



UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

## El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància

Anna Ciurana Sala



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Universitat de Barcelona

Facultat d'Educació

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

# **EL TUTOR DE RESILIÈNCIA AL SISTEMA DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA**

Tesi Doctoral

Programa de Doctorat en Educació i Societat

Doctoranda: Anna Ciurana Sala

Directores: Dra. Nuria Fuentes-Peláez i Dra. Crescencia Pastor Vicente

Barcelona, 2016



El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància per Anna Ciurana Sala es troba sota la llicència Creative Commons Reconeixement–No comercial–Compartir igual (by-nc-sa) 4.0 Internacional License.

Dedicada a tots els infants que han afrontat algun tipus de situació adversa, per a que aquests testimonis els convencin que sempre s'està a temps de reorientar les agulles de la brúixola i que res no està determinat. Perquè els camins són infinits i cada dia pot ser una oportunitat per encarar de nou la vida.



## AGRAÏMENTS

Agraeixo a les meves tutores, la Dra. Núria Fuentes-Peláez i la Dra. Crescencia Pastor per la complementarietat amb la que han actuat i el recolzament brindat, que ha traspassat els límits acadèmics per a constituir-se en quelcom més.

Al grup GRISIJ per ser un grup molt potent tant a nivell acadèmic com pel capital humà de la gent que el compona, per acollir als seus membres de la forma en la que ho fan i pel tracte que he rebut des del primer dia. Al Pere Amorós, per la seva passió i capacitat de lideratge. A la Cruz Molina, per la seva part humana i la seva confiança en mi. A l'Ainoa Mateos, per la seva força, energia i coratge. A la Mari Àngels Balsells, per la seva forma de treballar i de ser, constituint-se en un clar exemple a seguir. Als companys en formació que es troben a uns quants quilòmetres –Eduard Vaquero, Aida Urrea i Alicia Navajas- i a les que compartim despatx –Noelia Vázquez i Anna Mundet-, per aportar llum i teixir complicitats en tots els moments. Gràcies especials al Jaume Del Campo, per confiar en mi des del primer dia i animar-me a formar part de la universitat.

A la Dra. Spencer i la Dra. Gonyea pel seu càlid acolliment i totes les oportunitats brindades durant l'estada a la facultat Social Work de la Boston University. També als amics que vaig fer allà, amb especial afecte cap al Winslow, l'Ashmita i la Lauren.

Al Ministeri d'Economia i Competitivitat per l'ajut econòmic que m'ha permès aprendre i formar-me com a investigadora i haver desenvolupat la present tesi doctoral. Gràcies també al Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, per integrar-me ja des d'abans del gaudiment de la beca predoctoral, en la meva etapa com a professora associada.

Gràcies a totes i tots els joves pel vostre temps i valentia, per confiar-me les vostres vivències i obrir-me la porta de la vostra història de la manera que ho heu fet. Desitjo que aquest compartir us hagi estat útil d'alguna manera i espero que els vostres relats puguin servir a altres nens i nenes.

Gràcies als professionals que han fet de pont amb els joves que han participat, especialment a la Irene, l'Alba, el Julio i la Maribel. I gràcies i felicitats als professionals que heu participat; l'agraïment és pel vostre temps i la felicitació és per la bona feina que feu en el dia a dia.

Gràcies a la meua família. Als meus pares, dels i amb els qui he après moltes coses. Al meu pare pel seu exemple d'esforç i constància i per ensenyar-me a apuntar sempre ben amunt. A la meua mare, pel seu amor inspirador de resiliència i per haver-me fet sentir sempre la persona més estimada del món. Als meus tres germans: Abril, Nil i de manera especial al Sergi, per haver crescut junts i tenir-nos al costat sempre. A la meua àvia Dolors, que amb el seu exemple de força i decisió, m'ha ensenyat que la vida és dels valents. A la Dolo i al Pau, per estar-hi sempre. Gràcies als que s'han convertit en la meua família; a l'Àngels i als seus i a la família Reyes Cammany. A l'Anna Sopena, per l'anglès i les aficions compartides.

Al grup del SEK, els amics de sempre –Alba, Alonso, Edi, Marta Sánchez, Marta Piqué, Molina, Natalia, Piti, Rodri, Víctor i Xavi- amb els qui m'he fet gran i al costat dels qui he descobert la majoria de coses de la vida. Natalia, gracias por ser mi corazón con patas. Rodri, gràcies per tots els moments que hem viscut i per la teua ajuda en la part creativa d'aquesta tesi. Al grup psicosec –Cris, Helen, Marta, Marina, Mònica i Núria- per ser un punt de referència des de l'inici de la carrera, perquè aquesta, sens dubte, ha pres més sentit amb vosaltres al meu costat. Gràcies Núria i Marina per significar quelcom tant especial i fer-me sentir allò de “una para todas y todas para una”. A tots els amics que m'acompanyen en el trajecte. A l'Aran, per ser una persona especial. A la meua Helena, per repartir i ser tota tu, amor. Al Youssef i l'Arantxa, perquè el món surt guanyant tenint-los a ells. Als “atléticos i atléticas” pels moments viscuts i els moments que ens queda viure.

I gràcies en especial a tu, Víctor, per recordar-me cada dia la importància de viure aquest procés amb il·lusió i ser part de l'espurna motivadora que fa possible aquest, i qualsevol camí en el que ens endinsem. Perquè sense tu, tot això hagués estat molt diferent.

Gràcies a tots, pel vostre suport i afecte, que ha estat el nutrient que m'ha permès avançar en aquest llarg i curt projecte.

## RESUM

La literatura científica assenyala que els nens i nenes que es troben al sistema de protecció, concretament a centres residencials, presenten unes necessitats específiques, a part de les necessitats evolutives generals. Atès les circumstàncies vitals que travessen i l'adversitat que constitueix la situació de desprotecció, s'apunta la necessitat de prestar atenció especial a les necessitats en l'àrea emocional i relacional.

Des del paradigma de la resiliència es concep la dimensió social com l'element clau que possibilita la construcció de la resiliència. Hi ha un alt consens en la literatura a reconèixer el paper que juga la presència d'una persona significativa en aquest procés. Aquesta figura significativa ha estat anomenada tutor de resiliència, en tant que és aquest tipus de vinculació positiva i la relació que s'estableix el que potencia l'esdeveniment resilient de l'infant.

En aquesta línia, diferents aproximacions del camp de la psicologia i de l'educació, ressenyen la importància de les relacions interpersonals per al desenvolupament de la persona, entenent que el creixement humà es produeix gràcies a la interacció amb els altres. Així mateix, des de l'acció socioeducativa es considera que la qualitat de la relació educativa és un predictor clau de l'èxit de la intervenció.

Si tenim en compte l'adversitat a la que fan front aquests infants i observem les aportacions de la resiliència i aquelles relatives a la relació educativa des d'una perspectiva ecològica-sistèmica, entendrem el valor de considerar el potencial de les figures significatives com a fonts de suport i promotores de la resiliència.

Els objectius que es plantegen són: 1) conèixer la percepció dels joves extutelats vers les relacions significatives que van mantenir durant el període de temps que van ser als centres residencials; 2) aprofundir en les relacions significatives en clau de resiliència, al context del centre residencial i 3) plantejar orientacions socioeducatives



en el marc d'un centre residencial per fomentar que els educadors socials siguin tutors de resiliència.

La recerca es fonamenta en el paradigma interpretatiu per tal de comprendre el fenomen en la seva complexitat, des d'una òptica eminentment qualitativa. Per a l'obtenció de la informació, es plantegen dos fases diferenciades, que compten amb diferents participants i estratègies. En la primera fase de l'estudi, participen vint joves extutelats, que van viure períodes llargs de la seva vida en centres de protecció. La recollida de dades es fa a través de diferents instruments: la línia de vida (LIVIFS), l'ecomapa (ECOFS) i la guia per l'entrevista en profunditat (FIGSIG). La segona fase de l'estudi, es centra en tres d'aquests testimonis com a representants d'experiències de resiliència, amb els quals es torna a dur a terme una entrevista en profunditat (DESRESIL). Paral·lelament, s'entrevista als tres professionals que els joves han denominat com a figura significativa clau de la seva xarxa formal (mitjançant l'entrevista en profunditat PROFFS). Per tant, aquesta segona fase consta de tres entrevistes adreçades als joves extutelats i tres entrevistes amb les corresponents persones significatives clau.

L'anàlisi de les dades és de tipus qualitatiu. Es fa ús de l'estratègia d'anàlisi de contingut a partir de la creació d'un sistema de categories elaborat de manera inductiva, comptant amb el suport informàtic del programa Atlas.ti v.6.0.

Els resultats es divideixen en tres apartats en funció de la informació que es presenta. En primer lloc, mostrem que les necessitats que valoren els i les joves com a prioritàries són les relatives a l'àrea emocional i relacional, essent variables determinants per aquesta percepció, l'edat de l'infant i el moment del procés de protecció en el que es troba. D'altra banda, s'identifiquen les principals figures significatives que els van proporcionar suport durant aquest període i s'exploren aquests tipus de relacions, tant de la xarxa formal com de la xarxa informal. Tot i estar en una situació adversa, els joves són capaços no només d'identificar aquestes figures sinó que també poden distingir diferents graus de significativitat i anomenar figures clau. En la seva majoria, la figura significativa clau de la xarxa formal és l'educador social del centre residencial. En canvi, la figura significativa clau de la xarxa informal és més heterogènia i no hi ha un perfil predominant. En aquesta línia, els joves

assenyalen molts elements i proporcionen molts detalls sobre la relació amb l'educador social, mentre que la descripció de les relacions amb les figures de la xarxa informal és més difosa. Per últim, es posa el focus en les relacions educatives amb l'educador social, copsant la significativitat de la relació i identificant determinats continguts educatius i resilients que posa en joc el professional per a fomentar la promoció de la resiliència dels infants. Els joves exposen la seva visió sobre aquesta qüestió i donen missatges a altres infants que com ells, es troben en una situació de protecció.

Finalment, es presenten una sèrie d'orientacions socioeducatives pels professionals que treballen amb infants en centres de protecció, amb l'objectiu que el desenvolupament d'aquest treball tingui un impacte positiu en la seva praxis.

**Paraules clau:** Infància en protecció; Acolliment residencial; Resiliència; Acompanyament socioeducatiu; Tutor de resiliència.



## **ABSTRACT**

Scientific literature indicates that children who are in the child protection system, particularly in residential care, have a range of specific and developmental needs. Considering their adverse life circumstances that have threatened their stability, it becomes essential to emphasize their emotional and social development.

From the resilience paradigm, social dimension has been considered as the key element to build resilience. Recent empirical consensus in the literature recognizes the important role played by the presence of a significant person in this process of building resilience. This significant figure has been named Mentor of Resilience, as it is their positive link and relationship that promote child's resilience.

Similarly, different approaches in psychology and education have outlined the importance of interpersonal relationships for human development, appreciating that interaction is a core developmental ingredient. From the socio-educational perspective, the quality of the professional-child relationship is considered to be a key predictor of successful intervention

Considering the adversity these children face, and taking into account educative and resilience contributions from a systemic-ecological perspective, there seems to be great in considering the potential of significant figures as sources of support and resilience.

This study has three aims: 1) to explore perceptions of former foster youth about the relationships they maintained when they were in residential care; 2) to deepen understand significant relationships in the child protection system from the resilience perspective and 3) to set some orientations in residential care in order to promote that social educators become Mentors of Resilience.

It is based on qualitative research, taking the interpretative paradigm to understand the phenomenon in depth and complex perspective. Data were gathered in two phases, each of which had different participants and strategies. In the first

phase, participants were be twenty former youth who had been long-time periods of his life in residential care system. Data collection was conducted through the lifeline (LIVIFS), the ecomap (ECOFS) and in-depth interview (in-depth interview FIGSIG). The second phase focuses on three of the 20 participants, with which involved another in-depth interview (in-depth interview DESRESIL). Additionally, the three professionals, as selected by the youth as the significant figures in their formal network, were interviewed (in-depth interview PROFFS). Thus, in this second phase there were three interviews with former youth and three interviews with their respective significant persons.

Data analysis is qualitative in nature, analyzed using content analysis based on the creation of a system of categories developed inductively. Atlas.ti v.6.0 software was used to support the analysis of the interview content.

The results are divided into three sections based on the information presented.

In the first place, results showed the central needs that youth experienced during their time in residential care. These central needs are related to emotional and relational areas. As crucial variables to youth experience we could find the child's age and stage of the protection process was also important.

Further, the main figures that provided significant support during this period were identified, and these relationships, both formal and informal networks, were explored. Despite their vulnerable situation, youth are able to both identify these figures and also to distinguish different degrees of significance and identify key figures. Often, the key significant figure within the formal network is the social educator of the residential care, while the central figure in the informal network varies widely by comparison; these figures did not have a predominant profile. In this regard, youths deeply described their relationship with the social educator, while descriptions of relationship with figures of the informal network were more broadly diffuse.

Finally, we focused on educational relationships with the social educator, capturing the significance of the relationship, and identifying educational and resilient content that professionals provide to encourage the promotion of resilience in

## Abstract

children. The youth addressed their views on this issue to the professionals and other children like them (who are also in the child protection system).

Finally, we recommend a set of socio-educational guidelines for professionals who work with children in residential care, so that work has a positive impact on their direct practice.

**Key words:** Child protection system; Residential care; Resilience; Socio-educational intervention; Resilience Mentor.



## ÍNDEX DE CONTINGUT

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>23</b>
<b>INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>29</b>
<b>PRIMERA PART: Fonamentació Teòrica .....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTOL 1. EL BENESTAR DE LA INFÀNCIA .....</b>	<b>37</b>
1.1. La infància i l'adolescència .....	37
1.2. El sistema de protecció a la infància .....	41
1.2.1. La protecció a la infància .....	41
1.2.2. Estructura i funcionament del sistema de protecció a la infància .....	45
1.3. Característiques i necessitats dels infants al sistema de protecció .....	51
1.3.1. Necessitats bàsiques segons l'edat evolutiva i madurativa .....	54
1.3.2. Necessitats de la situació de desprotecció .....	56
1.3.3. Necessitats de la separació familiar .....	58
1.3.4. Necessitats de l'experiència al recurs de protecció .....	61
1.3.5. Necessitats de l'abandonament del recurs i d'integració social .....	64
1.3.6. Necessitats relatives al reconeixement de drets i oportunitats en l'afrontament de l'experiència de protecció .....	65
1.4. El Centre Residencial com a recurs de protecció a la infància .....	67
1.4.1. L'acció socioeducativa al Centre Residencial .....	68
1.4.2. Els professionals d'atenció socioeducativa al Centre Residencial .....	83
A mode de resum .....	88



**CAPÍTOL 2. CONQUISTANT LA RESILIÈNCIA .....89**

2.1. De l'adversitat a la resiliència .....	89
2.1.1. Copsant el fenomen de la resiliència .....	93
2.2. Aportacions i implicacions de la resiliència en l'àmbit de protecció a la infància	106
2.2.1. Pilars de la resiliència susceptibles de treballar en l'acció socioeducativa amb infants en situacions de risc i desemparament.....	109
2.2.2. Accions i estratègies socioeducatives per promocionar la resiliència dels infants en situacions de risc i desemparament.....	124
2.3. El suport social i les relacions interpersonals com elements claus en el procés resiliència .....	132
2.3.1. Les relacions interpersonals com a font de suport social .....	133
2.3.2. De les relacions interpersonals a les relacions significatives .....	140
2.3.3. De les relacions interpersonals significatives al tutor de resiliència.....	142
A mode de resum .....	145

**CAPÍTOL 3. LA RELACIÓ EDUCATIVA: EL PROFESSIONAL COM A TUTOR DE RESILIÈNCIA..... 147**

3.1. Traçant la relació educativa significativa potenciadora de resiliència.....	147
3.1.1. Les relacions educatives significatives i potenciadores de resiliència .....	149
3.1.2. Copsant el fenomen de la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència.....	189
3.1.3. L'essència de la relació educativa significativa potenciadora de resiliència al sistema de protecció a la infància: els seus components .....	193
3.2. Construint la relació.....	197
3.2.1. La relació com a procés .....	197
3.2.2. Elements que incideixen en la relació .....	202

3.3. La figura del tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància .....	205
3.3.1. Figura i rol del tutor de resiliència.....	206
3.3.2. Competències específiques del tutor de resiliència.....	207
A mode de resum .....	213
<b>SEGONA PART: Metodologia, Contextualització i Participants .....</b>	<b>215</b>
<b>CAPÍTOL 4. DISSENY METODOLÒGIC DE LA RECERCA.....</b>	<b>217</b>
4.1. Plantejament general de la recerca.....	217
4.1.1. Preguntes i objectius que orienten la recerca .....	219
4.2. Perspectiva epistemològica i metodològica .....	223
4.2.1. Recerca Qualitativa: Paradigma interpretatiu .....	224
4.2.2. El mètode.....	228
4.3. Descripció del disseny de la recerca.....	231
4.4. Estratègies d'obtenció d'informació: Planificació, elaboració i aplicació .....	235
4.4.1. La línia de vida LIVIFS.....	237
4.4.2. L'ecomapa ECOFS .....	238
4.4.3. L'entrevista .....	239
4.5. Anàlisi de les dades.....	245
4.5.1. Procés d'anàlisi de la línia de vida LIVIFS .....	245
4.5.2. Procés d'anàlisi de l'ecomapa ECOFS .....	246
4.5.3. Procés d'anàlisi de l'entrevista .....	246
4.6. Criteris de rigor científic de la recerca.....	249
4.6.1. La credibilitat .....	249
4.6.2. La transferibilitat .....	250
4.6.3. La dependència.....	250

4.6.4. La confirmació .....	251
4.7. Ètica de la recerca.....	251
A mode de resum .....	259
<b>CAPÍTOL 5. ELS PARTICIPANTS DE LA INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>261</b>
5.1. Contextualització dels joves extutelats .....	261
5.2. Característiques dels participants en la primera fase .....	263
5.2.1. Característiques dels joves extutelats de l'estudi .....	263
5.3. Característiques dels participants en la segona fase .....	276
5.3.1. Característiques dels joves extutelats de l'estudi .....	276
5.3.2. Característiques dels educadors socials de l'estudi .....	279
A mode de resum .....	281
<b>TERCERA PART: Resultats i Conclusions.....</b>	<b>283</b>
<b>CAPÍTOL 6. NECESSITATS DELS INFANTS AL CENTRE RESIDENCIAL.....</b>	<b>285</b>
6.1. Necessitats dels infants durant l'estada al centre residencial .....	285
6.1.1. Necessitats en l'àrea afectiva i emocional .....	287
6.1.2. Necessitats en l'àrea relacional i social.....	288
6.1.3. Necessitats relatives a la separació familiar i canvi d'entorn .....	290
6.1.4. Necessitat de donar sentit a la pròpia història de vida.....	292
6.1.5. Necessitats derivades de viure en una institució.....	294
6.1.6. Necessitats d'orientació en la transició al món adult .....	301
6.2. Variables determinants per a les necessitats experimentades.....	302
6.2.1. Edat de l'infant .....	302
6.2.2. Moment del procés de protecció .....	303

A mode de resum ..... 304

## **CAPÍTOL 7. SUPORT SOCIAL I RELACIONS SIGNIFICATIVES DURANT**

### **L'ESTADA AL CENTRE RESIDENCIAL..... 305**

7.1. El suport social percebut de la xarxa formal i informal..... 305

7.1.1. Figures destacades percebudes pels joves ..... 306

7.1.2. Proximitat i importància de les relacions significatives ..... 311

7.2. Les relacions significatives clau en el context formal i informal ..... 315

7.2.1. Perfil de la figura significativa clau en el context formal i informal..... 315

7.2.2. La relació significativa clau de la xarxa formal ..... 321

7.2.3. La relació significativa clau de la xarxa informal ..... 352

A mode de resum ..... 369

## **CAPÍTOL 8. REFLEXIONS DES DE L'ADVERSITAT PER A CONSTRUIR UN**

### **FUTUR MILLOR EN CLAU RESILIENT ..... 371**

8.1. L'acompanyament socioeducatiu en el procés resiliènt ..... 372

8.1.1. Adversitat i necessitats..... 372

8.1.2. Conquistant la resiliència: El què, el qui i el com ..... 374

8.1.3. Resiliència conquistada: Joves exitoses ..... 414

8.2. L'educador social: Tutor de resiliència ..... 420

8.2.1. Qualitats de l'educador social ..... 420

8.2.2. Qualitats de la relació..... 431

8.3. Missatges per als infants ..... 438

A mode de resum ..... 442

<b>CAPÍTOL 9. DISCUSSIÓ: L'ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU EN EL PROCÉS RESILIENT .....</b>	<b>445</b>
9.1. Adversitats afrontades amb èxit: joves resilients .....	445
9.2. El suport social i les figures significatives en el procés resilient .....	451
9.3. L'educador social com a tutor de resiliència .....	455
A mode de resum .....	461
<b>CAPÍTOL 10. ORIENTACIONS PER PROMOCIONAR AL TUTOR DE RESILIÈNCIA AL CENTRE RESIDENCIAL.....</b>	<b>463</b>
10.1. L'educador social com a tutor de resiliència .....	463
10.2. Accions per fomentar processos resilients en els infants .....	472
10.3. Reptes institucionals per afavorir el tutor de resiliència .....	477
A mode de resum .....	479
<b>CHAPTER 11. Conclusions and prospects .....</b>	<b>481</b>
11.1. Conclusions.....	481
11.2. Implications for practice.....	484
11.3. Implications for future studies .....	486
<b>CAPÍTOL 11. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA DE FUTUR .....</b>	<b>489</b>
11.1. Conclusions.....	489
11.2. Implicacions per a la pràctica .....	493
11.3. Implicacions per a futurs estudis.....	494
<b>LIMITACIONS DE LA RECERCA .....</b>	<b>497</b>
<b>EPÍLEG .....</b>	<b>499</b>

**REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES..... 501**

**ANNEXES..... 529**

Annex 1. Línia de vida LIVIFS ..... 531

Annex 2. A mode d'exemple: Instrument LIVIFS d'un participant ..... 532

Annex 3. A mode d'exemple: Instrument LIVIFS d'un participant ..... 532

Annex 4. Ecomapa ECOFS ..... 534

Annex 5. A mode d'exemple: Instrument ECOFS d'un participant ..... 535

Annex 6. A mode d'exemple: Instrument ECOFS d'un participant ..... 536

Annex 7. Entrevista FIGSIG ..... 537

Annex 8. Entrevista DESRESIL ..... 541

Annex 9. Entrevista PROFFS ..... 544

Annex 10. Categories d'anàlisi entrevista FIGSIG..... 548

Annex 11. Categories d'anàlisi entrevista DESRESIL ..... 550

Annex 12. Categories d'anàlisi entrevista PROFFS ..... 551

Annex 13. Consentiment Informat participants tesi doctoral..... 552

## ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Drets fonamentals de la infància. Elaboració pròpia.....	41
Taula 2. Responsabilitat vers la infància i adolescència. Elaboració pròpia .....	43
Taula 3. Intervenció segons la valoració de la situació. Elaboració pròpia.....	47
Taula 4. Tipologies d'aferrament i característiques principals. Elaboració pròpia a partir de les idees de Palacios (2005).....	55
Taula 5. Fases del dol i estratègies professionals per ajudar a l'infant. Elaboració pròpia a partir de les idees de Fernández del Valle & Fuertes (2005) .....	59
Taula 6. Necessitats dels infants al sistema de protecció. Elaboració pròpia.....	67
Taula 7. Principis bàsics de l'acció socioeducativa. Elaboració pròpia.....	77
Taula 8. Funcions del professional de l'educació social en l'atenció educativa individual (Marzo, 2009, p. 130) .....	84
Taula 9. Funcions del professional de l'educació social en l'atenció educativa grupal (Marzo, 2009, p. 132) .....	85
Taula 10. Aportacions de la resiliència segons les diferents generacions. Elaboració pròpia.....	92
Taula 11. Dimensions i característiques de la resiliència. Adaptada de Masten & Coatsworth (1998, p. 212).....	97
Taula 12. Dimensions susceptibles d'intervenció per promocionar la resiliència. Adaptada de Zolkoski i Bullock (2012, p. 2301) .....	101
Taula 13. Característiques principals de la resiliència. Elaboració pròpia .....	105
Taula 14. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Gilligan, 2009) .....	110
Taula 15. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Daniel i Wassell, 2002) .....	110
Taula 16. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Vanistendael & Lecomte, 2002, p.175).....	111
Taula 17. Model de resiliència de Grotberg. Elaboració pròpia a partir de l'explicació del model de Grotberg (2003, p. 20–21).....	113
Taula 18. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Wolin & Wolin, 1993).....	114

Taula 19. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Melillo et al., 2001) .....	114
Taula 20. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Rojas Marcos, 2010).....	115
Taula 21. Aspectes afavoridors de resiliència (Barudy & Dantagnan, 2011, p. 24) .....	118
Taula 22. Pilars de la resiliència segons autors rellevants. Elaboració pròpia.....	121
Taula 23. Dimensions de la resiliència. Elaboració pròpia .....	122
Taula 24. Dimensions i elements claus en el desenvolupament de la resiliència en infants al sistema de protecció a la infància. Elaboració pròpia .....	123
Taula 25. Estratègies per construir la resiliència als recursos de protecció (Melendro & Cruz, 2013, p. 60).....	131
Taula 26. Dimensions que ofereix el suport social. Elaboració pròpia .....	136
Taula 27. Dimensions del suport social, termes afins i exemples. Adaptada de Wills i Shinar (2000, p. 89) .....	137
Taula 28. Estructura de les "Growth promoting relationships" (Search Institute, 2014, p. 1).....	161
Taula 29. Característiques de les intervencions de suport "one-to-one". Adaptada de Eckenrode & Hamilton (2000) .....	166
Taula 30. Elements constitutius de la relació educativa significativa potenciadora de resiliència. Elaboració pròpia .....	194
Taula 31. Components essencials que configuren relacions educatives significatives i potenciadores de resiliència. Elaboració pròpia .....	197
Taula 32. Fases de la construcció de la relació. Elaboració pròpia .....	201
Taula 33. Elements que faciliten i dificulten la construcció de la relació. Elaboració pròpia.....	204
Taula 34. Competències del tutor de resiliència. Elaboració pròpia.....	209
Taula 35. Estils relacionals en el mentoratge i la relació socioeducativa. Adaptada de Gay i Stephenson (1998).....	211
Taula 36. Competències essencials del tutor de resiliència. Elaboració pròpia.....	212
Taula 37. Preguntes i objectius generals de la recerca. Elaboració pròpia.....	219
Taula 38. Preguntes, objectius generals i objectius específics. Elaboració pròpia .....	221
Taula 39. Tipologia de mètodes orientats a la comprensió. Elaboració pròpia .....	228
Taula 40. Procés general de la recerca qualitativa, extret de l'aportació de Latorre et al. (1996).....	232



Taula 41. Presentació de les estratègies de recollida d'informació. Elaboració pròpia .....	236
Taula 42. Aspectes considerats en l'elaboració de les guies. Elaboració pròpia .....	237
Taula 43. Criteris de rigor científic en la recerca qualitativa. Adaptada de Lincoln i Guba (1985).....	249
Taula 44. Edat dels participants. Elaboració pròpia .....	266
Taula 45. Anys residint a Catalunya. Elaboració pròpia .....	267
Taula 46. Grau de formació: estudis finalitzats. Elaboració pròpia.....	269
Taula 47. Ocupació actual. Elaboració pròpia .....	270
Taula 48. Temps i recursos d'acolliment. Elaboració pròpia.....	271
Taula 49. Edat de sortida del recurs de protecció i residències posteriors. Elaboració pròpia.....	274
Taula 50. Gradient dels trets resilents dels joves participants en la recerca. Elaboració pròpia.....	277
Taula 51. Identificació de necessitats generals dels infants. ....	285
Taula 52. Identificació de necessitats específiques dels infants al sistema de protecció. ....	286
Taula 53. Rol i nombre de figures significatives. Elaboració pròpia.....	308
Taula 54. Dimensions de la resiliència. Elaboració pròpia .....	342
Taula 55. Accions per fomentar processos resilents en els infants. Elaboració pròpia .....	473

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Model d'atenció a la infància i l'adolescència (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2013) .....	44
Figura 2. Esquema general d'intervenció en situació de risc i/o desprotecció a la infància (Consell Comarcal del Berguedà. Diputació de Barcelona, 2012, p. 60) .....	50
Figura 3. Necessitats dels infants al sistema de protecció. Elaboració pròpia .....	53
Figura 4. Evolució dels models d'intervenció social. Elaboració pròpia.....	70
Figura 5. Competències de l'educador social. Adapta de Delors (1996).....	86
Figura 6. Model de "la casita de la resiliència" (Vanistendael & Lecomte, 2002, p.175) .....	111
Figura 7. Model terapèutic basat en el bon tracte i el suport a la resiliència. Elaboració pròpia a partir de l'explicació del model de Barudy & Dantagnan (2005).....	116
Figura 8. Model de la Roda de la Resiliència (Henderson & Milstein, 2003, p. 31) .....	125
Figura 9. Estratègies per a potenciar la resiliència. Elaboració pròpia a partir del model de Barudy & Dantagnan (2005) i Barudy & Dantagnan (2011) .....	128
Figura 10. Punts claus del mentoratge i impacte en la resiliència. Adaptat de Beltman et al. (2006).....	168
Figura 11. Tipologia del tutor de resiliència. Elaboració pròpia.....	207
Figura 12. Fases i objectius de la recerca. Elaboració pròpia .....	223
Figura 13. Disseny i procés de la recerca. Elaboració pròpia .....	234
Figura 14. Fusió dels ecomapes dels 20 joves. Elaboració pròpia.....	314
Figura 15. Figura significativa clau de la xarxa formal i informal. Elaboració pròpia...	318
Figura 16. Conquesta de la resiliència. Elaboració pròpia.....	460
Figura 17. Rols del tutor de resiliència al centre residencial. Elaboració pròpia .....	464

## ÍNDEX DE GRÀFICS

Gràfic 1. Distribució dels participants segons el país d'origen. Elaboració pròpia .....	267
Gràfic 2. Anys residint a Catalunya. Elaboració pròpia .....	268
Gràfic 3. Ocupació actual. Elaboració pròpia .....	270
Gràfic 4. Contacte actual amb professionals. Elaboració pròpia .....	275
Gràfic 5. Contacte actual amb companys. Elaboració pròpia .....	275

## INTRODUCTION

*Ki mai ki au. He aha te taonga nui o te ao?  
Maku e ki, he tamariki, he tamariki, he tamariki*

*If you ask me: what is the greatest treasure in the world?  
I will answer: people are, people are, people are.*

Maori proverb

This research stems from social and scientific interest aroused by the complexity of human relationships and the potential they can offer, if we understand them as support elements in the building of the personal life path of each of us. People often express the importance of being able to count on support figures at different times in their lives, both in happy and difficult times. If every one of us made the effort to close our eyes and imagine our trajectory from childhood to the current moment, I'm sure we will remember people that, in one way or another, had a vital influence on us.

