els centres de primera acollida i d'inserció sociolaboral de Catalunya; mentre que el nombre de centres propis es redueix a 31 equipaments.

En l'oferta que es deriva d'aquest model predominen les places concertades, en concret 1.638, que representen el 70,6% del total de l'oferta, en detriment del nombre de places pròpies, només 681, amb una representativitat del 29,3%.

5.11. Tendències de futur en l'atenció residencial

L'eliminació de la mesura protectora d'atenció residencial de la cartera de propostes de protecció no és plantejable avui en dia. Per molt que es potenciï el treball preventiu en el marc familiar, els acolliments familiars o altres mesures alternatives a la institució, hi haurà sempre un grup de nens i nenes que, per diferents circumstàncies, necessitaran l'atenció residencial.

Ja que aquesta realitat no planteja alternativa, es considera necessari dur a terme una identificació d'aquells elements que envolten l'atenció residencial, que estan en constant evolució, i d'aquells que es consideren bones pràctiques perquè serveixin i orientin el disseny de les polítiques de protecció a la infància, en concret, de l'atenció residencial en un futur.

Les propostes que presentem han estat extretes de les conclusions d'alguns informes:

- La infància i les famílies als inicis del segle XXI (2002)
- Infància, famílies i canvi social a Catalunya (2005)
- L'informe extraordinari del Síndic de Greuges al Parlament de Catalunya sobre els centres residencials d'acció educativa a Catalunya (2003)
- Investigacions, estudis i jornades: I Jornades sobre Infància Maltractada (1994); II Congrés Estatal sobre Infància Maltractada (1991); Jornades Europees de Protecció Infantil (2002); Fòrum FEDAIA, etc., dedicades a tractar i estudiar aquest àmbit d'intervenció socioeducativa concret i també de la lectura d'experts com Díaz Huertas, 1991, 1994; Casas, 1998; Bravo i Fernández del Valle, 1999; Fernández del Valle i Fuertes, 2000; Oliver, 2001; Cerdà i Seguí, 2001; Aznar i Cañadas, 1996; Lázaro, 2000; Frutos, 2002; Torralba, 2003, 2006; Panchón, Petrus i Gallego, 2002; Panchón i Petrus, 2004; Panchón, Petrus, Costa i Gil, 2005 i Picornell, 2006.

Es tracta de tendències que es poden extrapolar bé al conjunt d'intervencions d'àmbit europeu. A hores d'ara, no hi ha grans diferències entre com s'està treballant al territori espanyol –com passava en períodes anteriors–, comparat amb països veïns; malgrat que els marcs legals són diferents, el que ens empara a tots és la Convenció dels Drets de l'Infant i les situacions sociopolítiques i culturals entre els països europeus no difereixen excessivament.

Les realitats tendeixen a homogeneïtzar-se en un context més o menys immediat, l'autonòmic, l'estatal i l'europeu, per aquest motiu, encara que amb els matisos pertinents i específics de cada zona territorial, es pot arribar a plantejar un conjunt de línies d'actuació comunes que defineixen el panorama futur a partir del present en l'atenció residencial a la població infantil en situació de risc social.

Aquestes tendències es plantegen basant-se en quatre grans objectius:

- Respondre adequadament als nous reptes i les noves necessitats dels infants i adolescents que exigeixen intervencions educatives diferents de les proporcionades fins a aquest moment.
- Impulsar, amb intenció d'èxit, mesures alternatives a l'acolliment residencial.
- Millorar la qualitat de l'atenció residencial en el conjunt dels elements que la configuren, tant en els fons com en la forma.
- Normalitzar el contingut de la Convenció sobre els Drets de l'Infant.

Per aconseguir aquests objectius és necessari tenir en compte una sèrie de situacions, recomanacions i estratègies que recollim de manera diferenciada en els blocs següents:

- I. Pel que fa a les propostes tècniques de protecció:
- És necessari incrementar i millorar les polítiques d'integració familiar i potenciar el treball preventiu i de suport a les famílies que eviti l'aplicació de mesures de separació de l'infant del seu nucli familiar. Cal implicar i responsabilitzar la família pel que fa als deures i drets que li corresponen en relació amb l'atenció dels fills.
 - L'Administració ha d'impulsar una política efectiva d'ajudes amb l'objectiu de potenciar, afavorir i aplicar mesures alternatives a l'acolliment en institució entre les quals es troben: l'acolliment familiar en família extensa/aliena, les adopcions i la preparació per a la vida autònoma.
 - Cal entendre l'acollida al centre com una mesura de caràcter temporal, provisional i transitòria i com l'última mesura que cal emprar quan les altres resultin ineficaces o inoperatives.
 - En l'assignació d'un RR a un menor, s'ha de prioritzar que es trobi en l'àmbit territorial de procedència del nen o nena amb l'objectiu de facilitar la utilització dels recursos de la zona, i treballar així per a la normalització i la vinculació de l'infant amb l'entorn immediat.
- II. Pel que fa a les característiques de la població atesa:
- S'està produint una tendència generalitzada de reducció del nombre d'infants i adolescents acollits en una institució (no coincideix amb la realitat catalana).
 - Està augmentant l'edat mitjana dels infants i adolescents acollits, i el grup majoritari és entre 12 i 16 anys.
 - S'estan manifestant noves necessitats específiques: problemes de salut mental, consum de tòxics, menors immigrants no acompanyats, adolescents embarassades, entre d'altres.
- III. Pel que fa a la tasca educativa:
- Els infants i adolescents han de participar activament en l'organització de la vida quotidiana del centre per desenvolupar el sentit de pertinença a una realitat determinada i establir compromisos que els permetin avançar en el seu desenvolupament personal.
 - Els professionals han de permetre i potenciar la responsabilització del nen en relació amb el seu propi procés; és important i necessari fer-lo partícip en les decisions que l'afecten.
 - Cal continuar treballant pel reconeixement i l'aplicació dels principis recollits en la Convenció sobre els Drets de l'Infant, tant pel que fa als drets de l'infant com als de la família.
 - Els RR s'han d'obrir a la comunitat i s'hi han d'integrar. Els infants acollits han d'utilitzar els recursos de l'entorn i participar en les dinàmiques que ofereix la comunitat com un espai socialitzador i integrador.
 - Cal destinar els recursos necessaris per a l'adquisició dels aprenentatges escolars bàsics i oferir alternatives educatives a aquells infants i adolescents que ho requereixin.

- Cada nen i cada nena ha de tenir el seu corresponent pla de treball individual des del moment que és acollit/ida en un RR.
- La coordinació dels educadors amb els professionals dels equipaments de l'entorn en què participa l'infant o adolescent és imprescindible per oferir una atenció integral i integradora.

IV. Pel que fa als professionals:

- Els professionals de referència dels RR han de tenir una formació específica. A Catalunya només els educadors i educadores socials poden exercir en aquests espais educatius.
- L'avaluació de les necessitats formatives i l'elaboració de plans formatius adequats per als professionals es planteja com una necessitat i com una funció de l'Administració. Tenint en compte els canvis que es produeixen tant en la població d'acollida com en el mateix sistema de protecció, és imprescindible dotar aquest tipus de professional d'instruments i coneixements respecte a l'evolució que experimenta aquest àmbit d'intervenció educativa en un context social globalment.
- El reconeixement social i professional que ha aconseguit l'educador/a social ha de comportar una revisió de les condicions laborals i de les condicions de treball. A més a més, el canvi que està experimentant el perfil de nen o adolescent acollit al centre requereix del professional una elevada qualificació per atendre l'infant amb programes educatius que li permetin realment superar les seves necessitats i les familiars. Certes condicions actuals, tant laborals com del desenvolupament del treball, només permeten als professionals dur a terme funcions controladores, però no educatives.

V. Pel que fa als establiments:

- És necessari crear sistemes d'avaluació dels recursos de protecció que permetin conèixer el nivell de qualitat que s'està oferint atenent uns estàndards establerts prèviament. L'acció protectora no acaba quan s'ingressa un/a menor en un equipament, cal garantir que la intervenció educativa que s'ha planificat per al menor és l'adequada a les seves necessitats i disposa dels recursos que li calen.
- L'especialització dels RR es fa necessària per poder donar respostes adequades i qualificades a les noves necessitats que caracteritzen els infants en situació de risc social i a les que vindran. Els equips de professionals i les institucions s'han de dissenyar i adaptar tenint en compte l'especificitat de les persones usuàries i les noves demandes per poder obtenir resultats positius de la intervenció educativa planificada.
- Els aspectes estructurals i arquitectònics dels RR s'han de concebre des d'una perspectiva educativa. A més a més és molt recomanable que s'integrin espacialment en el nucli poblacional per facilitar l'accés i la mobilitat dels infants als serveis que ofereix la comunitat.

- Són necessàries campanyes de sensibilització a la població respecte a la ubicació dels centres residencials com un recurs més de l'entorn. En aquest sentit, també cal implicar la comunitat i la societat, en general, en les seves responsabilitats socials. Tota la societat ha de ser educadora.

6. Ser educador/a social en un recurs residencial per a infants i adolescents i fer-ne

L'educador social, com a professional de referència dels RR, queda emmarcat per paràmetres legals, administratius i educatius que, alhora que defineixen els límits de l'acció educativa, recullen les possibilitats d'actuació davant l'assumpció de l'encàrrec que l'Administració delega en aquest/a professional.

Cadascun d'aquests paràmetres aporta un marc de referència diferenciat amb els seus principis corresponents que, en estreta relació amb els altres dos, emmarca i estructura la mesura d'acolliment en una institució.

L'anàlisi del marc jurídic, administratiu i educatiu que es presenta queda contextualitzada a Catalunya; però basant-nos en confrontacions, debats, coneixement de diverses fonts documentals i per la comunicació ordinària entre professionals, considerem que els aspectes que es tracten aquí es poden generalitzar més enllà de la nostra comunitat autònoma, amb els matisos corresponents.

6.1. Les premisses professionals

A tot educador social, però de manera especial aquell que treballa amb població infantil, se li suposa un seguit de característiques i competències afavoridores d'una relació educativa de qualitat que, independentment del model educatiu i l'escola a què pertanyi, àmbit d'intervenció, franja d'edat o fins i tot el context geogràfic en què s'ubiqui el recurs, ha de guiar la seva tasca educativa.

Aquestes premisses professionals adaptades a la intervenció amb infància es concreten amb els trets següents:

- I. L'educador/a ha de ser un referent estable i permanent:
 - Respecte de l'infant. Això li permet tenir un punt de referència constant a què acudir en cas de necessitat i, a més a més, li garanteix que el tipus de respostes rebudes mantinguin una coherència. «L'estabilitat de l'adult ajuda a sedimentar el grup: dóna tranquil·litat a les intervencions educatives, que poden ser planificades i avaluades amb millor perspectiva: permet als nens i nenes (sobretot als més petits) l'aprenentatge de la predicibilitat de les conductes, aportant seguretat al seu desenvolupament personal i, així

mateix, reforça el mateix educador, que és capaç d'anar enriquint les seves actuacions en aquest grup, i comprovar i avaluar el resultat del seu esforç» (Lobo i Requena, 1993: 86).

- Respecte del grup d'infants. D'aquesta manera, facilita, aglutina i és capaç de rendibilitzar les dinàmiques que genera el grup. La presència de l'educador/a ha de ser periòdica, rutinària i constant, ja que facilita que les observacions tinguin més rigor, genera estabilitat en les relacions i afavoreix que l'educador/a es converteixi en un referent significatiu per a l'infant (Canals, 2004).
 - Respecte de l'equip educatiu. Així es poden consolidar projectes d'intervenció i iniciar-ne de nous, compartir inquietuds, èxits i fracassos, impotències i èxits, etc.
 - Respecte de la institució. Això permet canalitzar i consolidar el projecte educatiu de centre (PEC) i començar noves accions, entre d'altres. L'equip educatiu és el dipositari de l'encàrrec legal determinat per la Generalitat de Catalunya. De l'estabilitat i permanència d'aquest equip dependrà la viabilitat reeixida del PEC.
- II. L'educador/a ha de saber que qualsevol acció educativa ha de tenir una intencionalitat. Ha d'existir un perquè i un per a què de les seves accions perquè aquestes donen sentit i eficàcia a la seva tasca. Encara que de vegades està sol/a, la majoria d'ocasions compta amb el suport de l'equip educatiu (Trilla, 1986). És a dir, cal fer una programació i seqüenciació prèvia a l'acció que l'orienti.
- Que l'equip educatiu tingui seleccionat i consensuat un patró educatiu de referència permet veure la forma en què els menors que eduquen s'acosten o allunyen d'una incorporació social i fins a quin punt els canvis que aquests han experimentat els porten en la direcció adequada o no (Galcerán, Planella i Vilar, 2003).
- III. L'educador/a ha d'acceptar l'altre amb els seus límits i les seves capacitats tot sabent que «la dificultat de l'acceptació de l'altre rau en com pot influir l'altre en la nostra persona» (Planella, 2000: 67). L'educador/a social ha d'acceptar l'infant amb sinceritat i sense condicions; aquests són els requisits per iniciar una relació educativa i, per tant, les bases d'un procés de canvi en el menor.
- IV. L'educador ha de ser capaç d'adaptar les seves intervencions al desenvolupament maduratiu i a les necessitats de cada nen o nena, respectant els ritmes de progrés individuals i les diferències personals (Lobo i Requena, 1993; Galcerán, Planella i Vilar, 2003).
- V. L'educador/a ha d'estimular l'autonomia i promoure la competència personal que correspon a l'infant o adolescent segons el seu estat evolutiu. Amb això ha d'evitar generar excessiva dependència tant de l'adult com de la institució, potenciar la construcció de la identitat i animar a la independència,

ahora que transmet valors de responsabilitat i autonomia (Fernández del Valle i Fuertes, 2000).

- VI. L'educador/a s'ha de relacionar, ha de parlar, dialogar i escoltar, és a dir, s'ha de comunicar. La paraula és una part important dels recursos que utilitza per educar, correspon al llenguatge verbal. Els fets, els gestos, la mirada, la manera de parlar complementen el llenguatge oral i formen part del llenguatge no verbal. Conjuntament, llenguatge verbal i no verbal són el suport i la via que ha d'utilitzar l'educador/a social per establir relacions educatives i activar processos de canvi. Aquesta relació ha d'afavorir la proximitat, entesa com a accessibilitat, disponibilitat, comprensió i tracte personalitzat, sempre amb la deguda distància professional entre l'educador/a i l'infant (Canals, 2004).

Aquestes premisses emmarquen els ingredients necessaris i afavoridors d'una relació educativa estimuladora i provocadora de processos de canvi personals. Són qüestions prèvies que tots els educadors socials que formen part de l'equip educatiu han de tenir en compte en el moment de desenvolupar el programa d'acció tutorial individualitzat de cada infant acollit (Lázaro, 1999).

Juntament amb aquestes orientacions, és necessari aclarir una sèrie d'aspectes que ajudaran, posteriorment, a delimitar l'encàrrec funcional:

- I. En un RR, l'actuació conjunta de l'equip educatiu és superior a les actuacions individuals.

Quan es parla de funcions de l'educador/a social, hem de saber que hi ha un equip d'educadors i educadores que, de manera conjunta i consensuada, té l'encàrrec de portar a la pràctica les directrius que emanen del PEC, que al seu torn han estat aprovades per la DGAIA, i que permeten donar resposta a l'encàrrec institucional.

En el desenvolupament del programa d'acció tutorial individualitzat es produeixen espais de relació individuals entre l'educador i el menor, com una tutoria, o les entrevistes amb famílies o altres professionals, però és clau entendre que és la suma integrada i consensuada de les accions de tots els educadors i educadores la que permet la consecució del procés educatiu.

- II. És diferent parlar de funcions que de tasques.

Les funcions estan per sobre de les tasques, es tracta d'un concepte més genèric, extrapolable a qualsevol RR, independentment de la seva tipologia. És la concreció de les funcions, el que anomenem *tasques*. Aquestes no són universals, sinó particulars i específiques a cada RR i cada organització.

«Les funcions defineixen el marc global de les actuacions del professional, són, per tant, les grans unitats competencials professionals, el conjunt de les quals caracteritzen i defineixen un perfil i el diferencien d'un altre. Les funcions són processos de treball coherents, complets i amb sentit per si mateixos. Les funcions permeten aclarir el conjunt de tasques laborals que un/a profes-

sional desenvolupa. En cadascuna de les funcions es poden agrupar un conjunt de tasques que s'especifiquen i concreten en petits processos de treball sovint encadenats o en interrelació». Comissió Tècnica de la titulació d'Educació Social, UAB (1996: 4).

També Fernández del Valle i Fuertes (2000: 219) diuen de les tasques que «cobrixen una vastíssima gamma d'activitats i responsabilitats (...). És difícil dur a terme una exposició detallada d'aquestes tasques precisament per aquesta amplitud».

Cada equip educatiu defineix, concreta i organitza les tasques tenint en compte el PEC i el reglament de règim interior (d'ara endavant RRI) de manera consensuada i sempre en benefici del menor.¹

- III. Hi ha una sèrie de funcions generals que són comunes a tots els educadors socials que treballen en els RR independentment de la seva dependència administrativa, de la tipologia del centre, de la seva ubicació (rural/urbana) o de les característiques dels infants i adolescents acollits. S'hi afegeixen altres funcions específiques pròpies d'RR amb un encàrrec especial, bé sigui per les característiques de la població que atenen o per la seva ubicació al circuit de protecció a la infància (inicial/final).
- IV. A més de les funcions de caràcter estrictament educatiu, l'educador/a social ha de dur a terme un altre tipus de funcions que van més enllà de les relacionades amb la vida quotidiana del centre i que són compatibles amb l'encàrrec educatiu. Es tracta de funcions de gestió i organitzatives (de recursos humans, econòmics, materials, de relacions institucionals, de permisos, de distribució de poders, etc.) o aquelles relacionades amb la consolidació de la professió.
- V. L'educador/a social que exerceix la seva professió en els RR d'atenció a la infància i l'adolescència en situació de risc té un doble encàrrec:
 - L'encàrrec educatiu.
 - L'exercici de la guarda legal dels menors acollits, en substitució de les funcions parentals, sota control tècnic del sistema de protecció i de Fiscalia de Menors. Es tracta d'una circumstància específica d'aquest àmbit d'intervenció que no es dona en altres àmbits.

6.2. Referències jurídiques d'orientació funcional

Llegint atentament les lleis, els decrets i les resolucions d'àmbit autonòmic en matèria d'infància, s'identifiquen els articles que fan referència a les funcions dels educa-

1. El PEC i l'RRI són dos instruments que estructuraven la intervenció socioeducativa i que han de ser validats per la DGAIA per garantir que són coherents amb les directrius que aquesta indica en el Projecte educatiu marc del servei de centres (Panchón, 1998).

dors socials en els RR, així com el conjunt d'aspectes organitzatius recomanables per garantir una pràctica educativa de qualitat que doni resposta a les necessitats actuals de la població infantil tutelada. Panchón (1998: 32) ens diu que «el marc legal vigent en cada moment condiona la tasca educativa però, alhora que la limita, possibilita les intervencions socioeducatives».

Sota la nova concepció i encàrrec social que reben els RR per a població infantil, les lleis exigeixen una sèrie de requisits de diferent índole necessaris per oferir una atenció personalitzada i familiar, però alhora professional i competent.

Per a això, a més dels canvis visibles respecte a l'estructura i de plantejament del projecte educatiu de centre, defineixen els requisits acadèmics i organitzatius específics dels professionals, el compliment dels quals té una repercussió positiva en la tasca educativa. Són requisits que precedeixen i acompanyen la delimitació i la formulació de les funcions que assumeix l'educador/a social i que alhora en són facilitadores.

- I. Requisits acadèmics. Per desenvolupar la professió d'educador social en els RR dependents de la DGAIA és necessari estar en possessió d'una formació específica i estar disposat a participar en programes de formació contínua.

En la Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors, s'exigeix que el personal educatiu dels RR sigui especialitzat i estigui expressament capacitat i format per poder dur a terme les funcions encomanades en l'àmbit de la protecció infantil; malgrat que no en concreta ni la formació, ni el nivell acadèmic. Aquesta llei també insisteix en la necessitat d'una formació contínua. Un any més tard, en el Decret 51/1986, de 13 de febrer, pel qual es crea el Registre d'Institucions i Entitats dedicades a la Protecció de Menors i s'aprova el reglament de funcionament, ja es demana als professionals dels centres propis d'atenció residencial que tinguin una formació universitària mínima de grau mitjà.

Deu anys més tard, el Decret 2/1997, de 7 de gener, de Reglament de Protecció dels menors deseparats i de l'adopció, anomena per primera vegada l'educador/a social com a professional referent en aquests espais educatius i parla de la seva capacitació per desenvolupar les funcions encomanades.

Des de l'any 1999, en els plecs de clàusules tècniques dels convenis, s'exigeix com a capacitacions específiques posseir la diplomatura en educació social o estar habilitat professionalment pel CEESC.

- II. Requisits organitzatius. Perquè l'encàrrec socioeducatiu que rep l'RR es pugui dur a terme, és necessari disposar d'una organització interna que ho permeti (Antúnez, 1987). L'organització interna inclou els aspectes arquitectònics, l'horari i la normativa; però també la composició, l'organització i la coordinació del conjunt de professionals i l'organització del grup de menors (Panchón, 1998).

En el Decret 51/1986, de 13 de febrer, s'esmenta la necessitat que cada infant o adolescent resident al centre tingui assignat un adult de referència,

que s'anomena *tutor o tutora*. El tutor és un educador o educadora social de l'equip educatiu.

Cada institució té establerts uns criteris per fer l'assignació de la tutoria. A vegades és marcada per l'educador que té menys tutorands al seu càrrec, en altres per simpatia entre el menor i l'educador, també perquè educativament convé que sigui una figura femenina o masculina o perquè el torn que té assignat un educador concret li permet més disponibilitat de contacte amb el nen (Lloret i Montejano, 1996). En cada cas, és l'equip tècnic del recurs o la direcció, juntament amb l'equip educatiu, qui acaba determinant la millor opció de tutoria.

Val a dir que l'èxit del programa d'acció tutorial individualitzat és directament proporcional a la quantitat de temps que comparteixen l'educador i el tutorand i de la qualitat de la comunicació entre ambdós (Sedó, 1999; Lázaro, 1999).

Cal plantejar la definició de la figura de tutor des d'una doble perspectiva: d'una banda, l'educador tutor és dipositari de l'encàrrec institucional que mana l'Administració, i és mitjançant el PEC, que coneix les funcions que ha de dur a terme en el marc residencial, en coordinació amb el conjunt d'educadors que integren l'equip educatiu i, en paral·lel, l'educador tutor, des de la intervenció professional, té per encàrrec desenvolupar funcions respecte al tutorand, funcions respecte a la resta dels educadors i funcions respecte a la família.

Per tant, segons Lázaro (1999), la tutoria concebuda clàssicament com una tècnica d'intervenció individual ja no dona resposta als nous plantejaments educatius en els quals s'entén que aquesta tutoria ha de passar a concebre's com una acció tutorial, com una funció globalitzadora i de coordinació en la qual el conjunt de tots els educadors són responsables de l'aplicació del PEI i, per consegüent, del procés educatiu de l'infant (Lázaro, 1999). Així, en el programa d'acció tutorial individualitzat, coordinat i dut a terme per tots els educadors de l'equip i en el qual comparteixen rols, funcions i responsabilitats específiques amb tots els nens acollits, també ha de tenir cabuda el conjunt de professionals i agents educatius externs al centre i que s'hi relacionen.

Un altre element organitzatiu que els centres han de preveure i respectar és la proporció entre el nombre de menors residents i el nombre d'educadors socials que componen l'equip educatiu, proporció coneguda per *ràtio*.

El Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials, explica les ràtios entre educadors i nens atenent la tipologia de centre, l'edat dels residents i les seves característiques.

Com altres requisits organitzatius més, el Decret 2/1997, de 7 de gener, parla de la condició de personal educatiu suficient, que es resol, d'una banda, amb una ràtio adequada –basada en l'atenció directa, que també s'exigeix–, i l'assignació d'una persona educadora tutora a cada menor; d'una altra, a la presència d'un equip tècnic i interdisciplinari als centres d'acollida,

que és format per treballador social, psicòleg, pedagog, metge i educador tutor (art. 36). També esmenta la necessitat d'incorporar educadors socials d'ambdós sexes, no per motius laborals, sinó educatius. I pel que fa a la població atesa, diu que els centres seran preferentment mixtos i que els grups de convivència seran reduïts.

Quadre 12. Tipologia dels serveis socials del Sistema català de serveis socials

Tipologia dels serveis socials del Sistema català de serveis socials.	2.1.2. Serveis de centres d'acollida: Personal: han de disposar d'una persona responsable sanitària, d'un equip multiprofessional amb titulació idònia en els àmbits psicològic, pedagògic i social i de personal d'atenció directa format per educadors/ores socials amb una ràtio no inferior al 0,20, que es serà incrementada fins al 0,33 en el cas de nens de 0 a 3 anys.
2. Serveis socials d'atenció especialitzada.	2.1.3 Serveis de centres residencials d'acció educativa (...) a. Centres residencials especialitzats en funció de les franges d'edat que s'especifiquen a continuació: <ul style="list-style-type: none"> • Centres per a nadons i primera infància: disposaran d'una ràtio educador social/menor-resident no inferior a 0,25. • Centres per a nens i preadolescents: disposaran d'una ràtio educador social/menor-resident no inferior a 0,10. • Centres per a adolescents: disposaran d'una ràtio educador social/menor-resident no inferior a 0,10. • Centres per a joves: disposaran d'una ràtio educador social/menor-resident no inferior a 0,10. • Centres verticals: disposaran d'una ràtio de personal adaptada al nombre i edat dels menors residents.

Font: Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials.

El control i l'assegurament d'aquests aspectes organitzatius permet a les persones educadores socials treballar en unes condicions òptimes i, per tant, desenvolupar les funcions educatives encomanades en un context que respon a requisits de bones pràctiques.

Quan les institucions acollidores no reuneixen aquestes condicions, per les circumstàncies que sigui, difícilment es poden aconseguir els objectius plantejats o, almenys, amb la qualitat esperada, ja que es perd l'eficàcia del sistema de protecció (Marzo, 2003).

Si rellegim el Decret 51/1986, de 13 de febrer, articles 3, 19, 27, 28, 30 i 95 i el Decret 2/1997, de 7 de gener, articles 36 i 42 amb la intenció d'identificar les funcions atribuïdes als educadors, descobrim, en forma genèrica o per especificitat de l'RR en què s'ubiquen els educadors socials, informació relativa a l'encàrrec funcional:

- Els decrets no esmenten les funcions com a tal, sinó com un encàrrec genèric al centre, excepte en el cas de l'elaboració del PEI, que apareix de manera explícita. Si ens entremenim a analitzar el que engloba aquest projecte educatiu individual, identifiquem un grup de funcions específiques respecte a la intervenció individual.
- Els decrets parlen de funcions que, sense ser assignades clarament a l'educador/a, només poden ser assumides per aquest/a professional; l'educador ha de procurar mantenir el vincle entre l'infant i l'entorn social/familiar immediat, sempre que les circumstàncies del cas ho permetin.
- Al Decret 51/1986, de 13 de febrer, l'article 28 assenyalava alguna referència a les funcions respecte al grup de menors i a l'equip educatiu. Ambdues funcions les trobem quan es desglossa el contingut del PEC.

Segons l'anàlisi del marc jurídic duta a terme, al centre s'acompleixen funcions d'atenció individual, grupal i altres de vinculades a ser membre d'un equip i a la planificació i coordinació amb els recursos de l'entorn i la família.

D'aquestes quatre grans àrees funcionals, constatem que l'atenció individual és la funció que ocupa la major part de l'activitat de l'educador/a i la que està més clarament definida, juntament amb la funció de fer de pont amb l'entorn per aconseguir la màxima socialització del menor en contextos normalitzats, que no deixa de ser, al seu torn, un dels objectius de la intervenció individual. És com si una funció, la individual, inclogués la de planificació i coordinació amb els recursos de l'exterior, perquè ha de donar resposta a objectius plantejats en el PEI.

Respecte a les altres dues àrees funcionals, les d'intervenció grupal es poden ajuntar amb les d'atenció individual per la semblança identificada. I en relació amb les funcions com a membre de l'equip educatiu del centre, pràcticament passen desapercebudes, fet que ens fa pensar en l'escàs valor funcional que s'hi reconeix.

6.3. Referències administratives d'orientació funcional

Posar en funcionament i mantenir el sistema de protecció a la infància requereix una mecànica complexa la responsabilitat de la qual recau en l'Administració. És el seu deure crear els procediments administratius necessaris per executar l'activitat definida per aquest sistema (Oliver, 1998).

Una part dels nombrosos procediments administratius que operativitza el sistema de protecció és el conjunt de convocatòries públiques que permet optar a ocupar places d'educador/a social en centres propis dependents de la DGAIA i, també, el conjunt de condicions que aquesta mateixa Direcció General exigeix als centres amb què manté conveni o concert, en el moment de la selecció i incorporació d'aquests professionals.

Fins a l'any 2002 l'estructura de funció pública de la Generalitat de Catalunya ha cobert les places d'educador/a social mitjançant convocatòria sense existir pròpiament l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat. A partir de l'aprovació de la Llei 24/2002, de 18 de novembre, de creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat, l'oferta pública limita el perfil formatiu d'accés en benefici de la professió i del destinatari de la intervenció.

■ Regulació administrativa dels educadors que accedeixen a centres propis

El col·lectiu de professionals que està exercint d'educadors socials en els RR gestionats en la seva totalitat per l'Administració respon a la contractació en diferents moments i situacions. Aquest sector està configurat per professionals amb casuístiques variades pel que fa a la formació de base, sistema d'accés a l'Administració, tipus de contracte i funcions, tenint en compte la falta de definició clara d'aquest perfil professional en el seu moment.

La normalització progressiva d'aquesta professió ha portat el mateix col·lectiu a reivindicar una regulació i millora de la situació contractual per unificar sota un mateix grup administratiu tots els educadors socials que han prestat o presten serveis en l'Administració de la Generalitat.

Amb l'aprovació de la Llei 24/2002, de 18 de novembre, de creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat, s'aconsegueix la identificació d'un lloc exclusiu de treball per a un col·lectiu que respon als descriptors següents:

- Denominació: educador/a social.
- Funcions: ... les derivades de l'exercici professional de la seva titulació acadèmica, en especial als camps de l'educació formal, de l'educació d'adults –incloent-hi la gent gran, la inserció social de persones desadaptades o discapacitades i l'acció socioeducativa.
- Forma d'accés:
 - Integració de funcionaris del grup B.
 - Torns especials de promoció interna.
 - Situació dels funcionaris que no accedeixin a l'especialitat.
 - Accés del personal laboral i interí a l'especialitat d'educació social.
 - Accés del personal laboral a l'especialitat d'educació social.
 - Accés del personal interí i en règim temporal a l'especialitat d'educació social.
- Tipus de contracte: funcionari de la Generalitat.
- Nivell de titulació: títol de diplomat o diplomada en educació social (...); qualsevol altra homologada degudament o una altra diplomatura o llicenciatura.

El contingut de la Llei és molt concís respecte a la denominació, al nivell de titulació exigida i al tipus de contracte, i regula clarament les formes d'accés al cos de funcionaris de la Generalitat, que poden ser molt diverses. No obstant això, en l'apartat de funcions, la concreció és mínima, «les derivades de l'exercici professional de la seva titulació acadèmica» i s'orienta més basant-se en els diferents col·lectius d'intervenció que pròpiament en les funcions atribuïdes al professional.

■ **Regulació administrativa dels educadors que accedeixen a centres col·laboradors**

El Servei de Planificació i Avaluació de la DGAIA promou concursos públics en procediment obert adreçats a les entitats que volen col·laborar amb aquesta Direcció General a cobrir les demandes d'acolliment en una institució.

Les condicions que les entitats aspirants al concurs han de reunir i la documentació que han de presentar queden recollides en dos documents complementaris:

- Plec de clàusules administratives particulars que regeix els contractes de gestió de serveis públics que s'adjudiquen en procediment obert, per concurs. Informe de l'assessoria jurídica: 1/12/03 aprovat per Resolució de la consellera del Departament de Benestar i Família.
- Plec de prescripcions tècniques que regula la gestió, en règim de concert, dels serveis d'ocupació de places residencials d'acció educativa per a infants i/o adolescents dependents de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència del Departament de Benestar i Família. Octubre 2004.

En el segon document, que conté les prescripcions tècniques, s'indiquen les condicions que la DGAIA exigeix a les entitats adjudicatàries respecte a la contractació del personal educatiu.

L'accés dels educadors socials a aquests recursos està regulat per contractes mercantils i la forma d'accés no queda recollida, ja que cada entitat té llibertat per definir la sistemàtica per optar a treballar com a educador o educadora social en l'RR que gestiona. L'única al·lusió que fa en aquest sentit diu que: «el personal d'atenció directa (equip educatiu, equip tècnic i direcció) no pot ser subcontractat».

Remarca el compliment de les ràtios de personal que es disposa al Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials, modificat pel Decret 176/2000, de 15 de maig.

Quant al nivell de formació, s'exigeix la diplomatura en educació social o l'habilitació professional. Existeix més flexibilitat amb el personal de centres col·laboradors que amb el seu propi personal, ja que l'Administració permet que el col·lectiu de professionals amb àmplia experiència en aquest àmbit d'intervenció socioeducativa,

sense ser diplomats en educació social, mantingui el seu lloc de treball o s'incorpori professionalment a un RR.

El plec de condicions tècniques també sol·licita a les entitats disposar i aplicar un programa anual de formació contínua, així com l'actualització en les tècniques d'atenció als infants i adolescents, en els seus diferents àmbits d'actuació.

Malgrat que no es tracta d'una regulació administrativa, el Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans en l'Àmbit dels Serveis Socials (1999: 49) comenta que la dependència administrativa dels centres està influïnt en relació amb l'estabilitat dels equips educatius: «els centres de gestió delegada tenen la llibertat d'elegir el personal que formarà part de l'equip del centre, mentre que els centres propis mantenen una estructura més "funcionarial", fet que determina una mobilitat més gran dels components de l'equip –per concursos de trasllat (...). Això motiva que els equips de professionals dels centres amb gestió delegada estiguin més consolidats i siguin més estables (respecte a la durada), però en canvi poden presentar més dificultats en el moment d'integrar nous membres».

6.4. Referències educatives d'orientació funcional

L'evolució històrica i legal que ha experimentat el concepte d'infància en dificultat ha anat acompanyada de diversos models educatius que han orientat les intervencions educatives en context social en l'últim segle (Ayerbe, 1991; Vega, 1994; Panchón, 1998).

En el cas de l'atenció residencial infantil, des de la creació de la DGAI l'any 1988 com a ens responsable de la protecció de la infància, es va veure la necessitat d'unificar un enfocament educatiu comú al conjunt d'RR, tenint en compte la divergència entre els diferents equipaments, i des de la mateixa direcció es va elaborar el Projecte educatiu marc del servei de centres (1992), document que recull les orientacions que han de guiar les pràctiques educatives en aquests equipaments. El document destaca els conceptes d'educació integral i d'educació compensadora com a educació que s'ha de proporcionar als infants i adolescents acollits.

Per educació integral s'entén el procés pel qual es posen a disposició de l'infant o adolescent aquells elements que afavoreixen i possibilitin que pugui desenvolupar un grau òptim de maduresa personal i de canvi social que li permetin participar en la societat com a membre actiu. L'educador/a social, per delegació i assumptió de funcions, ha de procurar que els infants acollits tinguin cobertes les necessitats que els corresponen per edat i assumir la responsabilitat de preparar el menor per a una vida en societat en què, com tot ciutadà, té uns drets, però també uns deures que ha de complir (Vega, 1994).

Per educació compensadora s'entén el procés educatiu que ajuda l'infant a superar les deficiències i els trastorns personals que li dificulten una plena normalització en condicions d'igualtat d'oportunitats:

- «Aconseguir un equilibri emotiu basat en la capacitat d'objectivar la pròpia situació.
- Millorar la imatge que l'infant té de si mateix estimulants el seu desig de projectar-se en l'entorn amb seguretat i confiança.
- Desenvolupar en l'infant les capacitats intel·lectuals d'imaginació, expressió creativa, observació, reflexió, anàlisi, síntesi (...).
- Assimilar i utilitzar funcionalment els hàbits i les tècniques instrumentals d'aprenentatge, estudi i treball personal.
- Adquirir coneixements, automatismes i destreses que facilitin l'orientació vocacional i professional.
- Aconseguir el desenvolupament físic, l'adquisició de destreses sensomotrius i els valors de la pràctica esportiva» (Vera, 1988: 111).

Amb la finalitat d'aconseguir aquests objectius, l'Administració distribueix una sèrie de funcions entre els diferents òrgans de gestió, decisió, participació i proposta presents en tots els centres: assemblea de menors, el tutor, el personal de serveis, el responsable del centre, l'administrador i l'equip educatiu. La distribució d'aquestes funcions entre els diferents òrgans depèn de les característiques dels centres, de la mateixa entitat titular, de les característiques dels infants acollits, etc. (Projecte educatiu marc del servei de centres, 1992). El reglament de règim intern com a instrument que especifica les normes i els procediments pels quals es farà efectiu el PEC, recull el conjunt de funcions dels diferents òrgans (Lázaro, 2000).

La intervenció educativa en els RR es concep com la interacció d'un equip de professionals coordinats i cohesionats sota el mateix PEC, bàsicament l'equip educatiu els destinataris directes del qual són els infants o adolescents i les seves famílies. Aquesta estructura organitzativa garanteix que, independentment de l'educador/a que intervingui en un moment concret en un o altre infant o adolescent, o amb el grup, en tant que membre de l'equip educatiu i coneixedor del PEC, de l'RRI i del PEI de cadascun dels infants residents al centre, ha de poder desenvolupar les funcions amb les mateixes condicions i accepció del model educatiu. La consolidació i la cohesió de l'equip estan estretament lligades a la metodologia de treball i a les posicions ideològiques que s'estableixin davant del subjecte d'intervenció.

Tant el model educatiu com les respostes que rep l'infant o l'adolescent han de guardar una coherència tant si procedeixen de l'educador/a com si són per proporcionar l'estabilitat i la confiança que els nens i les nenes necessiten.

La coherència educativa consisteix en la utilització de criteris clars i comprensibles per als nens al llarg del temps. La seva definició i formulació ofereix a l'educador/a un recurs de diàleg amb el grup i un marc d'actuació clar en què les interaccions i les conductes es poden efectuar amb seguretat i confiança en les conseqüències i, per tant, adquireixen un sentit educatiu més gran.

L'eficiència i l'eficàcia d'un RR depèn en gran manera de la capacitat d'organització, cohesió i implicació dels educadors en el desenvolupament del PEC. El resultat de la

integració d'aquests esforços i la sinergia de forces en l'equip són superiors quan l'encàrrec educatiu és assumit com a equip que com un grup d'educadors, ja que en aquest segon cas la falta de treball conjunt i consensuat difícilment permet crear el clima necessari i les condicions adequades per desenvolupar el PEC de manera satisfactòria.

■ L'equip educatiu

El Projecte educatiu marc del servei de centres i el Model educatiu per als centres d'observació i acollida, elaborats per la DGAI, coincideixen en el fet que la manera de fer de l'educador/a social es caracteritza per la transmissió de valors i criteris pedagògics que l'equip educatiu ha assumit i que han estat integrats per cadascun dels membres de l'equip.

Aquesta construcció conjunta permet marcar una línia educativa coherent i constant en totes les accions educatives emmarcades en la vida quotidiana del menor i en l'acompanyament individual, independentment de qui sigui l'educador o educadora que hi intervingui.

Per a l'assoliment dels objectius educatius del centre, cal tenir presents certs elements d'organització, de programació i de composició de l'equip educatiu. Treballar coordinadament va acompanyat de treballar de manera estratègica i planificada. Tan important és la sincronització i organització entre els membres de l'equip educatiu com que aquests reverteixin aquesta metodologia de treball cap al disseny i la planificació d'un projecte educatiu global i individual que doni resposta a les necessitats plantejades en el grup d'infants o adolescents acollits.

Només una bona programació i la planificació, aplicació i avaluació correctes són accions que garanteixen, amb un elevat grau d'encert, que les intervencions educatives plantejades aconseguixin l'èxit educatiu en el conjunt de menors acollits (Pujol, Riberas i Vilar, 2003).

El PEC és l'instrument que permet integrar el treball educatiu, psicològic i social, i el seu disseny per l'equip educatiu facilita:

- «Consensuar posicions professionals: llenguatge comú.
- Desenvolupar la tasca educativa.
- Contextualitzar la intervenció educativa en l'àmbit de la inadaptació social» Panchón (1997: 39).

A més a més, l'elaboració i l'execució conjunta del PEC proporciona:

- «Una coherència de funcionament de l'equip adult que serveix de model de referència en la mateixa línia de què es demana als residents.
- Una formació integral mitjançant la informació i la immersió en la dinàmica institucional; una disposició per a l'acció; una identificació de les normes i un desenvolupament afectiu que pugui aportar elements als individus per ubicar-se com a subjectes dins la societat on viuen».

El desenvolupament adequat del PEC i de l'RRI requereix d'una composició determinada de l'equip educatiu que «independentment de l'organització dels equips, en funció del nombre de membres hi ha d'haver un equilibri entre homes i dones, etc., i han de tenir-se en compte i respectar els principis següents:

- Cada menor ha de tenir un referent estable adult, tant d'home com de dona. S'haurà d'estructurar l'equip de manera que cada parella d'educadors tingui un determinat nombre de menors a qui farà el seguiment més directe, i d'entre ells, un serà el tutor, a qui els menors es dirigiran per resoldre els seus dubtes, problemes, tensions, necessitats (...).
- És necessari que els torns horaris dels educadors permetin el màxim de contacte amb els menors. Els horaris es faran en funció dels interessos del menor, tot i que també cal respectar els drets laborals dels treballadors.
- Cal posar especial interès en el traspàs d'informació sobre els menors d'un torn a l'altre. Es remarcaran els aspectes destacables i es passarà aquella informació que ajudi a l'educador/a a millorar la realització del seu treball» (Projecte educatiu marc de servei de centres, 1992: 26).

Ressaltem també una definició d'equip educatiu que ens aporten De Armas i Panchón (2000: 217-218) que diu així: «és un equip de professionals fonamental que constitueix un model referencial adult de cara als nens/es i joves. (...) L'equip educatiu es caracteritza per una tasca, uns objectius i una metodologia comuna (...). L'acció de cada membre educador s'emmarca dins l'acció conjunta de l'equip educatiu, d'aquí la importància del treball en equip (...), que es plasma en diferents documents (PEC, PEI, RRI, etc.) que sorgeixen a partir de la unificació progressiva de criteris i del compromís i la responsabilitat de cada professional amb la resta de companys i companyes. En aquest sentit, és imprescindible la coordinació, tenir en compte aquelles dificultats que puguin distorsionar el treball en equip i saber mantenir el funcionament d'una manera equilibrada».

Resumint els plantejaments en relació amb l'equip educatiu, els diversos elements que de manera integrada enforteixen l'equip educatiu com a motor de canvi en les dinàmiques educatives que es generen en la institució, són els següents:

- Conjunt de professionals coordinats i organitzats.
- Referent clar, constant i coherent.
- Conductor de les accions educatives planificades.
- Aglutinador de principis unificats i consensuats.
- Suport tècnic i emocional.
- Coresponsabilitat en el desenvolupament de l'encàrrec administratiu: assumpció de funcions i divisió de tasques segons els objectius.

6.5. Funcions de l'educador/a social

L'estructuració, organització, distribució i assumpció de les diferents funcions entre els educadors i educadores socials que componen l'equip educatiu és una tasca complicada, heterogènia i àmplia que guanya en complexitat davant el desenvolupament simultani d'algunes d'aquestes davant d'una mateixa situació.

El debat si sobre les funcions assignades a aquests professionals són de caràcter assistencial, repressiu, terapèutic o educatiu està superat, avui en dia hi ha un ampli consens per considerar que les funcions atribuïdes als educadors són educatives, sense oblidar les derivades de l'exercici de la guarda legal dels infants o adolescents acollits. Els altres enfocaments s'atribueixen a altres períodes de la història en l'atenció residencial o a altres professionals que interactuen amb els educadors socials en el programa d'acció tutorial individual. Per a Lázaro (2000: 215), «Dels models assistencials es passa a la tecnificació. I de les voluntats individuals a l'exercici de la professió amb rols i funcions definits en un marc legal i tècnicament estructurat».