While relationships are always important, it is in times of adversity, when we are at our most vulnerable, when it is even more necessary for someone to provide this support to help us move forward. If we think of difficult moments in our lives, we will remember even more vividly that simple gesture, those few words, or that single hug that had such a positive effect.

All children need reference figures to help them grow. Children in the protection system are separated from their environment due to the lack of protection to which they are exposed. They go to a social resource where they live most of their lives away from family and reference figures. This experience contributes considerable adversity to their lives, creating specific needs very common between children in the protection system, and relating mainly to emotional and relational areas.

The phenomenon of resilience represents an opportunity to overcome these adverse challenges and project into the future in a positive way, emerging from the difficult situation even stronger. In this regard, the support those people around them provides is considered essential, specifically figures that accompany and support the child throughout the duration of their foster situation. The paradigm of resilience outlines the importance of this network and a very high level of importance is given to people who can play that special role in the development of child resilience. It is from this perspective that the resilience mentor is recognized as an especially significant person that through their relationship with the child, promotes his resilient process.

The protection system has residential care facilities as a socio-educational intervention resource for children in foster care, in order to provide comprehensive care and education. As previously mentioned, the children living in this situation lose their natural references but at the same time are given the opportunity to create new educational relationships with professionals in the residential care. Professionals work in shifts, during the week and weekend. It is in this child-professional interaction in their everyday life that allows us to imagine the possibility of forging a relationship that goes beyond the basic needs and also fosters resilience. The question around whether and how this relationship can be proactively created constitutes the core of this thesis.

Therefore, from this perspective we took a scientific approach with the aim of exploring the support relationships of the youth who lived in the care centers of the protection system. We investigate the significant relationships and how they helped to develop the resilient process. Then, we focus on relationships within the frame of socio-educational intervention in residential care, examining the figure of the social educator as a potential mentor of resilience.

The relevance of the topic of this research is shown from three complementary perspectives. From a theoretical perspective, we intend to develop knowledge around the significant relationships networks of children who live in residential care. Based on the current knowledge in the literature around the needs of children and interpersonal relationships in contexts such as socio-educational residential care, and also understanding that the concept of resilience turns into the combination of these two

dimensions, our aim is to integrate our results into the framework of global knowledge, thus encouraging progress in this field.

On the other hand, this topic can be considered a relevant social issue, as the concern for the care and welfare of children in the protection system is a commitment of the state and society in general. It must also be said that, given the current social conditions and the high number of children who live in residential care, it is interesting to study and identify elements that can help them move forward and contribute to the process of building resilience. In addition, from this perspective it is also considered important to emphasize the epistemological and methodological aspects of this research, because it puts into play one of the rights recognized in childhood but rarely materialized in research: the right to participation, expression and to be heard in all matters affecting them. Our research design responds to the right to participation and to express themselves and have their voices heard around issues that are relevant to their lives.

Finally, the research has implications for practice in residential care, as it provides new opportunities for intervention and educational relationships between children in protection system and professionals. Currently, resilience is a premise in protective measures and the tendency—both in research and in practice—is to connect this phenomenon with foster care. The voices of the twenty youth and the three professionals, allow us to extract valuable key points for educational intervention. It is in the dialogue between the literature and our findings that we finally present some proposals in order to have practical implications.

The research exposed here is part of the doctoral program "Education and Society", as the object of study is related to the socio-educational phenomenon in the social field. Our social and legal framework leads us to believe that the protection system should ensure the well-being and proper development of children. Professionals care for these children through the socio-educational relationship with these objectives. Moreover, the issue of child protection is part of the research done by a group I participate with: Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ). My experience with this research dates back to my collaboration with this group in 2012, thanks to a scholarship that allowed me to

participate directly in the I+D project (2012-2014) called "Biological family in the field of child protection system: processes of socio-educational intervention" and to progressively collaborate with various research programs. Being part of GRISIJ and participating in projects related to child protection has generated a lot of positive synergies and allows my enrichment at different levels, both professional and personal.

This thesis is structured as follows. The first three chapters are theoretical, showing the theoretical knowledge studied and analyzed by the researcher. Each chapter centers on a part of axis around which the work revolves: the child protection system, resilience, and educational relationship from the perspective of promoting resilience.

The first chapter opens with the welfare of children, later focusing on the protection system and children who are in it. There is a review of the literature concerning the specific needs of children who are in residential care. The socio-educational perspective in which the intervention is framed is also important, so we also analyze this concept.

In the second chapter, the concept of resilience is explained. It is presented the perspective of resilience in this work, examining the essential components of the term and arguing the pertinence of using this concept in the field of the child protection system. Finally, the chapter emphasizes social support and interpersonal relationships as important aspects of resilience development, and concludes on the key figure that interests us significantly: the mentor of resilience.

In the third chapter we carry out a plural analysis regarding relationships that provide support, allowing us to understand various components that they all have in common. An open overlook enriches and offers us different knowledge about the focus of the study. Different contributions in the field of psychology and education outlined the importance of interpersonal relationships for personal development, taking into consideration that certain figures can play an essential role in this process. Looking at interpersonal relationships from a point of view this versatile has allowed us to explore different theoretical perspectives and similar approaches with very interesting nuances. This approach helps us to discern important concepts and

establish possible connections in order to link different ideas, comparing them with the results of this research.

The second part approaches to the research methodology, the contextualization of it and the participants.

In the methodological chapter, which forms the fourth chapter of this work, the design followed in this investigation is explained. It makes a tour showing the general approach, epistemological and methodological perspective, a detailed description of its design, the strategies used in obtaining information as well as the process of data analysis. Lastly, they are presented the criteria of scientific rigor that support our research and ethical issues, which have been present in the whole approach to this research.

The fifth chapter refers to the participants, contextualizing firstly the situation of the former foster youth, to be continued with the description of the participants in the two phases of research.

Finally, the third part refers to the research results and the conclusions that we obtain of the process.

The sixth chapter refers to results relative to the needs identified by former foster youth during the time they lived in residential care. We present the needs that youth experienced in the process of fostering.

The seventh chapter shows the results relating to social support and significant relationships during the stay in a residential care, where a detailed analysis of the relationship between formal and informal network is done.

The eighth chapter focuses on the youth resilient process. At first, there is an analysis towards young people resilient process from the reflections of the three former foster youth and the three professionals selected as their respective key significant figure. In a second moment, we can see the reflections by both -former foster youth and professionals- on the social educator, outstanding figure in this process. Finally, youth end up giving messages to children who may find themselves in similar situations, offering advice and guidance to help them overcome this process in a positive way.



The ninth chapter makes up the discussion of the research, which confronts the theoretical approach with the empirical results. This section highlights the similarities and discrepancies found, by referring to the different research questions.

In the tenth chapter we present our proposal, based on orientations for professionals to help them to become mentors of resilience and to foster educational relationships with the resilience view. These guidelines come from the combination of the analysis of the results and the main theoretical concepts, with the aim of provide something significant in the practical field.

The eleventh chapter shows the final conclusions of the research. It involves the main ideas, some implications for practice and implications for future studies.

Finally, we present some constraints of the research and the work ends with some personal reflections as a final epilogue.

## INTRODUCCIÓ

*Ki mai ki au. He aha te taonga nui o te ao?  
Maku e ki, he tamariki, he tamariki, he tamariki*

*Si em preguntes: quin és el tresor més gran del món?  
Jo et respondré: són les persones, són les persones, són les persones*

Proverbi maorí

El present treball neix de l'interès social i científic que desperta la complexitat de les relacions humanes i la potencialitat que aquestes poden oferir, si les entenem com a elements de suport i recolzament en la construcció del camí de vida personal de cadascun de nosaltres.

Les persones sovint manifestem la importància d'haver pogut comptar amb figures de suport en diferents moments de la nostra vida, tant en aquells de glòria com en els de dificultat. Si cadascun de nosaltres fem l'esforç de tancar els ulls i imaginar la nostra trajectòria des de la infància fins al moment actual, estic segura que recordarem persones que d'una manera o una altra, van tenir una influència sobre nosaltres.

Si bé les relacions interpersonals són sempre importants, és en els moments d'adversitat, on la vulnerabilitat està a flor de pell, que encara és més necessari que algú proporcioni aquest suport que ens ajuda a tirar endavant. Si pensem en moments puntuals de dificultat de la nostra vida, encara més recordarem aquell gest, aquelles paraules o aquella abraçada amb efectes tant positius.

Tots els infants necessiten figures de referència que els ajudin a desenvolupar-se com a persones. Els nens i nenes que es troben al sistema de protecció a la infància sovint són separats del seu entorn a causa de la situació de desprotecció a la qual estan exposats. Són traslladats a un recurs on han de viure part de la seva vida, lluny

del seu nucli familiar i de les seves figures de referència. Aquesta experiència suposa una adversitat en la seva trajectòria, generant necessitats específiques pròpies dels infants que estan en acolliment i que es troben relacionades sobretot, amb l'àrea emocional i relacional.

El fenomen de la resiliència suposa l'oportunitat de sobreposar-se a aquestes adversitats i projectar-se al futur d'una forma positiva, sortint enfortit de la situació de dificultat. En aquest sentit, es considera fonamental el suport que ofereixen les persones del voltant, en aquest cas, les figures que acompanyen a l'infant al llarg de l'acolliment. Des del paradigma de la resiliència es ressenya la importància de les interaccions que es construeixen a la xarxa social i es dóna una especial rellevància a les persones que poden jugar un rol valuós en el desenvolupament resilient de l'infant. És des d'aquesta òptica que es concep la figura del tutor de resiliència com aquella persona especialment significativa que a través de la seva relació amb l'infant, promou el seu procés resilient.

Entre les respostes que el sistema de protecció dóna als infants que es troben en una situació de risc greu, hi trobem els centres residencials d'acció socioeducativa. La missió d'aquests centres és la d'oferir una atenció i educació integral a aquests infants. Residir en aquest context fa que els infants es separin de les seves famílies d'origen i implica teixir noves relacions, entre els iguals i els professionals del centre. Els professionals hi treballen per torns, entre setmana i el cap de setmana. És en aquesta interacció infant-professional, on ens preguntem per la possibilitat de forjar una relació que vagi més enllà de l'atenció de les necessitats de l'infant i que permeti també fomentar la resiliència. La qüestió sobre com pot dibuixar-se aquesta relació constitueix l'eix vertebrador d'aquesta tesi.

Per tant, és des d'aquesta òptica des d'on fem un plantejament científic amb l'objectiu d'explorar les relacions de suport que han viscut els infants i joves mentre han estat acollits en centres residencials d'acció educativa del sistema de protecció a la infància. Indaguem les relacions significatives amb l'objectiu de conèixer com són i de quina manera els han ajudat a desenvolupar el seu procés resilient. Posteriorment, focalitzem en les relacions en el marc de l'acció socioeducativa del centre residencial, plantejant la figura de l'educador social com a potencial tutor de resiliència.

La pertinència de la temàtica d'aquesta recerca es mostra des de tres perspectives complementaries. Des d'una perspectiva teòrica, ens proposem desenvolupar coneixement respecte la xarxa de relacions interpersonals significatives dels infants que viuen en centres de protecció. Partint de la literatura respecte les necessitats dels infants i les relacions interpersonals que es donen en un context socioeducatiu com és el centre residencial, i entenent que el concepte de la resiliència esdevé de la conjunció d'aquestes dues dimensions; tractem d'integrar els resultats de la nostra recerca en un marc de coneixement global, afavorint el progrés en aquesta àrea de la ciència.

D'altra banda, es pot considerar un tema de rellevància social ja que la preocupació per l'atenció i el benestar dels infants que es troben al sistema de protecció a la infància és un compromís per part de l'Estat i també per part de la societat en general. Cal dir també que, donades les condicions socials actuals i l'elevat nombre d'infants que es troben residint en recursos de protecció, és interessant estudiar i identificar elements que puguin ajudar-los a seguir endavant i contribuir en el seu procés de construcció de resiliència. A més, des d'aquesta perspectiva també es considera important fer èmfasi en els aspectes epistemològics i metodològics de la recerca, ja que posen en joc un dels drets reconeguts a la infància però que poques vegades es materialitzen en les recerques: el dret a la participació, a l'expressió i a ser escoltats en tot allò que els afecta. Amb el present disseny de la recerca doncs, es dóna resposta al dret de participació i de poder expressar la seva veu en torn a temes que han estat rellevants per les seves vides.

Per últim, es pot dir que la recerca és pertinent pel desenvolupament de la pràctica socioeducativa, ja que aporta noves possibilitats d'intervenció i de relació educativa entre els infants que es troben al sistema de protecció i els professionals de l'acció social. Actualment la resiliència és una màxima en les mesures de protecció i la tendència, tant a nivell de recerca com a la praxis, és connectar aquest fenomen amb els processos d'acolliment. Les veus dels vint joves i dels tres professionals, ens permeten extreure punts claus valuosos per a l'acció socioeducativa. És a partir del diàleg entre la literatura i els resultats, que finalment presentem algunes orientacions per tal que el present treball tingui un impacte en el camp pràctic.

La recerca s'emmarca en el programa de doctorat *Educació i Societat*, atès que l'objecte d'estudi té a veure amb el fenomen socioeducatiu en l'àmbit social. Els marcs socials i legals del nostre context, ens porten a entendre que el sistema de protecció a la infància ha de vetllar per garantir el benestar i el desenvolupament adequat dels infants. Aquests nens i nenes són atesos per professionals que a través de la seva acció socioeducativa, treballen amb aquests objectius. D'altra banda, la temàtica de protecció a la infància, forma part de les línies d'investigació pròpies del grup de recerca del qual formo part, el grup GRISIJ. La meva iniciació en la recerca es remunta a l'entrada en aquest grup l'any 2012, gràcies a l'obtenció d'una beca predoctoral, que m'ha permès participar de manera directa en el projecte I+D (2012-2014) anomenat "La familia biològica en el ámbito de protección de la infancia: procesos de acción socioeducativa" i anar col·laborant progressivament en diferents recerques. Formar part del GRISIJ i participar en projectes relacionats amb la temàtica d'infància en protecció, ha generat sinèrgies molt positives i ha permès el meu enriquiment a diferents nivells, tant professional com personal.

La present tesi doctoral, s'estructura de la següent manera. Trobem una primera part de fonamentació teòrica, on es presenten els coneixements teòrics analitzats i treballats en els tres capítols inicials. Cadascun d'ells versa sobre els eixos en torn dels quals gira aquest treball: la infància al sistema de protecció, la resiliència i la relació educativa des de l'òptica de la promoció de la resiliència.

El primer capítol fa referència al benestar dels infants, focalitzant posteriorment en el sistema de protecció i en els infants que es troben en ell. Es fa una revisió de la literatura relativa a les necessitats específiques dels nens i nenes que es troben concretament, a centres residencials. El marc d'acció socioeducativa en el que es situa aquesta tasca és important a l'hora de dur a terme la intervenció i és per aquest motiu que també fem un anàlisi d'aquest concepte.

En el segon capítol, s'exposa el concepte de la resiliència. Es presenta la perspectiva des de la qual es parteix en aquest treball, exposant els components essencials que la conformen i argumentant la pertinència d'utilitzar aquest constructe en l'àmbit de la infància en protecció. Finalment, es fa èmfasi en el suport social i les

relacions interpersonals com aspectes clau per al desenvolupament resilient, concloent en la figura significativa clau que ens interessa: el tutor de resiliència.

En el tercer capítol es du a terme un anàlisi plural respecte les relacions que ofereixen suport, permet-nos conèixer concepcions diverses que tenen aquest punt en comú. Obrir les mires ha possibilitat l'enriquiment i ha afavorit posar sobre la taula diferents coneixements respecte l'objecte d'estudi. Diferents aportacions en el camp de la psicologia i de l'educació, ressenyen la importància de les relacions interpersonals pel desenvolupament de la persona, considerant que certes figures poden jugar un rol essencial en aquest procés. El fet de considerar les relacions interpersonals des d'un punt de vista tant versàtil, ens ha permès explorar diferents perspectives teòriques i enfocaments similars però amb matisos que han estat molt interessants. Aquesta manera d'enfocar aquesta qüestió ens ha ajudat a discernir conceptes importants així com a establir possibles connexions per tal de vincular idees entre sí i contrastar-les amb els resultats de la investigació.

La segona part de la recerca està dedicada a la metodologia, a la contextualització de la mateixa i als participants.

En el capítol metodològic, que conforma el quart capítol d'aquest treball, s'explica el disseny seguit en la investigació. Es fa un recorregut que mostra el seu plantejament general, la perspectiva epistemològica i metodològica, la descripció detallada del disseny, les estratègies d'obtenció d'informació utilitzades, així com el procés d'anàlisi de les dades que s'ha utilitzat. Finalment, es plantegen els criteris de rigor científic que s'han seguit i que avalen la nostra recerca i els aspectes ètics que han estat presents en tot el plantejament de l'estudi.

El cinquè capítol fa referència als participants, contextualitzant en primer lloc la situació dels joves extutelats, per seguir amb la descripció dels joves i professionals que han participat en les dos fases de la recerca.

Per últim, la tercera part fa referència als resultats de la investigació i a les conclusions que extraïem del procés.

El sisè capítol fa referència als resultats relatius a les necessitats identificades pels joves durant el temps que van viure al centre residencial. Es presenten aquelles carències que van experimentar al llarg del procés d'acolliment.

El capítol setè mostra els resultats relatius al suport social percebut i les relacions significatives durant l'estada al centre residencial, on es fa un anàlisi detallat de les relacions de la xarxa formal i informal.

El capítol vuitè es centra en el procés resiliència dels joves. En un primer moment, es fa un anàlisi vers el procés i progrés resiliència dels joves a partir de les narratives de les tres joves i els respectius professionals escollits com a figura significativa clau. En un segon moment, es mostren les reflexions dels vint joves i dels professionals sobre les relacions educatives significatives potenciadores de resiliència. Finalment, els joves acaben donant missatges a infants que poden trobar-se en situacions similars a la seva, oferint-los consells i orientacions per ajudar-los a superar aquest procés d'una forma positiva.

El capítol novè conforma la discussió de la recerca, on es confronta la perspectiva teòrica treballada i defensada amb els resultats empírics obtinguts. En aquest apartat es posa de relleu les coincidències i discrepàncies trobades, fent referència a les diferents qüestions de la recerca.

En el capítol desè presentem la nostra proposta en forma d'orientacions i reflexions per ajudar als professionals a convertir-se en tutors de resiliència i fomentar relacions educatives significatives i promotores de resiliència. Aquestes orientacions sorgeixen de la combinació de l'anàlisi dels resultats i els conceptes teòrics principals, amb l'objectiu d'aportar quelcom significatiu al camp pràctic.

El capítol onzè mostra les conclusions de la recerca. Es mostren les idees clau així com les implicacions de la recerca per a la pràctica i les perspectives de futur que emanen de la feina feta, per a seguir amb futurs estudis.

Finalment, es mostra un apartat relatiu a les limitacions de la recerca i s'acomiada el treball amb unes reflexions personals finals en forma d'epíleg.

**PRIMERA PART: FONAMENTACIÓ  
TEÒRICA**





## CAPÍTOL 1. EL BENESTAR DE LA INFÀNCIA

*Los científicos dicen que estamos hechos de átomos pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias.*

Eduardo Galeano

En aquest capítol es fa un recorregut pel concepte d'infància i adolescència en general per tal d'entrar a parlar posteriorment, del sistema de protecció a la infància de forma específica.

Es descriuen els principis bàsics que sustenten les intervencions en protecció a la infància, així com l'estructura i els procediments amb els quals es dona resposta a aquestes situacions des de l'administració catalana. A continuació, s'exposen les necessitats particulars dels infants que es troben en situació de protecció, analitzant-les des de la perspectiva del procés d'acolliment que travessen. Finalment, es focalitza en el centre residencial com a recurs d'acolliment, mostrant els principis d'acció socioeducativa i la perspectiva professional actual que orienta la pràctica.

### **1.1. La infància i l'adolescència**

Actualment, es denomina infància al col·lectiu específic d'una societat, format per persones d'edats compreses entre 0 i 18 anys, excepte en aquells casos que s'obté abans la majoria d'edat (UNICEF-Comité español, 2006).

S'entén que aquest col·lectiu té una sèrie de característiques i necessitats pròpies de la seva etapa evolutiva, així com una sèrie de drets propis *per se*, lligats a la seva condició d'infants (Ochaita & Espinosa, 2012). Tot i que avui en dia aquesta afirmació pugui semblar obvia, cal remarcar aquesta idea ja que s'ha considerat la infància com un estadi previ a l'edat adulta, no essent els infants considerats subjectes participants de

la societat ni de ple dret (Qvortrup & Christoffersen, 1990). Com diu Castillo (2005, p. 32) “[...] en general, fins al segle XX, els infants no havien merescut cap consideració especial per part de la societat: eren propietat dels pares, i no demanaven cap mena d’atenció, ni especial ni específica”.

Des d’un enfocament ecològic, es considera que el context cultural i polític que forma part del macrosistema, té un impacte indirecte en el desenvolupament de l’infant (Ehrensaft & Tousignant, 2003). En aquest sentit, el component social i cultural influeix en la representació social de la infància i en les polítiques dirigides a ella i és per aquest motiu que a continuació presentem les casuístiques del nostre context.

Pel que fa al marc legal relatiu a la infància i l’adolescència, comptem amb tres nivells jurídics de referència: un nivell internacional, un nivell estatal i un nivell autonòmic. En aquests es reflexiona vers el col·lectiu d’infància i adolescència i es recullen drets fonamentals i condicions que s’han de promocionar per a garantir el seu adequat desenvolupament. Al mateix temps, s’estableix com a principi rector assegurar l’atenció i la protecció necessària als infants que es troben en situacions d’exclusió social. Abans de centrar-nos en l’estructura del sistema de protecció, volem mencionar la normativa actual sobre infància a nivell internacional, estatal i autonòmic.

Com a marc normatiu més general, comptem amb la ratificació de la Convenció dels Drets dels Infants de 1989, on s’expressa explícitament el compromís de vetllar pels drets dels infants i proporcionar-los la protecció prevista en els acords internacionals. La promulgació i ratificació d’aquests textos amb entitat jurídica, suposa la introducció d’una nova concepció d’infància, entenent-la per primera vegada a la història, com a subjectes de ple dret. Aquesta consideració suposa un canvi de filosofia i de representació universal vers els infants, reconeixent-los com a subjectes actius de la societat i evidenciant la responsabilitat dels estats en quant a la seva provisió, protecció i participació.

A nivell estatal, la Constitució Espanyola de 1978 regula la protecció jurídica del menor, la qual es veu modificada paulatinament gràcies a la influència de l’evolució de la normativa internacional, tenint un especial efecte la Convenció dels Drets de l’Infant (Fernández del Valle, Álvarez, & Bravo, 2003; Medel, 2011). Recentment, s’ha aprovat

una nova llei a l'estat espanyol (*Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, 2015), que modifica la llei vigent anterior (*Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*, 1996), on es posa l'èmfasi en els drets però també en les responsabilitats dels infants.

A més, atès que les competències en aquest àmbit es troben descentralitzades, hi ha una legislació específica que s'ocupa de regular els aspectes relacionats amb la infància a nivell autonòmic. El territori de Catalunya<sup>1</sup> per tant, compta amb una legislació pròpia que també ha anat evolucionat al llarg dels anys. La normativa autonòmica catalana actual ve regida per la Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. La principal novetat d'aquesta llei és que visualitza l'infant i l'adolescent com a subjecte de drets i oportunitats i aglutina en una llei tota la legislació sobre la infància i l'adolescència. Per tant, tal com es destaca en el preàmbul:

[...] reuneix en un sol instrument jurídic, a manera de codi de la infància i l'adolescència, ambdues regulacions: d'una banda, la destinada a l'infant i a l'adolescent en general, en què s'estableixen els principis rectors i els drets d'infants i adolescents i, de l'altra, la destinada a regular la protecció dels infants i els adolescents quan els mecanismes socials de prevenció no han estat suficients i s'han produït situacions de risc o de desemparament que cal pal·liar amb les mesures necessàries d'intervenció pública (Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, 2010, p.20).

Ressaltant el que específicament ens interessa per la contextualització de l'àmbit de la protecció a la infància, es destaca la importància i el compromís respecte aquesta, atès que és l'àmbit on es donen més canvis i novetats. A més, se li dediquen dos títols de la llei de manera exclusiva (el títol IV<sup>2</sup> i V<sup>3</sup>).

---

<sup>1</sup> L'article 166.3 i 166.4 de l'Estatut atribueix a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de protecció de menors i de promoció de les famílies i de la infància.

<sup>2</sup> Títol IV: Protecció pública davant el maltractament infantil.

Amb aquesta petita introducció, es vol donar compte dels avenços en matèria jurídica de la representació social de la infància, havent estimulat el seu canvi de visió i per tant, valorant-se com aportacions de gran magnitud (Palacios & Amorós, 2005). Aquests canvis ajuden a entendre l'evolució històrica de la infància com a col·lectiu i el tracte que cap a ella se'n deriva, i és que:

[...] els canvis que han experimentat a molts països industrialitzats les polítiques socials envers els infants i adolescents les darreres dècades –i que s'han traduït en considerables canvis en l'organització del sistema de serveis de protecció establerts per les administracions públiques– han anat estretament lligats a la transformació que s'ha produït en les representacions socials sobre la infància (Fundació Plataforma Educativa, 2008, p. 15).