Fernández del Valle i Fuertes (2000) argumenten que l'educador/a social duu a terme funcions educatives en tant que la seva forma de comportar-se, la seva actitud i les seves intencions pretenen generar coneixement o aprenentatge en els infants acollits, trets que caracteritzen el fet educatiu. La funció habitual del personal educatiu és educar, activar processos de canvi, incidir sobre l'infant o l'adolescent perquè desenvolupi, entre d'altres, les seves capacitats, coneixements, interessos i actituds, implicant-lo de manera activa i participativa en aquest procés.

En el model educatiu vigent, l'infant passa a adoptar una actitud activa; deixa de ser el mer receptor de les intervencions propi de l'enfocament assistencialista, terapèutic o repressiu, per ser tingut en compte en les decisions que cal adoptar al llarg del procés educatiu, que recull l'esperit del paradigma dels drets.

El fet de reconèixer a l'infant un paper actiu, amb dret a opinar i prendre decisions que incumbeixen al seu recorregut personal, ens porta a entendre el concepte d'educació com un acte d'acompanyament de l'educador/a social a l'infant o adolescent en el seu desenvolupament com a persona. En la pedagogia de l'acompanyament, l'educador/a no pot recórrer el camí per una altra persona, sinó que ha de caminar al seu costat, encara que no per sempre. D'aquesta manera és l'infant o adolescent el que opina i decideix i el que un dia pren la decisió de prescindir de l'educador/a per recórrer la seva vida (Planella, 2003).

Quan parlen de la pedagogia de l'acompanyament, Capul i Lemay (1996) estableixen les funcions de l'educador/a social centrades en el procés, són les següents:

- D'acompanyament, basada en la relació entre l'educador/a i l'infant.
- Avaluadora del procés educatiu en tota la seva magnitud.
- D'ajuda del jo, per resituar les seves experiències passades no superades.

- De testimoni de la realitat i de pol·lidor identificador, autèntic, durador i compromès que actua de referent.
- De substitut parental, temporal i simbòlic.

Aquesta idea d'acompanyament s'entronca amb la de vida quotidiana en l'acte educatiu, que en paraules de Fustier (1993: 67) vindria a dir-nos que «és degut al fet que la vida quotidiana institucional es va construir a partir d'un acompanyament banal, que alguns menors arriben a acceptar la presència dels adults», i aquest adult de què parla Fustier és l'educador/a social dels RR.

Una altra classificació de les funcions que desenvolupa l'educador/a social, en aquests equipaments la trobem de la mà de Whitaker, Archer i Hicks (1998) en Fernández del Valle i Fuertes (2000: 220-222). Aquests autors posen l'èmfasi en el subjecte de la intervenció, és a dir, a qui va dirigida, de forma que els permet parlar de cinc àrees:

- Treball amb infants i joves individualment.
- Treball amb el grup d'infants.
- Treball amb els serveis de protecció a la infància.
- Treball amb gent i organitzacions en la xarxa extensa.
- Treball d'equip a la residència.

Aquesta classificació evidencia la diversificada i variada activitat de l'educador/a social pel que fa a les seves funcions amb els diferents interlocutors o àrees en què interactua. Per a cada àrea, els autors llisten una sèrie de funcions que atribueixen a l'educador/a social.

Fuertes (1999) ens parla de l'associació entre la classificació d'àrees de treball confeccionada per Whitaker, Archer i Hicks (1998) amb les bones pràctiques en l'atenció residencial, i Fernández del Valle (1999: 82-84) ens remet a deu principis de treball en acolliment residencial que al seu torn es consideren indicadors de qualitat per a l'avaluació en l'atenció residencial a la infància i que es poden relacionar amb les àrees de treball proposades per Whitaker, Archer i Hicks (1998).

El Projecte educatiu marc del servei de centres (DGAI, 1992: 13), malgrat que no utilitza el terme funció, en parla quan diu que l'educador/a social «Intervé en l'àmbit individual o de grup –des de l'espai de la vida quotidiana, domèstica i comunitària–, utilitzant com a base de la seva actuació la relació. (...). Fa un seguiment del procés educatiu de cada subjecte, intervenint des de la màxima globalitat possible en la seva vida (família, col·legi, barri, salut, treball, etc.) en coordinació amb els diferents professionals dels diferents àmbits (...). Treballa amb entitats, institucions i associacions. Redacta informes pedagògics i memòries (...). Es coordina amb altres professionals, entitats i serveis. Participa en el disseny de programes i serveis per a aquest tipus de població. És responsable amb la resta dels tècnics que componen l'equip del centre del funcionament del seu projecte».

Quadre 13. Associació entre les àrees de treball que proposen Whitaker, Archer i Hicks (1998) i les bones pràctiques en l'atenció residencial que planteja Fernández del Valle (1999)

WHITAKER, ARCHER, HICKS (1998) Àrees de treball	FERNÁNDEZ DEL VALLE (1999) Principis d'actuació
Treball individual amb l'infant.	<ul style="list-style-type: none"> • Individualització (1). • Respecte dels drets del nen i de la família (2). • Adequada cobertura de les necessitats materials bàsiques (3). • Enfocament de desenvolupament i preparació per a la vida adulta (7). • Seguretat i protecció (9).
Treball directe amb el grup de menors.	<ul style="list-style-type: none"> • Seguretat i protecció (9).
Treball de coordinació amb els serveis de protecció a la infància.	<ul style="list-style-type: none"> • Col·laboració i coordinació centrada en el nen i la seva família (10).
Treball de relació amb l'entorn sociofamiliar del menor i altres institucions.	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarització i alternatives educatives (4). • Promoció de la salut (5). • Normalització i integració (6). • Col·laboració i coordinació centrada en l'infant i la seva família (10). • Suport a les famílies (8).
Treball d'equip a la residència.	

Font: elaboració pròpia a partir de Fernández del Valle (1999) i Whitaker, Archer i Hicks (1998).

El document «Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a infants i adolescents» (2005), també presenta una distribució de les funcions atribuïdes a l'educador/a social en la qual incorpora funcions que van més enllà de la intervenció purament educativa. Parla de:

- Funcions en relació amb l'infant i l'adolescent.
- Funcions en relació amb la família de referència.
- Funcions en relació amb l'equip.
- Funcions en relació amb l'entorn.
- Funcions de formació i investigació.

El Codi deontològic de l'educador i educadora social (2007) també esmenta aquestes àrees que s'estableixen a l'educador social en relació amb:

- Secció primera: l'educador/a social en relació amb els subjectes de l'acció socioeducativa.
- Secció segona: l'educador/a social en relació amb la seva professió.

- Secció tercera: l'educador/a social en relació amb l'equip.
- Secció quarta: l'educador/a social en relació amb la institució on desenvolupa el seu treball.
- Secció cinquena: l'educador/a social en relació amb la societat en general.

Aquesta revisió d'autors i documents que parlen de les àrees de treball de l'educador/a en context residencial infantil ens porta a detectar un elevat nivell de coincidència i de complementarietat. Amb la voluntat d'unificar les diferents classificacions i sense perdre la riquesa i els matisos que cadascuna d'aquestes aporta, presentem una nova distribució de les àrees de treball en què intervé l'educador/a social en el marc residencial. Podem parlar, doncs, de l'educador social pel que fa a:

- L'atenció educativa individual.
- L'atenció educativa grupal.
- L'equip educatiu.
- L'entorn social/xarxa extensa (de l'escola, del temps lliure, de la justícia, el sanitari, el familiar, etc.).
- Els serveis socials de protecció.
- La consolidació de la professió.

Destaquem la idea d'atenció educativa perquè és un dels dos encàrrecs que té encomanats l'educador/a social i ha de prendre rellevància. Valorem necessari tenir en compte de manera diferenciada les funcions d'atenció individual i les d'atenció grupal per ressaltar la importància de la intervenció educativa individualitzada, que és imprescindible desenvolupar per les característiques personals que presenta cada menor acollit i que difereix en molts moments de l'atenció que es dispensa al conjunt de nens i nenes o adolescents. Respecte a la relació que l'educador/a social ha d'establir amb l'exterior, l'hem diferenciat entre aquella que necessàriament ha de mantenir amb els serveis socials de protecció, que són els que han delegat en l'educador/a social l'exercici de la guarda del menor (via direcció del centre), d'aquella relació que ha d'establir amb el conjunt d'agents socials que interactuen amb l'infant o adolescent en la seva vida diària i amb l'entorn immediat. L'última àrea que distingim és probablement la més oblidada, però molt necessària perquè l'educador/a social es vagi obrint passos cada vegada més fermes en l'assentament de la professió. Cadascuna d'aquestes àrees aglutina un conjunt de funcions que l'educador o educadora social desenvolupa en el seu quefer quotidià.

En el moment de continuar aprofundint més en cada àrea per arribar a identificar les funcions com una unitat més concreta de l'encàrrec que rep l'educador/a, ens adonem que la bibliografia relativa a l'atenció residencial no és clara, a vegades, en la identificació del professional que ha d'assumir el desenvolupament de les àrees d'atenció comentades, i tampoc no ho és en relació amb les àrees d'intervenció i les funcions de l'educador/a social en aquests espais educatius.

Malgrat aquestes limitacions, en documents elaborats per l'Administració, com a responsable del sistema de protecció, i en algunes obres d'autors, hem vist recollit de manera més o menys sistematitzada i coincident el plantejament tant funcional com de les àrees d'intervenció que també proposa el Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans en l'àmbit dels Serveis Socials, així com amb la classificació de les àrees de treball que nosaltres hem plantejat.

El valor documental d'aquestes obres ens porta a referenciar-les com a testimoni d'una pràctica social escassament reconeguda i menys sistematitzada. Són textos que tenen en comú el fet d'esmentar clarament l'educador/a social com a figura central dels RR d'atenció a la infància i l'adolescència en situació de risc social, però que difereixen parcialment, en més o menys grau, en la identificació de les àrees de treball i en l'exposició estructurada d'una llista de funcions.

De l'Administració destaquen els documents següents:

- Direcció General d'Atenció a la Infància. «Model educatiu per als centres d'observació i acollida». Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s. n.] [s. d.] Document policopiat.
- Direcció General d'Atenció a la Infància. «Documentació sobre programació i estudi diagnòstic en els centres d'acollida». Reunió de directors de centres d'acolliment. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s. n.] (1995).
- Direcció General d'Atenció a la Infància. «Document projecte marc educatiu d'organització i gestió del centre». Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s. n.] [s. d.] Document policopiat.
- Generalitat de Catalunya. «Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a infants i adolescents». Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans en l'Àmbit de Serveis Socials. Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya (2005).

Els autors que més clarament han abordat l'atenció residencial d'infants han estat:

- LOBO, E., i REQUENA, D. (coord.) *El treball educatiu als centres de menors*. Madrid: Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General d'Educació, 1993 (Col·lecció Estudis. Sèrie Educació; 2).
- LLORET, A., i MONTEJANO, A. *Centres d'acolliment i residencials per a infants*. Barcelona: Diputació de Barcelona. 1996. (Col·lecció Serveis Socials; 10).
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J., i FUERTES, J. *L'acolliment residencial en la protecció a la infància*. Madrid: Piràmide, 2000.
- MONDRAGÓN, S., i TRIGUEROS, I. *Intervenció amb menors. Acció socioeducativa*. Madrid: Narcea, 2002.

■ 6.5.1. Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'atenció educativa individual

Les funcions que l'educador/a social duu a terme en relació amb l'atenció educativa individual tenen com a finalitat garantir l'atenció i l'educació de cada infant o adolescent des del moment que és acollit al centre residencial fins que l'abandona.

A grans trets, durant la seva estada, l'educador/a ha de procurar per una correcta adaptació de l'infant en la seva nova situació, li ha d'oferir una educació integral i compensadora i ha d'elaborar el PEI, en cas de ser tutor/a o participar activament en el desenvolupament del programa d'acció tutorial individualitzat.

Aquesta àrea de treball es desgrana en diferents funcions identificades en els textos referenciats.

Quadre 14. Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'atenció educativa individual

Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'atenció educativa individual

- Detectar necessitats del nen: bàsiques, afectives i socials.
- Escoltar activament les demandes, els sentiments i les emocions del nen.
- Donar respostes i aclarir els dubtes del nen respecte a l'internament i a la intervenció que se li planteja.
- Assegurar les cures i atencions immediates del nen.
- Tutor. Acció tutorial.
- Acollir i situar el nen en el marc referencial: RRI, normativa, drets / deures.
- Fer partícip el nen i l'adolescent del seu projecte de futur, acompanyar-lo i orientar-lo.
- Programar les activitats i accions específiques que el nen durà a terme.
- Motivar el nen a conèixer els seus propis hàbits, habilitats, conductes i interessar-lo pel seu desenvolupament positiu.
- Fomentar la integració i la convivència del nen en el grup i en la institució.
- Desenvolupar els objectius educatius, implicant-se amb el menor en la vida quotidiana del centre: neteges, cuina, manteniment, etc.
- Intervenir en les situacions conflictives amb finalitat educativa.
- Protegir el nen de danys, independentment de l'origen d'aquests.
- Establir relació amb l'entorn sociofamiliar del nen.
- Establir relació amb l'entorn social on s'ubica el recurs residencial.
- Acompanyar el nen en els desplaçaments necessaris.
- Ser un referent clar, estable i coherent davant el nen.
- Cuidar i educar per l'ús planificat i normalitzat de la dotació econòmica del nen.
- Elaborar, redactar i avaluar el PEI /ITSE.
- Recollir sistemàticament i detalladament les observacions realitzades i les circumstàncies i manifestacions del nen.
- Actualitzar els registres formals i informals relacionats amb el nen.
- Motivar la necessitat aprenentatge en l'àmbit acadèmic, formatiu, i laboral, facilitant els recursos existents.

- Ser el representant institucional davant el nen i l'adolescent, assumint la mesura administrativa que s'ha resolt i fer-li d'interlocutor davant la institució.
- Preparar el nen cap a l'autonomia i el desinternament.
- En el procés de comiat, transmetre la informació sobre el nen i l'adolescent assegurant una bona derivació als professionals que exerciran la guarda i als professionals encarregats del seu seguiment.
- Acompanyar i ajudar el nen i l'adolescent en el procés de comiat del centre juntament amb la resta de l'equip.

Font: elaboració pròpia a partir de documents administratius i tècnics.

La funció: detectar necessitats del nen: bàsiques, afectives i socials –s'assenyala a tots els textos. Si tenim en compte les situacions per les quals es pot declarar una situació de desemparament, una fa referència al fet que els seus pares o tutors han deixat de cobrir les necessitats bàsiques de l'infant. L'educador/a social, en el compliment de l'exercici de la guarda com a part del seu encàrrec professional, ha de vetllar perquè les necessitats bàsiques del menor estiguin cobertes.

Les funcions relacionades amb l'acció tutorial i el treball individualitzat també tenen una presència important en els textos treballats. Si el nen ha de romandre el menor temps possible al centre, però alhora aquest temps ha de ser molt productiu educativament parlant, és necessari que l'educador tutor planifiqui aquesta estada en tota la seva globalitat.

Hi ha un tercer grup de funcions amb baixa presència, però que permeten oferir al nen o a l'adolescent una atenció educativa integral i compensatòria i alhora tenir cura dels aspectes que es deriven de l'atenció institucional.

■ 6.5.2. Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'atenció educativa grupal

Diferenciar l'atenció educativa individual de la grupal a vegades comporta dificultats, fins i tot pot ser impossible. Tot i així, el fet que un conjunt de persones comparteixin un mateix espai requereix, d'una bona, organització que l'educador ha de ser capaç de gestionar per facilitar una convivència bona i enriquidora.

L'organització de l'horari i dels espais de la residència i de la responsabilitat i la participació dels menors en aquesta organització de la vida quotidiana són elements que estratègicament combinats permeten a l'educador/a crear dinàmiques educatives d'impacte positiu en el procés de desenvolupament personal dels nens i nenes acollits. L'educador/a social ha de: «fer del grup un element enriquidor per a cada individu, de manera que les diferències siguin aprofitades educativament. El grup es converteix en estratègia de treball per aconseguir l'objectiu de creixement individual; això suposa la utilització d'unes tècniques concretes que l'educador/a ha de conèixer: la planificació i la utilització dels espais, la participació que es concedeix als infants en la seva

vida quotidiana, el treball educatiu que es diposita en el grup, les tècniques concretes que faciliten la comunicació dins el grup (Lobo i Requena, 1993: 84).

Aquesta àrea de treball es desgrana en diferents funcions identificades en sis dels vuit textos referenciats.

Quadre 15. Funcions de l'educador social pel que fa a l'atenció educativa grupal

Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'atenció educativa grupal

- Planificar les accions diàries, internes/externes i fer-ne el seguiment i l'avaluació.
- Organitzar el grup de nens respecte a la vida quotidiana.
- Normativitzar amb el grup de nens allò que s'ha relacionat amb la responsabilitat, convivència i participació.
- Afavorir espais de participació i responsabilitat del grup de nens.
- Transmetre criteris educatius clars, comprensibles, estables i coherents –ser-ne un referent estable.
- Promoure les relacions de suport entre els membres del grup.
- Treballar les mancances afectives que apareguin en el grup.
- Potenciar les relacions convencionals positives entre els membres del grup i aquests amb els educadors.
- Empatitzar amb els nens.
- Controlar els canvis que es produeixen en el grup de convivència i les possibles accions perjudicials.
- Transmetre els valors ètics, socialment reconeguts, com són la solidaritat, el respecte, la dignitat, la convivència, l'autonomia, la responsabilitat, la igualtat de gènere i altres que es preveuen al Projecte marc de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència.
- Crear al centre un ambient normalitzat fent presents aspectes de la cultura, de l'actualitat social i de costums usuals de la vida familiar.

Font: elaboració pròpia a partir de documents administratius i tècnics.

La planificació de les activitats del grup de menors dins i fora del centre és la funció que predomina. Aquesta planificació no es considera una funció exclusiva dels educadors, sinó que cal aconseguir que hi intervingui activament el conjunt de menors. La funció proactiva de l'educador, mitjançant altres funcions enumerades, invita els infants o els adolescents a compartir la responsabilitat, la col·laboració i la participació en l'organització dels aspectes de la vida quotidiana al centre que els afecten com a membres d'una comunitat.

La resta de les funcions que s'esmenten fan referència bàsicament a dos aspectes: d'una banda, a la necessitat que l'educador/a sigui capaç de crear un bon ambient de relació entre els infants i entre aquests i els educadors i, de l'altra, a la transmissió dels valors culturals socialment reconeguts que s'han de tenir en compte en la planificació de les activitats i en relació amb la dinàmica que es creï entre tots els membres que configuren el grup convivencial.

■ 6.5.3. Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'equip educatiu

Com a membre d'un equip de treball, l'educador/a social ha de complir una sèrie de funcions relacionades amb la mateixa activitat i altres com a resultat de la relació contractual que manté amb la institució de què depèn.

Als RR l'equip educatiu és una peça clau d'èxit. La participació en l'elaboració del PEC i de l'RRi i l'acceptació d'aquests documents i dels acords consensuats en les reunions de l'equip per tots els educadors i educadores es consideren algunes de les funcions que tenen relació amb l'activitat educativa del centre.

Aquesta àrea funcional, identificada en set dels vuit documents marc, agrupa les funcions següents:

Quadre 16. Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'equip educatiu

Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'equip educatiu

- Formar part i ajudar a construir un grup de treball amb una base d'acord comú per garantir el bon funcionament educatiu de la institució.
- Participar en la programació, avaluació i documentació dels projectes i activitats que duen a terme (internes/externes), així com en el PEC.
- Assistir a les reunions programades de l'equip educatiu/interdisciplinari.
- Emplenar la documentació requerida, l'específica dels menors i la referent al recurs residencial.
- Acceptar la filosofia del centre i els objectius consensuats per l'equip.
- Detectar els possibles canvis en el propi torn o entre aquest i altres i estar preparat per adaptar-s'hi, així com per al traspàs d'informació entre torns.
- Procurar per la viabilitat i l'estabilitat de l'equip educatiu.
- Acceptar els educadors, en especial les noves incorporacions, i donar-los suport.
- Procurar pel manteniment i el bon ús del material i els espais del recurs residencial.
- Respectar i acordar els torns laborals.
- Controlar els possibles esdeveniments de maltractaments entre els menors o aquests i els educadors.

Font: elaboració pròpia a partir de documents administratius i tècnics.

En aquest conjunt de funcions s'identifiquen dos eixos de treball clars: d'una banda, aquell que demana dels educadors socials la col·laboració en la construcció d'un equip educatiu sòlid, coherent i que reflecteixi en el seu quefer el consens educatiu adoptat per tot l'equip en les reunions de treball i en la participació en l'elaboració del PEC i, de l'altra, un segon eix centrat en les funcions associades amb la documentació i el registre de l'activitat duta a terme en relació amb els infants i el funcionament del centre.

Destaca un altre conjunt de funcions més relacionat amb els aspectes estructurals que, com la mateixa acció educativa, també són necessaris per garantir la continuïtat de l'activitat, tot i que la seva presència és inferior en els textos tractats.

■ 6.5.4. Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'entorn social / la xarxa extensa

L'educador/a social, a més de desenvolupar una sèrie de funcions en el marc físic del recurs i amb les persones que hi viuen o hi treballen, ha de contactar amb l'entorn social que envolta el menor, amb el qual aquest ha establert més o menys lligams. Mantenir aquests vincles és necessari per treballar la normalització del menor en la societat i avançar al màxim la sortida de l'infant del centre residencial.

S'han identificat les funcions vinculades a l'àrea de treball amb l'entorn social / la xarxa següents:

Quadre 17. Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'entorn social/la xarxa extensa (escola, temps lliure, justícia, sanitat, familiar, etc.)

Funcions de l'educador/a social pel que fa a l'entorn social / la xarxa extensa (escola, temps lliure, justícia, sanitat, família, etc.)

- Mantenir relacions amb els professionals dels recursos normalitzadors del barri: sanitari, escolar, de temps lliure, d'inserció laboral, de justícia, etc., en els quals participa l'infant.
- Utilitzar l'entorn com a recurs educatiu de primer ordre. Gestionar recursos.
- Contactar amb les persones de la xarxa social del nen i cooperar-hi: familiars, amics, voluntaris, etc.

Font: elaboració pròpia a partir de documents administratius i tècnics.