D'aquesta manera, amb l'evolució dels anys i al definir la relació de la supervivència de l'infant amb l'atenció que se li proporciona (Cruz, 2009), hi ha hagut certs canvis en la construcció social de la infància, suposant un avenç tant en la política social de la infància com en la definició del què es considera maltractament i la responsabilitat amb relació al mateix (Casas, 1998, 2006; March & Orte, 2000). Així mateix, es concep la infància com a subjecte de drets i amb un rol actiu, lluny de la concepció tradicional que els ubica en un pla d'inferioritat i passivitat (Casas, 2006; Fernández, 2006; Gils, 2004; Pastor et al., 2015). De la mateixa manera, considerem que els infants que es troben en situació de risc se'ls ha de protegir però no amb una mirada paternalista com a objecte de protecció, sinó amb una mirada centrada en l'atenció socioeducativa integral, que concebi a l'infant com a subjecte de drets.

Per tant, a mesura que s'ha anat prenent consciència i tenint sensibilitat respecte la singularitat de la infància com a col·lectiu, s'han anat introduint drets i constituint un canvi de visió de la responsabilitat que com a societat tenim amb els nostres infants. Els diversos marcs legals competents en la matèria, així com les guies i protocols d'actuació aposten també per aquest canvi de paradigma que permet superar

---

<sup>3</sup> Títol V. La protecció a la infància i l'adolescència en situació de risc social i desemparament.

pràctiques assistencials i reconvertir-les en pràctiques socioeducatives. No obstant, volem ressenyar que tot i aquestes fites són plasmades en les diferents normatives, s'evidencia la invisibilitat que encara té la infància i la incongruència entre els principis teòrics i les pràctiques actuals (Casas, 2008; Panchón, Costa, & Gil, 2006).

## 1.2. El sistema de protecció a la infància

### 1.2.1. La protecció a la infància

Com acabem de veure, actualment la infància és considerada com un col·lectiu amb unes necessitats específiques i alhora, des d'una perspectiva de drets. Per tant, hi ha consens en afirmar que cal proporcionar una atenció i educació que no només es centri en el cobriment de les seves necessitats, sinó que vagi més enllà i passi per la promoció del benestar i dels seus drets.

A la Taula 1 resumim els tres drets fonamentals que es proposen a la Convenció dels Drets dels Infants de 1989:

Taula 1. Drets fonamentals de la infància. Elaboració pròpia

Dret	Descripció del dret	Articles específics referents al dret
Protecció	És el dret de créixer i desenvolupar-se en un context que li permeti fer-ho de manera correcta i no patir cap situació que el posi en risc.	Articles 4,11, 19-22, 32-39, 40-41
Provisió	L'infant o l'adolescent té dret a ser proveït d'allò que necessita pel seu desenvolupament, rebent l'atenció educativa i assistencial que necessiti.	Articles 4-10, 18, 20, 22-31, 42
Participació	S'entén a l'infant o l'adolescent com a ciutadà de ple dret, pel que se'l considera capaç de participar activament en la vida pública, expressar la seva opinió, tenir llibertat de pensament, etc.	Articles 4, 12-17, 31

Concretament, l'article 19 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant exposa que "[...] és obligació de l'Estat protegir els infants de totes les formes de maltractaments perpetrats pels pares o qualsevol altra persona responsable de la seva cura i establir mesures preventives i de seguiment pel que fa al cas". En aquesta afirmació, s'obren camí noves mirades que postulen que el benestar de la infància, és una qüestió que crida a la responsabilitat col·lectiva. Per tant, és quelcom pel que la societat en el seu

conjunt ha de vetllar i específicament, les administracions públiques han d'invertir recursos i serveis per tal de garantir els drets dels infants.

En aquesta línia, Trenado, Pons-Salvador i Cerezo (2009) afirmen que:

[...] el buen trato no solo corresponde a lo que sus progenitores o cuidadores principales son capaces de ofrecer, sino también es el resultado de los recursos que una comunidad pone a su servicio para garantizar la satisfacción de las necesidades infantiles y el respeto de sus derechos así como promover, apoyar y rehabilitar las funciones parentales. (p.25)

És des d'aquesta perspectiva que es considera necessària la participació i implicació de tota la comunitat, la qual ha d'adquirir compromís i responsabilitat en el benestar dels infants (Barudy & Dantagnan, 2005; Chana, 2007; Spilsbury & Korbin, 2013). Des d'aquesta òptica, en el moment en que un pare o una mare biològica no pot exercir correctament les seves competències parentals, es posen en marxa els mecanismes de la comunitat (persones i recursos de la xarxa formal i de la informal) que poden suplir i compensar les mancances dels progenitors. Barudy i Dantagnan (2005) expliquen que és gràcies a "l'altruisme social" i la interdependència de tots els humans com a éssers de naturalesa social -afectuosa i cuidadora- que som capaços de proporcionar bons tractes als infants.

Amb aquesta lògica, queden obsolets els plantejaments familiaristes tradicionals que es basen en la idea que la cura i benestar de l'infant és una qüestió privada i depèn únicament de la responsabilitat de la pròpia família, sense que les polítiques públiques puguin traspasar aquest límit. El fet de concebre als infants com a subjectes de drets, comporta que els problemes que aquests tinguin són socials, apel·lant a una responsabilitat col·lectiva (Casas, 2006, 2008; Cruz, 2009; Montserrat, 2012).

En aquesta recerca defensem la necessitat de cristallització d'aquest canvi de concepció històric i ens situem en el que s'ha anomenat un model de parentalitat social (Ajuntament de Barcelona, 2007; Barudy & Dantagnan, 2005), on s'entén que la protecció a la infància és una responsabilitat col·lectiva de la societat. Amb aquest

plantejament, queden sobrepassades les competències de la parentalitat/marentalitat biològica com a úniques responsables de la infància, proposant altres actors.

En un primer nivell de responsabilitat vers l'infant, trobem a la família de l'infant: el pare i la mare biològics. En un segon nivell de responsabilitat, trobem a la societat en general. Interpretant les relacions des de la perspectiva de les xarxes socials, podem diferenciar aquest segon nivell de responsabilitat social diferenciant a la xarxa informal de la xarxa formal. Des de la mirada de la xarxa social informal, la responsabilitat recauria sobre els tutors legals i la resta del conjunt de la ciutadania. Des de la visió de la xarxa social formal, es distingiria entre els serveis socials normalitzats bàsics i aquells específics i especialitzats en la infància i l'adolescència.

D'aquesta manera, es garanteix la protecció a l'infant i l'adolescent, tenint un sistema de nivells de responsabilitat i de xarxes que són capaces de donar resposta en la mesura que les anteriors no poden fer-ho. La Taula 2 presenta aquesta idea:

Taula 2. Responsabilitat vers la infància i adolescència. Elaboració pròpia

Nivell		Persones o equips concrets
Familiar		Parentalitat/marentalitat biològica: Pare i mare.
Social	Xarxa informal	Parentalitat/marentalitat social: Tutors legals i ciutadania.
	Xarxa formal	Serveis generals i normalitzats bàsics: Equip Bàsic d'Atenció Social Primària (EBASP), escola, metge, etc. Serveis específics i especialitzats en la infància i adolescència: Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència (EAIA), entre ells.

Per tant, es pot veure com l'atenció a la infància i l'adolescència s'entén des de la coresponsabilitat social, on hi ha diferents nivells d'actuació i diferents agents implicats segons la valoració i les casuístiques del cas, entenent com un contínuum des de la desprotecció fins a la qualitat de vida dels infants (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2013). D'aquesta manera, la cobertura de les necessitats bàsiques és el punt inicial per a garantir que un infant es troba protegit – tot seguit se'n parlarà- però això per sí sol no garanteix una bona qualitat de vida donat que per assolir aquest repte, fa falta la consecució d'altres objectius. En aquest sentit, Casas (2008) es pregunta si la qualitat de vida dels infants pot tenir relació amb el respecte vers els drets dels infants que els proporciona la societat.



A la Figura 1 que es mostra a continuació (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2013), es visualitza la idea exposada fins ara:

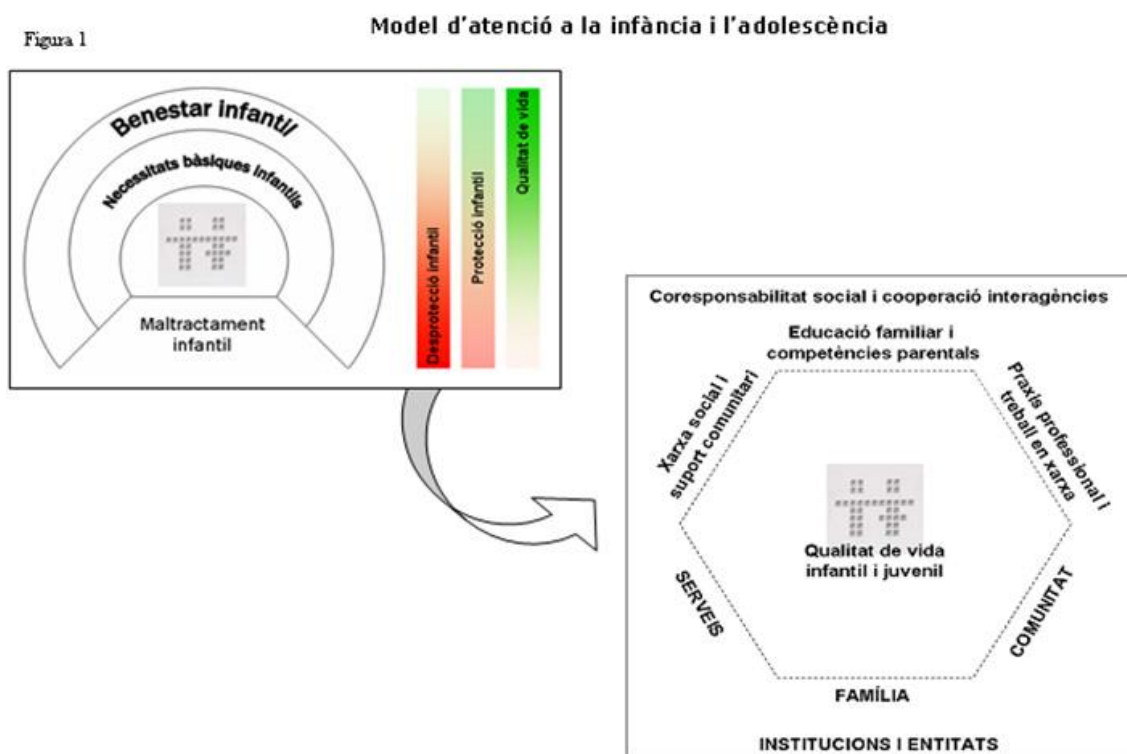


Figura 1. Model d'atenció a la infància i l'adolescència (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2013)

Per tant, amb aquesta idea de contínuum i de coresponsabilitat social és imprescindible identificar en quin tipus de situació es troba l'infant per tal de determinar quin tipus d'intervenció correspon desenvolupar. Altres autors plantegen també el repte d'adoptar una perspectiva holística de l'infant des d'aquesta perspectiva sistèmica, desenvolupant marcs integradors que posin al centre a l'infant (Balsells et al., 2013; Pinkerton & Dolan, 2007).

Una de les tasques principals dels serveis socials i del sistema de protecció resideix en determinar si un infant es troba en una situació de protecció, una situació de risc o una situació de desemparament. En funció d'això, com es veurà a continuació, hi haurà diferents respostes per part de l'Administració, amb implicacions i efectes en la família molt diferents. Precisament per tractar-se d'una qüestió tant delicada com és el benestar dels infants i la seva separació del nucli familiar, resulta complicat marcar els límits que determinen que un infant es troba protegit, en situació de risc o de

desemparament. En aquest sentit, hi ha un gran consens en la literatura i en les polítiques de protecció a la infància a nivell internacional i nacional que recolzen la prioritat de treballar amb la família per tal de preservar la convivència dels infants amb aquesta sempre que sigui possible (Balsells, 2007; Panchón et al., 2006). Tanmateix, com defensen Jiménez et al. (2010a), en aquells casos on aquests mecanismes fallen i perjudiquen a l'infant, compromentent clarament el seu benestar i desenvolupament, la intervenció dels serveis de protecció esdevindrà imprescindible.

### **1.2.2. Estructura i funcionament del sistema de protecció a la infància**

Una vegada contextualitzat a nivell general el col·lectiu de la infància i coneixent la normativa legal que la regula tant a nivell internacional com a nivell autonòmic, podem passar a veure l'estructura i característiques pròpies del sistema de protecció a la infància a Catalunya.

El sistema de protecció a la infància a Catalunya està constituït per un conjunt de serveis especialitzats amb l'objectiu de garantir la protecció de l'infant quan aquest es troba desprotegit (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2013). El fet que actualment es consideri la infància com un col·lectiu específic de la societat, reverteix en el posicionament de les administracions públiques, que proporcionen una atenció i protecció atenent a les seves condicions singulars; tenint en compte les seves característiques, necessitats i drets. És per això que “[...] la missió principal d'aquest sistema ha de ser la d'intervenir quan les necessitats dels infants i adolescents no estan suficientment cobertes pels progenitors, tutors o guardadors per proporcionar-los el nivell bàsic de benestar al qual tenen dret” (Mayoral, 2011, p. 38).

Atès que des de les institucions públiques s'assumeix que s'ha de vetllar per garantir el principi rector de l'interès superior de l'infant proposat a la Convenció dels Drets dels Infants (Fundació Plataforma Educativa, 2008; Palacios & Amorós, 2005), el sistema de protecció a la infància ha de garantir unes actuacions ajustades i justificades en base a aquest principi. D'aquesta forma, l'objectiu principal és garantir la protecció de l'infant (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2015c; Torralba, 2006) i és per això que és imprescindible estudiar les situacions de risc detectades per valorar quin és el protocol i circuit que cal seguir, així com determinar de quina manera es farà la intervenció i quin equip la liderarà.

Com s'ha explicat, si no es tracta d'una situació d'urgència, generalment seran els equips bàsics de serveis socials, entre ells l'EBASP, els que faran una primera valoració i decidiran si l'infant es troba en una situació normalitzada, si és de risc o si hi ha un possible desemparament i per tant, si caldrà activar els serveis socials especialitzats en infància i adolescència -entre ells l'EAIA-. Aquests dos equips treballaran de manera coordinada per determinar si es tracta d'una situació de risc o de desemparament i actuaran en conseqüència.

Per aconseguir aquest objectiu i fer les valoracions de la manera més rigorosa possible, des de les administracions s'han destinat molts esforços en homogeneïtzar criteris i instruments entre els diferents equips i cada vegada més, es compta amb una sèrie de protocols d'actuació definits que orienten als professionals sobre com valorar les situacions i des de quin equip és més apropiat dur a terme la intervenció amb la família. En aquest sentit, es compta actualment amb una gran diversitat de recursos professionals on queden reflectits tots aquests aspectes (necessitats dels infants, factors de risc i protecció, indicadors de maltractament, tipus de maltractament associat, etc.) que donen suport en la presa de decisions<sup>4</sup>.

Una de les fites més importants de la Llei 14/2010 dels drets i oportunitats de la infància i l'adolescència és la clarificació dels conceptes entre situació de risc i desemparament, a la vegada que s'indica des de quin equip s'ha de fer la intervenció. La llei entén que en una *situació de risc*, l'infant es veu limitat o perjudicat a nivell personal però no és necessària la separació del seu nucli familiar. En canvi, en el desemparament l'infant es troba en una situació en què li falten elements bàsics per al seu desenvolupament personal i cal aplicar una mesura de separació familiar. De la mateixa manera, la llei especifica que per a les primeres situacions s'intervindrà des dels serveis socials bàsics mentre que en el cas que es valori que hi ha un desemparament, la intervenció serà des dels equips especialitzats de protecció a la infància.

---

<sup>4</sup> A mode d'exemple, es pot consultar la pàgina web de la DGAIA (Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència): [http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/el\\_departament/funcions\\_i\\_estructura/organismes/secretaria\\_dinfancia\\_i\\_adolescencia/](http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/el_departament/funcions_i_estructura/organismes/secretaria_dinfancia_i_adolescencia/).

En les situacions d'alt risc, l'EAIA podrà establir una mesura anomenada compromís socioeducatiu amb l'objectiu de pal·liar aquells aspectes que fan que l'infant es trobi en tal situació<sup>5</sup>. En el cas de sospita de desemparament, l'EAIA durà a terme un procés d'avaluació acotat en el temps, que ha de permetre prendre decisions per establir les orientacions i mesures protectores més adients a les necessitats de l'infant i l'adolescent, així com determinar el tipus de treball que es podrà fer amb la família. En cas que es consideri que l'infant es troba en una situació clarament perjudicial, on les seves necessitats bàsiques no es troben cobertes, es declararà una situació de desemparament, procedint a la separació de l'infant del seu nucli familiar. En aquests casos, el primer objectiu és garantir la integritat psicofísica dels infants (Arruabarrena & Alday, 2008) i pronosticar en quina mesura aquella família pot produir canvis i modificar aquelles situacions que posen en perill a l'infant. A la Taula 3 presentem de manera visual aquesta idea:

Taula 3. Intervenció segons la valoració de la situació. Elaboració pròpia

<b>Valoració de la situació</b>	<b>Equip d'intervenció</b>	<b>Situació de l'infant</b>
Situació normalitzada	-	-
Situació de risc	EBASP (Equips Bàsics d'Atenció Social Primària)	Es preserva a l'infant al nucli familiar
Situació d'alt risc	EAIA (Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència)	Es preserva a l'infant al nucli familiar
Situacions de desemparament		Es separa a l'infant del nucli familiar

És des del primer moment de la separació de la família que cal treballar per a que es produeixi la reunificació familiar (Balsells et al., 2014; Balsells, Pastor, Mateos, Vaquero, & Urrea, 2015), atès que l'objectiu és que l'infant torni a estar amb la seva família (Torralba, 2006). D'aquesta manera, en funció de les possibilitats de recuperabilitat de la família i de la implicació i possibilitat de canvi que els professionals detecten, es determina si la mesura protectora tindrà un caire temporal o serà definitiva. Per tant, com es pot veure, caldrà estudiar quina de les diferents

<sup>5</sup> Al capítol II de la Llei 14/2010 dels drets i oportunitats de la infància i l'adolescència es descriuen les intervencions i el tipus d'accions socioeducatives que es poden dur a terme.

mesures protectores existents pot ser més adequada en funció de les característiques de l'infant i la família, tenint en compte també la viabilitat i disponibilitat dels recursos.

Volem apuntar que tot i que en un principi les mesures amb temporalitat haurien de tenir l'objectiu de la reunificació familiar, a la pràctica el treball amb les famílies queda oblidat i en un percentatge molt alt no es produeix la reunificació familiar (Balsells et al., 2013, 2015; Barudy & Dantagnan, 2005; *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, 2015, *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*, 1996, *Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència*, 2010; Panchón et al., 2006).

#### 1.2.2.1 Mesures protectores

En els casos on intervé el sistema de protecció a la infància i es valora que cal dur a terme la separació de l'infant del seu nucli familiar, caldrà fer una proposta de mesura en funció de diferents elements, essent el més determinant el pronòstic de recuperabilitat de la família.

En aquells casos on es preveu que el desemparament serà definitiu, es pot acordar un acolliment familiar permanent –amb família extensa o aliena- o l'aplicació de l'acolliment preadoptiu (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2015c), que serà l'antesala de l'adopció. En els casos on es preveu que la situació de desemparament pot ser reversible, contemplant la possibilitat de la reunificació familiar, les mesures protectores que es poden proposar són (*Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència*, 2010):

- Acolliment simple en família extensa: És aquell acolliment en què hi ha una relació de parentiu per consanguinitat o afinitat entre l'infant o l'adolescent i la persona acollidora. També es consideren família extensa, als efectes de l'acolliment familiar, aquelles persones que hagin conviscut amb l'infant o adolescent en el darrers 2 anys, malgrat que no existeixi cap parentiu.
- Acolliment simple en família aliena: És aquell acolliment que es dona amb famílies amb les que no es té cap relació de parentiu, però elles s'han ofert de manera

voluntària per a fer-se càrrec temporalment d'un infant. Existeixen diferents tipologies en funció de les necessitats de l'infant i la situació de la família biològica.

- **Acolliment convivencial d'acció educativa:** És aquell acolliment que exerceixen persones qualificades per raó de llur titulació, formació i experiència en l'àmbit de la infància i s'acorda fonamentalment en casos d'infants amb diversitat funcional, grups de germans i altres amb dificultats o amb necessitats educatives especials.
- **Acolliment institucional en centre residencial:** L'acolliment en centre consisteix en atendre per part d'un equip de professionals a l'infant o adolescent d'una forma integral en un centre públic o concertat. Els recursos residencials compten amb diferents tipus de centres en funció de les necessitats o característiques dels infants. Actualment comptem amb els Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE) -essent el més habitual-, Centre Residencial d'Educació Intensiva (CREI) – essent exclusiu pels infants que presenten necessitats educatives específiques a nivell de comportament i que es troben en una situació on no és recomanable anar a un CRAE- i Centres d'Acollida d'Urgència (CAU) –recurs on es porta als infants quan es detecta una situació d'urgència mentre s'estudia la seva situació familiar<sup>6</sup>.
- **Mesures de transició a la vida adulta i a l'autonomia personal:** Aquestes mesures es poden acordar, fonamentalment, respecte d'adolescents majors de setze anys, amb llur consentiment, que es trobin amb possibilitats escasses de retorn al nucli familiar d'origen o sense perspectives d'integració en altres nuclis de convivència i que tinguin risc d'exclusió social en assolir la majoria d'edat. Consisteix en oferir acompanyament en la inserció sociolaboral i d'habitatge per garantir una preparació progressiva per a la independència personal, d'acord amb les necessitats formatives i d'integració social i laboral de cada adolescent.

Cada mesura tindrà les seves característiques singulars i es proposarà en funció de la idoneïtat i característiques dels infants i les seves famílies, així com de la disponibilitat dels recursos del moment. En general, es considera preferible que els infants puguin estar amb una família (*Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les*

---

<sup>6</sup> En aquesta recerca farem ús del terme genèric *centre residencial*, atès que contempla les diferents tipologies d'institucions on els infants són acollits.

*oportunitats en la infància i l'adolescència*, 2010; Palacios & Amorós, 2005), utilitzant les residències com a últim recurs i pel menor temps possible (Fernández del Valle et al., 2003; Palacios, 2003) per tal d'evitar que resideixin en un context institucionalitzat i puguin gaudir d'un ambient familiar normalitzat. De fet, la novetat de la recent llei estatal sobre protecció a la infància (*Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, 2015) resideix en fer una prioritat el fet que els infants menors de sis anys siguin atesos en famílies d'acollida. Aquestes propostes no sempre són factibles però en tot cas, queda clar que des dels equips específics d'atenció a la infància es vetlla pel benestar dels infants i es prioritza que la separació sigui el menys traumàtica possible. Per finalitzar, la Figura 2 mostra el circuit ordinari d'intervenció en situacions de risc i desprotecció a la infància.

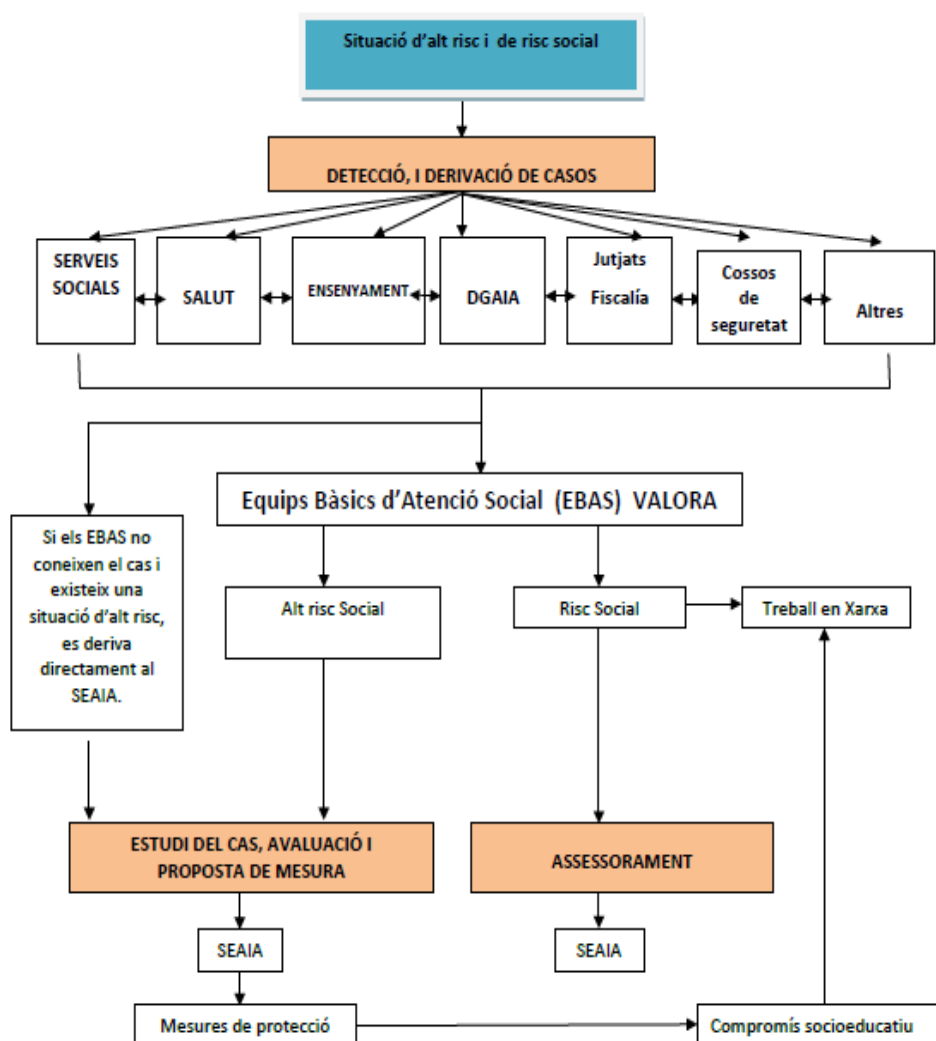


Figura 2. Esquema general d'intervenció en situació de risc i/o desprotecció a la infància (Consell Comarcal del Berguedà. Diputació de Barcelona, 2012, p. 60)

D'aquesta forma, s'observa la diferent atenció que s'ofereix en cas que es determini una situació de risc o d'alt risc, les diferents actuacions que es duen a terme i la coordinació entre els dos equips professionals.

### **1.3. Característiques i necessitats dels infants al sistema de protecció**

La Convenció dels Drets dels Infants estableix una sèrie de necessitats de la infància que han de quedar cobertes ja que sinó, poden situar a l'infant en un estat de desprotecció (UNICEF-Comité español, 2006).

Atès que tradicionalment s'ha posat el focus en les necessitats, hi ha una llarga tradició en parlar d'elles i exposar-les, fent-ho cada autor de manera singular. Podem trobar-les dividides de vàries maneres en la literatura, essent agrupades en funció de classificacions que atenen a les diferents esferes personals de l'infant. En general però, vencent aquestes diferències de nomenclatures i parcel·laments -irreals degut a la interrelació i integralitat de les persones-, es fa referència a les mateixes necessitats.

Segons F. López (1995) i Berciano (2009), es distingeixen necessitats físiques i biològiques; necessitats de seguretat; necessitats cognitives; necessitats emocionals i necessitats socials. Amorós i Palacios (2004) parlen de necessitats de seguretat, creixement i supervivència; necessitats de desenvolupament emocional; necessitats de desenvolupament social i necessitats de desenvolupament cognitiu i lingüístic.