No hi ha dubte que els educadors socials, a més de planificar l'activitat interna, han de preveure l'activitat externa com a part de l'acció educativa globalment. Encara que només s'esmenta en cinc dels vuit textos, la seva elevada presència en demostra la importància.

En tant que guardador legal de l'infant o adolescent, ha de suplir les funcions parentals que van més enllà de les que es duen a terme en l'àmbit domèstic. Per això, entra dins el grup de funcions conèixer l'entorn en què es mou el menor i els professionals o ciutadans referents amb els quals l'infant interacciona.

La tendència actual en l'aplicació de mesures de protecció emfasitza i defensa la família com a espai educatiu que cal preservar; aquest gir està fent repensar el treball que s'hi pot fer des dels centres i atorga a l'educador/a social un paper molt actiu. En aquest posicionament educatiu cap a la normalització i l'acostament del menor al seu context proper, prenen cada vegada més rellevància les funcions que l'educador tutor pot establir en relació amb la família de l'infant.

■ 6.5.5. Funcions de l'educador/a social pel que fa als serveis socials de protecció

Els educadors tutors dels infants o adolescents acollits al centre han de conèixer els esdeveniments que se succeeixen entorn de la situació que ha portat l'infant a entrar al circuit de protecció i de l'evolució que aquesta mateixa situació està experimentant en la seva estada al centre, estar-ne informats i, alhora, informar-ne.

L'observació i la relació directa i diària entre l'educador tutor i l'infant proporciona una informació molt vàlida i necessària en la presa de decisions que afecten la seva vida i el seu futur; l'educador/a ha de traspassar aquesta informació als equips de serveis socials que treballen coordinadament amb el recurs residencial.

En l'exercici de la guarda com a encàrrec de l'Administració, per delegació de la persona que dirigeix el recurs, l'educador/a ha d'incloure dins el grup de funcions que li són atribuïdes les referents a mantenir una estreta relació i coordinació amb els professionals de serveis socials, dels quals ha de tenir en compte les directrius en el moment de desenvolupar el PEI del menor i amb els quals ha de compartir els avanços i retrocessos de cadascun dels nens i nenes respecte al pla de treball acordat.

Alhora que té en compte les directrius dels serveis socials, l'educador/a sempre ha d'actuar sota coneixement de les possibilitats i els límits que ofereix el marc jurídic de protecció a la infància.

Aquesta àrea de treball es desgrana en diferents funcions que hem pogut identificar amb una elevada presència en cinc dels vuit documents treballats.

Quadre 18. Funcions de l'educador/a social pel que fa als serveis socials de protecció

Funcions de l'educador/a social pel que fa als serveis socials de protecció

- Coordinar les directrius dels serveis socials amb el treball educatiu que es duu a terme en el recurs residencial. Sintonia educativa externa/interna.
- Registrar i actualitzar la informació necessària per participar en les reunions amb els serveis socials.
- Programar i actuar tenint en compte el marc jurídic de protecció a la infància.

Font: elaboració pròpia a partir de documents administratius i tècnics.

■ 6.5.6. Funcions de l'educador/a social pel que fa a la consolidació de la professió

L'educador/a social també té assignada una labor corporativa relacionada amb el desenvolupament i la consolidació de la professió que es concreta en unes funcions contextualitzades més enllà de l'espai centre.

Sis dels vuit documents fan referència a aquesta àrea de treball.

Quadre 19. Funcions de l'educador/a social pel que fa a la consolidació de la professió

Funcions de l'educador/a social pel que fa a la consolidació de la professió

- Reciclar-se professionalment.
- Participar en comissions o estudis específics de la DGAIA.
- Supervisar activitats dels alumnes en pràctiques.
- Representar les polítiques dels serveis de protecció en les interaccions amb l'exterior.

Font: elaboració pròpia a partir de documents administratius i tècnics.

La formació contínua es considera una funció de l'educador/a, és a dir, té un caràcter d'obligatorietat, no de voluntarietat. La presència en sis dels vuit textos confirma la importància d'aquesta funció.

Aquesta qualificació professional es pot vehicular en diferents formats que no necessàriament han de passar per la realització d'algun programa formatiu. La pròpia autoavaluació individual i de l'equip o la participació en les sessions de supervisió i d'anàlisi institucional, entre altres formats, incideixen en la millora professional.

En aquesta àrea també s'enumeren funcions relacionades amb l'aportació que poden fer els educadors i educadores socials a la construcció del coneixement en aquesta matèria, col·laborant en estudis o formant alumnes en pràctiques com a tutors.

7. Conclusions, reptes i aportacions de la investigació

Aquest últim capítol és el punt final a l'exposició de la informació i les dades analitzades per presentar les conclusions que se'n desprenen i, alhora, el punt de partida per plantejar propostes de millora en relació amb l'atenció residencial i també noves recerques.

Presentem les conclusions diferenciades en dos apartats, atenent els dos objectius que han guiat la realització de la tesi.

Característiques dels educadors i educadores socials

Aquesta recerca ens ha proporcionat les coordenades per poder dibuixar el mapa social dels educadors socials dels RR d'acció educativa de Catalunya a començament del segle XXI.

El caràcter descriptiu de la informació analitzada ens fa coneixedors de les característiques dels educadors i educadores socials dels equipaments residencials per a infància en situació de dificultat i de l'evolució professional que ha experimentat aquest col·lectiu.

Hem arribat a aquest coneixement per la complementarietat entre les dades recollides mitjançant el qüestionari autoadministrat i el relat dels esdeveniments més significatius de la història recent de l'educació social en relació amb la construcció de la identitat professional, en format de crònica històrica de la professió, que recull tots els esdeveniments de dimensió estatal i autonòmica que estan incidint en la consolidació del col·lectiu i que tenen l'aval legal i/o corporatiu.

La radiografia d'aquest col·lectiu permet, d'una banda, conèixer i constatar el nivell de professionalització aconseguit en aquests espais d'intervenció en relació amb períodes anteriors, amb un impuls especial en la darrera dècada en les dimensions formativa i laboral; al seu torn, i d'altra banda, planteja uns reptes, relacionats amb l'èxit d'una especialització i competència més àmplies, que han d'abordar els agents implicats (Administració, col·legis professionals, universitat).

Quant al nivell de professionalització i consolidació assolit per l'educador social com a resultat dels esdeveniments vinculats a la construcció d'una professió de les darreres cinc dècades, podem parlar d'un educador social tipus dels RR d'atenció a la infància i l'adolescència que respon al patró estàndard següent:

Patró estàndard d'un educador social en els recursos residencials d'atenció a la infància i l'adolescència

- **Edat:** 32 anys
- **Sexe:** dona (65%)
- **Contracte laboral:** indefinit (69%)
- **Categoria laboral:** educador/a social (86%)
- **Estabilitat:** canvis en l'equip educatiu en el darrer any (84%)
- **Formació:** diplomata/ada en educació social (50%)
- **Formació contínua:** format els darrers sis mesos (55%)
- **Habilitació professional:** habilitat/ada (64%)
- **Col·legi professional:** col·legiat/ada en el CEESC (46%)

Com hem tingut oportunitat de conèixer en el segon capítol, malgrat haver arribat a dibuixar el perfil de l'educador/a social i adonar-nos del nivell de professionalització assolit per aquest col·lectiu, volem insistir i fer visibles les diferències que existeixen entre els educadors que treballen en uns o altres RR, segons la dependència administrativa i les tres dimensions que agrupen les variables d'estudi (demogràfica, laboral i formativa).

La repercussió que aquestes diferències tenen en el desenvolupament de l'encàrrec dipositat per l'Administració i delegat pel director de l'RR en els educadors generen desigualtat quant a l'equitat en la prestació del servei.

Suggestim estudiar una per una totes aquestes variables en les quals s'han identificat diferències significatives (edat, sou, contracte, antiguitat i formació) per arribar a determinar quina és la situació òptima que ha de permetre oferir una atenció educativa que respongui a les dimensions de qualitat que la DGAIA ha adoptat com a marc en el Pla de qualitat 2008-2010, com ara l'efectivitat dels serveis, l'eficiència de la prestació, les necessitats del personal, la responsabilitat social, l'atenció centrada en la persona i la seguretat.

El coneixement per experiència professional de l'àmbit, juntament amb el coneixement acadèmic adquirit en el desenvolupament de la recerca, ens porten a plantejar alguns temes que necessàriament han de ser abordats per l'Administració i les entitats contractants per tal d'avançar cap a una professionalització més àmplia del col·lectiu amb unes clares repercussions positives en el desenvolupament de l'encàrrec.

Quadre 9. Reptes de la professionalització de l'educador/a social en els recursos residencials d'atenció a la infància i l'adolescència

REPTES DE LA PROFESSIONALITZACIÓ DE L'EDUCADOR/A SOCIAL EN ELS RECURSOS RESIDENCIALS D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA

Dimensió corporativa

- **Incrementar la col·legiació professional.** El col·legi professional és la institució des de la qual es poden plantejar actuacions que s'encaminin a cercar respostes per a la millora i el reconeixement de la professió; sense la participació dels directament implicats es perd la força del col·lectiu.

Dimensió formativa

- **Augmentar progressivament la contractació de diplomats en educació social** en tant que són els professionals formats per desenvolupar l'encàrrec dipositat per l'Administració en relació amb els menors.
- **Potenciar la formació contínua.** Forma part de l'encàrrec professional mantenir actualitzats els coneixements i així ho recomana el Codi deontològic i es preveu en el marc administratiu en matèria d'infància. La direcció dels RR ha d'adoptar un paper més conciliador i proactiu que estimuli la formació contínua de l'equip educatiu.

Dimensió laboral

- **Equilibrar els equips educatius pel que fa al sexe.** Per motius educatius, la composició dels equips ha de ser mixta i equilibrada. Cal evitar que en l'espai habitual de residència es torni a reproduir una estructura familiar en la qual la figura masculina tingui menor presència que la femenina. L'RR ha de ser capaç d'oferir un model diferent en el repartiment de responsabilitats alternatiu al que habitualment estan acostumats a presenciar els nens i nenes, en el qual l'organització familiar recau bàsicament en la dona.
- **Incrementar la contractació indefinida.** La direcció dels RR ha de definir una política de personal capaç d'equilibrar unes condicions laborals favorables amb un servei orientat a la satisfacció de l'usuari, de manera que el fet contractual no generi rotacions innecessàries en els equips.
- **Estabilitzar els professionals.** L'educador social ha de ser un referent estable i permanent per al nen o la nena, el grup de nens, l'equip educatiu i la institució, de manera que faciliti la consolidació dels programes d'acció tutorial i l'aplicació del projecte educatiu de centre.
- **Regular les diferències salarials.** Es considera molt necessari revisar el concepte salarial dels educadors. La disparitat salarial identificada en els RR segons la dependència administrativa, fins i tot entre els mateixos RR col·laboradors, afavoreix la insatisfacció del professional i la inestabilitat dels equips, amb les repercussions negatives que aquests dos factors tenen en el desenvolupament de l'encàrrec. Cal acostar els extrems a fi d'incloure el concepte de justícia salarial, dignificar la professió i reduir el malestar actual d'una part del col·lectiu.

Font: elaboració pròpia.

Desenvolupament de l'encàrrec funcional

Aquesta evolució positiva de la professió és també un reflex de la transformació que des dels anys seixanta han experimentat les institucions acollidores de població infantil en situació de dificultat, tant en l'estructura com en l'encàrrec social.

Els corrents pedagògics europeus van influir en la nova concepció de protecció a la infància, circumstància que va provocar una revisió del model relacional i, alhora, de les funcions atribuïdes als professionals d'aquest sector d'intervenció per adequar-se als paradigmes de normalització i dels drets, marcats per la Convenció sobre els Drets de l'Infant.

El pas del paradigma de l'especialització al nou paradigma comporta un reajustament de les funcions atribuïdes als educadors i educadores socials que respongui a les noves exigències de la Convenció, perquè el menor adopta un paper actiu en el disseny del seu propi procés i perquè s'exigeix al professional una actualització constant dels coneixements i més compromís professional.

Dels resultats obtinguts mitjançant el qüestionari hem detectat que el pes del desenvolupament de l'encàrrec se centra en l'atenció directa als menors.

En aquesta atenció pren rellevància l'atenció educativa al grup sobre l'atenció educativa individual amb un 72% i 66% de nivell de desenvolupament funcional, respectivament. Malgrat que no es tracta d'una diferència significativa, es constata que la col·lectivitat passa pel davant de la individualitat i, tenint en compte les característiques dels infants acollits, cal evitar que el remolí diari del grup col·lapsi l'equip d'educadors i es desatenguin aquelles atencions personalitzades i centrades en la persona que requereixen molt especialment aquests nens i nenes.

Els resultats també han revelat que les funcions que l'educador/a té encomanades per formar part de l'equip educatiu es desenvolupen, només, en el 63% de les seves possibilitats.

Una anàlisi minuciosa, amb una nova mirada, del grau de desenvolupament que ha obtingut cadascuna de les 31 funcions¹ assignades a l'educador/a social i agrupades en relació amb la persona destinatària (infant, grup de menors i equip educatiu) ens permet proposar una nova agrupació de les funcions pel que fa a les seves característiques o tipologia, que difereix del plantejament clàssic de les àrees d'intervenció de l'educador/a que hem estat utilitzant al llarg de la investigació.

La nova classificació de funcions respon a aquests tres epígrafs:

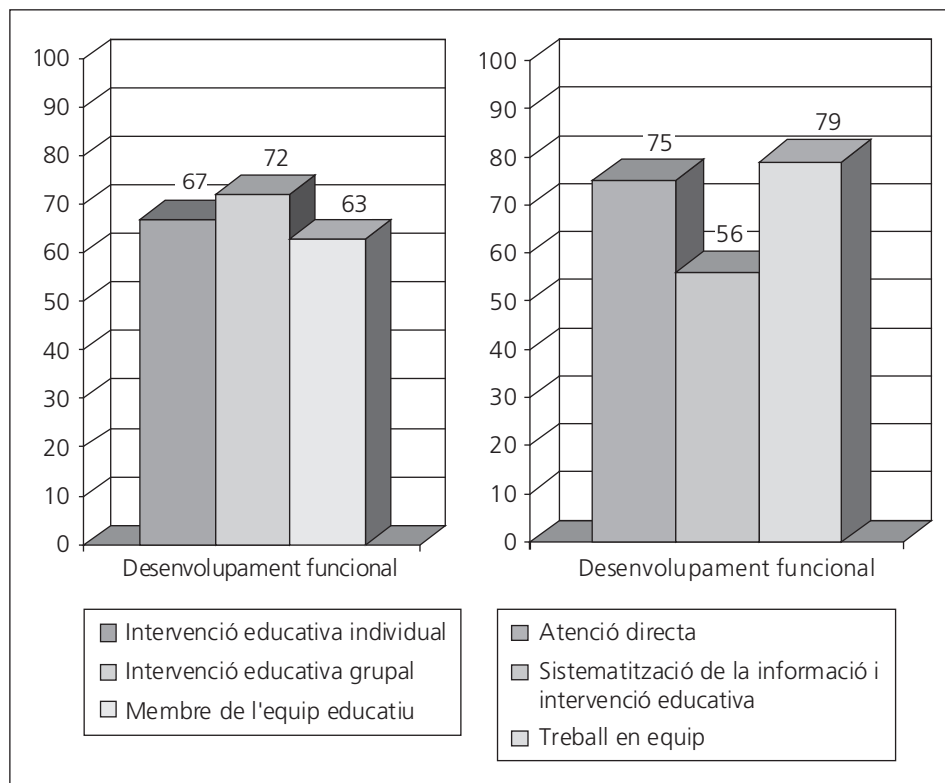
- funcions relacionades amb l'atenció directa a infants i adolescents

1. Parlem de 31 funcions com a resultat del procés de depuració i unificació del conjunt de funcions que per àrees de treball plantejaven els textos elaborats per l'Administració i les obres de Lloret i Montejano (1996), Mondragón i Trigueros (2002), Lobo i Requena (1993) i Fernández del Valle i Fuertes (2000).

- funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa
- funcions derivades del treball en equip

Veiem en el gràfic 5 com varia el desenvolupament funcional. Si fem una anàlisi dels resultats segons la classificació clàssica de funcions, els resultats són molt similars, i al contrari, quan fem aquest agrupament segons la nova classificació funcional plantejada, descobrim que l'exercici de les funcions relacionades amb la sistematització de la informació queda encobert entre la resta de funcions.

Gràfic 5. Desenvolupament funcional de l'encàrrec educatiu



Font: elaboració pròpia.

L'anàlisi dels resultats obtinguts quan hem agrupat les funcions atenent la nova classificació dóna uns nivells de desenvolupament funcional diferents, més positius quan les noves àrees agrupen funcions en relació amb les persones que quan s'agrupa en relació amb el que es fa i com es fa. És a dir, les funcions que impliquen atenció directa als menors es desenvolupen fins al 75% i les derivades del treball en equip són exercides pels educadors en el 79%; per contra, el nivell d'exercici que assolitzen les funcions que comporten una sistematització de la informació i intervenció educativa arriba només al 56% quan el respecte i compliment rigorós de la normativa i

dels procediments administratius a cada dispositiu, procurant mantenir una participació dinàmica, crítica i activa dels professionals, és considerat com un principi bàsic de la política de qualitat de la DGAIA, (DGAIA, 2008: 21).

El conjunt de funcions relacionades amb l'atenció directa a l'infant o adolescent, en la dimensió individual o grupal, concentra funcions vinculades a la cobertura de necessitats bàsiques o en forma d'atencions educatives i relacionals que l'educador/a social desenvolupa independentment de la influència de les variables demogràfiques, edat i sexe, i de les de caràcter estructural, tipologia i dependència administrativa dels RR.²

El desenvolupament d'aquestes funcions de manera igualitària entre educadors i educadores està transmetent un model educatiu participatiu i coeducatiu. Mentre que a les llars dels nens i nenes acollits predomina el model familiar en què la dona s'encarrega de cobrir les necessitats bàsiques i les atencions dels fills i de la casa, a l'RR aquestes tasques són assumides a parts iguals pels educadors i educadores, comptant, a més a més, amb la participació dels menors en l'organització de les activitats de vida quotidiana, circumstància que generalment tampoc no es dona en l'organització familiar d'aquests nens.

De l'anàlisi de dades realitzada es desprèn que la funció que més s'exerceix és «atendre les necessitats afectives i educatives», amb una pràctica mitjana del 85% en relació amb altres del mateix grup categorial, seguida de la funció «atendre les necessitats bàsiques (alimentació, higiene, salut, etc.)» amb el 83% de pràctica.

D'aquesta mateixa àrea d'intervenció, la funció menys exercida, amb el 60%, és «ser observador de les dinàmiques de relació que es produeixen tant en el gran grup com en els subgrups i detectar com aquestes canvien en el temps». Aquest és el cas d'una funció que perd presència segons l'agrupació funcional des de la qual s'anàlisi.

Quant a la pràctica de les funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa, es comprova que sí que té desenvolupaments desiguals atenent la influència de les variables d'estudi. L'edat i el sexe de l'educador/a social incideixen en l'exercici d'aquest grup de funcions, que es desenvolupa més en el col·lectiu dones i conforme augmenta l'edat dels professionals.

Amb un exercici del 86%, la funció «elaborar el projecte educatiu individual» varia el seu desenvolupament cap a l'alça, a mesura que s'incrementa l'edat dels educadors i educadores. L'edat aporta experiència i criteri i es pot comprendre que siguin els professionals sèniors els que assumeixen el rol de tutor.

També la variable «tipologia de centre» mostra diferències en la pràctica funcional. Les dades revelen que les funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa es desenvolupen més en els centres d'acollida que en els centres residencials d'acció educativa. En els primers, les funcions més practicades

2. Les variables edat, sexe, dependència administrativa i tipologia de centre aporten singularitat a la realitat dels RR i incideixen en el desenvolupament funcional.

d'aquesta àrea són: «conèixer els procediments i circuits de protecció infantil establerts per la DGAIA de les situacions més habituals (autorització de visites, permisos, fugues, etc.)», amb el 100% davant del 87% al CRAE, i la funció «realitza les tutories i orientacions individuals dels menors», amb el 81% d'exercici, mentre que al CRAE es redueix al 56%. També s'observa que el desenvolupament d'aquesta darrera funció és inferior en els centres col·laboradors que en els centres de gestió delegada i en els propis. Una circumstància que pot explicar aquesta diferència es deriva de l'encàrrec específic que tenen els centres d'acollida d'elaborar el diagnòstic i la proposta de mesura dels infants acollits.

Aquestes dades han de posar en alerta la planificació de l'atenció individual. Ens sorprèn que, sent l'atenció tutorial i l'elaboració del projecte educatiu individual uns encàrrecs explícits fets a l'educador/a social en l'article 36 i en l'article 42 del Decret 2/1997, de 7 de gener, de Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, no assoleixin xifres més elevades. Com interpretem aquestes dades quan aquesta pregunta del qüestionari només l'havien de respondre els educadors tutors? Si és que realment el 19% en CA i el 44% en CRAE dels tutors no duen a terme tutories amb els seus tutorands i el 14% no redacta el PEI, és probable que estiguem davant una situació de desatenció des del punt de vista de disseny i planificació de la intervenció educativa individual.

Hauríem de treballar per conèixer les raons que justifiquen aquests resultats i que limiten l'exercici d'aquesta funció per poder garantir l'èxit de la intervenció educativa, ja que «tota acció o iniciativa individual no planificada condiciona l'aparició de diferents nivells de qualitat dins una mateixa organització. Aquesta circumstància pot anar en contra d'un dels pilars dels sistemes de protecció, l'equitat en l'accés i en l'atenció posterior prestada» (DGAIA, 2008: 3).

La funció «comunicar al menor el contingut de l'RRI», és la menys exercida pels educadors i educadores, amb el 33% de pràctica, independentment de les variables demogràfiques i estructurals. Torna a ser un resultat sorprenent quan es tracta d'un dels principis rectors del Decret 51/1986, de 13 de febrer, en el qual s'aprova el Reglament de funcionament de les entitats dedicades a la protecció de menors. L'RRI és un document que conté els drets i deures que apliquen a totes les persones que conviuen en el recurs residencial i, per tant, és necessari que tots els implicats n'estiguin informats.

La funció més practicada, amb el 83 %, és «conèixer els procediments i circuits de protecció infantil establerts per la DGAIA de les situacions més habituals (autorització de visites, permisos, fugues, etc.)», amb una presència més gran en els centres d'acollida que en els centres residencials d'acció educativa.

També s'obtenen resultats insatisfactoris quan les funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa s'han d'activar en relació amb el treball en equip en els casos que la mateixa DGAIA considera que cal augmentar la coresponsabilització dels diferents grups d'interès. Entre aquests grups, hi ha els educadors i educadores, i l'objectiu de la DGAIA és impregnar el sistema d'una

cultura que permeti als seus integrants incrementar el sentit de pertinença a una organització que, entre d'altres, vol la millora contínua de la qualitat. En aquesta línia s'ha constatat que només el 48% de les persones enquestades diu que participa en l'elaboració del projecte educatiu del recurs residencial i en la seva revisió.

Cal estudiar els orígens d'aquesta baixa participació, que pot néixer d'una falta de revisió del PEC, d'una revisió centrada en la direcció, de falta de temps per poder-hi participar o de falta d'interès per considerar que aquesta funció té menys importància que altres...

El tercer grup de funcions, les derivades del treball en equip es constaten assentades en relació amb les variables demogràfiques i estructurals amb un desenvolupament mitjà del 79%.

La funció «Ser un membre actiu i ajudar a construir un equip educatiu amb una base d'acord comú, així com uns objectius i criteris unificats d'actuació, mitjançant reunions d'equip i/o supervisions i/o treball coordinat, etc.», destaca amb una mitjana del 89% de desenvolupament; però també la funció «Actuar de manera que faciliti l'estabilitat i viabilitat d'un equip educatiu que cobreixi les necessitats dels menors atesos» i la funció «Acollir, acceptar altres educadors, especialment els que s'incorporen nous o temporalment, i donar-los suport per facilitar la seva integració en el recurs residencial» han obtingut aquesta mateixa freqüència.

Es tracta de dades molt satisfactòries i de gran valor pel pes que té el treball en equip en la consecució del projecte educatiu de centre. I és molt positiu que així sigui reconegut pels mateixos implicats.

Com a síntesi, la conclusió global que es desprèn del coneixement de la pràctica de les funcions que tenen atribuïdes els educadors i educadores socials dels RR en el marc residencial és que es constata una diferència preocupant entre l'exercici de les funcions derivades de l'atenció directa i les derivades del treball en equip en relació amb les funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa.

Aquesta realitat detectada ens obliga a estudiar els fets que estan provocant aquesta baixa pràctica. El coneixement i l'experiència en aquest àmbit d'intervenció socioeducativa ens porten a plantejar diversos factors que poden estar influïent en aquesta desigual pràctica funcional, alguns dels quals ja van ser apuntats en les conclusions de la investigació de Panchón (1993):

- Pel fet que els nens visquin al centre, l'organització de la vida quotidiana implica més dedicació a les funcions derivades de l'atenció directa que a les funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa, de manera que ocupen la major part de jornada de l'educador.
- La ràtio educador social / nens acollits, superior en ocasions a la reconeguda per llei per falta de cobertura de baixes, elevada rotació, coordinacions fora del centre o acompanyaments a menors, sobresaturació del centre o formació, són alguns dels motius que provoquen que la presència de tots els educadors

d'un torn de treball es vegi afectada a la baixa, per la qual cosa passa a ser prioritària l'atenció i el control del grup de menors a altres tasques «de despatx».

- La distribució horària de la jornada laboral està calculada principalment d'acord amb l'atenció directa i les reunions d'equip, amb uns horaris clarament definits, però la formació (només inclosa en el 57% dels educadors), l'actualització de l'expedient dels nens i nenes, el disseny, la planificació i l'avaluació de la tasca educativa i del PEC, que també s'han d'incloure en el còmput anual de l'educador, no tenen una clara identificació horària, per la qual cosa els educadors i educadores tenen dificultats per trobar el temps i l'espai necessaris per desenvolupar aquesta part de l'encàrrec.
- La preferència i importància dels educadors per unes o altres funcions, motivada per l'edat, el sexe, però també segons com és la relació, la concepció que té de l'educació i la visió que ha establert amb els menors. Roquefort (1995) parla de quatre models d'educador: l'educador bona mare, l'educador animador, l'educador intel·lectual i l'educador tècnic del camp social. Atenent el model d'educador, el pes que adopten les funcions de caire documental i reflexiu és ben diferent.
- La importància i el valor que la direcció del centre atorga a unes o altres funcions comporta més o menys previsió de recursos facilitadors per al seu exercici («esponjament dels equips», espai adient de treball, concordança d'horaris, model directiu participatiu i coresponsable, formació, entre d'altres).
- Els coneixements necessaris per al maneig dels instruments i registres específics de la intervenció educativa residencial i la disposició d'eines per analitzar la informació de manera àgil i sistemàtica, en ocasions obsolets.

Pel moment de planificació estratègica de l'organització i el compromís que ha adoptat la DGAIA orientat a la millora de la qualitat de les àrees vinculades directament amb l'atenció als infants i a llurs famílies, considerem que des dels serveis residencials és el moment de superar aquesta dicotomia funcional. Tant un grup de funcions com l'altre són necessaris i imprescindibles per al desplegament del projecte educatiu del centre; ambdós grups són igual de rellevants. Són funcions complementàries que l'educador/a social ha d'assumir i exercir per assegurar una intervenció educativa de qualitat i donar resposta completa a l'encàrrec que rep.

La intervenció educativa s'ha de reorientar cap a la cultura de la qualitat que comporta, entre altres elements estratègics, la utilització permanent i actualitzada de la documentació que sosté l'activitat educativa per adequar el sistema a una gestió basada en dades que permeti a l'organització desenvolupar la capacitat de prendre decisions a partir de dades objectives.

La informació registrada permet donar a conèixer els resultats aconseguits en relació amb el compliment de l'encàrrec de l'Administració i, per tant, fer una avaluació del procés d'acolliment residencial en tota la seva dimensió. En aquesta línia,

un dels principis bàsics de la política de qualitat de la DGAIA ens diu que «la cultura del registre i de la mesura ha de permetre analitzar les dades disponibles per valorar l'impacte final de les accions, en termes de benefici per als usuaris i per a l'organització» (DGAIA, 2008: 21).

Les tendències protectores del moment ens recorden que l'atenció residencial és l'última de les propostes tècniques que es plantegen, però en el cas de ser considerada com la millor alternativa i calgui adoptar-la, és necessari treballar des del primer dia per reduir l'estada del nen o nena al centre, entenent que aquest és un lloc de pas. Aquest enfocament obliga a treballar en futur a partir del present i del passat.

A més de les funcions d'atenció directa relacionades amb la vida quotidiana que impliquen la participació dels nens i nenes en l'organització de les tasques diàries i en la programació de les activitats del curs, exigeix el desenvolupament de les funcions relacionades amb la programació, la planificació, la revisió i l'avaluació dels projectes educatius individuals i grupals, però també del projecte educatiu de centre. Són funcions de l'educador/a, que es converteixen en drets dels menors en la mesura que han de participar en la presa de decisions que afecten les seves vides, comptant amb el suport del professional, alhora que han d'estar informats de l'evolució de la seva situació personal i familiar.

La inestabilitat dels equips educatius, també detectada en aquesta investigació, obliga, amb més raó, a registrar l'activitat educativa en les diferents fases de producció. Quan els professionals que intervenen en la vida dels nens o en relació amb l'organització i la normativa del centre, entre d'altres i prenen decisions sobre aquests, deixen de treballar en el recurs, si no ha quedat constància escrita de la tasca educativa que s'ha dut a terme i cap a on se n'ha anat, és fàcil que es modifiqui sense intenció expressa, perquè els traspassos orals no garanteixen la transmissió de la informació amb la mateixa fidelitat.

Entenent els educadors com a recursos de la intervenció, cal obtenir el màxim rendiment dels seus coneixements, perquè estan formats per anar més enllà de l'atenció directa. La formació rebuda els ha preparat per ser professionals reflexius i per dissenyar i programar l'acció educativa. Precisament és aquesta capacitat tècnica la que els diferencia d'aquells que només centraven la seva activitat en les cures i en el control. Però també cal actualitzar aquesta formació de base per tal que l'educador/a es pugui adequar a les actuals i emergents necessitats i exigències de la societat pel que fa a la protecció dels infants i adolescents.

El col·lectiu d'educadors socials ha de fer un esforç per aportar més rigor a la seva activitat. Documentar la intervenció permet analitzar-la, compartir experiències, sistematitzar-la i poder-la avaluar per extreure pautes d'intervenció reeixides i millorar les propostes, tant tècniques com administratives; però també per revisar aquelles que no aporten els resultats esperats, elaborar estadístiques i informes comparatius i planificar nous recursos, és a dir, construir una memòria col·lectiva a l'entorn de les intervencions educatives, que només els registres ho permeten com a font documental d'anàlisi.

L'experiència de la persona professional en exercici té el valor de crear models, pautes i criteris orientadors del disseny de les intervencions socioeducatives, però també d'orientar les polítiques socials. De la mateixa manera que s'han activat diferents accions de caràcter professional per a la consolidació i el reconeixement d'aquesta professió, és necessari que també es vagi tramant el cos teòric que la sosté. No oblidem que la professionalització passa per una tecnificació dels processos de treball i que l'educador/a social també té assignada com a funció «elaborar i participar en projectes d'investigació i docència en l'àmbit d'educació social».

Aquestes conclusions, com dèiem, són el punt de partida dels reptes que plantejem a l'Administració com a última responsable de l'atenció residencial que, en col·laboració amb les entitats contractants, la direcció dels equipaments, el col·lectiu d'educadores i educadors socials, el col·legi professional i els centres de formació, han de contribuir a millorar el nivell de qualitat de vida percebut pels infants, a millorar el nivell de satisfacció i implicació dels professionals i, en conjunt, incidir en la millora del desenvolupament de l'encàrrec administratiu dipositat en l'educador/a social.

Quadre 20. Reptes en relació amb el desenvolupament de l'encàrrec en els recursos residencials d'atenció a la infància

Reptes en relació amb el desenvolupament de l'encàrrec en els recursos residencials d'atenció a la infància

- Potenciar el desenvolupament dels programes d'acció tutorial. Tenint en compte la complexitat de la majoria dels casos, tots els educadors haurien de conèixer el PEI de cada menor, per gestionar-lo i activar-lo de manera integrada, garantint el tot educatiu.
- Impulsar la participació de tots els educadors en l'elaboració i revisió del projecte educatiu de centre. En una cultura de la qualitat tots els professionals han d'assumir la responsabilitat de col·laborar-hi i implicar-s'hi, com a membres del sistema que són.
- Revalorar l'experiència dels educadors sènior. Aquests podrien adoptar el paper de mentors d'educadors socials novells que inicien la seva carrera professional.
- Incloure la formació contínua en el còmput horari anual com una funció més de l'educador/a.
- Replantejar les jornades laborals. És necessari reduir el temps d'atenció directa de l'educador i incrementar el temps dedicat a la sistematització de la informació i intervenció educativa. La planificació i avaluació de l'acció, aporta millores en la intervenció.

Font: elaboració pròpia.

Aportacions de la investigació

En la mateixa línia d'obtenir una instantània del moment que ens ha ofert el patró estàndard d'un educador o educadora social d'atenció residencial a infants i adolescents, la tesi realitzada aporta el coneixement en relació amb el desenvolupament

funcional de l'encàrrec administratiu obtingut directament dels educadors socials, el qual ens ofereix una nova lectura de classificació funcional atenent la realitat diària als centres, que no té per què ser més adequada que les classificacions existents, però que sí que reflecteix el quefer quotidià dels educadors i educadores socials en els recursos residencials a la primeria del segle XXI.

Es tracta d'una classificació, com ja s'ha dit, que posa l'èmfasi en les característiques o la tipologia de la funció i no en la persona destinatària de l'exercici de les funcions esmentades, que correspon amb les classificacions tradicionals, i es concreta en les àrees següents:

- Funcions derivades de l'atenció directa a infants i adolescents.
- Funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa.
- Funcions derivades del treball en equip.

Aquests quadres presenten l'agrupació de les funcions, segons la nova classificació en les tres àrees esmentades:

Quadre 21. Funcions derivades de l'atenció directa a infants i adolescents

Funcions derivades de l'atenció directa a infants i adolescents

- Atendre les necessitats afectives i educatives.
- Atendre les necessitats bàsiques (alimentació, higiene, salut, etc.).
- Facilitar i proporcionar la integració del nen o nena en el grup de convivència.
- Acollir i educar afectivament en situacions quotidianes i d'emergència.
- Acompanyar el/la menor o els/les menors en els moments i espais que facin necessària la seva presència.
- Vetllar perquè el menor no pateixi cap dany.
- Treballar educativament el desinternament del menor.
- Abordar els episodis de violència i canvis d'humor amb intervencions educatives de contenció tenint sempre com a objectiu l'interès superior del menor.
- Actuar, davant situacions conflictives, amb el tacte suficient perquè no s'incrementi el grau de tensió o violència.
- Atendre i donar resposta educativa als canvis de l'estat d'ànim i les crisis.
- Evitar que es produeixin situacions i/o accions que provoquin perill en el grup.
- Acompanyar educativament els/les menors en la realització de les tasques de la vida quotidiana (fer la neteja, ordenar, cuinar, parar la taula i desparar-la, etc.).
- Posicionar-se adequadament en el grup d'adolescents si conviuen amb infants, per evitar que les seves actituds i/o característiques afectin negativament en la convivència dels més petits.
- Estimular i potenciar en el grup el desenvolupament de les relacions personals basades en el suport intergrup al i l'ajuda mútua.
- Ser observador de les dinàmiques de relació que es produeixen tant en el gran grup com en els subgrups, i detectar com aquestes canvien en el temps.

-
- Estar alerta respecte a l'aparició de situacions de maltractaments propiciats pels mateixos nens o per adults i, en general, vetllar per la seguretat de tots en el centre, incloent-hi els educadors i educadores.
 - Mantenir un ambient confortable i net, i vetllar pel bon ús de les instal·lacions com un model educatiu per als nens atesos al centre.
-

Font: elaboració pròpia.

Quadre 22. Funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa

Funcions derivades de la sistematització de la informació i intervenció educativa

- Explicar al menor l'organització de la vida quotidiana del centre i implicar-s'hi educativament.
 - Vetllar per la confidencialitat i fiabilitat de la informació del menor.
 - Dur a terme les tutories i orientacions individuals dels menors.
 - Informar periòdicament el menor de l'estat i l'evolució de la seva situació personal i familiar.
 - Mantenir i actualitzar els registres formals i informals respecte als menors, així com els confidencials o d'accés permès.
 - Comunicar al menor el contingut de l'RRI.
 - Participar activament en les reunions de seguiment i revisió del PEI dels menors acollits en l'RR.
 - Conèixer els procediments i circuits de protecció infantil establerts per la DGAIA de les situacions més habituals (autorització visites, permisos, fugues, etc.).
 - Participar en l'elaboració del projecte educatiu de centre i en la seva revisió.
 - Utilitzar els documents estandarditzats (protocols d'observació inicials, PEI, ITSE, diari, etc.) per registrar les observacions dels menors de manera habitual.
-

Font: elaboració pròpia.

Quadre 23. Funcions derivades del treball en equip

Funcions derivades del treball en equip

- Actuar de manera que faciliti l'estabilitat i viabilitat d'un equip educatiu que cobreixi les necessitats dels menors atesos.
 - Ser membre actiu i ajudar a construir un equip educatiu amb una base d'acord comú, així com uns objectius i criteris unificats d'actuació, mitjançant reunions d'equip, supervisions i/o treball coordinat, etc.
 - Acollir, acceptar altres educadors, especialment els que s'incorporen nous o temporalment, i donar-los suport per facilitar la seva integració en el recurs residencial.
 - Avaluar, registrar i actualitzar constantment les habilitats i els coneixements propis a través de la formació contínua i l'experiència.
-

Font: elaboració pròpia.

Línies de futur

Tota recerca obre noves vies d'investigació que ens porten a continuar aprofundint i acostar-nos amb noves mirades a la realitat.

Pensant en l'enfortiment de la professió és necessària la feina d'un cronista que segueixi les pistes dels esdeveniments que fan història i donen explicació a la realitat d'aquest professional i les documenti. El bagatge històric ajuda a entendre el present i a dissenyar el futur.

També és necessari seguir acompanyant els processos de regulació i consolidació de la professió. Tot i que s'ha constatat l'evolució positiva que ha experimentat aquesta professió, hem vist també que hi ha uns reptes pendents que tant el col·lectiu com els agents socials hauran d'abordar conjuntament.

Quan focalitzem la mirada cap a l'educador social dels recursos residencials d'atenció a la infància i l'adolescència, les noves possibilitats d'estudi s'amplien: detecció de les necessitats formatives, identificació de la satisfacció del col·lectiu respecte al desenvolupament de l'encàrrec, composició dels equips educatius a l'entorn de l'edat i el sexe i la seva influència en els menors, estudi de les causes que motiven els canvis dels professionals i d'estratègies afavoridores de la consolidació dels equips, mesura del desgast professional i propostes de reducció del malestar laboral..., cadascun d'aquests temes, i d'altres, se'ns presenten com un motiu excel·lent per continuar aprofundint en l'atenció residencial en clau professional.

Així mateix, identificar el grau de coneixement entre el col·lectiu d'educadors i educadores socials del paradigma de drets i les directrius de la Convenció sobre els drets de l'Infant, en quina mesura s'ha integrat en el projecte educatiu de centre i les estratègies (educatives/organitzatives) que faciliten el compliment de les directrius, també són temes a explorar que han d'augmentar el coneixement d'aquest àmbit d'intervenció.

I en relació amb les funcions, els interrogants oberts són múltiples: quina influència tenen les característiques dels educadors socials en l'atenció residencial?, és adequat l'encàrrec que rep l'educador social?, les funcions que té assignades permeten donar resposta a l'encàrrec?, són adequades en relació amb l'edat dels nens i nenes, amb les noves necessitats que aquests plantegen, amb l'organització dels recursos?, totes les funcions són aplicables a tots els menors acollits?, sobra o falta alguna funció en el marc d'intervenció del centre?, són totes necessàries?, per què es desenvolupen unes més que altres?, quins efectes té el no-exercici d'algunes funcions?, com s'hauria d'elaborar un catàleg de funcions?, tenen la formació necessària per desenvolupar les funcions assignades?, a quin model educatiu responen aquestes funcions?, i altres moltes qüestions.

Encara que la tendència és reduir l'acolliment residencial com a proposta tècnica de protecció i potenciar altres mesures alternatives o, si escau, reduir el període d'estada del nen o nena en el centre, tenim la responsabilitat i el repte de procurar que la intervenció educativa redundi en la millora de la qualitat de vida dels menors acollits en el present i en el futur.

8. Sigles i acrònims

AIEJI	Associació Internacional d'Educadors Socials
ASEDES	Associació Estatal d'Educació Social
APESCAM	Associació Professional d'Educadors Socials de Castella-La Manxa
CA	Centre d'acolliment
CA	Comunitat autònoma
CC	Centre col·laborador
CEESC	Col·legi d'Educaores i Educadors Socials de Catalunya
CGD	Centre de gestió delegada
CIIMU	Centre de Documentació de l'Institut d'Infància i Món Urbà
CRAE	Centre residencial d'acció educativa
CP	Centre propi
DAM	Delegat d'assistència al menor
DGAI	Direcció General d'Atenció a la Infància
DGAIA	Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència
DGAM	Direcció General d'Atenció al Menor
DGPM	Direcció General de Protecció i Tutela de Menors
EAIA	Equip d'atenció a la infància i l'adolescència
EBASP	Equip bàsic d'atenció social primària
FEDAIA	Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i l'Adolescència
ICAA	Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció
ICASS	Institut Català d'Assistència i Serveis Socials
ICIF	Institució col·laboradora d'integració familiar
INAS	Institut Nacional d'Assistència Social
ITSE	Informe tècnic de seguiment educatiu
MEINA	Menors estrangers indocumentats no acompanyats
PAS	Pla d'actuació social
PEC	Projecte educatiu de centre
PEI	Projecte educatiu individualitzat
XBSSRP	Xarxa Bàsica de Serveis Socials de Responsabilitat Pública
RR	Recurs residencial
RRI	Reglament de règim interior
SCSS	Sistema català de serveis socials
SSAP	Serveis socials d'atenció primària
SSE	Serveis socials especialitzats
TTM	Tribunals tutelars de menors

9. Bibliografia

- AJUNTAMENT DE BARCELONA. *Els centres municipals d'infància. Un estudi sociològic*. Barcelona: Àrea de Serveis Socials, 1983. (Col·lecció Serveis Socials; 7).
- ALONSO, L. E. «El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa». *Revista Internacional de Sociología*, 1996, pàg. 5-36.
- ALSINET, C. *El bienestar en la infancia*. Lleida: Pagès, 2000.
- AMORÓS, P., i AYERBE, P. (coord.). *Intervención educativa en intervención social*. Madrid: Síntesis, 2000.
- ANGUERA, M. T.; BLANCO, A.; LOSADA, J. L.; MONTILLA, M. D.; DE ARMAS, M., i HERNZ, M. *Los profesionales del sistema de atención social a la infancia*. Madrid: Ministerio d'Afers Socials, 1995.
- ANGUERA, M. T.; ARNAU, J.; ATO, M.; MARTÍNEZ, R.; PASCUAL, G., i VALLEJO, G. *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis, 1995.
- ANTÚNEZ, S. *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Graó, 1987.
- ARMENGOL, C. *L'educador social i la seva formació*. Barcelona: Claret, 1993.
- «Els professionals que forma la diplomatura en Educació Social». *Educació Social. Monogràfic: Els àmbits professionals de l'educació social*, 1995, 1, 15-25.
- «Per una formació motor de canvi en les professions socials». *Educació Social. Monogràfic: L'exercici professional de l'educació social: canvis i noves perspectives*, 2000, 15, pàg. 70-81.
- ASSOCIACIÓ PROFESSIONAL D'EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA. *Breu història de l'Associació Professional d'Educadors Socials de Catalunya i professionals als qui va dirigida*. Barcelona, 1995.
- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL. *Catálogo de funciones y competencias*, 2006.
- AUTORS DIVERSOS. *Jornadas sobre la Formación de los Educadores y Agentes Socio-culturales: Barcelona, 25, 26, 27 y 28 de abril, 1988*. Barcelona: Ministeri de Cultura, Generalitat de Catalunya, Ajuntament de Barcelona, Universitat de Barcelona i Universitat Autònoma de Barcelona, 1988.
- AYERBE, P. «Hacia un análisis de la inadaptación social». A AUTORS DIVERSOS. *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular, 1991, pàg. 31-46.
- «Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales». A AUTORS DIVERSOS. *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular, 1991, pàg. 47-92.