En molts casos es pot establir una relació entre la no cobertura d'una necessitat i el tipus de maltractament associat, essent essencial per determinar en quina situació es troba l'infant i quin tipus d'intervenció cal dur a terme (Área de Servicios Sociales, 2003; March & Ortre, 2000). En aquest sentit, definir les necessitats que han de quedar cobertes ajuda a posar en evidència la carència que es pateix quan aquestes no ho estan. És per això que autors com March i Ortre (2000, p. 88) afirmen que "[...] el concepte de maltractament porta implícita una dimensió de protecció i una de necessitat" i que segons els diferents factors de risc i protecció que entrin en joc -tant individuals com de l'entorn-, el risc i perjudici que comporti la no cobertura de determinades necessitats, tindrà conseqüències i possibilitats d'intervenció diferents.

També cal destacar que per a determinar les conseqüències adverses que té en l'infant la no cobertura de necessitats, cal tenir en compte altres factors moduladors



que faran variar aquests efectes. Fuentes-Peláez (2010) anomena: 1) l'edat i el moment evolutiu; 2) el tipus de maltractament; 3) la relació amb la persona maltractadora; 4) el temps al qual és sotmès al maltractament; 5) la freqüència i 6) la gravetat del maltractament. Nosaltres afegiríem com a variable important les característiques pròpies dels infants.

La falta de competències parentals produeix en els infants uns efectes i conseqüències determinades, en funció com s'ha vist, del tipus de maltractament i altres factors associats a aquest i al propi infant. Amorós i Palacios (2004, p. 20) assenyalen que “[...] las experiencias de maltrato del tipo que sean, suponen una potencial amenaza al bienestar infantil presente y al ulterior desarrollo de los afectados”. Per tant, la situació de desprotecció té conseqüències en els infants, compromentent el seu desenvolupament i els seus drets.

D'altra banda, tot i que el sistema de protecció a la infància vetlla per l'interès superior de l'infant i les decisions estan motivades i justificades amb l'objectiu que aquest es pugui desenvolupar amb normalitat i garantint el seu benestar, la seva intervenció té un impacte en la vida de l'infant. D'aquesta manera, la vivència de la separació de l'infant del seu nucli familiar i l'adaptació a la nova realitat, afegit a l'entorn advers del qual prové, produeix un impacte emocional en l'infant, suposant un fet traumàtic en sí mateix (Grotberg, 2003; Theis, 2003).

Aquestes circumstàncies plantegen noves necessitats específiques que han de ser ateses de manera diferencial (Amorós & Fuertes, 2000; Amorós & Palacios, 2004; Barudy & Dantagnan, 2005; Cyrulnik, 2005; Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Fuentes-Peláez, Amorós, Mateos, Balsells, & Violant, 2013; Jiménez et al., 2010a; Mateos, Balsells, Molina, & Fuentes-Peláez, 2012).

Altres autors no només parlen de necessitats específiques, sinó de dificultats associades a la situació anterior; a nivell físic, cognitiu, emocional, de comportament i social (Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin, & Bernard, 2007; Palacios, 2003, 2005). De la mateixa manera, en comparació amb la població general, s'observa que un cop s'emancipen del sistema de protecció i fan la transició cap al món adult, segueixen arrastrant major vulnerabilitat i una pitjor qualitat de vida (Ahrens, DuBois, Richardson, Fan, & Lozano, 2008; Palacios, 2003).

Per tant, a més de les necessitats bàsiques pròpies de l'etapa evolutiva, s'han de tenir en compte les necessitats derivades de les complexes històries de vida que poden tenir, anant des de la situació de desprotecció, l'afrontament de la mesura de protecció i l'adaptació a un nou recurs on han de viure. Amb aquestes consideracions, il·lustrem amb la Figura 3 les necessitats dels infants en aquesta situació, que es sumen a les necessitats que es considera que ha d'afrontar un infant en una situació normalitzada (figura marcada en gris).

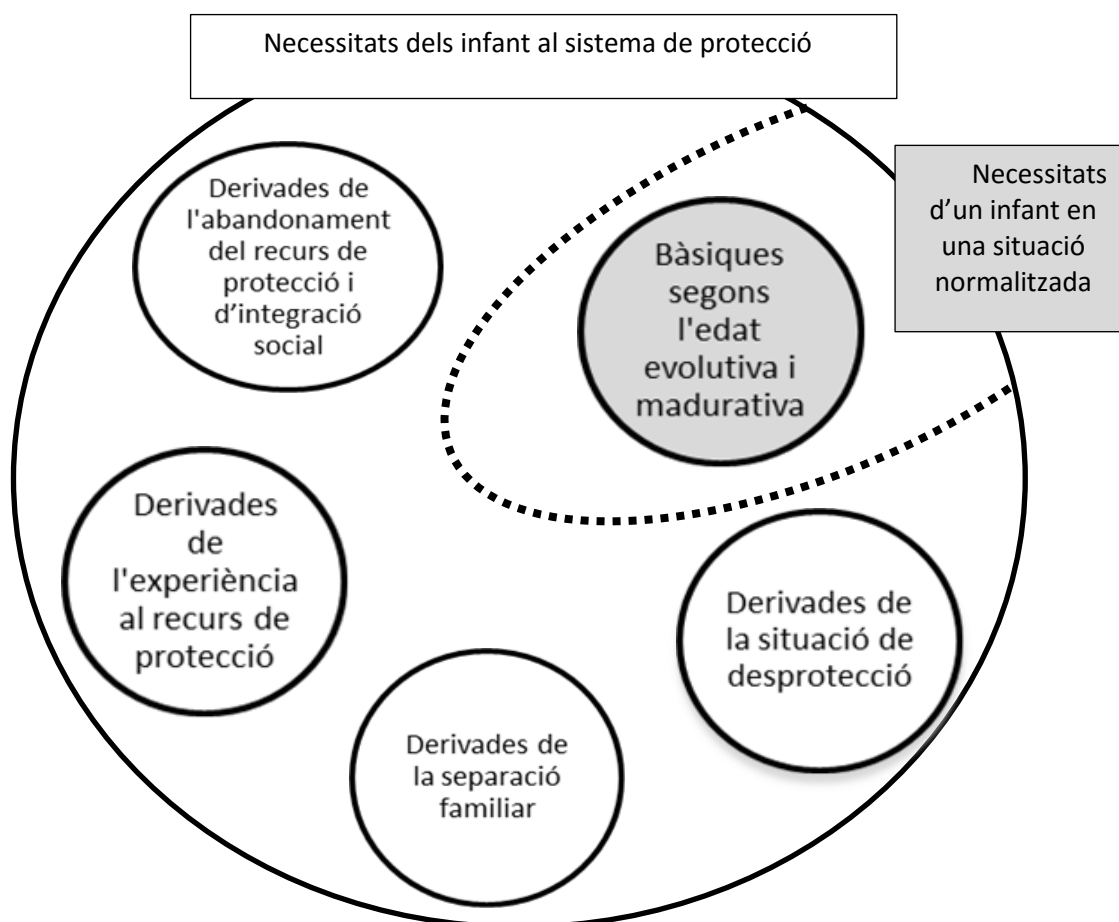


Figura 3. Necessitats dels infants al sistema de protecció. Elaboració pròpia

Tot i tenint present la singularitat de cada individu i evitant posicions deterministes davant de successos vitals, la intervenció del sistema de protecció comporta un impacte en els infants que pot afectar de diverses maneres, en funció de la conjunció de diversos factors i situacions particulars i contextuals. És evident que tal com afirmen Barudy i Dantagnan (2011, p. 119) “[...] la forma de ser de los niños y sus capacidades

afectivas, cognitivas y sociales dependen en gran parte de los contextos en los que les ha tocado vivir y crecer”.

El repte professional es basa en plantejar accions socioeducatives tenint en compte les diferents necessitats i drets, ajustant-ho a la particularitat de cada infant. Per tant, serà imprescindible que els professionals coneguin quin tipus de necessitats, trastorns i conseqüències pot ser que pateixin aquests infants, amb l'objectiu de poder-los atendre i proporcionar-los les respostes i recursos més adients. A continuació proposem aspectes relatius a cada grup de necessitats, que d'acord amb la literatura valorem que cal tenir presents:

### **1.3.1. Necessitats bàsiques segons l'edat evolutiva i madurativa**

Aquest tipus de necessitats fa referència a aquelles comunes de tots els infants, per tant, serien compartides també en situacions normalitzades. Entenent les casuístiques vitals d'aquests infants però, ens agradaria ressaltar la importància de donar resposta a les necessitats interpersonals (Amorós & Fuertes, 2000; Balsells, Fuentes-Peláez, Mateo, Mateos, & Violant, 2010; Barudy & Dantagnan, 2005; Cyrulnik, 2005; Drapeau et al., 2007; Fuentes-Peláez et al., 2013; Mateos et al., 2012) i relacionals i emocionals (Barudy & Dantagnan, 2005; Barudy, 2014; Chana, 2007; M. López, Santos, Bravo, & Fernández del Valle, 2013; Palacios, 2003, 2005). Palacios (2005, p. 13) defineix la seguretat emocional com “[...] la necesidad de sentirse querido, aceptado, apoyado, acompañado y protegido”, essent fonamentalment el vincle afectiu el que la proporciona. Per l'especial importància que prenen les vinculacions afectives en el context dels infants en situacions de desprotecció i que afronten la separació familiar, ens detindrem en aquesta qüestió.

Bowlby va ser un dels primers autors que va parlar de l'*attachment*<sup>7</sup> entre l'infant i la mare com a principal figura cuidadora. Arrel dels seus estudis, es van descriure diferents tipologies d'aferrament segons els quals l'infant es comportava de manera particular davant determinades situacions en front de persones desconegudes.

---

<sup>7</sup> Tradicionalment i de forma convencional s'ha fet referència a aquest concepte amb el nom d'apego. No obstant, el terme precís en català és aferrament i per tant, en aquesta recerca farem us d'aquest constructe.

Palacios (2005) exposa algunes característiques dels diferents tipus d'aferrament, que recollim a la Taula 4:

Taula 4. Tipologies d'aferrament i característiques principals. Elaboració pròpia a partir de les idees de Palacios (2005)

	Aferrament segur	Aferrament insegur i ansiós		Aferrament desorganitzat
		Evitatiu	Ambivalent	
<b>Necessitats de l'infant</b>	Cobertes	No es garanteix la seva satisfacció efectiva d'una forma saludable.		Desateses completament.
<b>Perfil de la figura cuidadora</b>	Respostes sensibles, carinyoses, disponibles, compromeses, preocupades pel seu benestar.	Resposta erràtica i ineficaç a les demandes de l'infant.	Poca disponibilitat per l'infant, centrats en les seves necessitats pròpies.	Incapacitat per respondre a les necessitats de l'infant, que els provoca tensió, inseguretat i por.
<b>Tipus de relació</b>	Harmoniosa, coordinada i satisfactòria.	Asincrònica, on l'infant "desactiva" conductes per a demanar l'atenció de l'adult.	Contradictòria, on es demanda a l'adult però a l'hora es confia poc en ell.	Desorganitzada, sense capacitat de control ni regulació recíproca.
<b>Resposta de l'infant</b>	Sentiments d'utilitat, estima i eficàcia.	Vetlla per agradar a l'adult com a estratègia, sense mostrar les seves necessitats reals.	Us excessiu d'estratègies per captar l'atenció i l'interès de l'adult.	No disposen d'una estratègia per captar l'atenció de l'adult. Sobreactivació emocional i desconexió de la realitat.
<b>Prevalença</b>	60-75%	20%	10%	5-10%

L'interès en la qüestió de l'aferrament i els vincles afectius proposats inicialment per Bowlby i Ainsworth s'ha mantingut i constitueix un dels plantejaments més sòlids en el camp del desenvolupament socio-emocional (Oliva, 2004). Aquestes primeres aproximacions però, han anat evolucionant en matisos. Si bé en els primers estudis es va arribar a concebre aquest vincle com quelcom que configurava la personalitat de l'infant de manera irreversible al llarg de la seva vida, avui en dia no es considera quelcom determinant.

Diferents estudis mostren com aquest vincle amb la figura cuidadora es pot refer en proporcionar noves figures més competents en l'educació i atenció de l'infant, reparant les conseqüències negatives que s'hagin pogut causar (Barudy & Dantagnan, 2005; Cyrulnik, 2002; Masten, 2015; Rubio & Puig, 2015). Bretherton (1985) exposa

que més que la relació mantinguda amb les figures cuidadores a la primera infància, allò fonamental és l'elaboració i la interpretació d'aquestes experiències. Per tant, veiem que establir relacions positives i sanes amb noves figures –i encara més si aquestes ajuden a elaborar les experiències inicials-, ajudarà a modificar models mentals relacionals i emocionals, oferint sentiments positius vers un mateix i els altres.

Altres autors com Li i Julian (2012), entenen el vincle d'aferrament com a qualsevol connexió emocional natural, positiva i apropiada pel context amb una altra persona, no restringint-se només amb la figura cuidadora en la primera infància.

En l'actualitat podem veure com es parla de vincle emocional o d'aferrament indistintament en moltes ocasions. No obstant, atès que aferrament pot portar una connotació de primer vincle a l'inici de la vida amb la figura cuidadora, en aquesta recerca optem per anomenar vincle afectiu i no vincle d'aferrament a les relacions afectives amb els altres. Des del nostre parer, ens sembla que vincle afectiu té el matís d'entendre l'infant com a constructor actiu de la relació, essent quelcom desitjat i no quelcom purament instintiu per garantir la supervivència.

### **1.3.2. Necessitats de la situació de desprotecció**

El fet d'haver viscut situacions considerades d'alt risc social implica que els infants han patit algun tipus de maltractament que ha afectat de manera negativa en el seu desenvolupament. Aquest tipus de situacions familiars adverses afecten en diferent mesura al seu desenvolupament físic, cognitiu, emocional i social (Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Palacios, 2005; Rojas Marcos, 2010; Zolkoski & Bullock, 2012), produint un profund dolor, inseguretat i desconfiança en els infants (Jiménez et al., 2010a) que poden mantenir-se a llarg termini (Lázaro, 2009b). A més, el fet de no haver estat reconeguts en les seves necessitats bàsiques els porta a una falta de reconeixement en els seus drets més extensos, és a dir, els drets que tenen com a persones (Medel, 2011; P. Núñez, 2000).

D'altra banda, les experiències viscudes vers les relacions interpersonals, tenen un impacte importantíssim en l'establiment dels llaços afectius posteriors, en l'esfera emocional i en la salut mental de l'infant (Bowlby, 1983; Gallego, Oliva, & Sanchez-Queija, 2011; Oliva, 2004; Palacios, 2005; Rubio & Puig, 2015). Com hem dit, el vincle

que els infants estableixen amb les persones cuidadores a l'inici de vida, tot i que no és determinant, té conseqüències en el desenvolupament emocional i social. La violència prolongada danya la confiança, l'autoestima i la integritat personal dels infants (Rojas Marcos, 2010), pel que és un repte treballar aquests aspectes amb els infants que han estat maltractats. Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin i Bernard (2007), Mennen i O'Keefe (2005) i Palacios (2005) assenyalen la dificultat que poden tenir els infants en l'establiment de relacions interpersonals a causa d'aquestes experiències negatives.

Un dels efectes que ha estat més descrit per la literatura és la possible dificultat per establir vincles interpersonals amb adults i iguals (Fernández del Valle et al., 2003; Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Jiménez et al., 2010a; Palacios, 2003) i necessitats importants relatives a l'esfera afectiva (Palacios, 2005), provocant que els infants es mostrin distants com a mecanisme de defensa. Aquests poden ser diversos; des de mostrar-se passius i sense implicació emocional en les relacions fins a comportar-se de manera desafiant per tal de provar els límits del compromís emocional de l'altre (Palacios, 2005).

Tot i aquesta dificultat, l'estudi de Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin i Bernard (2007) mostra com en general els joves aconsegueixen establir una relació de confiança amb almenys un adult significatiu, fet que té conseqüències i els permet canviar les seves percepcions respecte la relació amb els altres.

Hi ha consens vers la necessitat de reparar el dany que els han pogut causar els diferents maltractaments, tenint present la idiosincràsia de cada infant, tant pel que fa a les característiques concretes del maltractament com per les característiques concretes de l'infant (Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Palacios, 2005). D'aquesta forma, des del sistema de protecció s'ha de treballar activament per a compensar les carencies que presentin aquests infants (Amorós & Palacios, 2004; Barudy & Dantagnan, 2011; Fuentes-Peláez, 2010; Mennen & O'Keefe, 2005) i a l'hora, proporcionar nous models de relació basats en el bon tracte i en vinculacions sanes i positives. En aquest sentit, P. Núñez (2000) proposa les següents variables compensadores que els permetin explorar l'entorn i interactuar amb els altres des de la confiança i la seguretat: 1) ampliar models de relació a través de la relació amb els adults i amb els seus iguals; 2) facilitar una lectura i un sentit a allò viscut; 3) ampliar

creences sobre el sentit de la relació amb “l’altre”; 4) desenvolupar habilitats socials i hàbits d’higiene i 5) facilitar la integració en una xarxa social.

### **1.3.3. Necessitats de la separació familiar**

La literatura observa que la separació de l’infant del seu nucli familiar, comporta una sèrie de riscos addicionals com són la pèrdua i ruptura del vincle amb persones significatives i el risc als múltiples desplaçaments d’un recurs a un altre (Amorós & Palacios, 2004; Drapeau et al., 2007; Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Fuentes-Peláez, 2010; Jiménez et al., 2010a; Palacios, 2005). El sentiment d’estar junts és molt important per a pares i fills i és impossible trencar el vincle entre ells sense que es produeixin conseqüències greus (Gils, 2004), inclús quan el tracte cap als infants ha estat inadequat (Palacios, 2005). Precisament per les conseqüències negatives de la separació familiar, observem com un aspecte positiu el fet de mantenir els germans units quan entre ells hi ha relació, sempre que sigui possible (García, Imaña, & De la Herrán, 2007; Pastor et al., 2015).

Existeixen necessitats derivades de la separació familiar (Amorós & Palacios, 2004; Fuentes-Peláez, 2010; Lázaro, 2009a; F. López, 1995; Novelle, 2014; Palacios, 2005), sentiments de tristor i pèrdua que poden anar des d’un nivell material i físic –separació de tot allò que li és familiar i conegut i li pot proporcionar certa seguretat-, psicosocial –separació de les relacions amb les persones del seu entorn-, fins a una pèrdua sociocultural –canvi d’hàbits, rutines, normes i valors de tot tipus- (Fernández del Valle & Fuertes, 2005; C. López, 2009; Swanson & Schaefer, 1988). Fins i tot altres autors parlen també dels sentiments de culpabilitat que apareixen en els infants, podent-se sentir responsables de la situació (Balsells et al., 2013; Ellingsen, Shemmings, & Storksen, 2011; Fuentes-Peláez, 2010; Pastor et al., 2015).

Aquest sentiment general de pèrdua i dol és descrit per Fernández del Valle i Fuertes (2005) i Palacios (2005) a través d’un seguit de fases, compreses per:

1. Fase de *shock* o negació. Aquesta fase pot durar les primeres setmanes. Es tracta d’un mecanisme de defensa mitjançant el qual l’infant es mostra distant davant la situació i amb una baixa expressivitat emocional. La negació ajuda a l’infant a gestionar el dolor i pot comportar-se de manera submissa i passiva,

pel que els professionals poden confondre-ho amb actituds d'adaptació. Altres reaccions poden ser més agudes i mostrar dificultat davant la separació.

2. Fase d'enuig o protesta. Assimilada la separació, apareixen sentiments de tristesa que poden manifestar-se de manera diversa; des de comportaments destructius amb ells o cap a altres, comportaments antisocials, aïllament o fins regressions evolutives.
3. Fase de regateig. L'infant canvia i negocia les conductes que pensa que han pogut causar la separació, intentant controlar la situació per a que es produeixi el retorn a casa.
4. Fase de depressió o tristesa. És el moment on s'experimenta més intensament l'impacte emocional de la pèrdua. Es pot produir una situació d'indefensió, aïllament social i pèrdua d'interès general.
5. Fase de resolució. Es resol el procés quan s'assoleix comprensió i acceptació de la realitat i les noves condicions, constituint-se el reequilibri emocional. Es restableixen els comportaments, les relacions socials i els interessos. És important el manteniment del vincle amb la família biològica.

Fernández del Valle i Fuertes (2005) també han proposat un seguit d'estratègies, presentades a la Taula 5, amb l'objectiu que els professionals ajudin a l'infant a lidiar en el transcurs d'aquestes fases.

Taula 5. Fases del dol i estratègies professionals per ajudar a l'infant. Elaboració pròpia a partir de les idees de Fernández del Valle & Fuertes (2005)

FASE	COM AJUDAR A L'INFANT
Fase de <i>shock</i> o negació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar el comportament de l'infant.</li> <li>• Conèixer la història de l'infant.</li> <li>• Oferir recolzament sigui quina sigui l'actitud de l'infant.</li> <li>• Adequada recepció de l'infant al centre residencial.</li> <li>• Proporcionar la major seguretat possible i facilitar sentiments de confiança en l'entorn social i físic.</li> <li>• Implicar altres infants en la seva recepció.</li> <li>• Facilitar un referent dintre del centre residencial i un altre professional de fora del centre.</li> <li>• Informar sobre la situació familiar, la mesura i el funcionament del centre.</li> <li>• Normalitzar sentiments i emocions.</li> <li>• Acceptar objectes simbòlics.</li> </ul>



Fase d'enuig o protesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenir equilibri entre l'acceptació dels comportaments de l'infant sense sobrepassar certs límits.</li> <li>• Establir normes clares i fermes.</li> <li>• Recolzar i oferir espai per a compartir els seus sentiments.</li> <li>• Disponibilitat d'una figura adulta amb qui es senti còmode per expressar-se.</li> </ul>
Fase de regateig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar els pensaments i percepcions de l'infant amb la situació real.</li> <li>• Exposar la situació familiar de manera comprensible.</li> <li>• Abordar el component de culpa que sent l'infant.</li> <li>• Disponibilitat d'una figura adulta amb qui es senti còmode per expressar-se.</li> </ul>
Fase de depressió o tristesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar sentiments d'estima i valor.</li> <li>• Ajudar-lo a reconduir els seus interessos i recuperar els antics.</li> <li>• Proposar diferents activitats i reforçar aquelles en les que participa.</li> <li>• Disponibilitat d'una figura adulta amb qui es senti còmode per expressar-se.</li> <li>• Si és el cas, iniciar les relacions de manera progressiva amb les persones que es facin càrrec d'ell en el futur.</li> </ul>
Fase de resolució	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferir informació del passat, present i futur.</li> <li>• Possibilitar la participació de l'infant en el seu programa d'intervenció.</li> <li>• Aprofitar per recapitular el procés de l'infant i adquirir noves estratègies d'afrontament més adaptatives.</li> <li>• Mantenir vincle afectiu amb la família biològica.</li> <li>• Possibilitar noves relacions afectives amb diferents figures.</li> </ul>

Aquest procés varia en funció de diferents factors, que són: 1) l'edat i el moment evolutiu de l'infant; 2) vinculació prèvia existent entre l'infant i els seus pares; 3) experiències anteriors de separació; 4) percepció que l'infant té de les causes de la separació; 5) preparació de l'infant per a la separació; 6) missatge de comiat que rep l'infant; 7) ambient nou al que s'incorpora l'infant; 8) temperament de l'infant i 9) característiques de l'ambient del que és separat l'infant (Fernández del Valle & Fuertes, 2005).

Altres autors també estudien l'impacte de la separació familiar i ressalten la importància del tracte, suport i afecte que l'infant pugui rebre durant l'acolliment així com la importància de conèixer i elaborar la seva trajectòria de vida (Amorós & Palacios, 2004; Balsells et al., 2010; Fuentes-Peláez, 2010; Jiménez et al., 2010a; Mateos et al., 2012; Palacios, 2005). Alguns autors identifiquen la importància dels

objectes, records o fotografies (C. López, 2009; Mennen & O'Keefe, 2005) com elements que ajuden a recordar i a elaborar per tant, la seva trajectòria de vida.

#### **1.3.4. Necessitats de l'experiència al recurs de protecció**

Palacios (2005) indica la importància d'aquest moment de transició, on el tipus d'acomiadament de l'infant i la família i la manera amb que se l'acull al centre, pot tenir un impacte significatiu en la seva vivència. Els apunts sobre com ajudar als infants en cada una de les fases de dol que proposen Fernández del Valle i Fuertes (2005), són interessants de cara a una adaptació més positiva de l'infant. De tots ells i com aspecte fonamental identificat en altres recerques, destaquem el fet de proporcionar informació real i ajustada de la situació de protecció a l'infant (Balsells et al., 2014, 2010; Fuentes-Peláez et al., 2013; García, Imaña, et al., 2007; Jiménez et al., 2010a; Jiménez, Martínez, Muñoz, & León, 2013; Mateos et al., 2012; Palacios, 2005; Pastor et al., 2015). Hi ha consens en afirmar que aquesta informació no només dóna resposta al dret de tenir-la, sinó que afavoreix també l'efectivitat dels plans de protecció (Barnes, 2012; McLeod, 2007; Triseliotis, Borland, Hill, & Lambert, 1995) i reunificació (Fernández del Valle & Fuertes, 2005), millora sentiments del propi infant (Schofield & Beek, 2009; Schofield, 2005) i la valoració del sistema de protecció (Gilligan, 2000c).

Hi ha poques recerques que hagin fet un seguiment a llarg termini dels efectes de la institucionalització en infants acollits (Delgado, Brun-Gasca, & Fornieles, 2012; Fernández del Valle et al., 2003; Palacios, 2003) i per tant disposem de poca informació contrastada sobre els seus efectes. Tot i això, alguns estudis longitudinals i d'altres que comparen mesures de protecció, mostren les conseqüències específiques que comporta viure en un context institucionalitzat (Delgado et al., 2012; Fernández del Valle et al., 2003; Palacios, 2003). Segons els resultats de Palacios (2003), sembla que és la mesura que presenta més nivell de risc de: 1) patir problemes a nivell conductual i emocional; 2) tenir menor autoestima, motivació i rendiment escolar i 3) utilitzar estratègies d'afrontament poc eficaces i saludables.

Són aquestes dificultats les que ens porten a cercar nous abordatges (Delgado et al., 2012), nous reptes d'investigació i el que justifica que s'introdueixin noves orientacions en la pràctica socioeducativa.

El fet d'anar a viure a un centre residencial, implica no només canviar d'entorn i estar lluny de la família biològica, sinó també adaptar-se a unes dinàmiques i rutines molt diferents a la que estan acostumats. Un recurs residencial té unes casuístiques pròpies, lligades al fet de ser un espai socioeducatiu institucionalitzat. En aquest sentit, cal tenir en compte el canvi que pot significar per l'infant, valorant els aspectes positius i aquells que són menys favorables.

Com aspectes favorables, destaquem el fet de comptar amb un recurs residencial ben equipat, estar atès i cuidat per un equip professional que garanteix totes les seves necessitats i dur a terme un treball socioeducatiu amb l'infant.

Tanmateix, comporta altres aspectes menys positius, com pot ser el fet de no gaudir d'un espai de convivència normalitzat que impliqui experiències familiars quotidianes. Les normes, rutines i límits del centre residencial determinen en gran part el ritme de vida dels infants, distant molt d'una rutina familiar. Les casuístiques de la institucionalització dificulta la cobertura d'aquestes necessitats, sobre tot en relació amb la dimensió emocional (Palacios, 2003) i podent-se sentir poc atesos de manera personalitzada (García, Imaña, et al., 2007). Autors com Funes (1999) apunten efectes negatius a conseqüència de la institucionalització, afectant a la maduració, la incorporació social i la recuperació personal.

La dimensió relacional també s'ha de tenir en compte. El canvi de context suposa un distanciament amb les figures de l'entorn social de l'infant, tenint menys suport social i menys oportunitats de conservar els vincles previs a la mesura (Fernández del Valle et al., 2003; Palacios, 2003), suposant una adversitat afegida.

Amb relació al centre, alguns joves destaquen com a negatiu el fet d'haver de conviure amb altres nois que ells perceben com a molestos o agressius (García, Imaña, et al., 2007; Triseliotis et al., 1995), tot i que també es destaquen algunes relacions positives establertes com aspecte favorable (García, Imaña, et al., 2007). Pel que fa a les figures adultes, hem vist com la literatura ressenya la desconfiança cap als adults que generen els processos de maltractament, fet que dificultarà les relacions que mantenen amb ells. S'haurà de treballar per a crear un entorn estable d'afecte i atenció i crear vinculacions de confiança amb figures adultes, ja que això l'ajudarà en diferents aspectes, assenyalant com a més importants els següents:

1. Promoure sentiments de seguretat i confiança (Cruz, 2011; Palacios, 2005; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015; Schofield & Beek, 2005, 2009).
2. Percebre's a sí mateix com una persona que mereix respecte, valoració (Palacios, 2005) i estima (Fuentes-Peláez, 2010).
3. Promoure relacions afectives positives (Cruz, 2009, 2011; Palacios, 2005).
4. Reduir el risc d'interrupció de l'acolliment (Kallan & Sinkkonen, 2001; Montserrat, 2012).
5. Afavorir el dret a la participació (Bell, 2002; Cruz, 2009, 2011; Melendro & Cruz, 2013; Palacios, 2005; Schofield, 2005; Van Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2013).

És per aquest motiu que resulta convenient que cada infant tingui un adult de referència que conegui la seva història, amb el que pugui construir una relació més propera i serveixi d'enllaç amb les intervencions per part d'altres professionals (Palacios, 2005). Els infants reconeixen les figures professionals que s'impliquen, proporcionen afecte i els atenen educativament, donant-los-hi un valor especial (García, Imaña, et al., 2007; Pastor et al., 2015).

En oposició, s'ha vist que aspectes vinculats al funcionament del personal, tenint en compte la ràtio professional-infant, els torns de treball i la mobilitat del personal són perjudicials per l'establiment d'aquest vincle. Així mateix, la falta d'hàbits, normes i rutines que tenen molts infants pot suposar una dificultat inicial per adaptar-se al centre (Palacios, 2005).

Finalment, ens agradaria rescatar la idea que aporta Montserrat (2012) sobre la representació social i l'estigmatització que comporta formar part de col·lectius que es consideren de risc, com és el cas dels infants del sistema de protecció. L'autora, juntament amb Casas (1998) i Fernández del Valle et al. (2003), apunten que la falta de recollida de dades de manera sistemàtica, la recerca científica i els programes d'avaluació al nostre país, contribueixen al desconeixement de la situació que pateixen els infants tutelats. Aquesta falta d'informació i sensibilització social que silencia el fenomen, sumat a l'impacte que tenen alguns casos extrems, conforma un vel misteriós i ple d'estereotips sobre aquesta realitat. Possiblement per tots aquests motius, molts infants senten l'estigma que cau sobre ells pel fet de viure a un recurs de

protecció (Barudy & Dantagnan, 2005; Cruz, 2011; Daly & Gilligan, 2011; Farmer, Selwyn, & Meakings, 2013; Fernández del Valle et al., 2003; Fuentes-Peláez, 2010; Gilligan, 1999, 2000b; Holland & Crowley, 2013; Jackson & Martin, 1998; Montserrat, 2012; Palacios, 2003; Schofield & Beek, 2005, 2009; Triseliotis et al., 1995).

### **1.3.5. Necessitats de l'abandonament del recurs i d'integració social**

L'acolliment té una data de finalització, ja sigui perquè s'assoleix la reunificació o perquè s'arriba a la majoria d'edat. La recerca mostra la gran vulnerabilitat a la que s'enfronten els joves que han estat al sistema de protecció en el moment d'abandonament del recurs de protecció i la transició al món adult (Bàrbara, 2009; Daining & DePanfilis, 2007; Drapeau et al., 2007; García, Imaña, et al., 2007; Lázaro, 2009a; Serbati & Gioga, 2016).

El canvi d'etapa i la incorporació a la societat com a adults genera sentiments de gran incertesa i ambigüitat, magnificats per les experiències adverses i la trajectòria de vida d'aquests infants. Els pocs estudis nacionals que investiguen la situació dels joves del nostre context (Bàrbara, Garet, & Magre, 2008; Bàrbara, 2009, 2013; Fernández del Valle et al., 2003; Fernández del Valle, Lázaro-Visa, López, & Bravo, 2011; M. López et al., 2013; Turró & Cortés, 2004) apunten les múltiples necessitats que han d'afrontar a l'abandonar el centre residencial a la majoria d'edat. Dos dels principals reptes per fer un procés adaptatiu, resideixen en l'aspecte econòmic –relacionant-se amb la formació i qualificació laboral- i en el fet de tenir una xarxa social debilitada.

D'una banda, la necessitat de ser independents econòmicament comporta una incorporació accelerada al món laboral, tenint en moltes ocasions una falta d'oportunitats respecte als joves en situació normalitzada.

D'altra banda, la falta de suport social i de figures que ofereixen un acompanyament, agreuja els sentiments negatius i el risc social dels joves. És per això que cal mantenir els lligams que siguin positius amb el seu entorn natural per tal d'assolir la integració del jove en la societat. En aquest moment, esdevindrà essencial el suport de la figura de referència del centre, així com figures que formaran part del nou context (Palacios, 2005).

És per tots aquests motius que resulta imprescindible comptar amb programes de suport a la transició (habitatge, finançament, orientació, etc.) i programes de suport per a continuar estudiant (Fuentes-Peláez, 2010).

### **1.3.6. Necessitats relatives al reconeixement de drets i oportunitats en l'afrontament de l'experiència de protecció**

El sistema de protecció a la infància ha de garantir un context segur per l'infant, on pugui desenvolupar-se de manera satisfactòria però també cal fer un treball socioeducatiu per a pal·liar i donar resposta a les necessitats que hem assenyalat, generades per la situació de desprotecció, separació i experiència al recurs de protecció (Lázaro, 2009a).

L'afrontament d'aquest recorregut vital implica un impacte emocional en l'infant, ocasionant una sèrie de necessitats específiques en totes les àrees de desenvolupament però especialment en l'emocional i la relacional. Per això cal tenir en compte aquestes particularitats reconeixent que sovint, els infants que presenten conductes més problemàtiques seran els que hauran experimentat més dificultat i per tant, els que es beneficiaran més d'una relació educativa que els presti una atenció sensible i compromesa (Palacios, 2005).

Tot i això, cal tenir present la singularitat de cada infant i saber que cada història és única, així com que aquestes experiències no determinaran el seu futur de manera incondicional. Afortunadament, la recerca indica que els infants milloren de forma notable a l'estar un temps en acolliment, fet que indica la seva capacitat de recuperació si es troba en condicions adequades (Amorós, Palacios, Fuentes, León, & Mesas, 2003). En aquesta línia, caldrà ser conscients també que durant aquest pas pel sistema de protecció a la infància hi haurà noves oportunitats i noves figures que els podran ajudar en el procés de superació de les adversitats i en el procés de construcció de resiliència. Una intervenció amb aquesta perspectiva pot facilitar el benestar personal i social de l'infant, pel que cal incidir en aquesta visió prometedora i si és precís, transformar les intervencions socioeducatives per a que adoptin aquesta mirada (Chana, 2007; Gils, 2004; Lázaro, 2009a; F. López, Carpintero, Del Campo, Lázaro, & Soriano, 2006).

Per últim, basant-nos en la perspectiva actual de drets, creiem que el fet de posar al centre del focus a l'infant concebut-lo com a subjecte actiu i amb capacitats, ens porta a adoptar intervencions diferents que si només el veiem com un objecte de protecció. Casas (2008) planteja una sèrie de drets a tenir en compte, que queden reflectits a continuació: 1) dret a conèixer els orígens dels infants que són adoptats; 2) dret a respectar, mantenir i reforçar els vincles afectius amb la família biològica sempre que siguin positius; 3) dret a ser acollits per la família extensa de l'infant; 4) dret a viure amb la pròpia família biològica i a rebre suport per proporcionar una correcta atenció als infants i evitar-ne la separació; 5) dret a no separar els germans i germanes; 6) dret a no ser doblement victimitzat pels sistemes legals o altres institucions i 7) dret a rebre el suport adequat per fer front al maltractament. Destaquem el dret de participar en allò que els afecta com un dels més defensats i consensuats en la literatura tot i que poques vegades respectat en les intervencions (Balsells et al., 2013; Casas, 2008; Chana, 2007; Fuentes-Peláez et al., 2013; Fuentes-Peláez, 2010, 2011; Generalitat de Catalunya, 2012; M. B. Mitchell, Kuczynski, Tubbs, & Ross, 2010; Nybell, 2013; Palacios, 2005; Pastor et al., 2015; Schnoor, 2013; Schofield & Beek, 2005, 2009; Triseliotis et al., 1995).

Volem ressenyar com aquests drets fan referència a la vida de l'infant des d'una mirada integral, tenint en compte les diferents experiències viscudes i mantenint sempre que sigui possible les persones amb qui té vinculacions afectives. El fet de separar a l'infant físicament de la família no implica que es produeixi una separació emocional. D'aquesta forma, cal donar continuïtat a la seva vida, recollint totes les peces que componen la seva trajectòria i tenint en compte les circumstàncies i les persones que l'han acompanyat. Per tant, caldrà donar compliment al dret de l'infant de construir una identitat pròpia integrant totes les seves experiències, així com acompanyar a l'infant estimulant, orientant i recolzant-lo en totes les àrees de la seva vida (Fuentes-Peláez, 2010).

Per a finalitzar aquest apartat, presentem la Taula 6, on recollim les necessitats dels infants que es troben al sistema de protecció segons alguns dels autors revisats en aquest capítol.

Taula 6. Necessitats dels infants al sistema de protecció. Elaboració pròpia

<p><b>Necessitats i drets generals dels infants</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Seguretat, creixement i supervivència.</li><li>• Desenvolupament emocional.</li><li>• Desenvolupament social.</li><li>• Desenvolupament cognitiu i lingüístic.</li></ul>
<p><b>Necessitats i drets particulars dels infants al sistema de protecció</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Necessitats específiques en l'àrea afectiva i emocional (seguretat).</li><li>• Necessitats específiques en l'àrea relacional i social (confiança, dificultat en l'establiment de vincles).</li><li>• Necessitats relatives a la separació familiar i canvi d'entorn.</li><li>• Necessitat de ser reparats del dany i donar sentit a la seva història de vida.</li><li>• Necessitats derivades de viure en una institució.<ul style="list-style-type: none"><li>• Elements contextuals propis de la institució –rutines i normes, ràtio, torns, mobilitat dels professionals, viure en un espai de convivència poc normalitzat-.</li><li>• Dificultat per a gestionar la conducta i les emocions.</li><li>• Afectació a l'autoestima, motivació i rendiment escolar.</li><li>• Utilització d'estratègies d'afrontament poc eficaces i saludables.</li><li>• Representació social i estigmatització.</li></ul></li><li>• Necessitat d'orientació en la transició al món adult.</li></ul>

#### 1.4. El Centre Residencial com a recurs de protecció a la infància

L'acolliment residencial representa un recurs de protecció clau del sistema de protecció a la infància en el nostre context (Cruz, 2011; Delgado et al., 2012; Fernández del Valle et al., 2003; M. López & Fernández del Valle, 2013; Montserrat, 2012; Palacios & Amorós, 2005; Sala, Jariot, Villalba, & Rodríguez, 2009). Atesa la dificultat de recollida de dades estadístiques en protecció a la infància, és difícil presentar amb precisió la nostra situació actual (Fernández del Valle et al., 2003; Fuentes-Peláez, 2010; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000; Palacios & Amorós, 2005).

Tot i la prudència a l'hora de citar dades, el que queda confirmat és que, tant a Espanya com a Catalunya, l'acolliment residencial segueix essent utilitzat com la resposta majoritària del sistema de protecció a la infància. Aquesta és una situació particular del nostre context, essent utilitzat fins en un 75% dels casos dels infants que



es troben en situació de desemparament i se'ls separa de la seva família biològica (Ministerio de Salud y Política Social, 2014).

Atès la importància i prevalença que té aquest recurs en el nostre context, ens endinsem a qüestionar-nos els models i principis fonamentals que guien l'acció socioeducativa i el rol dels professionals que formen part d'aquest context.

#### **1.4.1. L'acció socioeducativa al Centre Residencial**

En primer lloc, abans d'aterrar en l'acció socioeducativa al centre residencial, creiem oportú fer una petita pinzellada respecte què entenem per educació i, aquesta, emmarcada en el context social.

Entenem l'educació com l'element central que possibilita el procés de canvi, aprenentatge i transformació dels subjectes i la comunitat, de manera que tal com proposen Vilar, Planella i Galceran (2003, p. 3) “[...] el tronc central de la proposta basada en l'educació consisteix en estimular les potencialitats del subjecte i en facilitar l'apropiació d'informacions significatives per a facilitar la incorporació social i la construcció de mons socials satisfactoris”.

Definim l'educació social com la disciplina que té l'encàrrec socioeducatiu com a prioritat del seu eix de treball, tot i que altres disciplines vinculades al camp social també col·laboren i comparteixen aquesta missió. De fet, en el cas que ens ocupa, creiem que és fonamental un enfocament transdisciplinar i transinstitucional en benefici de l'infant i que cal apostar per accions complementàries en aquest sentit. No obstant, atès que el nostre focus en aquest moment es situa en l'acció socioeducativa, ens centrarem en aquesta qüestió.

L'associació estatal d'educació social (ASEDES, 2007) defineix l'educació social com:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: 1) La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y

la circulació social y 2) La promoció cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p.12)

Per tant, la finalitat última de l'educació resideix en proporcionar un context més positiu per la persona, augmentant les seves possibilitats d'incorporació i inserció social, així com elevat les seves perspectives de participació. Serà la creació d'aquestes oportunitats de promoció social les que permetran a l'individu aprendre, créixer i desenvolupar-se de manera integral i harmoniosa amb la societat, permetent-lo aportar alguna cosa a aquesta, a l'hora que aquesta també li aportí quelcom. Es tracta per tant, d'un camí d'anada i tornada entre el subjecte com a individu particular i la societat com quelcom plural.

Des d'aquesta perspectiva, entenem que l'acció socioeducativa consisteix en un conjunt d'accions que donen resposta a una realitat personal i social determinada. Però, des de quina perspectiva plantejem aquestes accions? Altra vegada observem que l'òptica des de la qual contemplem el fenomen social, així com els valors i les ideologies pròpies, afecten directament al posicionament que s'adopta i la manera d'intervenir en el context social. És per aquest motiu que trobem diferents models que posen en joc lògiques diverses a l'hora de plantejar l'acció socioeducativa, resultant en models d'intervenció que defensen principis bàsics divergents.

Sense fer un anàlisi exhaustiu, atès que no és la finalitat que perseguim, si que volem fer una pinzellada sobre les diferents perspectives i models d'intervenció que s'han descrit. V. Núñez (2010) parla de dos grans models de l'educació social: 1) el model neohigienista de control poblacional i 2) el model crític de l'educació social.

D'altra banda, altres autors han establert diferents classificacions de l'educació social segons les característiques pròpies del model d'intervenció. Funes, Toledano i Vilar (2005) estableixen els següents quatre models: 1) model de control; 2) model assistencial; 3) model tecnocràtic, mèdic o de rehabilitació i 4) model participatiu i reflexiu, incardinant-lo en l'etapa crítica de l'educació social. Aquest últim coincideix amb la proposta de Brichaux (2001), el qual planteja tres models dominants: 1) model tutelar; situat en el període caritatiu anterior a l'any 1965; 2) model tecnològic que

coincideix amb el període positivista entre l'any 1965 i 1990 i 3) model reflexiu que es situa a partir de l'any 1990 en el període denominat reflexiu.

Planella (2000, 2009) parteix d'aquesta última disposició per reflexionar sobre els canvis d'enfocament i argumenta que de models inicials basats en el familiarisme i la caritat fonamentats “[...] sobre la base exclusiva de amor y calor afectivo” (Planella, 2009, p. 123), es veu necessària la formació del professional en l'àmbit educatiu. En concordança amb les altres propostes revisades, posteriorment s'avança cap a un model massa tècnic on tot es troba mecanitzat i professionalitzat en excés, no havent lloc per la individualització. Fruit d'aquesta polarització, es proposa un model conciliador on es reafirma la necessitat de formació però combinant-la amb quelcom més que parteix de la vocació i la proximitat amb l'altre, donant lloc a “[...] el educador técnico con un gran corazón” (Planella, 2009, p. 127). A continuació es presenta de manera visual una síntesi de l'evolució que han experimentat els models d'intervenció social (Figura 4).

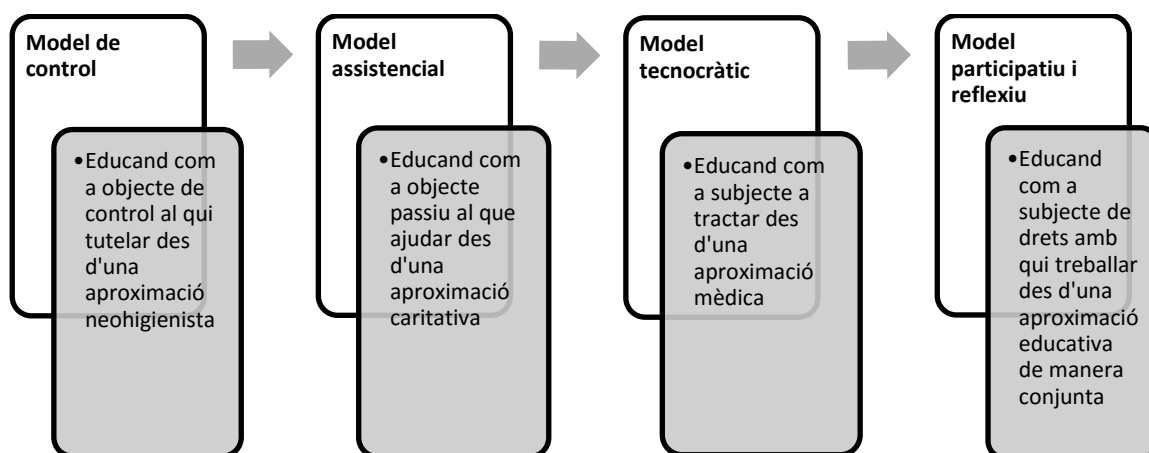


Figura 4. Evolució dels models d'intervenció social. Elaboració pròpia

Aquest anàlisi ens serveix per veure l'evolució històrica i situar-nos en el moment present, comprenent el sentit de cada un dels models i permetent-nos ubicar davant l'espectre existent, amb criteris clars del perquè defensem un enlloc de l'altre. Veiem que actualment les intervencions es plantegen en base a un model educatiu, on d'acord amb Balsells (2007) i V. Núñez (1990), la tasca de l'acció social s'inscriu en paràmetres educacionals, superant el model assistencial. Afegiríem en aquest punt, deixant enrere tots els altres models que al llarg de la història han estat significatius.

Per tant, gràcies a múltiples factors i a la cristallització de l'educació social com a disciplina reconeguda, ens trobem en un moment històric on la tendència predominant està impregnada d'un discurs eminentment educatiu.

En aquesta recerca ens posicionem d'acord amb una perspectiva crítica de l'educació social, adoptant un model d'acció socioeducativa participativa i reflexiva, on entenem la necessitat d'articular uns coneixements formatius teòric-pràctics amb quelcom que té més a veure amb l'esfera personal i vocacional de la figura professional. Aquest enfocament és important en tant que afecta en primer lloc, al sentit ampli de l'educació i a la visió que tenim del subjecte i de la pròpia acció socioeducativa i en segon lloc, a les característiques i principis de la relació educativa que atribuïm entre educador i educand i al rol que donem a cada agent. A continuació presentem aspectes i característiques relatius a aquestes dos besants.

En primer lloc, exposem els principis bàsics que des del nostre entendre, caracteritzen l'acció socioeducativa:

### **Creença en les potencialitats i possibilitats de canvi de les persones**

Tota acció socioeducativa es fonamenta en la creença del potencial de les persones i la seva possibilitat de canvi. Alonso i Funes (2009) i Balsells (2007) plantegen que enfocar la mirada en les potencialitats, capacitats i habilitats existents enlloc de fer-ho només en les carències, és una de les claus que ajuda a generar canvis en l'acció socioeducativa. Es tracta com diu Fryd (2011), de no quedar-nos amb l'etiqueta relativa a allò negatiu, sinó construir quelcom que habiliti altres característiques positives del subjecte i no només ser capaç de veure que el subjecte té capacitats, sinó anticipar i creure que en pot tenir encara més. Medel (2003, 2010) i Vilar et al. (2003) ens parlen d'atribuir possibilitat a l'altre, confiar a priori amb l'educand com a quelcom necessari per tal d'afavorir que el subjecte accedeixi a entrar en el joc que donarà lloc a l'acte educatiu.

### **Acció intencional amb un objectiu pedagògic**

L'acció socioeducativa es dissenya i du a terme amb un objectiu intencional clarament pedagògic, que persegueix un canvi i promoció integral de l'individu, essent precisament el que justifica i motiva el seu plantejament. En aquesta línia, Funes,

Toledano i Vilar (2005, p. 29) ens recorden que “[...] la intervenció té com a finalitat potenciar les capacitats personals, de forma que possibilitin una millor relació amb un mateix i amb l’entorn, és a dir, que completin o donin una major complexitat a la seva socialització”. Per tant, “[...] hay una intencionalidad clara de abrir puertas que no estaban previstas para ese niño, para ese adolescente” (Fryd, 2011, p. 138). Finalment, ressenyar que és justament el caràcter intencional de l’acció socioeducativa el que ens ajudarà a planificar-la i valorar-la (Parcerisa, Giné, & Forés, 2010; Pérez, 2003).

### **Procés educatiu: aprenentatge, canvi i transformació de l’educand**

L’acció socioeducativa es contempla en torn un procés, on hi ha una sèrie de fases o moments establerts on es desenvolupen les accions socioeducatives amb la voluntat d’aconseguir l’objectiu pedagògic final plantejat. Hem d’entendre que les persones evolucionem i ens transformem, creure amb el precepte de “estar versus ser” de Balsells (2007), pel qual les actuacions que duem a terme en determinades situacions no constitueixen un tret estàtic propi de la persona.

En el procés educatiu hi participa l’educand (com a principal protagonista del canvi), l’educador i el propi contingut de l’educació, incardinant-se en un temps i un context concret. D’aquesta manera, diferents autors inspirats per les aportacions herbartianes, entenen que l’acció socioeducativa és quelcom ternari, desplegant-se en torn a un tercer element que consisteix en la cultura plural o en l’espai d’interès entre educand i educador (Fryd, 2011; Medel, 2011; Moyano, 2007; V. Núñez, 2003, 2010). El procés educatiu es configura en torn aquests tres elements i és en l’espai d’interès comú emmarcat en el context cultural, on els dos subjectes podran crear el vincle educatiu que possibilitarà l’acció socioeducativa.

### **Perspectiva sistèmica i ecològica**

Precisament pel fet de connectar al subjecte amb el context social i cultural, les accions socioeducatives s’han de trobar vinculades al context social ampli, tenint en compte com defensàvem abans, l’entorn i la xarxa social de la persona. Cal que l’oferta educativa sigui diversificada i s’articuli en les diferents dimensions i espais on es troba el subjecte i òbviament, s’haurà d’atendre els interessos de l’infant, legitimar-los i plantejar opcions socioeducatives en consonància amb aquests. D’igual forma, cal apostar per oferir als infants noves experiències que no s’esgotin en allò conegut per

l'educador, de manera que se li obrin possibilitats i alternatives diverses (Medel, 2010), les quals li permetran projectar-se al món.

Des de la perspectiva ecològica i prenent en consideració la visió de Maluccio i Sinanoglu (1981), es veu necessari tenir una visió de potencialitat no només en les capacitats personals, també de les seves interaccions amb el context, que inclouen individus, institucions i agents de l'ambient pròxim. En aquest sentit, Pérez (2003) exposa que per considerar la intervenció des d'una perspectiva ecosistèmica, cal conèixer i fer us del territori com a context de la mateixa. Per tant, fent èmfasi en la importància i el potencial benefici que poden aportar les persones de la xarxa social, caldrà treballar en una direcció que permeti a l'infant explorar i identificar les persones del seu context amb qui poder-se vincular i establir relacions positives i de suport.

### **Poder limitat de l'educació**

Com dèiem, el futur del fet educatiu és incert i no podem controlar el què passarà, doncs l'objectiu no és fabricar subjectes (Meirieu, 2007), sinó disposar les condicions i augmentar l'oferta cultural del subjecte, diversificant-la per incrementar les seves possibilitats d'elecció i que sigui ell mateix qui triï el seu projecte de vida. Compartim amb altres autors que l'educació, tot i que és un pilar fonamental, no té resposta per tot ja que "[...] no todo es un problema educativo" (Fryd, 2011, p. 122) i per tant, cal que assumim els seus límits (Medel, 2003, 2010; V. Núñez, 2010; Vilar et al., 2003).

Cal destacar també que els fruits de l'acció socioeducativa poden recollir-se temps després, atès que els resultats i canvis poden produir-se en moments on l'educador no hi serà present (Fryd, 2011). Seguint amb la lògica de creixement i evolució de les persones, podem pensar que cada acte, cada acció compta i queda en aquella persona, aflorant quan ella està preparada i pot desplegar allò après. Coincidint amb Medel (2010, p. 239), observem que aquest fet "[...] nos sitúa frente a lo incierto y al mismo tiempo lo poderoso del trabajo educativo [...] este no saber torna potente el acto educativo, le otorga la fuerza que necesita para no reducirlo a los posibles observables".

### **Rol actiu i llibertat/autodeterminació de l'educand**

Considerem que el subjecte és lliure i té la decisió final vers el seu procés i el seu camí de vida. No es tracta doncs de forçar, sinó d'estimular i pensar estratègies que

puguin animar-lo i fer-li veure els avantatges i millores potencials de la intervenció. Aquest raonament es fonamenta no només pensant en el dret i responsabilitat de decisió sobre un mateix (V. Núñez, 2010), sinó també amb l'efectivitat de l'acció socioeducativa, doncs s'ha demostrat que no tenen bons resultats quan la persona no creu amb el que està fent i no presenta interès ni motivació (Fryd, 2011). D'altra banda, s'ha mostrat que perquè una acció socioeducativa tingui èxit, hem de considerar als educands com a subjectes actius del seu propi procés més que subjectes d'intervenció (Balsells, 2007; Moyano, 2007), així com atribuir-los i donar-los responsabilitat en el procés (Alonso & Funes, 2009; Costa, Forés, & Burguet, 2014; Darder & Vázquez, 1998; Medel, 2003, 2010).

Volem ressaltar aquest aspecte, ja que si bé sempre és important que el subjecte tingui llibertat, quan es tracta d'infància tutelada sovint s'oblida; pot ser per la seva condició d'infants (pensant que per la seva curta edat no tenen recursos per crear els seus propis projectes de vida o prendre decisions pròpies) o per la situació de protecció (entenant a l'infant com a objecte de protecció més que com a subjecte de drets). Precisament Medel (2011) defensa que un dels punts claus per la proposta educativa amb infants del sistema de protecció, es fonamenta en veure a l'infant com un subjecte responsable enlloc de veure'l únicament com una víctima.

Partint d'aquesta mateixa idea, observem com aquesta llibertat i poder de decisió propi es posa de manifest en el procés educatiu. Diferents autors es centren en aquest aspecte quan parlen de l'enigma d'allò humà (Moyano, 2007), de l'antidestí de l'educació (Fryd, 2011), la imprevisibilitat del subjecte de l'educació (V. Núñez, 2010) o la paradoxa de l'educació (Equipo Norai, 2007), posant sobre la taula la responsabilitat última de l'educand en la presa de decisions que promouran el procés educatiu. L'educador convidarà a l'educand a participar en aquest procés, facilitant i disposant les condicions necessàries i possibles per afavorir el canvi però en cap cas actuarà per l'altre o inclús com exposa Meirieu (2007), crearà o fabricarà a l'altre. Concloem amb una cita que al nostre entendre, reflecteix exactament l'espurna que dona llum al fet educatiu: "[...] es el reconocimiento del sujeto en su total alteridad y la valoración de su elección, lo que da sentido a la empresa educativa. Lo que da sentido a la

aceptación de la oferta es justamente la posibilidad de rechazarla” (Medel, 2010, pp. 234–235).