- *Educación social: campos y perfiles profesionales*. Sant Sebastià: Ibaeta Pedagogía, 1996.
- (1998) «Presente y futuro de la educación social». A *Primer Congreso Estatal del Educador Social. Presente y Futuro en la Educación Social*. Barcelona: Bibliària, 1996, pàg.117-132. (Congrés que va tenir lloc a Múrcia el 27, 28, 29 i 30 d'abril de 1995.)
- AZNAR, M., i CAÑADAS, C. «La atención residencial a la infancia: una perspectiva histórica». *Ciencia Policial*, 1996 (Estudios. Negro-Febrero; 34, 41-69).
- BALCELLS, M.A., i ALSINET, C. *Infancia y adolescencia en riesgo social. Estrategias de intervención*. Lleida: Milenio, 2000.
- BARTRINA, J.M. *Estudi del clima laboral en centres de menors de la Direcció General de Justícia Juvenil*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya, 1992.
- BERRIDGE, D. «Residential care in england: Messages from research». A *X Fòrum FEDAIA: una visió a Europa en el marc de la prevenció i la protecció: Barcelona, 19-20 d'octubre, 2006*. Barcelona: FEDAIA, 2006. Document policopiat.
- BUSQUETS, A.; LIMPO, L., i SORIA, A. «L'estat dels recursos residencials per a la infància i l'adolescència a Barcelona: l'opinió dels professionals i les professionals». *Temps d'Educació*, 31. Segon semestre, 2006, pàg. 43-66.
- CACHO, X. *L'educador i l'educadora social a Catalunya*. Barcelona: APESC, 1998.
- CAMINO, J. L. (coord.) *L'educador de centres de menors*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya, 1992.
- CAMPBELLA, A., i KATONA, G. «La encuesta por muestreo: una técnica para la investigación en ciencias sociales». A FESTINGER, L., i KATZ, D. *Los métodos de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1972, pàg. 31-66.
- CAMPS, N., i PIÑOL, M. «Marco legislativo y circuitos de intervención». A BALCELLS, M. A, i ALSINET, C. *Infancia y adolescencia en riesgo social. Estrategias de intervención* Lleida: Milenio, 2000, pàg. 89-107.
- CANALS, J. L. «L'acció educativa en l'àmbit de la infància des de la perspectiva de l'educador social d'atenció primària». A *Jornada: L'educació social i la infància*. Barcelona, 8 de novembre, 2003. Barcelona: [s. n.]. Document policopiat.
- CANALES, M., i PEINADO, A. «Grupos de discusión». A DELGADO, J. M., i GUTIÉRREZ, J. (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, pàg. 288-317.
- CAPDEVILA, M. *Menors al carrer: la decepció d'un somni. Una aproximació a la realitat del menor immigrant sol*. Barcelona: Pleniluni, 2001. (Col.lecció Animació-Sociocultural; 22).
- CAPDEVILA, M., i FERRER, M. *Els menors estrangers indocumentats no acompanyats (MEINA)*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya, 2003.
- CAPUL, M., i LEMAY, M. *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 1996.

- CARIDE, J. A. «La formación del educador social: presupuestos institucionales y curriculares». A *Revista Menores*, 1989. Quarta època, 13-14, pàg. 57-65.
- «Construir la profesión: La educación social como proyecto ético y tarea cívica». A *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 2002. Segona època, pàg. 91-125.
- CASAS, F. *Els internaments d'infants a Catalunya. Estudi de la situació d'una mostra de 514 famílies que plantejaren l'internament assistencial d'algun fill a Catalunya el curs 1983-84*. Barcelona: Caixa de Barcelona. Obra Social, 1985.
- «Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión». *Revista Menores*, 10. 1988. Quarta època, 10, pàg. 37-52.
- «Instituciones residenciales, ¿Hacia dónde?». A *Tercer Congreso Estatal sobre infancia maltratada*. Federación de Asociaciones para la prevención del maltrato infantil: Madrid, 15, 16 y 17 de noviembre, 1993. Madrid: [s. n.]. Document policopiat, pàg. 29-48.
- *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós, 1998.
- CASAS ROM, M. P. *L'educador social: problemàtica i formació*. Tarragona: Universidad de Tarragona. Facultad de Filosofía y Letras, 1991. Tesi doctoral.
- CERDA, A., i SEGUÍ, B. «La praxis de la quotidianitat (apuntes de l'acolliment institucional)». *Alimara. Revista de Treball Social*, 2001. Segona Època, 47, 111-117.
- Código deontológico del educador y la educadora social* (2007).
- COHEN, L., i MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- COMISSIÓ TÈCNICA DE LA TITULACIÓ D'EDUCACIÓ SOCIAL. (1996). *Perfil profesional de l'Educador Social*. Bellaterra: Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996. Document de treball.
- COMITÈ D'EXPERTS EN FORMACIÓ DE RECURSOS HUMANS EN L'ÀMBIT DELS SERVEIS SOCIALS. *Perfils professionals en l'àmbit dels Serveis Socials*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions. Generalitat de Catalunya, 1999, pàg. 46-54 (Col·lecció Informes: Document d'Estudi; 11).
- COORDINADORA DE ESCUELAS DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS. «Futura diplomatura universitaria en Educación Social». *Revista Menores*, 1989. Quarta època, 13-14, pàg. 131-138.
- COORDINADORA ESTATAL DE ASOCIACIONES PROFESIONALES DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS. «Perfil profesional y formación del educador especializado». *Revista Menores*, 1989. Quarta època, 13-14, pàg. 139-151.
- COTS, J. «Un ombudsman para la infancia». *Revista de Treball Social*, 144, 1996, pàg. 6-17.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, A.; LATORRE, A., i SANS, A. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1998.
- DE PAÚL, J., i ARRUBARRENA M. I. *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson, SA, 1996.

- DELGADO, J. M., i GUTIÉRREZ, J. (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- DÍAZ HUERTAS, J. A. (1991). «Malos tratos institucionales. Instituciones de menores». A *Segundo Congreso estatal sobre infancia maltratada: Vitoria, noviembre, 1991*. Vitòria: AVAIM, FAPMI, pàg. 107-108.
- «La atención residencial desde el buen trato». A *Primeras jornadas sobre infancia maltratada: El maltrato institucional: Vitoria-Gasteiz, 13 y 14 de mayo, 1994*. Vitòria: Departament de Benestar Social de la Diputació Foral d'Àlaba, 1994, pàg. 65-77.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA. *Projecte educatiu marc del servei de centres*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya, 1992.
- [s. d.]. *Document Projecte marc educatiu d'organització i gestió del centre*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s. n.].
- [s. d.]. *Model educatiu per als centres d'observació i acollida*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s. n.].
- *Documentació sobre programació i estudi diagnòstic. Reunió de Directors Centres d'Acolliment*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s. n.], 1995.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA I A L'ADOLESCÈNCIA. *Plec de prescripcions tècniques que regula la gestió, en règim de concert, dels serveis d'ocupació de places residencials d'acció educativa per a infants i/o adolescents dependents de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència del Departament de Benestar i Família*. Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA. INSTITUT UNIVERSITARI AVEDIS DONABEDIAN-UAB. *Pla de qualitat 2008-2010. Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència del Departament d'Acció Social i Ciutadania*. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya, 2008.
- ECHEVERRÍA, B. «Configuración actual de la profesionalidad». *Letras de Deusto*, 91. Vol. 31, pàg. 69-80. Quinzena setmana de FICE. Universitat de Deusto, 2001.
- ESTRUCH, J., i GÜELL, A. *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*. Barcelona: Península, 1976.
- FAPMI. *Manual de buena práctica para la atención residencial en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1998.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. *Educación del contexto en centros de protección de menores*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología, 1991.
- «Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos». *Psicothema*, 1992. Vol. 4, 2, pàg. 531-542.
- «Disseny integral per a l'avaluació de residències de protecció a la infància». A *Simposi d'avaluació en la intervenció socioeducativa: Barcelona, 25, 26 i 27 de abril, 1996*. Barcelona: [s. n.], 1996. Document policopiat.

- «Evaluación de programas de acogimiento residencial». *Bienestar y Protección Infantil*, 1997. Any III, 1, pàg. 48-76.
- *Manual de programación y evaluación para los centros de protección a la infancia*. Junta de Castilla i Lleó, 1998. (Colección de documentos de acción social. Serie Infancia).
- (dir.) *Y después... ¿Qué? Estudio y seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Servicio Central de Publicaciones del Principado de Asturias, 1999.
- «Indicadores de calidad para la evaluación en la atención residencial». A *Quinto Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. El valor del buen trato a la infancia: coste humano, social y económico del maltrato: Valencia, 25-27 de noviembre, 1999*. València: [s. n.], 1999, pàg. 81-83. Document policopiat.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J., i BRAVO, A. (2001). «Estudio de seguimiento de jóvenes que fueron acogidos en residencias de protección a la infancia». A *Jornadas ante el maltrato a la infancia: Madrid, 8 y 9 de junio, 2001*. Madrid: FAPMI, 2001 pàg. 45-46.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J., i FUERTES, J. (1996). «Recursos residenciales para menores». A DE PAÚL J., i ARRUBARRENA, M. I. *Manual de protección infantil* Barcelona: Masson, 1996, pàg. 393-445.
- *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide, 2000.
- FINCH, H., i LEWIS, J. «Focus groups». RITCHIE, J., i Lewis, J. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Londres: Sage Publications, 2003, pàg. 170-198.
- FRANCO, C.; FULLANA, J.; MARTINELL, A.; PALLISERA, M., i SOLER, P. *La formació d'educadors/es socials a la Universitat de Girona: Crònica d'un procés*. Girona: Universitat de Girona. Facultat de Ciències de l'Educació, 1996.
- FRUTOS, J. «Atención a menores en régimen residencial». A *Congreso Estatal de intervención social y educativa con familia e infancia. Experiencias e interrogantes. De la dificultad a la posibilidad: Archena, 20-23 de marzo, 2002*. Abarán: Mancomunidad de Municipios «Valle del Ricote» Centro de Estudios e Investigación Psicosocial, 2002, pàg.157-163.
- FUERTES, J. «La atención residencial y las buenas prácticas». A *Quinto Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. El valor del buen trato a la infancia: coste humano, social y económico del maltrato: Valencia, 25, 26 y 27 de noviembre, 1999*. València, 1999, pàg. 87-89. Document policopiat.
- FUERTES, J., i SÁNCHEZ, E. *La buena práctica en la protección social a la infancia. Principios y criterios*. Madrid: Ministerio de Treball i Afers Socials, 1997.
- FUNES, J. (1999). *La relación educativa con los chicos y chicas que viven en pisos-residencia*. [s. n.].
- FUSTIER, P. *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements pour enfants*. Lió: Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- GALCERAN, M.; PLANELLA, J., i VILAR, J. «Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'edu-

- cació social». *Educació Social. Monogràfic: L'acció Pedagògica en l'educació social: invariants, fronteres i dilemes*, 25, 2003, pàg. 10-28.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Pla integral de suport a la infància i a l'adolescència 2002-2004*. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya, 2000.
- *Un nou model d'atenció a la infància en risc a Catalunya. Línies estratègiques*. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya, 2001.
- *Plan de Choque 2004-2007 para la Protección de la Infancia y de la Adolescencia*. Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2004.
- *Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a infants i adolescents*. Comitè d'Experts en formació de recursos humans en l'àmbit de Serveis Socials. Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005.
- GIL, J. *La metodología de la investigación mediante grupos de discusión. Enseñanza en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1992, pàg 287-316.
- GIL, M. «La construcción de la profesión del educador social en España desde el punto de vista de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)». A *Decimo Quinto Congreso Mundial AIEJI y Tercer Congreso Estatal del Educador Social. Ética y calidad en la acción socioeducativa: Barcelona, del 6 al 9 de junio, 2001*. Barcelona: Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya, 2001, pàg. 337-348.
- GIMENO, X.; MARTÍNEZ, M. (COORD.); MASSOT, M.; TRAVÉ, E., i ÚCAR, X. *Perfil profesional de l'educador/a social*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996. Document policopiat.
- GOFFMAN, E. *Internados*, 1961. (Trad. Buenos Aires. Amorroutu, 1970).
- GUASCH, M.; PONCE, C. *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: Horsori, 2002.
- GUERAU DE ARELLANO, F. *La vida pedagógica*. Barcelona: Rosselló Impressions, 1985.
- GUERAU DE ARELLANO, F., i TRESCENTS, A. *El educador de calle*. Barcelona: Rosselló Impressions, 1987.
- HERNÁNDEZ, S. «Promoción de la profesión desde asociaciones y federación». A *Decimo Quinto Congreso Mundial AIEJI y Tercer Congreso Estatal del Educador Social. Ética y calidad en la acción socioeducativa: Barcelona, del 6 al 9 de junio, 2001*. Barcelona: Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya, 2001, pàg. 413-418.
- IBÁÑEZ, J. «Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión». A GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J., i ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial (2ª ed.), 1998, pàg. 569-581.
- INGLÉS, A. *El maltractament d'infants a Catalunya. Quants, com, perquè*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya, 2000.
- INVESEBREU. «Intervenció institucional. Elements per a l'anàlisi en menors infractors o en risc», *Butlletí de Difusió de Recerques*, 23. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i

- Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya, 2003.
- JOLONCH, A. «Crisi d'identitat i redefinició de competències professionals en l'àmbit socioeducatiu». *Revista de Treball Social*, 138, 1995, pàg. 84-91.
- JORNADAS EUROPEAS DE PROTECCIÓN INFANTIL. *Los pilares de la protección infantil del futuro: el buen trato como resultado de las competencias parentales y de los recursos de resiliencia: Guipúzcoa, 7 y 8 de noviembre de 2002*. Diputació Foral de Guipúscoa, 2002.
- JULIÀ, A. «Els camps d'intervenció de l'educador/ra social. Els àmbits i els subjectes d'intervenció». A FULLANA, J. (coord.) *Els àmbits de treball de l'educador social*. Màlaga: Aljibe, 1999, pàg. 19-27.
- (2002). «La salut mental en el cor de l'educació social». *Informatiu Especial Assembla*, 9-13. Barcelona: Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.
- KRUEGER, R. *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, 1991.
- LAPETRA, P. *Los programas de tratamiento educativo en residencias infantiles: análisis de una experiencia*. Bienestar y Protección Infantil, 1996. FAPMI, 2, pàg. 83-94.
- LÁZARO, A. «Homologación del estatuto profesional del educador especializado a nivel europeo. Prospectiva hacia el año 2000». *Revista Menores*, 1989. Quarta època, 13-14, pàg. 123-126.
- «La funció social dels centres d'atenció a la infància (aspiracions conceptuals i dificultats d'aplicació)». *Fòrum. Revista d'informació i investigació social*, 3, 1995a, pàg. 54-59.
- «Los centros residenciales de acción educativa. Una alternativa temporal al maltrato infantil». *VI European Congress on Child Abuse and Neglect: Barcelona, 19, 20 21 y 22 de octubre, 1997*. Barcelona: ISPCAN, 1997, pàg. 69-71.
- *La tutoria. Tècnica psicopedagògica o programa d'intervenció?* Lleida, 1999.
- «Intervención educativa en centros residenciales». A ALSINET, C., i BALCELLS, M. A., *Infancia y Adolescencia en riesgo social. Estrategias de Intervención*. Lleida: Milenio, 2000a, pàg 215-226.
- «Infants a institucions residencials». Suplement de *Perspectiva Escolar. Perspectiva i Diversitat*, 2000b, 9, pàg. 1-14.
- LOBO, E., i REQUENA, D. (coord.) *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación, 1993 (Colección Estudios. Serie Educación; 2).
- LÓPEZ-AROSTEGUI, R. *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1995.
- LLAQUET, P. «Tendencias y propuestas de atención y educación de la infancia en la Europa del siglo XXI». A *Tercer Fòrum FEDAIA: Per un nou model d'atenció i educació de la infància i l'adolescència en risc social: Barcelona, 30 de septi-*

- embre, y 1-2 de octubre, 1999. Barcelona: FEDAIA, 1999. Document policopiat.
- LLORET, A., i MONTEJANO, A. *Centres d'acolliment i residencials per a infants*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1996 (Col·lecció Serveis Socials; 10).
- MAIZTEGUI, C, i SANTIBÁÑEZ, R. (coord.) «El futuro del educador. Perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores a una sociedad de cambio». A *Primeras Conversaciones Pedagógicas de la Universidad de Deusto: Bilbao, 16 y 17 de abril, 2002*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002, pàg. 43-62.
- MARCH, M., i ORTE, C. «El papel de la evaluación y de la calidad en el proceso de institucionalización de la educación social». A *Cuarto Congreso Estatal de la Educador/a Social. Congreso Estatal de la Educador/a Social: Políticas Socioeducativas. Retos y propuestas en el siglo XXI: Santiago de Compostela, 30 de septiembre y 1, 2 de octubre de 2004*. Santiago de Compostela: Col·legi d'Educadors Socials de Galícia, 2004.
- MARZO, T., i AYMERICH, T. «Universalització de la qualitat com a dret de les persones: un marc referencial en l'exercici de l'educació social». a PLANELLA, J., i VILAR, J. (ed.) *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni, 2003, pàg.177-187.
- MONDRAGÓN, S.; TRIGUEROS, I. *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea, 2002.
- MUÑOZ, C. «Reflexiones sobre la identidad profesional del educador especializado». A *Primer Congreso Estatal del Educador Especializado. La educación: respuesta a las problemáticas sociales: Pamplona, 4, 5, 6, 7 y 8 de diciembre, 1987*. Pamplona: [s. n.], 1987. Document policopiat.
- «La pedagogía como marco de reflexión del Educador Especializado. ¿Cuál es la Pedagogía base?». *Revista Menores*, 1989. Quarta època, 13-14, pàg. 77-80.
- MUÑOZ, R. *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia: estándares de calidad para la atención a niños y adolescentes en dispositivos residenciales*. Madrid: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil: Ministerio de Treball i Afers socials, 1998.
- NAVARRO, C., i ARMENGOL, C. « Taxonomia de recursos socioeducatius a Catalunya». *Educació Social. Monogràfic: L'exercici professional de l'educació social: canvis i noves perspectives*, 2000, 15, pàg. 32-50.
- NAVARRO, V. *Neoliberalismo y estado del bienestar*. Barcelona: Ariel, 1998.
- NÚÑEZ, V. «El "educador especializado" como antecedente histórico del "educador social" ». *Revista Menores*, 1989. Quarta època, 13-14, pàg. 13-38.
- OLIVER, J. LI. (1998). «Aproximación a la evaluación de servicios residenciales de protección de menores». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 1998. Segona època, 2, pàg. 189-202.
- *El procés de transició a la vida adulta dels joves acollits a centres de protecció de menors*. Universidad de Baleares, 2001.

- «L'ordenació dels programes d'acolliment residencial. Elements per a la seva redefinició». *Alimara. Revista de Treball Social*, 2001. Segona època, 47, pàg. 101-109.
- ORTEGA, J. «Educación Social especializada, concepto y profesión». A ORTEGA, J. (coord.) *Educación Social especializada*. Barcelona: Ariel, 1999, pàg.15-49.
- PANCHÓN, C. «Estudio de centros residenciales para infancia con problemas psicosociales». *Revista de Investigación Educativa*, 1990. Vol. 8, núm. 16.
- *Les llars infantils: una alternativa als nens en risc social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación, 1993 Tesi doctoral.
- «Evaluación de centros de atención socioeducativa». *Educació Social. Monogràfic: Evaluar la intervenció*, 1997, 5, 36-45.
- *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac, 1998.
- (dir.) *Situación de menores de 16-18 años en centros de protección*. Barcelona: Dulac, 2001.
- PANCHÓN, C., i DE ARMAS. «La figura del educador social y otros profesionales de la educación». A AMORÓS, P., i AYERBE, P. (coord.) *Intervención educativa en intervención social*. Madrid: Síntesis: 2000, pàg. 55-81.
- PANCHÓN, C., i DEL CAMPO. «La intervención socioeducativa en un contexto institucional». A AMORÓS, P., i AYERBE, P. (coord.) *Intervención educativa en intervención social*. Madrid: Síntesis: 2000, pàg. 197-226.
- PANCHÓN, C.; PETRUS, A., i GALLEGU, S. «La infància en situació de risc». A GÓMEZ-GRANELL, C.; GARCIA-MILÀ, M.; RIPOL-MILLET, A., i PANCHÓN, C. (coord.) *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU), 2002, vol. 5. pàg. 15-161.
- PANCHÓN, C., i PETRUS, A. «Infancia y riesgo social». A GÓMEZ-GRANELL, G.; GARCIA-MILÀ, M.; RIPOL-MILLET, A., i PANCHÓN, C. (coord.) *Infancia y familias: Realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, 2004.
- PANCHÓN, C.; PETRUS, A.; COSTA, S., i GIL, E. «Infància en situació de risc social». A GÓMEZ-GRANELL, G.; GARCIA-MILÀ, M.; RIPOL-MILLET, A.; PANCHÓN, C., [et al.] *Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU), 2005.
- PETRUS, R. «La formación universitaria del educador social». *Revista Menores*, 1989. Quarta època, 13-14, 39-53.
- «Los estudios universitarios de educación social. Estrategias de actuación». A Muñoz Sedano, A. *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Editorial Popular, 1994, pàg. 45-60.
- PICORNELL, A. *La infancia en desamparo*. València: Nau llibres: 2006.
- PIE, A. (2006). «La pedagogía social instituida. Notas críticas sobre las instituciones socioeducativas». A PLANELLA, J., i VILAR, J. (coord.) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC, 2006, pàg. 115-162.
- PLANELLA, J. «La identitat del professional». A GUERRA, G.; MARRO, F.; GALCERÁN, M. M., i PLANELLA, J. *El profesional en exercici*. Barcelona: ICESB-Universitat Ramon Llull, 2000.