### **Relació educativa com element clau de l’acció socioeducativa**

Emmarcat en el posicionament més ampli de l’acció socioeducativa, assenyallem la relació educativa com l’element clau de la intervenció. En el sí d’aquesta, presentem tres aspectes bàsics relatius al posicionament de l’educador davant l’educand, que configuraran la relació i serviran de punt de partida per orientar el següent apartat:

- Educador com a mediador entre el subjecte i la cultura

En el procés educatiu, l’educador possibilita i facilita l’accés de l’educand als continguts educatius, és a dir, apropa a la persona a la cultura i al context sociohistòric del moment. És aquest qui possibilita filiacions amb la cultura (Medel, 2010; Moyano, 2007), facilitant l’accés als sabers i les eines necessàries per viure en societat (Fryd, 2011). Molts autors expliquen que la funció de l’educador és possibilitar aquesta connexió entre el subjecte i l’alteritat, exercint un rol de mediador per a que es produeixi el fenomen educatiu. Per tant, l’educador persegueix que el subjecte de l’educació pugui connectar amb el món social, trobant-se amb continguts culturals, persones i llocs (ASEDES, 2007). L’educador ha d’actuar com un engranatge entre allò universal de la cultura i la vida particular del subjecte, acompanyant-lo i facilitant que aquest pugui desenvolupar la seva particular lectura (ASEDES, 2007; Fryd, 2011; Medel, 2003, 2010; V. Núñez, 2003, 2010; Pie & Pastor, 2008).

- Educador com a professional reflexiu

L’educador és la persona encarregada de plantejar, dissenyar i guiar l’acció socioeducativa, acompanyant a l’educand a través de la relació educativa establerta. Segons Fryd (2011, p. 117) aquesta figura té una gran responsabilitat “[...] por generar condiciones que habiliten el trabajo educativo y den paso a que algo nuevo suceda en la vida de esos niños”. Per parlar de l’educador reflexiu, creiem que és imprescindible comptar amb una bona capacitació i qualificació professional i unes aptituds personals determinades. No només això, cal pensar i preguntar-se sobre el què un fa, tenint una visió crítica de la situació (Alonso & Funes, 2009) i no caure en el que Medel (2010) anomena el monopoli de la tecnificació. Moyano (2007) reivindica l’espai del no saber, essent aquesta quota d’incertesa el que fa adoptar a l’educador una posició oberta,



reflexiva i d'aprenentatge. Aquest conjunt de qualitats possibilitaran el desenvolupament d'una praxis reflexiva, on d'acord amb els postulats analitzats, podrà anar afinant les accions socioeducatives i repensant el fet educatiu en cada cas particular. Per tant, cal una bona preparació d'aquesta figura professional ja que ha de tenir la suficient destresa per cercar l'interès particular i adaptar la pràctica socioeducativa per a cada infant (Fryd, 2011; V. Núñez, 2010).

- Educador com acompanyant en la relació educativa com a clau de l'acció socioeducativa

En funció de la posició que prenem respecte l'educand, trobarem respostes i processos de desenvolupament diversos. D'aquesta manera, l'assoliment dels objectius pedagògics i en últim terme, la transformació del subjecte, està condicionada pel treball que facin conjuntament educand i educador. Aquesta idea ha estat àmpliament defensada, fins i tot autors com Melendro i Cruz (2013, p. 60) afirmen que "[...] la relación educativa es la base misma del hecho educativo". Per tant, la relació educativa és determinant per l'efectivitat (Alonso & Funes, 2009), la vivència i l'èxit final de la intervenció, de tal manera que l'acció socioeducativa passa per la construcció d'una relació de confiança i un pacte d'igualtat en la relació (Fryd, 2011) i responsabilització entre les parts (ASEDES, 2007).

Una metodologia coherent amb els principis que exposem i el model des del qual partim es basa en l'acompanyament, que considera la relació interpersonal amb l'educand com un puntal fonamental perquè es mobilitzin recursos en el procés educatiu i pugui haver un canvi i creixement en la persona. Es tracta de treballar amb les persones enlloc de fer-ho sobre elles, concebant la relació de subjecte a subjecte, amb el que això implica. Cal acompanyar anant al costat sense suplantar a l'altre (Parcerisa et al., 2010) i sense fugir de la responsabilitat que com educadors es té (Fryd, 2011), establint un tipus de relació de "con versus en", on es plantegin objectius i continguts conjuntament (Balsells, 2007). En aquest sentit, Pérez (2003) i Raya i Caparrós (2014) raonen la importància de la negociació i l'elaboració de plans de treball consensuats, per tal que prenguin més sentit per l'educand i en conseqüència, sigui més fàcil de complir i hi hagi més garanties d'èxit en la intervenció.

Amb l'exposat fins ara, podem veure el posicionament general adoptat davant l'acció socioeducativa i la pertinència de plantejar la relació educativa i l'acompanyament com el seu element clau. A continuació presentem un quadre resum on queden recollits els principis bàsics de l'acció socioeducativa (Taula 7):

Taula 7. Principis bàsics de l'acció socioeducativa. Elaboració pròpia

- Creença en les potencialitats i possibilitats de canvi de les persones.
- Acció intencional amb un objectiu pedagògic.
- Procés educatiu: aprenentatge, canvi i transformació de l'educand.
- Perspectiva sistèmica i ecològica.
- Poder limitat de l'educació.
- Rol actiu i llibertat/autodeterminació de l'educand.
- Relació educativa com element clau de l'acció socioeducativa.
  - Educador com a mediador entre el subjecte i la cultura.
  - Educador com a professional reflexiu.
  - Educador com acompanyant en la relació educativa com a clau de l'acció socioeducativa:
    - Respecte i drets en un pla d'igualtat.
    - Co-construcció de la relació.

#### 1.4.1.1. L'acompanyament en la relació educativa com a metodologia clau en l'acció socioeducativa

Podem veure com de la mateixa manera que la representació social de la infància ha evolucionat, també ho han fet els models conceptuals d'acció socioeducativa i les pràctiques professionals als centres residencials. D'aquesta manera, "[...] 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, ahora, encobert paradigma de normalització i paradigma dels drets" (Marzo, 2009, p. 87). El model actual dels centres residencials es basa en els principis de la normalització, el treball individual, la professionalització i l'educació integral (Delgado et al., 2012).

Constituint-se els principis exposats com a eixos vertebradors de l'acció socioeducativa, observem com la relació educativa és l'element central que incideix en el potencial de la intervenció, pel que cal posar el focus en aquest fenomen.

En primer lloc podem afirmar que la relació educativa no deixa de ser un tipus de relació entre dos persones. Tanmateix, aquesta relació és específica atès que té lloc en el sí d'un context educatiu i és per aquest motiu, que compta amb unes peculiaritats pròpies. Per definir-la per tant, hem de tenir en compte aquests dos aspectes complementaris:

- 1) És fonamentalment una relació entre dues persones, per tant hi haurà elements globals relatius a les relacions humanes que ens ajudaran a entendre el fenomen de manera àmplia.
- 2) El context educatiu específic on es construeix i es manté la relació, definirà alguns principis i característiques diferencials.

Amb relació al primer apunt, reafirmem el potencial de les relacions humanes i la interacció amb l'altre com quelcom fonamental en el desenvolupament de la persona i imprescindible per adquirir la pròpia condició d'humà (Medel, 2010; Melillo, Estamatti, & Cuestas, 2001). Són molts els autors que han fet aportacions en aquesta línia, posant de manifest la rellevància de la <<relació amb l'altre>> com quelcom que ens ajuda a créixer i a desenvolupar-nos com les persones que som i que podem arribar a ser.

Pel que fa al segon aspecte, si apostem per relacions de qualitat emmarcades en l'acció socioeducativa, haurem de tenir en compte la idiosincràsia i particularitat del context educatiu. En el nostre cas, el context específic és el sistema de protecció a la infància, on es dóna especial rellevància al fet de comptar amb persones que ofereixin una relació positiva per fer front a l'adversitat. Hem vist que l'acció socioeducativa considera la relació entre educador i educand com un punt clau. En aquesta línia, Planella (2009, p. 156) planteja el següent: "[...] si entendemos que la finalidad de la educación es ayudar al otro a convertirse en persona, la relación que se establece entre acompañado y acompañante no puede ser otra que <<Yo-Tú>>".

A l'explorar el fenomen de la relació educativa des d'una visió en consonància amb els principis educatius plantejats, ens topem amb diferents nocions que materialitzen la idea. Per la tradició pedagògica en el nostre context i la rellevància i coincidència dels termes que adopten els autors de referència, observem que el concepte d'acompanyament és el que té major transcendència. Amb l'objectiu de comprendre el significat del terme, a continuació exposem alguns aspectes que ens poden ajudar:

Remuntant-nos a l'aproximació etimològica del terme pedagogia, Planella (2003, 2008, 2009) explica que la idea subjacent és la de caminar al costat de l'infant, exercint una educació més enllà de la instrucció formal de l'escola. En aquest sentit, "[...] la essència de la funció del *paidagogos* será recogida en los replanteamientos de la educación como acompañamiento y de su vinculación en la praxis socioeducativa" (Planella, 2008, p. 3). Per tant, l'acompanyament socioeducatiu dóna nom a aquesta idea d'estar amb l'altre d'una manera determinada, estant al costat de l'altre i treballant per assolir l'objectiu pedagògic com a finalitat última.

Alonso i Funes (2009, p. 29) fan una revisió del terme i conclouen que actualment entenem l'acompanyament des d'una perspectiva àmplia, com una forma de treballar amb persones que estan immerses en processos de canvi i per tant, "[...] la idea del acompañamiento está presente en diferentes marcos teóricos y en diferentes prácticas profesionales relacionados con la atención a las personas, las relaciones de ayuda, la educación". El terme acompanyament remet també a la idea de compartir el camí al costat d'algú (Alonso & Funes, 2009) i comença a utilitzar-se en el camp social cap als anys setanta, adoptant una ideologia en contra de l'exclusió social i a favor de la integració de les persones en situació de risc a la societat (Planella, 2003, 2008, 2009). A partir d'aquest moment, diversos autors fan referència a la noció d'acompanyament, essent una de les fites més interessants que l'èmfasi es posi en l'aspecte relacional i la posició dels dos subjectes, educand i educador, en el sí de la relació educativa. En aquest sentit, al parlar d'acompanyament socioeducatiu ens situem ja en un model centrat en la persona, tenint en compte els seus drets i capacitats (Alonso & Funes, 2009; Chana, 2007), i fugint de models de caire més paternalistes o conductistes (Planella, 2003, 2008, 2009).

A continuació exposem alguns dels trets característics que es recullen en la literatura, entenent que capten allò més significatiu relatiu a la relació entre educador i educand:

Planella (2003) planteja set fonaments de l'acompanyament. Els presentem seguidament, amb una breu explicació fruit de l'anàlisi del seu text:

- Necessitat de renovació: des de la reflexió i la crítica del model assistencialista, l'autor reclama models basats en els processos de canvi i de foment de l'autonomia de les persones que acompanyen.
- Proximitat: es refereix a la proximitat amb la persona i la visió de l'altre com a subjecte, amb el qual hem de configurar una posició d'igualtat.
- Reconeixement de l'altre: es tracta de reconèixer a l'altre com a protagonista de la seva vida, acceptant que té un projecte vital que haurà de decidir i dirigir de manera autònoma tot i que li oferim el nostre suport. Es refereix a la idea de l'apoderament, on a través d'una relació fonamentada en la reciprocitat es pot realitzar el projecte comú d'acompanyament.
- Participació activa: transmet la idea de tenir en compte a l'altre com a subjecte de drets i amb capacitat per identificar les seves necessitats i el seu projecte vital. Fa esment a la idea de la dignitat del risc, relatiu al dret de córrer un risc en les coses que fem o en les decisions que prenem.
- Circulació de la paraula: amb aquesta idea dóna a entendre la importància de deixar espai a l'altre per a que pugui expressar-se de manera autònoma, així com cercar pràctiques que ho facilitin.
- Idea d'itinerari: s'entén que a través de l'educació social posem el subjecte en moviment per afavorir el projecte vital de la persona. Suggereix la importància de deixar cert espai i llibertat d'actuació.
- Comunitat: argumenta la importància de la integració real de la persona a la comunitat, espai on ens construïm en la relació amb els altres.

En la mateixa línia, Mañós i Lorente (2004) argumenten que l'acompanyament és un exercici pedagògic fonamentat en una relació interpersonal articulada de manera pròxima i a partir d'una acció constructiva i activa per part d'ambdós. Per tant, l'acompanyament implica l'adopció d'uns principis específics que són els que configuren aquesta manera d'entendre la relació educativa amb l'altre. Aquests autors conceben l'acompanyament com un art, una relació d'ajuda dintre d'un procés de canvi, que permet facilitar processos en l'esfera personal i col·lectiva, sempre i quan es compleixin com a mínim aquests aspectes (Mañós & Lorente, 2004, p. 226):

- Oferir presència i escoltar, reconeixent la persona i facilitant una canalització.
- Facilitar una transformació.
- Fomentar un equilibri entre la reflexió i l'acció. Reconèixer i afrontar.
- Convertir en moments d'aprenentatge les múltiples ocasions de canvi.

Alonso i Funes (2009, p. 5), basant-se en la proposta de bones pràctiques dels centres de dia de Bizkaia, destaquen els següents aspectes com a components bàsics de l'acompanyament:

- Se trata de una relación de ayuda y apoyo, en el seno de un proceso de cambio de la situación de la persona.
- Es de tipo tutorial empático, centrado en los procesos de orientación, en la estimulación y en el diálogo sobre la elaboración del itinerario individual. Es una relación que requiere ser construida y trabajada.
- Comienza con la construcción de la relación a partir de una forma adecuada de acogida.
- Pretende siempre la elaboración, a partir de un trabajo compartido, de un itinerario personal, su revisión y su mantenimiento a lo largo de un periodo.
- Normalmente se trabaja a partir de la discusión, la negociación y el pacto de objetivos y estrategias.
- Se apoya también en acciones con sentido y en la participación en actividades y grupos en los que se persigue que las personas experimenten éxito, les permita sentirse útiles y, en consecuencia se verifiquen como valiosas.
- Pero también en actuaciones puente para facilitar el acceso a los recursos del entorno. La posibilidad de localizar y de movilizar todos los recursos existentes, los mecanismos y redes sociales que son accesibles a los demás ciudadanos y ciudadanas.
- La persona que acompaña hace de facilitadora, de soporte y apoyo para el funcionamiento exitoso de las personas y de puente y mediador entre situaciones y recursos.

- El acompañamiento es un proceso que se desarrolla en equipo, que es el que da sentido y soporte a todo el proceso y que coordina el conjunto de actuaciones que se realizan.

Per últim, Parcerisa et al. (2010), entenen l'acompanyament com una acció intencional on cal arribar a acords i on l'educand reconeix al professional com a referent que proporciona orientació i ajuda. A continuació presentem algunes de les principals estratègies que entenen com a necessàries per aconseguir una relació d'acompanyament Parcerisa (2010, p. 125):

- Concretar conjuntament les normes, les regles, els límits segons el moment i el context.
- Utilització de la convivència i la quotidianitat com a marc i recurs.
- Construcció i creació d'espais i de temps pel diàleg, específics amb cada subjecte i adequat a cada moment.
- Construcció de ponts per l'orientació, suport i facilitació.
- Mediació i negociació.
- Utilització de la idea de seqüenciació flexible; partint del coneixement i l'experiència de cada subjecte i respectant els seus processos, temps i ritmes, avançant i retrocedint quan sigui necessari.
- Utilització de l'experiència pròpia de la persona, del grup o dels seus iguals.

Com podem observar, aquestes accions concretes parteixen de la lògica anterior de l'acompanyament i a la vegada, són difícils de dur a terme si no existeix aquesta relació educativa positiva entre educand i educador.

Per concloure, ressaltem l'argument d'Alonso i Funes (2009), on exposen que tot i que encara calen esforços per plasmar la intervenció basada en la totalitat coherent dels principis filosòfics de l'acompanyament, cada vegada hi ha més consens en entendre-la i aplicar-la com a marc del treball socioeducatiu.

### **1.4.2. Els professionals d'atenció socioeducativa al Centre Residencial**

El canvi de paradigma que ha viscut el sistema de protecció a la infància, apostant ara per la normalització i els drets de la infància, ha influït en l'encàrrec professional dels centres residencials.

L'equip educatiu està format per educadors socials, essent els professionals incondicionals en aquest recurs i en la globalitat del sistema de protecció a la infància (Costa, 2009; Marzo, 2009). En funció del centre, hi ha també l'equip tècnic, format per la figura del psicòleg, el pedagog, el treballador social i el metge (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2015b). El personal de servei i de manteniment dóna suport en les tasques domèstiques quotidianes i juntament amb la direcció, completen els recursos humans de l'organització (Marzo, 2009).

#### 1.4.2.1. L'educador: una figura clau del centre residencial

Hem vist com a mesura que els models d'acció socioeducativa i la forma d'entendre l'encàrrec del centre residencial al sistema de protecció ha evolucionat, la figura de l'educador social s'ha situat en una posició rellevant. Aquests, desenvolupen una tasca essencial en tant que ofereixen una atenció quotidiana i integral a l'infant, que permet compensar les seves necessitats i restablir el seu desenvolupament i sentir-se estimat i valorat per l'adult.

La seva aproximació metodològica basada en l'acompanyament i en l'acció quotidiana, permet posar al centre de la intervenció la relació entre aquest i l'educand, aspecte realment important en el context del centre residencial. En aquest sentit, els educadors es converteixen en “[...] nuevas figuras de referencia para el desarrollo afectivo y social ante la pérdida de anteriores adultos de referencia” (García, De la Herrán, & Imaña, 2007, p. 157).

Les funcions que desenvolupa l'educador social al centre residencial, han estat descrites per diferents autors. A continuació presentem la síntesi de les tasques relatives a l'atenció individual (Taula 8) que ofereix Marzo (2009).



Taula 8. Funcions del professional de l'educació social en l'atenció educativa individual (Marzo, 2009, p. 130)

- 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 d'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.

La mateixa autora (Marzo, 2009), exposa també les funcions del professional de l'educació social referents a l'atenció grupal que ha d'oferir als infants i adolescents que viuen a un centre. Presentem la seva proposta a Taula 9.

Taula 9. Funcions del professional de l'educació social en l'atenció educativa grupal (Marzo, 2009, p. 132)

- 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 convivencials positives entre els membres del grup i aquests amb els educadors.
- Empatitzar amb els infants.
- 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.

De les diferents tasques descrites, volem aturar-nos en la tutoria, ja que es constitueix com un dels recursos primordials per treballar i fer el seguiment individualitzat amb l'infant, així com per promoure la seva participació. Des de la Generalitat de Catalunya (2012), es planteja com:

[...] un espai íntim entre el tutor i l'infant, on l'adult acompanya el procés educatiu de l'infant al llarg del recorregut en el centre residencial. Aquesta atenció es basa en una interacció i comunicació adequades, cosa que permet desenvolupar el contingut educatiu establert en el Projecte Educatiu Individualitzat (PEI) i millorar la qualitat de vida percebuda<sup>8</sup>. (p.92)

---

<sup>8</sup> Per a més informació sobre els continguts a treballar a l'espai de tutoria, es remet al lector al document oficial de la Generalitat de Catalunya (2012).

En suma, observem que donar resposta al conjunt de les funcions presentades i constituir-se un professional capaç d'ajudar a l'infant, representa un gran repte per l'educador. Complir aquesta missió significa desenvolupar diferents competències professionals que possibilitaran l'èxit de la intervenció.

Palacios (2005) proposa quatre condicions indispensables per l'èxit de la intervenció, que tenen a veure amb les qualitats personals, la formació, el treball en equip i les condicions materials de desenvolupament professional. Altres autors i institucions, seguint la classificació de l'informe "*La educación encierra un tesoro*" (Delors, 1996), estableixen quatre tipologies de sabers que agrupen les competències bàsiques de l'educador social (Caride, 2002; Generalitat de Catalunya, 2012; Romans, 2000), materialitzant-se amb el mosaic que presentem a continuació a la Figura 5.

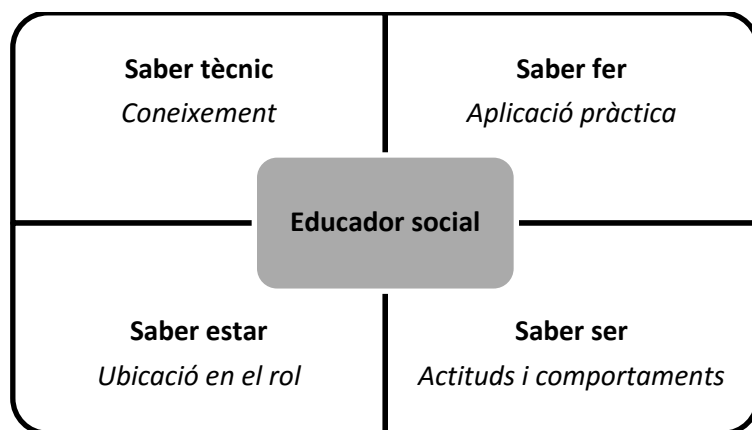


Figura 5. Competències de l'educador social. Adapta de Delors (1996)

El *saber tècnic* fa referència al conjunt de coneixements teòrics, aprenentatges i metodologies d'acció que s'obtenen a través d'activitats formatives inicials i continuades en el temps. El *saber fer*, fa referència a la capacitat professional d'aplicar i fer un ús pràctic d'aquest coneixement. Es tracta de tenir l'habilitat de posar sobre la realitat de la intervenció allò adquirit en la dimensió teòrica, de forma coherent i pertinent. El *saber estar* es resumeix en la forma que el professional exerceix el seu rol, en com s'ubica en el pla professional i en la seva tasca diària, tant en relació amb els educands com amb altres professionals. Té a veure amb les habilitats socials, de col·laboració i interacció amb els altres. Per últim, el *saber ser* incideix en el pla més personal del professional, en la capacitat de la persona per a complir amb la seva

missió professional de forma humana. Fa referència a les actituds i els comportaments que es projecten en la convivència.

Tenint en compte aquesta perspectiva general, volem rescatar la importància del *saber ser* en el context residencial del sistema de protecció a la infància al considerar-se fonamental per l'acció socioeducativa amb els infants. En el capítol 3 s'explorà amb més deteniment i concreció el perfil de l'educador al centre residencial però no volem deixar de ressaltar dos aspectes bàsics que ens ajuden a percebre la importància del <<ser>> entès com el component humà i la sensibilitat del professional vers la infància:

En primer lloc, els professionals han de tenir la màxima consideració per la situació de desprotecció i protecció que travessa l'infant, mostrant empatia per la seva història de vida. Van Manen (2010, p. 67) defensa que en contextos pedagògics cal entendre la biografia de l'infant de manera amplia ja que “[...] al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos”. Això suposa ser capaç d'interpretar i donar resposta a les demandes de l'infant, contextualitzar-les i tenir en compte la individualitat i la seva història de vida per tal de mantenir formes especials de relació que afavoreixin la individualització (Álvarez-Baz, 2009; Chana, 2007; Costa, 2009; Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Generalitat de Catalunya, 2012; Palacios, 2005).

Per últim, ressaltem la importància de la coherència entre l'objectiu pedagògic o el missatge que es dóna i el que es transmet amb els actes i actituds. En aquest sentit, Jover (1991, p. 138) diu que “[...] no basta con que una acción sea voluntaria para ser educativa. El carácter educativo de una acción no viene dado por ser una acción”. Per tant, cal pensar que no només s'educa i es transmet un valor pedagògic quan s'és conscient sinó que en el fer i procedir de l'altre, es transmeten molts missatges que han d'anar d'acord amb el que de manera conscient es té voluntat de transmetre. La contradicció pot tenir repercussions negatives en tant que produeixen desconfiança en l'altre i incertesa. La claredat en la provisió del que se'ls ofereix des del sistema de protecció i la coherència dels professionals són aspectes que ajuden a crear relacions positives amb els professionals (Triseliotis et al., 1995).

## **A mode de resum**

Els diferents marcs legals, a nivell nacional i internacional, recullen els drets de la infància com quelcom inviolable. Queda establert que la infància té uns drets associats i unes determinades necessitats que han de quedar cobertes i que és en el moment en que aquestes es veuen amenaçades, quan el sistema de protecció a la infància ha d'intervenir.

D'acord amb el principi de l'interès superior de l'infant, les administracions han de vetllar pel seu benestar i, si és pertinent -sempre i quan les intervencions amb la família no hagin donat resultat-, separar-lo del seu nucli familiar. Aquest fet implica la pèrdua dels que se suposa que són les figures cuidadores i els referents més immediats per l'infant, deixant un buit que cal ajudar a gestionar i compensar –no substituir-. És llavors quan es cerca un recurs de protecció i es treballa per garantir la seva atenció i educació de manera integral, proporcionant figures adultes capaces d'exercir aquestes funcions. Atès que la freqüència amb que s'utilitza el centre residencial com a mesura protectora és elevada i té un impacte diferent en front a altres mesures, ens centrem en aquest recurs.

El benestar de la infància al centre residencial passa per una bona comprensió de la seva situació -entenent les necessitats i els drets específics que cal promocionar-, i per una intervenció socioeducativa d'ajuda en consonància i de qualitat. D'acord amb els principis que des del nostre punt de vista han de sustentar la intervenció socioeducativa i les casuístiques dels centres residencials, observem la importància de conèixer la biografia de l'infant amb la voluntat de comprendre-la de forma empàtica i dissenyar intervencions ajustades i particulars per a cada nen i nena.

És precisament en aquest sentit que veiem com la figura de l'educador social pot esdevenir clau per a l'infant, entenent que la seva aproximació d'acció es fonamenta en una metodologia d'acompanyament que dóna valor a la relació educativa i a la persona. La rellevància i potencialitat d'aquesta figura en la vida de l'infant ens porta a centrar la mirada en el seu rol professional i en les seves competències, podent-se constituir com un referent i una font d'ajuda per a la situació de protecció i la projecció de l'infant cap al seu futur.

## CAPÍTOL 2. CONQUISTANT LA RESILIÈNCIA

*En medio de la dificultad, yace la oportunidad.*

Albert Einstein

En aquest capítol abordem el fenomen de la resiliència. En un primer moment, es fa una aproximació de tipus conceptual, on es sintetitzen aquells aspectes fonamentals que ens porten a veure la resiliència com una nova mirada plena de potencialitats per a l'acció socioeducativa. A continuació, centrem la perspectiva d'aquestes aportacions en la protecció a la infància, desgranant els diferents elements que configuren la resiliència i aquelles estratègies per a promocionar-la. Finalment, focalitzem l'atenció en les relacions interpersonals, com element clau i distintiu en el procés resilient.

### **2.1. De l'adversitat a la resiliència**

El terme resiliència és d'origen llatí i prové del verb "resilio-resilire", que significa saltar cap enrere o rebotar. Originalment constituïa un terme utilitzat en l'àrea de la física, empleat per referir-se a la capacitat d'un cos per recuperar la seva forma original després d'haver estat sotmès a diferents tipus de forces i pressions. Werner i Smith (1982, 1992) van agafar prestat el concepte de la física per aplicar-lo al camp de les ciències socials i des de llavors l'ús d'aquest s'ha popularitzat com una forma d'explicar la capacitat de les persones, no només per fer front a les adversitats d'una forma exitosa sinó per sortir-ne a més, reforçades i enfortides.

Definir el significat del constructe de la resiliència no és una tasca fàcil ja que és un concepte relativament recent que apareix com a tal en el camp social a les darreres dècades, tenint una gran i ràpida evolució en moltes direccions i essent utilitzat per diferents autors amb sentits i perspectives diverses. Tot i que el fenomen en sí probablement sempre ha existit (Grotberg, 2003; Manciaux, 2002; Masten, 2015;

Melillo, 2001b; Vanistendael & Lecomte, 2002), el terme de la resiliència apareix per primer cop en el camp social en un estudi longitudinal i prospectiu dut a terme per Werner i Smith l'any 1982 a la illa de Kaoui a Hawai. En aquest estudi, s'indagava en les histories de persones adultes que tot i tenir condicions de vida adverses i considerades de risc durant la seva infància, van tenir una adaptació positiva. L'objectiu radicava en conèixer els factors de risc i de protecció que havien possibilitat tal adaptació, establint la cerca en torn a tres eixos: els atributs personals, els aspectes relatius a la família i les característiques del context social. A aquelles persones que van aconseguir sobreposar-se amb èxit a les seves circumstàncies vitals, se'ls va anomenar resilents.

No hi ha en la literatura científica una definició consensuada (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Theis, 2003) i al dur a terme una revisió exhaustiva del concepte, observem que aquestes diferències no recauen en simples matisos, sinó que provenen del dissentiment en la interpretació i significació del concepte segons les orientacions teòriques subjacents de l'investigador (Puig & Rubio, 2011). Tals divergències són molt rellevants ja que oscil·len en termes de magnitud, definint el concepte des de diferents dimensions; des de la grandària de paradigma fins a aspectes més específics, com per exemple, certes qualitats personals. De la mateixa manera, diferents disciplines han adoptat el terme de resiliència nodrint-se de les seves aportacions i ajustant-les al seu camp, pel que s'han introduït constantment matisos i variacions que han alterat el seu significat. Per tant, en funció de la disciplina de la que partim, la manera de representar la realitat i la concepció de l'ésser humà, entendrem el concepte de la resiliència d'una manera o d'una altra, reflectint-se en la constant evolució i divergència en l'eclosió del concepte.

D'acord amb Luthar et al. (2000), penso que la gran varietat de definicions en la terminologia central genera que els avenços en el camp de la resiliència siguin lents. A més, penso que aquesta falta de consens i certa confusió en els termes produeix una important limitació en tant que no permet aprofitar la potencialitat de les diferents recerques que es duen a terme en aquest camp.

Des de la literatura científica s'han establert certs mètodes de classificació per poder presentar les diferents aportacions de l'estudi de la resiliència d'una manera ordenada i estructurada. La categorització generalment utilitzada, es basa en el criteri

temporal, vinculant les diferents generacions d'investigació i les seves aportacions en funció del moment històric i de les característiques i components associats al concepte.

Com a punt de partida i en termes generals, la primera generació s'ubica a finals dels anys setanta, concebant la resiliència com una capacitat personal i estàtica. En aquest sentit, centren les seves investigacions en la cerca d'aquell conjunt de factors protectors que possibiliten l'adaptació, considerant casos de persones adultes que han superat l'adversitat i han desenvolupat la capacitat resilient (Infante, 2001; Masten & Obradovic, 2006). Tot i que com es veurà més endavant ja des dels inicis s'ha tingut en compte dimensions diferents -personal, familiar i contextual-, l'objectiu d'aquesta primera generació radicava en determinar les característiques personals distintives entre les persones resilients respecte de les que no ho eren (Melillo, 2001a).

La segona generació neix a la dècada dels anys noranta, partint d'una lògica diferent a l'anterior època, essent l'aportació diferencial la concepció de la resiliència com a procés, resultant de la dinàmica entre els diferents factors de risc i de protecció associats a les persones. Es basa en el model ecològic de Bronfenbrenner (1987), on es dóna molta importància al context social i a la interacció dels factors dels diferents contextos (individual, familiar, comunitari i social). Cerca també factors protectors que ajudin a contrarestar els factors de risc, tot i que a mesura que les investigacions van avançant, es trenca amb el dualisme entre aquests. Com diuen Manciaux et al. (2003):

[...] la experiencia y la investigación muestran que esta distinción a menudo es artificial, aunque sólo sea porque un mismo factor puede ser un riesgo o una protección según el contexto, la naturaleza y la intensidad del estrés, la persona y aún el período de la vida de un mismo individuo. (p.22)

D'aquesta manera, es substitueix la idea d'esquemes rígids respecte factors de protecció i de risc i s'accepta certa permeabilitat, entenent-los de manera dinàmica i diacrònica, que dóna lloc al procés de la resiliència de manera idiosincràtica (Fergus & Zimmerman, 2005). Des d'aquesta perspectiva de procés, s'entén que la resiliència pot



ser promoguda a través de la disposició de certs factors del context, generant l'adaptació positiva de la persona en particular (Costa et al., 2014; Infante, 2001).

A partir de l'any dos mil, podem ubicar la tercera generació respecte la resiliència, trobant-se per tant, en un inici incipient tot i que prometedor, pel canvi paradigmàtic que proposa. S'entén la resiliència com una energia innata i un procés inherent a les persones, corresponent a una nova mirada de la realitat social i del propi concepte dels humans. Atès que permet entendre determinats fenòmens des d'una perspectiva diferent a la que hi ha hagut tradicionalment, podem conceptualitzar-ho com a nou paradigma (Puig & Rubio, 2011), en procés de cristal·lització. Amb aquesta idea, es posa l'èmfasi en l'elaboració de models d'intervenció que parteixen d'aquesta nova lògica, podent aplicar-se a diferents contextos. Masten i Obradovic (2006) i Zolkoski i Bullock (2012) afirmen que una de les prioritats d'aquesta tercera generació rau en la urgència de trobar noves fórmules que proporcionin benestar als infants que creixen en contextos adversos, centrant-se en promoure la resiliència a través de la prevenció, la intervenció i l'establiment de diferents polítiques.

Amb la intenció d'oferir un panorama general que ens ajudi a ubicar les diferents generacions i les seves aportacions més rellevants, presentem la Taula 10.

Taula 10. Aportacions de la resiliència segons les diferents generacions. Elaboració pròpia

Primera generació	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resiliència com a capacitat personal i estàtica.</li><li>• Cerca el conjunt de factors que possibiliten l'adaptació, considerant diferents dimensions: personal, familiar i contextual.</li></ul>
Segona generació	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resiliència com a procés dinàmic entre factors, flexibilitzant-se la tradicional concepció entre factors de risc i protecció.</li><li>• Es basa en un model ecològic, tenint en compte els diferents sistemes que intervenen.</li><li>• Possibilitat de promoure el procés resilient.</li></ul>
Tercera generació	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resiliència com energia innata, essent un procés inherent a les persones.</li><li>• Canvi de paradigma atès al canvi de mirada respecte la realitat social i humana.</li><li>• Potencialitat de nous models d'intervenció per promoció de la resiliència.</li></ul>

D'altra banda, s'han identificat tres escoles de pensament principals – l'anglosaxona, l'europea i la llatinoamericana-, en funció del context geogràfic i de l'enfocament cultural corresponent. I és que tal com posen de manifest Ehrensaft i

Tousignant (2003), la cultura és un element que en sí mateix determina el concepte de la resiliència. Actualment però, les fronteres geogràfiques han quedat sobrepassades (M. D. Gil, Molero, Ballester, & Sabater, 2012), havent una forta influència entre unes i altres i compartint molts dels seus elements, pel que no resulta apropiat concebre-ho en termes de característiques estanques i pròpies de cada una d'elles.

### **2.1.1. Copsant el fenomen de la resiliència**

Analitzada la versatilitat i complexitat del concepte i veient la coexistència de les diferents generacions i aportacions sustentades a través de les escoles de pensament, optem per prendre com a referència una definició àmplia de la resiliència. En aquesta, es recullen aquells aspectes fonamentals compartits i consensuats per varis autors i a la vegada, permet observar la pertinença del concepte al context de protecció a la infància: “[...] la resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Manciaux et al., 2003, p. 22).

Ressaltem els denominadors comuns presents en quasi totes les definicions sobre la resiliència: la noció d'adversitat entesa com a trauma, risc o amenaça present en la vida d'una persona i la noció d'adaptació exitosa, entesa com la superació i el fet de sortir transformat i enfortit de la situació adversa (Barudy & Dantagnan, 2005; Fergus & Zimmerman, 2005; Forés & Grané, 2008; Grotberg, 1995, 2003; Luthar et al., 2000; Luthar, Sawyer, & Brown, 2006; Luthar, 2003; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Masten & Coatsworth, 1998; Masten, 2001, 2015; Melillo, 2007; Rutter, 2007; Vanistendael & Lecomte, 2002; Vanistendael, 2003, 2005; Werner & Smith, 1982, 1992).

Entenent la rellevància de la dimensió social en la transformació resilient, destaquem la capacitat de projectar-se al futur en relació amb els altres, utilitzant els aprenentatges assolits més enllà de nosaltres mateixos, és a dir, en benefici d'altres persones de l'entorn (Cyrulnik, 2002; Grotberg, 2003; Hass & Graydon, 2009; Lietz & Strength, 2011; Manciaux, 2002; Vanistendael & Lecomte, 2002; Walsh, 2002).

Tot i que en funció de les diferents generacions i corrents investigadores sobre la resiliència es posa l'èmfasi en determinats factors i diferents maneres d'entendre el

fenomen, aquest s'entén com quelcom innovador. En aquest sentit, són varis els autors que ressenyen que la resiliència comporta un enorme potencial d'inspiració i confiança en la fortalesa de les persones, podent-se transferir en canvis a tots nivells. Entre ells, destaquem:

La resiliencia supone una nueva actitud [...] que amenaza con trastornar por completo las concepciones mismas de la psicología infantil, de nuestros modos de enseñanza y de investigación, de nuestra visión de la existencia. En el pasado fue necesario evaluar los efectos de los golpes, hoy en día es preciso analizar los factores que permiten que un determinado tipo de desarrollo se reanude (Cyrulnik, 2002, p. 36).

El estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico de desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar (Henderson & Milstein, 2003, p. 22).

La resiliencia nos introduce en una concepción del mundo diferente, contribuye a una gran transformación que, en estos momentos, está en fase de desarrollo en múltiples órdenes y disciplinas humanas (Forés & Grané, 2008, p. 54).

#### 2.1.1.1. La resiliència com a nou paradigma en l'acció socioeducativa

Entenem la resiliència com un nou paradigma per comprendre els fenòmens socials i personals, que aporta un enfocament de l'acció socioeducativa molt interessant, complementari o substitutori dels enfocaments tradicionals centrats en el risc, destinant esforços en potenciar els recursos i les capacitats de les persones i del seu context.

Parlar d'un nou paradigma suposa plantejar noves mirades i valors intrínsecs, que desplacen idees anteriors que queden obsoletes en les noves explicacions. En aquest sentit, entenem que les creences i les idees que sostenen la resiliència, conformen una nova manera d'entendre i explicar els fenòmens que des d'altres paradigmes no

queden explicats. En conclusió, no es tracta de la transformació de meres estratègies adaptades a aquest enfocament, sinó d'un canvi profund de mirada cap a la realitat (Costa et al., 2014; Vanistendael, 2003) i constituent fins i tot una revolució científica (Rubio & Puig, 2015; Vanistendael & Lecomte, 2002), aportant consegüentment un canvi en els plantejaments en la recerca i en l'acció socioeducativa.

Partint d'aquesta visió general, sense ànim de situar-nos de manera inamovible en unes coordenades teòriques determinades i entenent la magnitud del concepte, creiem important fer explícita la nostra manera de concebre la resiliència. És per aquest motiu que, després d'una revisió exhaustiva de la literatura, entomem el repte d'exposar les idees principals i els trets definitoris que entenem com a prioritaris. Volem remarcar que tots ells compten actualment amb un gran consens d'autors de referència en aquest camp:

### **Potencialitats i capacitats**

En primer lloc i com a premissa bàsica del nou paradigma de la resiliència, es contempla a totes les persones amb potencialitats i capacitats inherents per desenvolupar la resiliència en el transcurs del desenvolupament de la persona. Per tant, es concep als subjectes com a persones amb valor *per se*, on tothom compta amb potencial per alliberar (Costa et al., 2014; Vanistendael & Lecomte, 2002; Vanistendael, 2013) i una capacitat resilient potencial (Zolkoski & Bullock, 2012), tractant-se d'un procés més natural i ordinari del que en un primer moment s'havia pensat (Masten, 2001, 2015; Rojas Marcos, 2010).

### **Model ecològic-sistèmic**

En segon lloc, entenem que la resiliència es fonamenta en el model ecològic proposat per Bronfenbrenner (1987), on es concep el desenvolupament humà com un procés dinàmic, bidireccional i recíproc entre la persona i l'ambient. S'entén a l'individu com una entitat creixent i activa que progressivament es reestructura i a la vegada retorna aquesta reestructuració al context. El model ecològic està format per un conjunt de sistemes paral·lels i connectats i des d'aquesta lògica per tant, la resiliència concep a la persona inserta en aquesta multiplicitat de sistemes, amb els quals interactua de manera dinàmica (Barudy & Dantagnan, 2005; Bouvier, 2003; Costa et al., 2014; Infante, 2001; Muñoz & De Pedro, 2005; Rubio & Puig, 2015; Ungar,

Liebenberg, Dudding, Armstrong, & van de Vijver, 2013; Ungar, 2013; Uriarte, 2005). Tots ells tenen influències mútues que seran imprescindibles tenir presents quan parlem de resiliència, ja que la interacció dels diferents factors donarà lloc a processos idiosincràtics, resultant ser més que la simple suma d'aquests. És aquesta visió global que té en compte la complexitat de la interacció dels diferents factors i trenca amb la visió lineal de causa-conseqüència, la que porta a molts autors a parlar de models ecològics-transaccionals de la resiliència (Silas-Casillas, 2008), de la naturalesa sistèmica de la resiliència basada en el punt de vista de l'ecologia humana (Cyrulnik, 2001; Ehrensaft & Tousignant, 2003) o d'un model ecològic integrat (Mansour, 2003). Per tant, al parlar de resiliència hem d'entendre a la persona incardinada en els diferents sistemes dels quals forma part “[...] acabant amb el fals dilema establert entre l’aportació personal i l’aportació social” (Forés & Grané, 2008, p. 34), no quedant-nos únicament en el pla individual.

Com hem exposat, sobretot a partir de la segona generació hi ha un alt consens en entendre el fenomen des d’una perspectiva ecològica i social, el que ha permès desgranar els elements que la componen classificant-los en les tres dimensions següents: individual, familiar i ambiental/social. Per alguns autors, aquesta última dimensió constituïda pel context social (més enllà del familiar), pot desglossar-se en dos nivells segons l’extensió que abasti: comunitat i societat.

Daniel i Wassell (2002) defineixen la dimensió individual en base als atributs i temperament de la pròpia persona, la dimensió familiar a partir de les relacions familiars properes o relacions que ofereixen un vincle segur amb persones que substitueixin a la família i per últim, a la comunitat entesa de manera àmplia tenint en compte el suport extrafamiliar. Autors pioners i de referència com Masten i Coatsworth (1998), apunten des de l’inici de les seves investigacions, la consistència de certs elements característics en infants i adolescents resilents, estructurant-los segons les dimensions comentades. Fruit de la revisió de recerques a nivell mundial, que contempen diferents àmbits i camps d’estudi de la resiliència, resumeixen aquestes característiques, exposant-se a la Taula 11 que hi ha a continuació:

Taula 11. Dimensions i característiques de la resiliència. Adaptada de Masten & Coatsworth (1998, p. 212)

Font	Característica
Individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionament intel·lectual correcte.</li> <li>• Atractiu, sociable, caràcter facilitador.</li> <li>• Autoeficàcia, segur de sí mateix i alta autoestima.</li> <li>• Talents.</li> <li>• Confiança.</li> </ul>
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relació propera amb una figura parental cuidadora.</li> <li>• Estil educatiu autoritatiu: afecte, límits a partir del diàleg i expectatives elevades.</li> <li>• Condicions socioeconòmiques favorables.</li> <li>• Connexions per expandir la xarxa familiar de suport.</li> </ul>
Context extra familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincles amb adults pro socials externs a la família.</li> <li>• Connexions amb organitzacions pro socials.</li> <li>• Assistència a escoles efectives.</li> </ul>

### **Multidimensionalitat**

Molt lligat a aquesta idea, la resiliència és un concepte multidimensional, compost-se de diferents elements interrelacionats i amb constant interacció (Drapeau et al., 2007; Grotberg, 2003; Infante, 2001; Luthar, 1997; Rubio & Puig, 2015; Vanistendael & Lecomte, 2002). Rojas Marcos (2010) explica que es tracta d'un procés biològic, psicològic i social on els diferents factors s'interrelacionen i es reforcen entre sí per configurar l'encaix de la resiliència. Per tant, la resiliència no recau exclusivament en les característiques que posseeix un mateix sinó que té en compte altres dimensions del context.

D'altra banda, l'entramat de dimensions que componen la resiliència permet que aquesta es pugui promocionar a través de maneres diferents, fent possible que independentment del nivell on es focalitzi la intervenció, aquesta tingui una repercussió positiva pel desenvolupament resilient. Amb aquesta idea d'interrelació, s'amplia el ventall d'estratègies socioeducatives possibles, pel que tal com defensen Vanistendael (1997), Vanistendael i Lecomte (2002), Ehrensaft i Tousignant (2003), Masten (2015) i Muñoz-Silva (2012), cal dissenyar intervencions que fomentin simultàniament la resiliència des d'aquesta triple perspectiva. Amb aquesta idea,

Daniel i Wassell (2002) i Gilligan (1999, 2000b, 2000d) conclouen que la millora en un aspecte de la vida del jove que es troba en el sistema de protecció, tindrà repercussions en la resta d'àrees, promocionant el seu procés resiliënt.

### **Procés de construcció**

És un procés que es desenvolupa i es construeix, és a dir, que tot i que tinguem capacitats i potencialitats inherents, és necessari que es donin una sèrie de processos dinàmics entre la persona i els diferents sistemes que constitueixen el seu context. És mitjançant aquest procés d'interacció sistèmic i dinàmic entre el medi i la persona que es desenvolupa la resiliència (Cyrulnik, 2003; Grotberg, 2003; Manciaux et al., 2003; Rutter, 1985; Vanistendael, 2003). Amb aquesta idea de procés de desenvolupament, es destaca que la resiliència no és quelcom immutable i adquirit d'una vegada per totes (Poilpot, 2004) i no és per tant una qualitat fixa ni absoluta (Theis, 2003), sinó que s'ha d'anar treballant i construint de manera continuada. Amb la mateixa lògica, és un procés que es pot promoure des d'una perspectiva pedagògica, permetent plantejar l'acció socioeducativa des d'una òptica resiliënt (Costa et al., 2014), podent incidir en les diferents dimensions de la persona i facilitant aquesta transformació (Masten, 2014). En aquest camí, la pròpia persona ha de prendre consciència, elaborar i ressignificar l'experiència passada i present (Cyrulnik, 2001), i això l'ajudarà a projectar-se en el futur (Rubio & Puig, 2015; Vanistendael & Lecomte, 2002). Per a fer-ho, és obvi que cal un esforç personal però a la vegada és imprescindible un esforç de les persones que es troben als sistemes que interactuen amb ella.

### **Interacció social**

En coherència amb aquesta lògica, com a cinquè punt, es destaca la resiliència com una capacitat de l'ésser humà que es desenvolupa fruit de la interacció social i la relació amb l'altre i amb el seu context. Des d'aquesta perspectiva, es tracta d'un procés de creixement humà que va evolucionant i construint-se, essent la interacció humana l'emmarcament social que en possibilita la seva aparició (Costa et al., 2014; V. López, 2010; Melillo et al., 2001; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015; Uriarte, 2005; Vanistendael & Lecomte, 2002; Vanistendael, 2003, 2005). Barudy i Dantagnan (2005, p. 58) afirmen que la resiliència és una capacitat que emergeix de les interaccions socials del subjecte amb el seu entorn, tractant-se de "[...] el resultado de

nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que los niños y niñas reciben de su entorno”. Es construeix en la relació, essent per tant el resultat d’un procés psicoafectiu (Delage, 2004) i intersubjectiu (Delage, 2004, 2010), on l’infant i el seu entorn juguen un paper actiu (Bouvier, 2003; Vanistendael, 2005). En aquest sentit, Pereira (2007, p. 4) afirma que “[...] ningún niño, joven o adulto puede volverse resiliente por sí solo, necesita a los otros” i de la mateixa manera, no es pot ser resilient sense donar quelcom als altres (Hass & Graydon, 2009).

Des d’aquesta perspectiva, pensem que la resiliència és la culminació d’un procés on es poden traspasar els aprenentatges que s’han adquirit d’altres persones a unes de noves, residint aquí la màgia i el poder de l’engranatge resilient. És per tant, una capacitat potencial que pot ser promocionada a través de les altres persones (Baruch & Stutman, 2003; Barudy & Dantagnan, 2005, 2011; Costa et al., 2014; Grotberg, 1995, 2003; Manciaux et al., 2003; Melillo, 2001b; Vanistendael, 2003), podent-se visualitzar com una ajuda en cadena en la missió de la resiliència. Aquesta idea queda plasmada en la tesi de diferents autors, essent uns dels més destacables Lietz i Strength (2011). En les seves investigacions relatives a la resiliència familiar, proposen diferents fases que cal travessar per esdevenir resilient, essent “ajudar als altres” la última d’aquestes. Es tracta de transmetre allò après a un tercer amb l’objectiu d’ajudar-lo, entenent aquest traspàs com una de les màximes fortaleces i manifestacions d’haver desenvolupat la resiliència.

Per la seva part, Walsh (2002) també emfatitza l’impacte en el procés resilient de donar als altres allò que s’ha rebut, demostrant en diferents recerques com les famílies són capaces d’establir relacions positives generadores de resiliència. De la mateixa manera, els diferents factors que proposa Grotberg (1995, 2003) recorren una doble direcció, és a dir, tot allò que es rep que ajuda a ser resilient és precisament el que s’ha de donar per seguir-ho sent. Alguns d’aquests elements tenen a veure amb el respecte i l’empatia cap als altres, amb capacitats interpersonals o amb tot allò que una persona pot oferir a la seva comunitat, posant les seves capacitats al servei dels altres (Manciaux, 2002). Aquesta idea és present a l’estudi de Marzana, Marta i Mercuri (2013), on observen que:



[...] asumiendo que la resiliencia se construye en la relación, se considera una tipología de resiliencia que no solo incluye el nivel individual, sino que también extiende la mirada al contexto de referencia y a los procesos interactivos, tanto de nivel micro (es decir en relaciones entre dos/tres personas) como de nivel macro (como las relaciones con las personas de la comunidad) que generan resultados en el plano individual del niño. (p.13)

També Barudy i Dantagnan (2011) recalquen la tendència proactiva per brindar comprensió i suport als altres. De manera similar, Cyrulnik (2001) i Vanistendael i Lecomte (2002) ens parlen de l'altruisme i l'ajuda cap als altres com la capacitat de posar en joc allò que s'ha après en l'esdeveniment resilient. D'aquesta forma, Vanistendael i Lecomte (2002) i Rubio i Puig (2015) emfatitzen que ajudar a altres persones després d'haver viscut experiències adverses pot aportar-los un reconeixement, essent quelcom favorable que els ajuda a projectar-se cap al futur. En aquest sentit, el testimoni resilient de Maddaus (University of Minnesota, 2010) explica com comprometre's amb activitats que impliquin altres persones pot ser un element d'ajuda per esdevenir resilient, afirmant que aquestes connexions humanes poden ajudar i salvar la vida d'infants que travessen situacions adverses.

En la revisió exhaustiva i actual sobre la resiliència d'infants i joves que presenten Zolkoski i Bullock (2012), es poden observar els diferents elements claus en l'esdeveniment resilient –classificats d'acord amb les dimensions presentades amb anterioritat-. Tal com podem veure a la Taula 12, presentada pels mateixos autors, la presència de persones de suport tant en la dimensió familiar com en la social i la relació positiva amb elles, és fonamental.

Taula 12. Dimensions susceptibles d'intervenció per promocionar la resiliència. Adaptada de Zolkoski i Bullock (2012, p. 2301)

Dimensions per a promocionar la resiliència	
Individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolupament anterior a la crisi</li> <li>• Habilitats socials</li> <li>• Autoeficàcia</li> <li>• Habilitats acadèmiques</li> <li>• Activitats extra curriculars</li> </ul>
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suport primari pel jove</li> <li>• Vincle filio parental</li> <li>• Afecte</li> <li>• Cohesió familiar</li> <li>• Atenció intrafamiliar</li> <li>• Relació propera amb un adult</li> </ul>
Context social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suport d'iguals</li> <li>• Influència positiva per part dels professors</li> <li>• Oportunitats per tenir èxit</li> <li>• Èxit escolar</li> </ul>

### **Relacions interpersonals i significatives**

Tots els autors que hem consultat fan al·lusió a la importància que adquireixen les relacions interpersonals, associant-se de manera significativa a les relacions positives establertes -al llarg de tota la vida- amb el procés resilient (Manciaux, 2002; Rutter, 2007; R. Spencer, 2002; Vanistendael & Lecomte, 2002). Encara més, hi ha un alt grau de consens en la literatura en reconèixer el valor d'una persona significativa, així com el vincle positiu amb aquesta (Masten, 2014, 2015; Melillo, 2001a, 2001b). Fins i tot en les recerques inicials ubicades en la primera generació, on s'acostumava a centrar l'atenció en les qualitats individuals, s'identifica com un element clau la presència d'un adult significatiu amb qui es desenvolupa una relació de confiança (M. D. Gil et al., 2012; Masten & Coatsworth, 1998; Melillo, 2001a; R. Spencer, 2002), un vincle emocional (Masten, 2014; Werner, 1990) i una relació de cura i atenció (Masten et al., 1990) com un dels predictors més potents pel benestar psicològic i la resiliència.

Tal és el punt d'acord de la transcendència que té aquesta persona en el desenvolupament resilient, que alguns autors han parlat explícitament de la figura del

tutor de resiliència com la persona que exerceix un rol essencial com a promotor de resiliència dels seus tutorants. El creixent interès que desperta aquesta figura ha provocat que es comenci a plantejar des de la vessant teòrica la necessitat que els professionals de l'acció socioeducativa adoptin aquesta mirada (Costa et al., 2014; Rubio & Puig, 2015)<sup>9</sup>.

### **Procés autònom i lliure**

Com a setè aspecte clau, pensem que és interessant introduir una idea poc explotada però fonamental al nostre entendre: la llibertat i el dret a decidir si un vol ser resilient. És la pròpia persona en última instància, qui ha de voler posar en marxa aquest procés. En aquest sentit, prenem una cita de Gil (2012, p. 24), que il·lustra de manera concisa aquesta idea: “[...] la persona té un paper actiu, no tant com a posseïdora de característiques específiques, sinó com a subjecte de la seva pròpia història, que teixeix en el seu context social i cultural”. Per tant, posem de manifest el protagonisme de cada infant en la construcció del seu camí de vida, trencant amb els determinismes i les causalitats indiscutibles i tenint present el seu dret a l'autodeterminació. La resiliència suposa una possibilitat esperançadora i la decisió d'entomar un tipus d'actitud davant les circumstàncies vitals i és per aquest motiu, que ha de ser la pròpia persona qui aposti per aquest camí quan estigui preparada. No podem córrer el risc de forçar i desvirtuar aquesta potencialitat i per tant, haurem de respectar i deixar decidir quan i com algú vol iniciar la seva transformació. De fet, Melillo (2007) sosté que l'actitud de col·laboració i respecte per la decisió de l'adolescent afavoreix el seu procés resilient, pel que aquest marge de llibertat pot ser un factor important a tenir en compte. Per posar punt final a aquesta idea, volem destacar una cita de Frankl (1985, p. 86) “[...] tot se li pot treure a una persona menys la última de les llibertats humanes, escollir l'actitud que un mateix adopta davant les circumstàncies donades, escollir el camí d'un mateix”.

---

<sup>9</sup> És precisament per l'alt grau de consens en la literatura de la presència d'aquesta figura i paradoxalment, l'escassa atenció que s'ha dedicat a la investigació d'aquesta i la relació establerta amb l'infant, que centrarem el nostre interès en aquesta qüestió, dedicant el següent capítol teòric a aquest anàlisi.

### **Adquisició d'aprenentatges**

D'altra banda, tot i que en general no sigui un tret definitori del concepte i pocs autors ho exposen d'una manera explícita, segons el nostre entendre la resiliència implica la capacitat d'extreure un aprenentatge de la situació adversa viscuda. Manciaux (2003, p. 104) possiblement ho apunta sotilment, quan afirma que "[...] no faltan ejemplos de sujetos resilientes en su infancia cuya resiliencia se refuerza con la edad a medida que superan pruebas". Grotberg (2003) ho explica de la següent forma:

Poseemos esta capacidad humana que nos hace resilientes [...] al afrontar estos acontecimientos nos volvemos más fuertes, más seguros de nuestras capacidades, más permeables al estrés que otras personas estén experimentando y también más hábiles para producir cambios y minimizar o eliminar aquello que nos hace daño (Grotberg, 2003, p. 10).