- «Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social». *Revista Catalana de Pedagogia*, 2003. Volum 2, 13-33.
- PUJOL, P.; RIBERAS, G., i VILAR, J. *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona: Claret, 2003.
- RENAU, D. «El educador social entrando en su etapa de madurez». A *Primer Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la Educación Social: Murcia, 27, 28, 29 y 30 de abril, 1995*. Barcelona: Bibliària, 1998, pàg. 456-460.
- RIERA, J. *Concepto, formación y profesionalización de: educador social, el trabajador social y el pedagogo social con un enfoque interdisciplinar*. València: Nau Llibres, DL, 1998 (Col·lecció: Educación Social; 7).
- ROMANS, M. *La educación permanente y la formación continua en el ámbito de los servicios sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia, 1999a. Tesi doctoral.
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *De profesión: educador(a) social*. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós, 2000.
- ROQUEFORT, D. *Le rôle de l'Éducateur. Éducation et psychoanalyse*. París: L'Harmattan, 1995.
- RUBIO, M. J., i VARAS, J. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS, 1997.
- RUEDA, J. M. «Atención a la infancia dentro de los Servicios Sociales: Modelos Técnicos». *Revista Menores*, 1987. Quarta època, 3, 17-30.
- SÁEZ, J. «De la formación a la profesionalización». *Cuadernos de Pedagogía*, 2003a, 321, 55-58.
- «Cambiano concepciones en la construcción de la pedagogía social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales». A GARCÍA MOLINA, J. (coord.), *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson, 2003b, pàg. 41-65.
- *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson, 2003c.
- SALA, E. «La tutoría como instrumento de personalización de la intervención educativa en medio residencial». A *Primer Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la Educación Social: Murcia, 27, 28, 29 y 30 de abril, 1995*. Barcelona: [s. n.], 1998.
- SANTOLARIA, F. *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación, 2000.
- SEDÓ, C. *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Pleniluni, 1999 (Col·lecció Animació Sociolultural).
- SENET, J. *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Universitat de València. València, 1994.
- SÍNDIC DE GREUGES. «Informe extraordinari del Síndic de Greuges al Parlament de Catalunya sobre els centres residencials d'acció educativa a Catalunya». *Boletín Oficial del Parlament de Catalunya*, 2003, nº 34, de 19 de març de 2004.

- SUÁREZ, M. *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes, 2005.
- TORRALBA, J. M. *Estudi comparatiu de factors d'incidència en el temps d'estada d'infants i adolescents en diversos centres residencials d'acció educativa (CRAE)*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, 2003.
- *Els infants en els centres residencials d'acció educativa: protegits o estigmatitzats?* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família, 2006.
- TRILLA, J. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1986.
- ÚCAR, X. «Actualidad de la profesión de educador social». *Letras de Deusto*, 2001, 91, vol. 31, pàg. 69-80. XV Semana de FICE.
- URRA, J. «Exposición de motivos e ideología que la sostiene». a Urra, J. *Menores, la transformación de la realidad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, SA, 1995, pàg. 1-11.
- VEGA, A. *Pedagogía de Inadaptados Sociales. La educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea, 1994.
- VILAGRASA, C.; VIZCARRO, C., i RAVETLLAT, I. «Infància i legislació». A GÓMEZ-GRANELL, C.; GARCIA-MILÀ, C.; RIPOL-MILET, A., i PANCHÓN, C. (coord.) *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU), 2002, vol. 5. pàg. 285-315.
- VILAGRASA, C.; VIZCARRO, C., i RAVETLLAT, I. «Infància i legislació». A GÓMEZ-GRANELL, C.; GARCIA-MILÀ, C.; RIPOL-MILET, A., i PANCHÓN, C. [et al.] *Infància, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU), 2005.
- VILAR, J. «Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social». A PLANELLA, J., i VILAR, J. (coord.) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC, 2006, pàg. 163- 195.
- VISAUTA, B. *Técnicas de investigación social. I: Recogida de Datos*. Barcelona: PPU, 1989.
- WHITAKER, D.; ARCHER, L., i HICKS, L. «Working in children's homes. Challenges and complexities. Chischester: Wiley». *Quinto Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. El valor del buen trato a la infancia: coste humano, social y económico del maltrato: Valencia, 25, 26 y 27 de noviembre, 1999*. València, 1999.

■ Altres referències

Primer Congrés Estatal de l'Educador Especialitzat. Congrés Estatal de l'Educador Especialitzat: L'educació: resposta a les problemàtiques socials: Pamplona, 4, 5, 6, 7, i 8 de desembre de 1987. Pamplona, 1987.

Primeres Jornades. L'educador social. Present i futur. Vitòria 13, 14 i 15 de desembre de 1990. Vitòria: GEUK, 1991. Associacions d'educadors especialitzats.

Primer Congrés Estatal d'Educador Social. Present i futur en educació social: Múrcia, 27, 28, 29 i 30 d'abril de 1995. Barcelona: Biblària, 1998.

Quinzè Congrés Mundial i Tercer Congrés Estatal d'Educador Social. Ètica i qualitat en l'acció socioeducativa: Barcelona, 6, 7, 8 i 9 de juny de 2001. Barcelona: Col·legi d'Educaores i Educadors Socials de Catalunya, 2001.

Quart Congrés Estatal de l'Educador/a Social. Polítiques socieducatives. Reptes i propostes en el segle XXI. Santiago de Compostel·la, 30 de setembre i 1, 2 d'octubre de 2004. Santiago de Compostel·la: Col·legi d'Educadors Socials de Galícia, 2005.

9.1. Bibliografia del marc jurídic i del marc administratiu

■ 9.1.1. Normativa internacional

- Societat de las Nacions: Declaració de Ginebra de la Sociedad de Naciones, 24 de setembre de 1924. DOC. A.107. 1924. IV.
- Assemblée General de les Nacions Unides: Declaració universal dels Drets Humans, 10 de desembre de 1948. Resolució 217 A (III)). Art. 25.2. Nova York.
- Assemblée General de les Nacions Unides: Declaració universal dels Drets de l'Infant, 20 de novembre de 1959. Resolució 1386 (XIV).
- Assemblée General de les Nacions Unides: Pacte internacional de drets civils i polítics, 19 de desembre de 1966. Resolució 2200 A (XXI). Nova York.
- Assemblée General de les Nacions Unides: Convenció sobre els Drets de l'Infant, 20 de novembre de 1989. Nova York.
- Assemblée General de les Nacions Unides: Protocols facultatius aprovats el 25 de maig de 2000.
- Conveni relatiu a la competència, la llei aplicable, el reconeixement, l'execució i la cooperació en matèria de responsabilitat parental i de mesures de protecció als infants, 19 d'octubre de 1996.
- Conveni relatiu a la protecció del menor i a la cooperació en matèria d'adopció internacional, 29 de maig de 1993.
- Conveni sobre la competència de les autoritats i la llei aplicable en matèria de protecció de menors, 5 d'octubre de 1961.
- Conveni sobre els aspectes civils de la retirada internacional de menors, 25 d'octubre de 1980.

■ 9.1.2. Normativa estatal

- Ministeri de Justícia: Decret llei d'11 de juny de 1948, de tribunals tutelars de menors.
- Ministeri de Justícia: RCL 1978/ 2836 legislació consolidada. Constitució de 27 de desembre de 1978. Cap d'Estat. BOE, núm. 311, 29 de desembre, Madrid.
- Ministeri de Justícia: Llei orgànica 4/1979, de 18 de desembre. BOE, Madrid.
- Ministeri de Justícia: Llei 11/1981, de 13 de maig, de modificació del títol V del llibre II en els art. 108 al 141 del Codi civil en matèria de filiació, pàtria potestat i règim econòmic del matrimoni. BOE, Madrid.
- Ministeri d'Afers Socials: Reial decret de traspàs de competències 1292/1981, de 5 de juny, de l'Estat, que són assumides per la Direcció General de Menors del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, segons el Decret 168/1981, de 8 de juliol. DOGC, Barcelona.
- Ministeri de Justícia: Llei 50/1981, de 30 de desembre. BOE, Madrid.
- Ministeri d'Educació i Ciència: Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost. Directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a l'obtenció del títol oficial de diplomant en educació social. BOE, Madrid.
- Ministeri de Justícia: Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, sobre Protecció Jurídica del Menor, de modificació parcial del Codi civil i de la Llei d'enjudiciament civil. BOE, Madrid.
- Ministeri de Justícia: Llei 5/2000 en l'àmbit de protecció a la infància i l'adolescència. BOE, Madrid.
- Ministeri de Justícia: Codi civil. Madrid: Cívitas Ediciones, 2000.
- Ministeri d'Educació, Cultura i Esport: Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats (LOU). Títol XIII, Espai europeu d'ensenyament superior. BOE, Madrid.
- Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. Document marc de la integració del sistema universitari espanyol a l'espai europeu d'ensenyament superior. BOE, Madrid, 2003.
- Ministeri d'Educació, Cultura i Esport: Reial decret 168/2004, de 30 de gener, pel qual es regulen les condicions per a la declaració de l'equivalència entre determinats títols en matèria d'educació social i el títol oficial de diplomant en educació social. BOE, Madrid.
- Ministeri d'Educació, Cultura i Esport: ORDRE ECI/3296/2004, de 4 d'octubre, per la qual s'estableix el curs d'anivellament de coneixements previstos al Reial decret 168/2004, de 30 de gener, pel qual es regulen les condicions per a la declaració de l'equivalència entre determinats títols en matèria d'educació social i el títol de diplomant en educació social establert pel Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost. BOE, Madrid.
- Ministeri de Treball i Afers Socials: Llei 41/2006, de 26 de desembre, de crea-

ció del Consell General de Col·legis Oficials d'Educadors i Educadores Socials. BOE, Madrid.

- Ministeri de la Presidència: Resolució de 5 de juny de 2007, de la Direcció General de Treball, per la qual es registra i publica el I Conveni col·lectiu marc estatal d'acció i intervenció social. BOE, Madrid

■ 9.1.3. Normativa autonòmica

- Generalitat de Catalunya: Resolució 37/I, de 10 de desembre de 1981, del Parlament de Catalunya, sobre els drets de la infància. Parlament de Catalunya. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 12/1983, de 14 de juliol, d'administració institucional de sanitat i assistència i serveis socials de Catalunya. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 26/1985, de 27 de desembre, de serveis socials. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 338/1986, de 18 de novembre, de regulació de l'atenció a la infància i l'adolescència amb alt risc social. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució 137/II, de 15 d'octubre de 1987, sobre maltractaments infligits a menors. Parlament de Catalunya. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Acord de 14 de gener de 1988, d'ordenació del conveni col·lectiu de la Direcció General de Protecció Tutela de Menors. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 258/1988, de 19 de setembre, de creació de la Direcció General d'Atenció a la Infància (DGA). DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 12/1988, de 21 de novembre, de creació del Departament de Benestar Social. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 332/1988, de 21 de novembre, de reassignació de competències en matèria de protecció de menors. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Acord de l'1 de febrer de 1989, d'ordenació del conveni col·lectiu de l'ICASS. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Ordre de 25 d'agost de 1989, de convocatòria de concurs de mèrits per a la provisió de 30 places en règim de contracte laboral indefinit (núm. de registre de la convocatòria L 004/89). DOGC núm. 1205, de l'11.10.1989, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució de 8 de maig de 1990, de convocatòria

de concurs de mèrits per a la provisió de 4 places en règim de contracte laboral indefinit a la Direcció General d'Atenció a la Infància. DOGC núm. 1300, d'1.06.1990, Barcelona.

- Generalitat de Catalunya: Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució 194/III, de 7 de març, sobre els Drets de l'Infant del Parlament de Catalunya, adoptada per la Comissió de Justícia, Dret i Seguretat Ciutadana. Parlament de Catalunya. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució de 29 d'octubre de 1992, de convocatòria de concurs de mèrits per a la provisió de 111 places en règim de contracte laboral indefinit al Departament de Benestar Social (núm. de registre L 015/91). DOGC núm. 1678, de 04.12.1992, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 4/94, d'Administració institucional, de descentralització, desconcentració i de coordinació del Sistema català de serveis socials, de 7 d'abril. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, mitjançant el qual s'aprova la fusió entre les lleis 12/1983, 26/1985 i 4/1994 en matèria d'assistència i serveis socials. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució de 26 de gener de 1995, d'aprovació del Pla de coordinació de mesures interdepartamentals adreçades als joves tutelats per l'Administració de la Generalitat en arribar a la majoria d'edat. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (1995): Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 283/1995, de 14 de setembre, pel qual es determinen i s'organitzen els sectors regionals de serveis socials DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 337/1995, de 28 de desembre, sobre l'acreditació i el funcionament de les institucions col·laboradores d'integració familiar i de les entitats col·laboradores d'adopció internacional. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 184/1996, de 7 de juny, de supressió, creació i reorganització de departaments de l'Administració de la Generalitat de Catalunya. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema català de serveis socials. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 15/1996, de 15 de novembre, de creació del col·legi d'educadores i educadors socials de Catalunya. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 16/1996, de 27 de novembre, reguladora de les actuacions inspectores i de control en matèria de serveis socials i de modificació del Decret legislatiu 17/1994, de 16 de novembre, pel qual s'aprova la

refosa de les lleis 12/1983, 26/1985 i 4/1994, en matèria d'assistència i serveis socials. DOGC, Barcelona.

- Generalitat de Catalunya: Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, modificat parcialment pel Decret 127/1997, de 7 de maig. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 13/1997, de 19 de novembre, de creació de l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 9/1998, de 15 de juliol, del Codi de família. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 22/1998, de 30 de desembre, de la Carta municipal de Barcelona. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 77/1998, de 17 de març, pel qual es reestructura la Direcció General d'Atenció a la Infància i s'estableix l'estructura de l'organisme autònom Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució de 12 de novembre de 1999, de convocatòria del procés selectiu de nou accés per proveir 74 places en règim laboral fix (núm. de registre 002/98). DOGC núm. 3027, d'1.12.1999.
- Generalitat de Catalunya: Decret 92/2000, de creació de la Secretaria de Família. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 369/2000, de 21 de novembre, de l'Observatori de la Infància i l'Adolescència. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 372/2000, de 21 de novembre, d'estructuració de la Direcció General d'Atenció al Menor. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 62/2001, de 20 de febrer, de modificació parcial del Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: de 13 de març, de convocatòria del procés selectiu de nou accés per proveir 18 places en règim de personal laboral fix del Departament de Justícia (núm. de registre de convocatòria L005/01). DOGC núm. 3600, de 21.03.2002.
- Generalitat de Catalunya: Llei 8/2002, de 27 de maig, de modificació de la Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social. DOGC núm. 3648, de 3.06.2002, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 253/2002, de 4 de novembre, de creació i reorganització de diferents departaments, de modificació de les comissions de Govern i la seva composició i de determinació del nombre de departaments en què s'estructura l'Administració de la Generalitat. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: de 19 de novembre, d'estructuració i de reestructuració parcial de diversos departaments de l'Administració de la Generalitat. DOGC, Barcelona.

- Generalitat de Catalunya: Llei 24/2002, de 18 de novembre, de creació de l'especialitat d'educació social en el cos de diplomats de la Generalitat. DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Llei 18/2003, de 4 de juliol, de suport a les famílies. DOGC núm. 3926, de 16.07.2003, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució TIC/317/2003, de 10 de setembre, per la qual es disposa la inscripció i la publicació del Conveni col·lectiu de treball del sector de l'ensenyament privat de Catalunya per als anys 2002-2005 (codi del conveni núm. 7900575). DOGC, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 448/2004, de 30 de novembre, pel qual es canvia la denominació i es reestructura parcialment la Secretaria de la Família. DOGC núm. 4273, de 2.12.2004, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 243/2005, de 8 de novembre, de modificació parcial de l'estructura del Departament de Benestar i Família.. DOGC núm. 4516, de 23.11.2005, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 129/2006 de 9 de maig, de l'Observatori dels Drets de la Infància. DOGC, núm. 4631, d'11.11.2006, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Decret 572/2006, de 19 de desembre, de reestructuració parcial del Departament d'Acció Social i Ciutadania. DOGC, núm. 4785, de 21.12.2006, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya: Resolució TRE/148/2008, de 19 de març, per la qual es disposa la inscripció i la publicació del primer Conveni col·lectiu de treball de Catalunya d'acció social amb infants, joves, famílies i d'altres en situació de risc, per als anys 2008-2009. DOGC núm. 5133, de 19.05.2008, Barcelona.

10. Annexos

ANNEX 1

Questionari

L'estat dels recursos residencials per a la infància i l'adolescència a Catalunya

Sol·licitem la teva col·laboració per respondre a aquest qüestionari i et demanem sinceritat en les respostes, ja que la informació que s'obtingui només la utilitzarem per extreure conclusions globals. Per tant, et garantim l'**absoluta confidencialitat** de les dades recollides.

Per respondre les preguntes, pots senyalar amb una creu X l'opció i/o opcions que coincideixin amb la teva opinió en les preguntes amb resposta tancada, i pots escriure a sobre de les línies, en cas de preguntes amb resposta oberta.

També hi ha preguntes amb una escala de resposta que s'ajusta al següent:

Gens = valor 0, Poc = valor 1, Normal = valor 2, Bastant = valor 3, Molt = valor 4

Sovint utilitzem el terme educador social per simplificar, referint-se tant a les educadores com als educadors. Sovint utilitzem el terme menor per referir-nos indistintament a l'infant i/o l'adolescent.

El qüestionari que trobaràs a continuació s'estructura en diversos apartats:

- I. Dades identificatives del qüestionari (4 preguntes)
 - II. Aspectes relacionats amb l'Àrea tecnicolaboral (28 preguntes)
 - a. Àrea formativa:
 - i. Situació actual
 - ii. Necessitats formatives per millorar la intervenció educativa
 - b. Àrea laboral
 - c. Experiència com a educador social
 - d. Satisfacció professional
 - III. Aspectes relacionats amb les funcions de l'educador/a social en el marc de la vida quotidiana (11 preguntes):
 - a. Funcions en la intervenció educativa individual
 - b. Funcions en la intervenció educativa grupal
 - c. Funcions com a membre de l'equip educatiu del recurs residencial
 - d. Funcions de coordinació amb altres professionals de la xarxa¹ que interactuen en la consecució d'algunes àrees del PEI (serveis socials, sanitat, ensenyament...)
 - e. Funcions de coordinació amb altres professionals d'entitats de l'entorn social (esplais, clubs d'esport...) i l'entorn sociofamiliar d'origen (família, amics, voluntaris...) que interactuen en la consecució d'algunes àrees del PEI
 - IV. Aspectes relacionats amb les actituds/habilitats del *bon educador social* (2 preguntes)
 - V. Observacions
-

Quan hagi respost al qüestionari et demanem que el retornis, en el sobre adjunt, a la persona de referència del teu centre.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

1. XARXA: conjunt d'institucions, equips i programes que permeten de manera coordinada amb el RR assolir una part dels objectius del PEI. Acostumen a ser del context immediat al RR.

I. DADES IDENTIFICATIVES DEL QÜESTIONARI

1. Personals:
 - a. Edat:
 - b. Sexe: Home Dona
2. Nombre d'educadors al recurs residencial: educadores i educadors
3. Del recurs residencial:
 - 3.1. Dependència administrativa:
 - a. Centre / recurs propi
 - b. Centre / recurs de gestió delegada
 - c. Centre / recurs col·laborador
 - 3.2. Classificació de recursos residencials:
 - a. D'acolliment
 - b. D'urgència
 - c. Centre residencial d'acció educativa
 - d. Centre residencial d'acció intensiva
 - e. Llar funcional
 - f. Pis tutelat
 - g. Altres
 - 3.3. Atenent els destinataris:
 - a. Centre vertical Franja edat de a anys
 - b. Nadons i primera infància Franja edat de a anys
 - c. Infants i preadolescents Franja edat de a anys
 - d. Adolescents Franja edat de a anys
 - e. Joves Franja edat de a anys
 - 3.4. Ubicació del recurs residencial (RR): comarca del
 - 3.5. Nombre de places assignades o en conveni
 - 3.6. Nombre de places ocupades
4. Data de resposta del qüestionari:

II. ASPECTES RELACIONATS AMB L'ÀREA TECNICOLABORAL

a. Àrea formativa: situació actual

1. Quina titulació tens?
 - a. Diplomatura en educació social
 - b. Tècnic especialista en adaptació social en l'Escola Flor de Maig
 - c. Llicenciatura en
 - d. Diplomatura en
 - e. Altres
2. En el cas que no tinguis diplomatura en educació social, estàs habilitat per algun dels col·legis professionals d'educadors socials?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. En procés
3. Creus necessària la formació continuada? (educació permanent, continuada, contínua...)
 - a. Gens
 - b. Poc
 - c. Normal
 - d. Bastant
 - e. Molt
4. Existeix un pla de formació anual proposat per la direcció de la teva organització?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. NS/NC
 - 4.1. En cas afirmatiu, hi participen els educadors?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. NS/NC
 - d. Altres.....
 - 4.2. En cas negatiu, quan un/s educador/s fa/n una demanda concreta de formació, hi dónes suport?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. NS/NC
 - d. Altres.....
5. La formació continuada està integrada en el còmput horari anual:
 - a. Sí
 - b. No
 - c. NS/NC
 - 5.1. En cas afirmatiu, quantes hores? hores anuals
6. Tens problemes per fer formació continuada?
 - a. Sí
 - b. No
 - 6.1. En cas afirmatiu, especifica el/s motiu/s
 - a. Desconec l'oferta formativa existent
 - b. Es donen incompatibilitats d'horari
 - c. No és viable econòmicament
 - d. Per la distància - ubicació del centre formatiu
 - e. Altres:

7. Quan ha estat l'última ocasió en què has participat en alguna activitat de formació continuada?

- a. En l'actualitat
- b. En els últims 6 mesos
- c. Fa més de 6 mesos
- d. Altres:

8. La despesa que genera la formació continuada és assumida per:

- a. Totalment per l'organització
- b. Totalment per l'interessat/ada
- c. De manera compartida entre l'organització/l'interessat/ada
- d. Altres:

Àrea formativa: necessitats formatives per millorar la intervenció educativa

9. Per realitzar més eficaçment la teva feina, necessites suport formatiu en:

	0	1	2	3	4
	gens	poc	normal	bastant	molt
a. Psicologia del desenvolupament infanto-juvenil					
b. Organització educativa de la vida quotidiana					
c. Estratègies educatives d'intervenció					
d. Tutories					
e. Programació, planificació i anàlisi					
f. Aspectes legals/administratius					
g. Idiomes					
h. Altres cultures					
i. Treball en equip					
j. Tècniques de control emocional, d'estrès, d'autoconeixement, d'autoestima					
k. Altres:					

b. Àrea laboral

10. Quin tipus de contracte tens²?
a. Laboral: 1. Funcionari 2. Indefinit 3. Interinatge 4. Eventual
b. Formatiu: 1. Contracte pràctiques 2. Contracte de formació
c. Altres:
11. Sota quin conveni s'empara el teu contracte:
a. b. NS/NC
12. Quina categoria professional s'especifica en el teu contracte:
a. b. NS/NC
13. El teu sou és de € bruts/mensuals per pagues.
14. Consideres el teu salari adequat?
a. Gens b. Poc c. Normal d. Bastant e. Molt
15. Consideres que la professió d'educador social té un reconeixement social:
a. Gens b. Poc c. Normal d. Bastant e. Molt
16. La teva jornada laboral és: a. hores/setmanals b. NS/NC
17. El teu horari de torn és de: (pots marcar més d'una possibilitat)
a. Matí (de 7 a 13 h per exemple)
b. Migdia-tarda (de 12 a 18 h per exemple)
c. Tarda-nit (de 17 a 23 h per exemple)
d. Nit. (de 22 h a 8 h per exemple)
e. Qualsevol de les anteriors i algun cap de setmana per roda
f. Caps de setmana
g. Vacances
h. Festius
i. Suplències
j. Altres:
18. S'han produït canvis en l'equip educatiu durant el període comprès entre setembre-2002 i setembre-2003:
a. Sí b. No c. NS/NC
- 18.1. En cas afirmatiu, quants canvis hi ha hagut?
.....
- 18.2. Motius del/dels canvis:
.....

2. Segons les categories que presenta el Conveni laboral d'ensenyament privat (DOGC 3546 de 04/01/2002).

19. Quant temps fa que ets educador en aquest RR:

- a. anys i mesos b. mesos c. dies

20. Es cobreixen les baixes a partir del:

- a. Primer dia
b. Tercer dia
c. Una setmana
d. Dues setmanes
e. Només es cobreixen quan superen el mes
f. Altres:

21. Estàs sindicat/ada? a. Sí b. No

22. Estàs col·legiat/ada professionalment? a. Sí b. No

22.1. En cas afirmatiu, en quin col·legi professional?

c. Experiència com a educador/a social

23. Quant temps fa que treballes com a educador/a social, en quins àmbits i en quins sectors d'edat?

Temps (en anys i mesos) que treballes en cada sector / edat			
Àmbit	Infància/Adolescència	Adults	Gent gran
Immigració			
Salut mental			
Dones			
Inserció sociolaboral			
Atenció primària			
Disminucions			
Drogodependències			
Animació sociocultural			
Formació adults			
Infància/Adolescència			
Altres:			

24. Si al llarg de teu recorregut professional has treballat en diferents àmbits, i/o en diferents sectors:
- a. Millora professional
 - b. Millora laboral
 - c. Finalització del contracte
 - d. Acomiadament de la feina anterior
 - e. Desig de conèixer altres àmbits socials
 - f. Situació de «born out» o estrès
 - g. Altres:

d. Satisfacció professional

25. El meu grau de satisfacció professional:
- 25.1. Pel que fa a la tasca amb als infants/adolescents és:
- a. Gens
 - b. Poc
 - c. Normal
 - d. Bastant
 - e. Molt
- 25.2. Pel que fa al treball en equip és:
- a. Gens
 - b. Poc
 - c. Normal
 - d. Bastant
 - e. Molt
- 25.3. Pel que fa a l'organització és:
- a. Gens
 - b. Poc
 - c. Normal
 - d. Bastant
 - e. Molt
26. La direcció valora i reconeix la meva feina:
- a. Gens
 - b. Poc
 - c. Normal
 - d. Bastant
 - e. Molt
27. Els meus companys d'equip valoren i reconeixen la meva feina:
- a. Gens
 - b. Poc
 - c. Normal
 - d. Bastant
 - e. Molt
28. En conjunt, estic satisfet professionalment de la feina que faig:
- a. Gens
 - b. Poc
 - c. Normal
 - d. Bastant
 - e. Molt
-

El proper bloc de preguntes es presenta seguint l'estructura següent:

Per cadascun dels apartats, es mostra dues vegades consecutives una taula de funcions (individuals, grupals i de l'equip educatiu). A la primera taula que apareix et demanem que valoris del 0 al 4 la importància que tenen per a tu aquestes funcions, i en la segona taula et demanem que les tornis a valorar però segons el grau en què les desenvolupes en el RR on estàs treballant.

III. ASPECTES RELACIONATS AMB LES *FUNCIONS DE L'EDUCADOR/A SOCIAL EN EL MARC DE LA VIDA QUOTIDIANA*

Segons diferents fonts relacionades amb aquesta temàtica, les funcions atribuïdes als educadors/ores es concreten en les següents:

a. Funcions³ en la intervenció educativa INDIVIDUAL

1. Valora cadascuna d'aquestes funcions atenent la importància que tenen segons el teu criteri (Gens important = 0, Poc important = 1, Normal = 2, Bastant important = 3, Molt important = 4).

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Acollir i educar afectivament en situacions quotidianes i d'emergència					
b. Facilitar i propiciar la integració de l'infant en el grup de convivència					
c. Atendre les necessitats bàsiques (alimentació, higiene, salut...)					
d. Atendre les necessitats afectives i educatives					
e. Vetllar perquè el menor no prengui mal					
f. Abordar els episodis de violència i canvis d'humor amb intervencions educatives de contenció tenint sempre com a objectiu l'interès superior del menor					
g. Realitzar les tutories i orientacions individuals dels menors					
h. Mantenir i actualitzar els registres formals i informals respecte als menors, així com els confidencials o d'accés permès					

3. Funció: acció que pertany fer a una persona pel seu càrrec, ofici, etc. Tasca: concreció operativa de la funció.

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
i. Vetllar per la confidencialitat i fiabilitat de la informació del menor					
j. Informar periòdicament el menor de l'estat i l'evolució de la seva situació personal/familiar					
k. Comunicar al menor el contingut del RRI					
l. Explicar al menor l'organització de la vida quotidiana del RR i implicar-s'hi educativament amb ell/a					
m. Acompanyar ⁴ el/s menor/s en els moments i espais que facin necessària la seva presència					
n. Treballar educativament el desinternament del menor					

Observacions:

.....

2. En la pràctica diària del RR on treballes, en quin grau desenvolupes aquestes funcions?

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Acollir i educar afectivament en situacions quotidianes i d'emergència					
b. Facilitar i propiciar la integració de l'infant en el grup de convivència					
c. Atendre les necessitats bàsiques (alimentació, higiene, salut...)					
d. Atendre les necessitats afectives i educatives					
e. Vetllar perquè el menor no prengui mal					
f. Abordar els episodis de violència i canvis d'humor amb intervencions educatives de contenció tenint sempre com a objectiu l'interès superior del menor					
g. Realitzar les tutories i orientacions individuals dels menors					

⁴ Acompanyar físicament i emocionalment.

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
h. Mantenir i actualitzar els registres formals i informals respecte els menors, així com als confidencials o d'accés permès					
i. Vetllar per la confidencialitat i fiabilitat de la informació del menor					
j. Informar periòdicament el menor de l'estat i l'evolució de la seva situació personal/familiar					
k. Comunicar al menor el contingut del RRI					
l. Explicar al menor l'organització de la vida quotidiana del RR i implicar-s'hi educativament amb ell/a					
m. Acompanyar ⁵ el/s menor/s en els moments i espais que facin necessària la seva presència					
n. Treballar educativament el desinternament del menor					

Observacions:

.....

3. Ets tutor i/o cotutor d'algun/s menors del RR: a. Sí b. No

En cas afirmatiu, contesta les següents preguntes:

3.1. De quants infants ets tutor en aquest moment?

3.2. I de quants infants ets cotutor en aquest moment?

3.3. Elabores el PEI⁶ d'aquests menors? a. Sí b. No

En cas afirmatiu, contesta les preguntes següents:

3.3.1. Qui participa en l'elaboració del PEI?

.....

3.3.2. Quins documents (PEC,⁷ RRI,⁸ Protocol d'observació...) tens en compte per redactar el PEI?

.....

5. Acompanyar físicament i emocionalment.

6. Projecte educatiu individual.

7. Projecte educatiu de centre.

8. Reglament de règim intern.

- 3.3.3. Quina/es de les informacions següents tens en compte per redactar el PEI?
- a. Directrius marcades pels EAIA
 - b. Demandes de serveis especialitzats (CSMIJ/c. de dia/...)
 - c. Demandes de serveis sanitaris
 - d. Observacions que jo mateix vaig recollint
 - e. Observacions proporcionades pels d'educadors del RR
 - f. Demandes compartides en tutories amb el menor implicat
 - g. Observacions des de l'escola
 - h. Observacions des de recursos del lleure
 - i. Altres:
- 3.3.4. Qui participa en l'avaluació del PEI?
-

b. Funcions en la Intervenció educativa GRUPAL

4. Els educadors promoueu assemblees: a. Sí b. No

En cas afirmatiu, contesta les preguntes següents:

4.1. Qui elabora l'ordre del dia de l'assemblea?

4.2. Quin és el paper que tens assignat en el desenvolupament de les assemblees:

- a. Transmetre el que opina l'equip d'educadors
- b. Debatre conjuntament amb els menors
- c. Mantener-se al marge del debat, no participar-hi, són els menors qui dinamitzen l'assemblea
- d. No estan definits els rols dels educadors ni dels menors....
- d. Altres:

4.3. Teniu en compte els suggeriments dels menors?

- a. Gens b. Poc c. Normal d. Bastant e. Molt

5. Programeu el lleure dels períodes de temps vacacionals i de les festes?

- a. Sí b. No

En cas afirmatiu, contesta les preguntes següents:

5.1. Qui participa en la programació d'aquestes activitats de lleure?

.....

5.2. Teniu en compte els suggeriments dels menors?

- a. Gens b. Poc c. Normal d. Bastant e. Molt

5.3. La programació d'activitats de lleure es realitza:

- a. Setmanalment b. Mensualment c. Trimestralment
- d. Anualment e. Altres

6. Valora cadascuna d'aquestes funcions atenent la importància que tenen segons el teu criteri.

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Estimular i potenciar en el grup el desenvolupament de relacions personals basades en el suport intergrup al i l'ajuda mútua					
b. Ser observador de les dinàmiques de relació que es produeixen tant en el grup gran com en els subgrups, i detectar com aquestes canvien amb el temps					
c. Atendre i donar resposta educativa als canvis d'estat d'ànim i a les crisis					
d. Posicionar-se adequadament en el grup d'adolescents si conviuen amb infants, per evitar que les seves actituds i/o característiques afectin negativament la convivència dels més petits					
e. Evitar que es produeixin situacions i/o accions que provoquin perill en el grup					
f. Actuar, davant de situacions conflictives, amb el tacte suficient perquè no s'incrementi el grau de tensió o violència					
g. Acompanyar educativament els menors en la realització de les tasques de la vida quotidiana (neteja, cuinar, parar i desparar la taula, jugar i lleure...)					

Observacions:

.....

.....

.....

.....

.....

7. En la pràctica diària del RR on treballes, en quin grau desenvolupes aquestes funcions?

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Estimular i potenciar en el grup el desenvolupament de relacions personals basades en el suport intergrup i l'ajuda mútua					
b. Ser observador de les dinàmiques de relació que es produeixen tant en el grup gran com en els subgrups, i detectar com aquestes canvien amb el temps					
c. Atendre i donar resposta educativa als canvis d'estat d'ànim i a les crisis					
d. Posicionar-se adequadament en el grup d'adolescents si conviuen amb infants, per evitar que les seves actituds i/o característiques afectin negativament la convivència dels més petits					
e. Evitar que es produeixin situacions i/o accions que provoquin perill en el grup					
f. Actuar, davant de situacions conflictives, amb el tacte suficient perquè no s'incrementi el grau de tensió o violència					
g. Acompanyar educativament els menors en la realització de les tasques de la vida quotidiana (neteja, cuinar, parar i desparar la taula, jugar i lleure...)					

Observacions:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Funcions com a membre de l'EQUIP EDUCATIU del Recurs Residencial

8. Valora cadascuna d'aquestes funcions atenent la importància que tenen segons el teu criteri

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Estar alerta respecte a l'aparició de situacions de maltractament propiciades pels mateixos infants o per adults i, en general, vetllar per la seguretat de tots en el RR, incloent-hi els educadors					
b. Participar activament en les reunions de seguiment i revisió del PEI dels menors acollits al RR					
c. Utilitzar els documents estandarditzats (protocols d'observació inicials, PEI, ITSE, diari) per registrar les observacions dels menors de manera habitual					
d. Conèixer els procediments i circuits de protecció infantil establerts per la DGAIA de les situacions més habituals (autorització visites, permisos, fugues)					
e. Ser membre actiu i ajudar a construir un equip educatiu amb una base d'acord comú, així com uns criteris unificats d'actuació, mitjançant reunions d'equip, i/o supervisions, i/o treball coordinat...					
f. Actuar de manera que faciliti l'estabilitat i viabilitat d'un equip educatiu					
g. Acollir, acceptar i donar suport a altres educadors, especialment als que s'incorporen de nou o temporalment per facilitar la seva integració en el RR					
h. Avaluar, registrar i actualitzar constantment les pròpies habilitats i coneixements a través de la formació contínua i de l'experiència					
i. Mantenir un ambient confortable i net, i vetllar pel bon ús de les instal·lacions com a model educatiu per als infants atesos al RR					
j. Participar en l'elaboració del projecte educatiu del RR i en la seva revisió					

Observacions:

.....

.....

.....

.....

9. En la pràctica diària del RR on treballes, en quin grau desenvolupes aquestes funcions?

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Estar alerta respecte a l'aparició de situacions de maltractament propiciades pels mateixos infants o per adults i, en general, vetllar per la seguretat de tots en el RR, incloent-hi els educadors					
b. Participar activament en les reunions de seguiment i revisió del PEI dels menors acollits al RR					
c. Utilitzar els documents estandarditzats (protocols d'observació inicials, PEI, ITSE, diari) per registrar les observacions dels menors de manera habitual					
d. Conèixer els procediments i circuits de protecció infantil establerts per la DGAIA de les situacions més habituals (autorització visites, permisos, fugues)					
e. Ser membre actiu i ajudar a construir un equip educatiu amb una base d'acord comú, així com uns criteris unificats d'actuació, mitjançant reunions d'equip, i/o supervisions, i/o treball coordinat...					
f. Actuar de manera que faciliti l'estabilitat i viabilitat d'un equip educatiu					
g. Acollir, acceptar i donar suport a altres educadors, especialment als que s'incorporen de nou o temporalment per facilitar la seva integració en el RR					
h. Avaluat, registrar i actualitzar constantment les pròpies habilitats i coneixements a través de la formació contínua i de l'experiència					
i. Mantenir un ambient confortable i net, i vetllar pel bon ús de les instal·lacions com a model educatiu per als infants atesos al RR					
j. Participar en l'elaboració del projecte educatiu del RR i en la seva revisió					

Observacions:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

d. Funcions de COORDINACIÓ amb altres agents de socialització que interactuen en la consecució d'algunes àrees del PEI (serveis socials, sanitat, ensenyament, família i entitats de lleure)

10. Valora cadascuna d'aquestes funcions atenent la importància que tenen segons el teu criteri

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Participar activament en les reunions programades pels agents de socialització					
b. Convocar reunions amb els diferents agents					
c. Registrar les dades i informacions més significatives obtingudes en les reunions amb els agents					
d. Procurar per la màxima normalització de l'infant					
e. Afavorir i mantenir el contacte amb les persones de l'entorn sociofamiliar, sempre que les circumstàncies ho permetin					

Observacions:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

e. Funcions de COORDINACIÓ amb altres professionals d'ENTITATS DE L'ENTORN SOCIAL (esplais, clubs d'esport, entre d'altres) i l'ENTORN SOCIOFAMILIAR D'ORIGEN (família, amics, voluntaris que interactuen en la consecució d'algunes àrees del PEI

11. Valora cadascuna d'aquestes funcions atenent la importància que tenen segons el teu criteri:

Funcions	0 gens	1 poc	2 normal	3 bastant	4 molt
a. Participar activament en les reunions programades pels professionals de les entitats de l'entorn social					
b. Convocar reunions amb els professionals de l'entitat de l'entorn social per treballar interdisciplinàriament algunes àrees del PEI					
c. Registrar les dades i informacions més significatives obtingudes en les reunions i contactes					
d. Procurar per la màxima normalització de l'infant					
e. Acompanyar els infants en els moments i espais					
f. Afavorir i mantenir el contacte amb les persones de l'entorn sociofamiliar, sempre que les circumstàncies ho permetin					

Observacions:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. ASPECTES RELACIONATS AMB LES ACTITUDS I HABILITATS DE L'EDUCADORA

1. Assenyala d'aquestes característiques, les que per tu són prioritàries per fer una bona pràctica socioeducativa i ordena-les per ordre d'importància (1... més important; 7... menys important)

a. Flexibilitat	g. Integritat	m. Promoció de la competència personal	
b. Maduresa	h. Sentit comú i bon judici	n. Creativitat	
c. Habilitats socials	i. Sentit de la justícia	o. Dinamisme	
d. Autoconfiança	j. Responsabilitat	p. Receptivitat davant la crítica	
e. Estabilitat emocional	k. Franquesa	q. Cooperació	
f. Comportament coherent	l. Fermeza i afectivitat	r. Vocació	

Observacions:

.....

.....

2. Assenyala, d'aquestes característiques, les que per tu són incompatibles per fer una bona pràctica socioeducativa i ordena-les per ordre d'importància (1... més important; 7... menys important)

a. Autoritarisme	h. Comportament incoherent	
b. Rigidesa	i. Falta d'ètica	
c. Baixa autoestima	j. Falta d'honradesa	
d. Egoisme	k. Dificultats per establir límits	
e. Falta de responsabilitat	l. Negativisme	
f. Evasió	m. Impermeable a l'experiència	
g. Actitud defensiva	n. Inestabilitat	

Observacions:

.....

.....

V. OBSERVACIONS

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

ANNEX 2

Presentació del qüestionari

Presentació del qüestionari

El Grup de Recerca sobre Infància i Família (GRIF) de la Universitat de Barcelona, hem iniciat una investigació sobre «L'estat actual dels recursos residencials a Catalunya», que s'emmarca en un projecte europeu. Conjuntament amb el GRIF, que és *partner* europeu i l'equip organitzador a l'Estat espanyol, hi participarà un altre grup, també de la Universitat de Barcelona, el Grup de Recerca i Innovació per a la Diversitat i Inclusió Educativa i Social, (DIES) i el Grup d'Investigació, adscrit a la Comissió d'Infància, del Col·legi d'Educatores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC). Aquesta recerca està cofinançada per la Universitat de Barcelona, el Consorci Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU), el Departament de Benestar i Família, el Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació (DURSI) i el CEESC.

Els objectius de la investigació són:

- Recopilar informació sobre recursos residencials, per a la infància i l'adolescència, a Catalunya.
- Elaborar el *Mapa de recursos residencials a Catalunya*.
- Conèixer la situació dels professionals que hi treballen.
- Conèixer les característiques de la població atesa.

Aquest projecte pretén conèixer quin és l'estat de la qüestió dels recursos residencials per a la infància i l'adolescència, en un moment de grans canvis a la nostra societat. En aquest sentit, us demanem la vostra col·laboració, ja que sense la vostra participació no es podria disposar de la informació necessària per constatar les característiques específiques d'aquests recursos i plantejar les propostes de suport a la tasca que es desenvolupa des dels vostres centres.

Us preguem que ens retorneu aquest qüestionari com més aviat millor a:

Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU)
Passeig de Gràcia 2, 2n 1a.
08007 - Barcelona

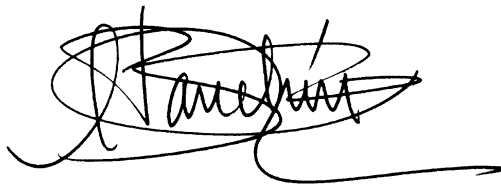
El tractament global de les informacions recollides garantirà la confidencialitat de les dades que ens trameteu.

Per a qualsevol aclariment, podeu contactar amb nosaltres:

telèfon 93 342 97 50 i fax 93 342 97 55, demaneu per Sandra Costa o bé al telèfon 93 403 52 16 i fax 93 403 50 11, demaneu per Luis Limpo.

Us reiterem el nostre agraïment i quedem a l'espera de les vostres notícies.

Cordialment,



Per l'equip investigador

ANNEX 3

Fitxa de recursos residencials

Fitxa de recursos residencials

Nom del recurs residencial: _____

Adreça: _____

Localitat: _____

Província: _____ Codi postal: _____

Telèfon: _____ Fax: _____

A/e: _____

Persona de contacte: _____

Capacitat del centre / recurs (nre. de places): _____

Superfície total del recinte (m²): _____

Superfície habitable m² (dormitoris, cuina, menjador...): _____

Ubicació del centre / recurs:

Rural Semirural Urbana

Dependència administrativa:

Centre / recurs propi DGAIA

Centre / recurs de gestió delegada

Centre / recurs col·laborador

En cas que sigui de gestió delegada o bé col·laborador, digueu quina entitat el gestiona:

Tipus de centre / recurs:

D'acolliment

D'urgència

Centre residencial d'acció educativa (CRAE)

Llar funcional

Pis tutelat

Centre residencial d'acció intensiva

Altres

Destinatariis

Mixt Nois Noies

Centres verticals Franja d'edat: _____

Nadons i primera infància Franja d'edat: _____

Infants i preadolescents Franja d'edat: _____

Adolescents Franja d'edat: _____

Joves Franja d'edat: _____

Teniu infants/adolescents procedents de fora de Catalunya?

Sí Quants: _____

No

En cas afirmatiu, indiqueu d'on provenen:

Territori espanyol Procedència: _____

Europa comunitària Procedència: _____

Extracomunitària Procedència: _____

Nombre total de treballadors / treballadores: _____

Quants educadors / educadores? _____

Nom de qui empena la fitxa: _____

Càrrec que ocupa: _____

ISBN: 978-84-393-8080-1



9 788439 380801