Lecomte i Manciaux (2003) ho suggereixen de manera més directa:

Una persona o un grupo humano que ha sufrido un trauma importante ya no puede volver a la situación anterior, como si no hubiera pasado nada. Ser resiliente no significa volver a empezar de cero, sino aprender de la experiencia y sacar de ella lecciones de vida (Lecomte & Manciaux, 2003, p. 202).

Per tant, suposa un procés de creixement i evolució positiva (Vanistendael & Lecomte, 2002; Vanistendael, 2005), convertint-se l'aprenentatge del conjunt d'experiències en quelcom acumulatiu i adherint-se al procés dinàmic i constructiu que suposa la resiliència.

### **Més enllà de la invulnerabilitat**

Abans de finalitzar, amb l'objectiu de reforçar que la resiliència resulta un concepte innovador que ens permet dibuixar un nou paradigma d'acció social, ens agradaria fer especial menció a la substancial distinció de dos conceptes que es poden considerar com a predecessors d'aquest. Forés i Grané (2008), Manciaux et al. (2003), Puig i Rubio (2011) i Tomkiewicz (2004), assenyalen que la idea del "coping" i de la

invulnerabilitat, s'han confós a vegades amb la resiliència i que tot i que es poden considerar com antecedents i fonamentals per a l'eclosió d'aquest, resulten radicalment diferents en la seva essència.

El "coping" prové del verb "to cop with", amb la idea de respondre o afrontar una dificultat concreta, una reacció en l'immediat i de poca durada davant d'una situació determinada (Manciaux, 2004). Suposa per tant, afrontar una dificultat i contenir una situació a partir del desplegament d'estratègies, podent ser adaptatives o inadaptatives, però sense implicar el ressorgiment i un projecte de vida més enllà de l'esdeveniment concret (Manciaux et al., 2003). En aquest sentit, únicament les estratègies d'afrontament adaptatives tindrien certa semblança amb les estratègies de resiliència (Everly, 1979; Vaquero, 2013), però parlar de resiliència és quelcom més.

D'altra banda, el dissentiment més palès que existeix entre el terme d'invulnerabilitat i resiliència, fa referència a que la invulnerabilitat s'entén com a resistència total, absoluta i permanent. Aquestes característiques subjacents disten molt del fenomen de la resiliència i és per aquest motiu que Luthar (1997) i Manciaux et al. (2003) desacrediten el concepte d'invulnerabilitat. De la mateixa manera, amb la voluntat de distingir aquests dos termes, Rutter (1993) clarifica el concepte de la resiliència, plantejant 4 principis claus: 1) mai és absoluta sinó que es tracta d'un fenomen gradual; 2) és variable en funció de les circumstàncies i de la situació de risc i per tant, no és quelcom vàlid de la mateixa manera per tots els esdeveniments; 3) no és una característica intrínseca individual, sinó que la resiliència resideix tant en el context social com en les característiques de l'individu i per últim, 4) no és quelcom estable, sinó que els canvis que es produeixen amb el desenvolupament de la persona influeixen també en la seva resiliència.

En resum, les característiques latents en aquests dos conceptes es troben confrontades amb les característiques pròpies de la resiliència i és per això que la majoria d'investigadors prefereixen l'ús del concepte de resiliència que el d'invulnerabilitat. Tomkiewicz (2004) senyala que justament van ser conceptes dominats per la idea inversa, la de la vulnerabilitat, i que no van esdevenir conceptes funcionals pel fet de considerar-se aspectes intrínsecs -genètics i permanents al llarg de la vida- i absoluts -independentment de la naturalesa de l'agressió o de

l'esdeveniment traumàtic-. És en aquest sentit que Manciaux (2004, p. 226) expressa el següent “[...] la resiliència está compuesta por dos facetas inseparables: por un lado, la destrucción, el descalabro; por otro, la reconstrucción, la dinámica existencial, el proyecto de una vida nueva o de una vida mejorada y reanudada”.

Per a concloure, observem que la resiliència es desenvolupa arrel de la interacció de diferents elements, partint de competències personals que necessiten de la dimensió social per aflorar. Es tracta d'un procés que suposa anar més enllà de resistir o donar una resposta adaptativa a l'esdeveniment advers, essent implícita la capacitat de sortir-ne reforçat. Tenint present l'exposat fins ara, a continuació mostrem la Taula 13, on s'il·lustren les característiques principals de la resiliència tal com s'entén en aquesta recerca, classificades en funció de quatre eixos que ens ajuden a organitzar la proposta.

Taula 13. Característiques principals de la resiliència. Elaboració pròpia

<b>Persona</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es contempla a totes les persones com a subjectes amb <b>potencialitats i capacitats inherents</b> per desenvolupar la resiliència.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es reconeix que la persona té un <b>paper actiu i decisiu</b> en la construcció del seu procés resilient.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implica la capacitat d'extreure un <b>aprenentatge</b> de la situació adversa viscuda, projectant-se al <b>futur transformat</b> i de manera positiva.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'adquireix un <b>compromís simbòlic amb els altres</b>, traspassant l'aprenentatge resilient.</li> </ul>
<b>Model</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es basa en un <b>model ecològic</b>, on es concep la persona entenen-la inserta en un conjunt de <b>sistemes</b> amb els que interactua de manera dinàmica, donant lloc a processos idiosincràtics.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>És <b>multidimensional</b>, composant-se de diferents elements interrelacionats i amb constant interacció.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>És un procés que <b>es desenvolupa i es construeix de manera continuada</b>, essent necessari la interacció de la persona amb el seu context.</li> </ul>
<b>Potencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>És un procés que es pot <b>promoure</b> des d'una <b>perspectiva pedagògica</b>. Permet concebre l'acció socioeducativa des d'una òptica centrada en els recursos i potencialitats, més enllà de la perspectiva clàssica centrada en el risc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existeix una gran possibilitat en el <b>disseny de intervencions</b>, podent incidir en les diferents dimensions de la <b>persona</b> i en els diferents <b>sistemes</b> on es troba.</li> </ul>
<b>Figures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'identifica la <b>interacció social i la presència d'altres persones</b> amb qui es mantenen relacions interpersonals com un element molt important. Es dóna especial atenció a les <b>figures significatives</b>.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es reconeix a la <b>figura del tutor de resiliència</b> en un <b>rol de promotor</b> de resiliència, amb qui es forma un vincle positiu.</li> </ul>

## **2.2. Aportacions i implicacions de la resiliència en l'àmbit de protecció a la infància**

El paradigma de la resiliència ha fet nombroses aportacions relatives a la infància i adolescència en situació de risc i desemparament. L'interès del seu estudi i de la seva aplicació pràctica ve donat pel fet de ser un col·lectiu vulnerable per les conseqüències que es deriven de l'atenció inadequada però alhora, per ser un col·lectiu amb recursos i idoni amb qui treballar per a fomentar el seu procés resiliënt.

L'estudi de la resiliència en la problemàtica del maltractament infantil pretén reflexionar sobre la importància, no només de les greus conseqüències que aquest produeix, sinó també d'aquells recursos que permeten als infants reprendre el seu desenvolupament (Morelato, 2011).

Barudy i Dantagnan (2011) argumenten que podem parlar de dos conceptes de resiliència diferents segons el moment evolutiu i la situació existent que pensem que cal matisar, sobretot per les implicacions pràctiques que en deriven. En primer lloc, la resiliència primària fa referència a la capacitat per fer front a les adversitats gràcies a l'educació i la interacció social establerta durant els primers tres anys de vida. Aquesta estaria molt vinculada als bons tractes rebuts a l'inici de la vida, que vindrien donats per uns cuidadors capaços de proporcionar cura, protecció i afecte. En aquest sentit, generalment es fa referència a la figura dels progenitors i altres adults significatius com a tutors de desenvolupament (Barudy & Dantagnan, 2005, 2011; Rubio & Puig, 2015) o guies de desenvolupament (Cyrulnik, 2002), ja que gràcies a l'adequada resposta a les necessitats dels infants, contribueixen al seu bon desenvolupament en l'edat inicial.

D'altra banda, la resiliència secundària correspon a aquella que sorgeix en front de situacions adverses, ubicant la figura del tutor de resiliència com aquella persona que a través del seu suport afectiu i social ajuda a l'infant a superar les experiències de maltractament (Barudy & Dantagnan, 2011; Barudy, 2014; Puig & Rubio, 2011).

Per tant, treballar per fomentar la resiliència primària implica intervenir sobretot amb les persones que ofereixen cura i protecció a l'infant en la primera infància, mentre que per potenciar la resiliència secundària és necessari dissenyar accions socioeducatives per i amb el propi infant. Això ens permet entendre a l'infant com a

subjecte actiu amb qui més enllà de proporcionar bons tractes, l'hem d'estimular per a que ell mateix construeixi i participi activament del seu procés resilient.

Podem considerar resilients a aquells infants que tot i estar exposats a situacions adverses que han pogut interferir en el seu desenvolupament, han estat capaços de respondre de manera exitosa a tals desafiaments (Zolkoski & Bullock, 2012). Es justifica la idoneïtat i el sentit de parlar de resiliència en el context del sistema de protecció, on trobem infants que han patit i superat situacions de maltractament, constituint una de les adversitats més doloroses que pot existir.

Masten i Coatsworth (1998), Masten (2001, 2014, 2015) i Luthar et al. (2000) entre d'altres, afirmen que la resiliència ha canviat la naturalesa dels emmarcaments, objectius, diagnòstics, estratègies i avaluacions tant en la prevenció com en les intervencions socioeducatives. Amb aquest canvi de paradigma, superant la visió enfocada únicament a fer intervencions centrades en disminuir el risc o en pal·liar les conseqüències derivades del maltractament, es proposa una mirada capaç d'integrar ambdós perspectives, focalitzant de manera prioritària en l'enfortiment dels recursos (Lowenthal, 1999). La resiliència ens convida a tenir aquesta mirada, buscant les oportunitats i apostant per models d'intervenció més apreciats (Costa et al., 2014).

Destaquem també que si bé la resiliència és quelcom inherent a la persona, varis autors coincideixen en que per les característiques i implicacions que té l'etapa de la infància i específicament l'adolescència, aquest es tracta d'un moment ideal per a promoure-la. L'adolescència és un període del cicle vital ple de canvis biològics, socials i psicològics on es mobilitzen processos d'exploració i diferenciació del medi familiar per a ressignificar la definició personal i social, on s'ha de confrontar passat i futur i plantejar-se metes orientadores per la posteritat (Krauskopf, 2007). Així doncs, l'adolescència és un punt d'inflexió on cal redefinir la identitat i el rol social d'un mateix (Bàrbara, 2009; Blanco, Moreno, & Villar, 1998) i segons Cyrulnik (2005, p. 46) un punt crític ja que es tracta de "[...] un momento en la andadura de la vida en el que nuestros compromisos dependen de la idea que nos hagamos de nosotros mismos". En la construcció de l'autopercepció és sumament important la visió dels altres, pel que la influència de les persones significatives és especialment rellevant (Castellana, 2003; Jiménez et al., 2010a) i la necessitat de tenir models de referència també (Baruch &



Stutman, 2003; Blanco et al., 1998). En aquest sentit, la projecció de l'infant cap al futur depèn en part de la mirada que les persones de l'entorn li retornin (Castellana, 2003; Krauskopf, 2007; Vanistendael & Lecomte, 2002; Vanistendael, 2003) i per tant, hem de vetllar perquè aquest acompanyament sigui el més positiu possible.

Melillo (2007, p. 72) confirma que “[...] la resiliencia aparece entonces ampliando los enfoques de protección de la niñez y adolescencia, proporcionando una perspectiva de esperanza frente a las condiciones adversas de los tiempos actuales”. Krauskopf (2007) va més enllà i explica que la resiliència modifica l'enfocament que fins aleshores emanava en la protecció a la infància, adoptant una perspectiva actual i d'acord amb la concepció de l'infant com a subjecte de drets i capacitats. D'acord amb Melillo, Estamatti i Cuestas (2001) i Morelato (2011), entenem que l'interès principal d'indagar en torn la resiliència es centra en brindar bases conceptuals als professionals amb l'objectiu de promoure potencialitats a la infància en risc.

Molts dels infants que entren al sistema de protecció hi passen allà la seva adolescència, essent un moment vital intens, separats de la seva família i on socialment se'ls exigeix que han de començar a fer eleccions de futur i elaborar el seu projecte de vida. Krauskopf (2007, p. 32) afirma que “[...] en aquellos casos en que la persona ha crecido en un medio disfuncional, la adolescencia es un periodo de fecundas posibilidades para intervenciones que abran nuevas oportunidades de desarrollo y favorezcan la resiliencia” i Melillo (2007, p. 72) recolza tal argument dient que “[...] la calidad de las experiencias de la adolescencia determinaran cual va a ser el futuro”. Així doncs, atès que l'adolescència és un període de reorganització personal i assumpció de decisions que condicionaran el futur, és un moment ideal perquè aquelles persones que han viscut una experiència traumàtica, puguin restablir el seu projecte existencial d'una manera constructiva, essent “[...] una apuesta por el porvenir y una posibilidad de reorganizar la imagen de uno mismo en función de las personas y de los medios que uno encuentra en ese momento” (Cyrułnik, 2005, p. 46).

Des del sistema de protecció hem de vetllar pel benestar dels infants i adolescents, pel que hem d'establir dinàmiques que respectin i treballin d'acord amb aquest nou enfocament. Poilpot (2004) i Tomkiewicz (2004), ens recorden els buits existents en la formació relatius a la resiliència i reflexionen en torn a com centrem més el focus

d'atenció de la intervenció en les febleses enlloc de fer-ho en les forteses. Poilpot (2004) afirma que aquest canvi de mirada ens permet ser més eficaços, de forma que:

[...] la resiliencia nos invita a dar un valor positivo a nuestra forma de ver al otro, a modificar nuestras prácticas, tal vez a observar mejor, a definir y utilizar los recursos propios de aquellos a quienes ayudamos o que nos han sido confiados.  
(p.12)

Compartint amb Lázaro (2009), Phillips (2008) i Vanistendael (2003) la idea que la resiliència pot ser aplicada en la pràctica diària; creiem que és imprescindible formar als professionals que treballen amb els infants, ja siguin els professionals que treballen al sistema de protecció com els que pertanyen a recursos fora d'aquest (per exemple l'escola). Com defensa Grotberg (2003), no conèixer els principis bàsics de la resiliència suposa una limitació a l'hora de promoure-la, d'adoptar una actitud resilient o per avaluar-la. Per tant, cal dotar als professionals de recursos i estratègies socioeducatives per d'una banda, explorar els recursos resilents de l'infant i per l'altra, dissenyar i dur a terme accions socioeducatives que promoguin el seu procés resilient.

D'igual forma, en coherència amb el nostre plantejament, pensem que és positiu fer partícips als infants del fenomen de la resiliència, doncs com suggereixen Grotberg (2003) i Melillo (2001b), com més familiar resulti el terme més possibilitats hi haurà de generar resiliència. Per tant, dur a terme intervencions d'aquest caire contribueix a la promoció d'un major benestar i al foment del procés resilient dels infants i joves, dotant-los de recursos i competències que no només seran vàlides pel seu desenvolupament en el moment present, també tindran efectes i repercussions en el seu futur (Daniel & Wassell, 2002).

### **2.2.1. Pilars de la resiliència susceptibles de treballar en l'acció socioeducativa amb infants en situacions de risc i desemparament**

Diferents autors han establert quins són els elements que sustenten la resiliència, és a dir, aquells aspectes essencials que cal desenvolupar per esdevenir resilient.

D'acord amb la nostra perspectiva, entenent la resiliència com un procés dinàmic que pot potenciar-se, l'acció socioeducativa té un paper rellevant en aquesta missió.

Després d'un anàlisi exhaustiu dels diferents models i aportacions, presentem alguns dels plantejaments més adients pel nostre objecte d'estudi, en tant que posen el focus d'atenció en aspectes susceptibles de treballar-se en contextos educatius amb infants que han patit situacions de risc i/o es troben al sistema de protecció.

En primer lloc, Gilligan és un dels autors destacats i més influents en l'àmbit de resiliència en situacions de maltractament infantil, amb qui compartim la seva manera d'entendre el paper fonamental que juga el context social. En un primer moment, exposa que els tres aspectes claus que cal treballar per promocionar la resiliència dels infants en situació de maltractament són: la base de seguretat, l'autoestima i el sentiment d'autoeficàcia (Gilligan, 2000), però amb el temps la seva proposta evoluciona, afegint-ne dos de nous: la identitat i el rol social (Gilligan, 2009). L'autor defensa que tots ells poden treballar-se des de la dimensió social, tenint les persones del context, específicament la figura del mentor, un paper rellevant en la promoció dels 5 aspectes que afavoreixen la resiliència: base de seguretat, autoestima, autoeficàcia, identitat i rol social (Gilligan, 2009). Exposem la seva idea a la Taula 14.

Taula 14. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Gilligan, 2009)

<ul style="list-style-type: none"><li>• Base de seguretat</li><li>• Autoestima</li><li>• Autoeficàcia</li><li>• Identitat</li><li>• Rol social</li></ul>
--

De manera similar, Daniel i Wassell (2002) fortament inspirats per la proposta inicial de Gilligan (2000), proposen 6 dimensions a potenciar en l'infant i adolescent en situació de vulnerabilitat, que es poden veure a continuació (Taula 15):

Taula 15. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Daniel i Wassell, 2002)

<ul style="list-style-type: none"><li>• Base de seguretat</li><li>• Educació</li><li>• Valors positius</li><li>• Competències socials</li><li>• Relacions d'amistat</li><li>• Talents i interessos</li></ul>
--

Vanistendael i Lecomte (2002) proposen el model de la “casita de la resiliencia”, on prenen com analogia el paral·lelisme entre la construcció d’una casa i la construcció de la resiliència. Es tracta d’una metàfora que suposa un punt de partida des del qual els professionals poden reflexionar en torn els elements susceptibles d’intervenció per a promocionar la resiliència. Com es pot veure a la Figura 6, la caseta es troba dividida en diferents espais, els quals representen els elements necessaris per la resiliència.

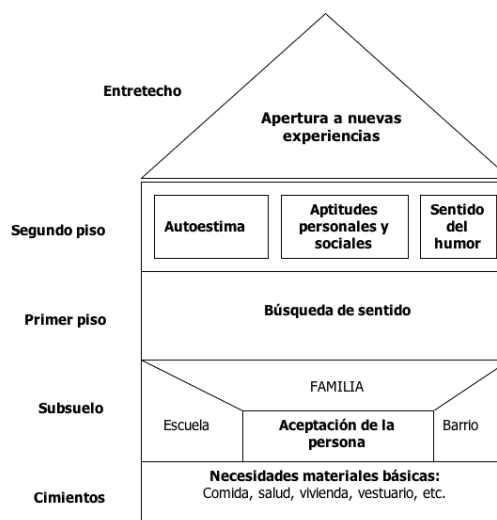


Figura 6. Model de “la casita de la resiliencia” (Vanistendael & Lecomte, 2002, p.175)

Cada un d’aquests elements ocupa una posició diferent, en funció de la seva rellevància en el procés. Tanmateix, els autors destaquen la comunicació de les diferents habitacions de la caseta, transferint-se a la vinculació dels diferents dominis de la resiliència. Els diferents aspectes que es recullen són els següents (Taula 16):

Taula 16. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Vanistendael & Lecomte, 2002, p.175)

- Necesitats físiques bàsiques cobertes
- Acceptació fonamental de la persona
- Xarxa de contactes informals
- Capacitat de descobrir un sentit i una coherència
- Autoestima
- Aptituds i competències
- Humor
- Obertura a noves experiències

Volem destacar la importància que té l'acceptació incondicional de la persona en el seu context, podent proveir d'aquest sentiment les persones que pertanyen a les diferents xarxes –formals i informals-. Segons Vanistendael (1997, 2005) i Vanistendael i Lecomte (2002), recolzant-se en altres investigacions i en el coneixement professional, aquesta és la base indiscutible sobre la qual pot ser construïda la resta de la caseta, tractant-se de la contribució més important per a la promoció de la resiliència. Cal clarificar que l'acceptació incondicional o fonamental de l'infant com a persona, no significa acceptar sempre la seva conducta, ans el contrari, l'acceptació indiscriminada de qualsevol conducta suposa un signe de total indiferència. Aquesta, implica diversitat d'accions com:

[...] tenir cura de l'infant, estar-ne orgullós, ser la persona a qui l'infant hi pot recórrer sempre, en qualsevol situació... es tracta, ni més ni menys, d'amor veritable envers l'infant, en el sentit més complet i poderós de la paraula [...] és convidar la persona perquè entri en la nostra vida, és el que hem de treballar dia rere dia, quelcom molt diferent de les relacions condicionades i funcionals que imposa la nostra societat moderna (Vanistendael, 1997, p. 26).

El mateix autor equipara aquesta persona de l'entorn que ofereix acceptació incondicional, confiança i suport amb la figura del tutor de resiliència que proposa Cyrulnik (Vanistendael, 2005).

Finalment, volem matisar que al tractar-se d'un model de referència, ha comptat amb forces modificacions i ampliacions, essent la més consolidada l'annexió d'una xemeneia com a símbol de l'amor, la qual travessa la casa en la seva totalitat.

Grotberg (1995, 2003) organitza els factors que promouen la resiliència en funció de tres pilars que fan referència a diferents dimensions de la persona, pels quals els correspon una verbalització determinada: 1) suport extern –*jo tinc*-; 2) fortalesa interior –*jo sóc*- i 3) capacitats interpersonals i de resolució de conflictes –*jo puc*-. Per a cada dimensió, disposa els diferents factors seguint amb el format de verbalitzacions, les quals es poden veure a la Taula 17 que es mostra a continuació:

Taula 17. Model de resiliència de Grotberg. Elaboració pròpia a partir de l'explicació del model de Grotberg (2003, p. 20–21)

<b>Jo tinc (suport extern)</b>	<b>Jo sóc (fortalesa interior)</b>	<b>Jo puc (capacitats interpersonals i de resolució de conflictes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una o més persones dintre del meu grup familiar en les que puc confiar i que m'estimen sense condicionants.</li> <li>• Una o més persones fora del meu entorn familiar en les que puc confiar plenament.</li> <li>• Límits en el meu comportament.</li> <li>• Persones que m'ensenyen a ser autònom.</li> <li>• Bons models a imitar.</li> <li>• Accés a la salut, l'educació i a serveis de seguretat i socials que necessito.</li> <li>• Una família i entorn social estable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una persona que agrada a la majoria de la gent.</li> <li>• Generalment tranquil i predisposat.</li> <li>• Una persona que assoleix el que es proposa i planeja pel futur.</li> <li>• Respectuós amb mi i els demés.</li> <li>• Una persona que sent empatia pels demés i es preocupa pels altres.</li> <li>• Responsable de les meves pròpies accions, acceptant les conseqüències.</li> <li>• Segur de mi mateix, optimista, confiat i amb molta esperança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar noves idees o nous camins per fer les coses.</li> <li>• Realitzar una tasca fins finalitzar-la.</li> <li>• Trobar l'humor a la vida i utilitzar-lo per reduir tensions.</li> <li>• Expressar els meus pensaments i sentiments quan em comunico amb els altres.</li> <li>• Resoldre conflictes en diferents àmbits: acadèmic, laboral, personal i social.</li> <li>• Controlar el meu comportament: els meus sentiments, impulsos, demostrar el que sento.</li> <li>• Demanar ajuda quan ho necessito.</li> </ul>

Destacar finalment que per a Grotberg (2003), la confiança (amb un mateix i amb els demés) és la base fonamental per desenvolupar els altres factors resilents. L'autora recomana que per promocionar la resiliència en infants que han patit situacions de maltractament, el punt de partida és la construcció d'una relació interpersonal basada en la confiança.

Wolin i Wolin (1993), autors destacats de la segona generació per la seva proposta dels pilars que formen la resiliència, presenten la següent combinació (Taula 18):

Taula 18. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Wolin & Wolin, 1993)

- Introspecció
- Independència
- Capacitat de relacionar-se
- Iniciativa
- Humor
- Creativitat
- Moralitat
- Fe
- Autoestima consistent

Inspirats en aquesta proposta, autors actuals experts en la temàtica com són Melillo, Estamatti i Cuestas (2001) identifiquen els pilars de la resiliència de manera semblant, tot i que posant especial atenció en l'autoestima, atribuint-li una força major que influeix en el desenvolupament de la resta. A la Taula 19 es presenten els aspectes que afavoreixen la resiliència:

Taula 19. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Melillo et al., 2001)

- Autoestima
- Moralitat
- Humor
- Creativitat
- Introspecció
- Capacitat de relacionar-se
- Independència

Melillo et al. (2001, p. 94) plantegen que el jo del subjecte es construeix a partir del significat que dóna la persona a les percepcions que ha rebut del seu entorn de manera continuada i que per tant, “[...] la autoestima del sujeto, la autovaloración del yo del sujeto así constituido, se sigue construyendo siempre en el vínculo con un otro privilegiado”. Els mateixos autors indiquen la importància de trobar persones substitutives en aquesta funció si els pares no poden proporcionar el feedback necessari per estimular aquesta àrea.

Rojas Marcos (2010) descriu també els 6 atributs generals que possibiliten els pilars de la resiliència, posant l'èmfasi en les connexions afectives amb altres persones, entenent-les com algú amb qui s'està unit en el present o de qui es va rebre un suport incondicional en algun moment crucial del passat (Taula 20):

Taula 20. Aspectes que afavoreixen la resiliència (Rojas Marcos, 2010)

- Connexions afectives
- Funcions executives
- Centre de control intern
- Autoestima
- Pensament positiu
- Motius per viure

Barudy i Dantagnan (2011; 2005) exposen també alguns factors que identifiquen com a essencials en el desenvolupament resilient. El model que presenten, amb el qual compartim molts dels punts claus del seu plantejament, és força extens i tot i que no ens centrarem ara en la seva globalitat, si que pensem que cal fer una breu presentació de caire general per entendre la proposta de manera contextualitzada. Es tracta d'un model basat en el bon tracte i el suport a la resiliència dirigit a la població general. Prenen com a punt de partida allò més bàsic pel benestar de la infància: el cobriment dels seus drets i necessitats, posant el benestar dels infants al centre. Entenen que el maltractament infantil supera l'àmbit familiar per ser responsabilitat de tota la comunitat.

Els autors sustenten que a part de les competències parentals dels pares biològics, és la qualitat del tracte que el conjunt de la societat ofereix als seus infants, a través del vincle i els llaços relacionals el que conforma el benestar infantil i consegüentment, el benestar psicosocial d'aquella comunitat.

D'altra banda, els mateixos autors proposen un model terapèutic basat en el bon tracte i el suport a la resiliència, dirigit específicament a infants que han patit situacions de maltractament. Volem aclarir que tot i que els autors parlen de model terapèutic, fan un abordatge integral on el component educatiu és també essencial.



En coherència amb el seu plantejament ecològic, la intervenció inclou a diferents agents –pares biològics, professionals del sistema de protecció i infants-, suggerint tres nivells diferenciats d'atenció.

En primer lloc, esdevé fonamental treballar amb la família biològica per poder promocionar unes competències parentals adequades i que puguin garantir a l'infant un context sa i de benestar. En segon lloc, atès que el rol dels professionals que treballen en aquest context és molt rellevant i cal que posin en joc moltes habilitats i competències, proposen com a punt clau el seu propi benestar. Com a tercer eix d'intervenció trobem el que fa referència pròpiament a les intervencions dirigides als infants que han patit situacions de maltractament, on cal avaluar els danys i les conseqüències del maltractament i reparar-lo a partir de la combinació del treball terapèutic i educatiu. A continuació presentem la Figura 7, on es poden visualitzar els tres eixos que proposen en el seu model:

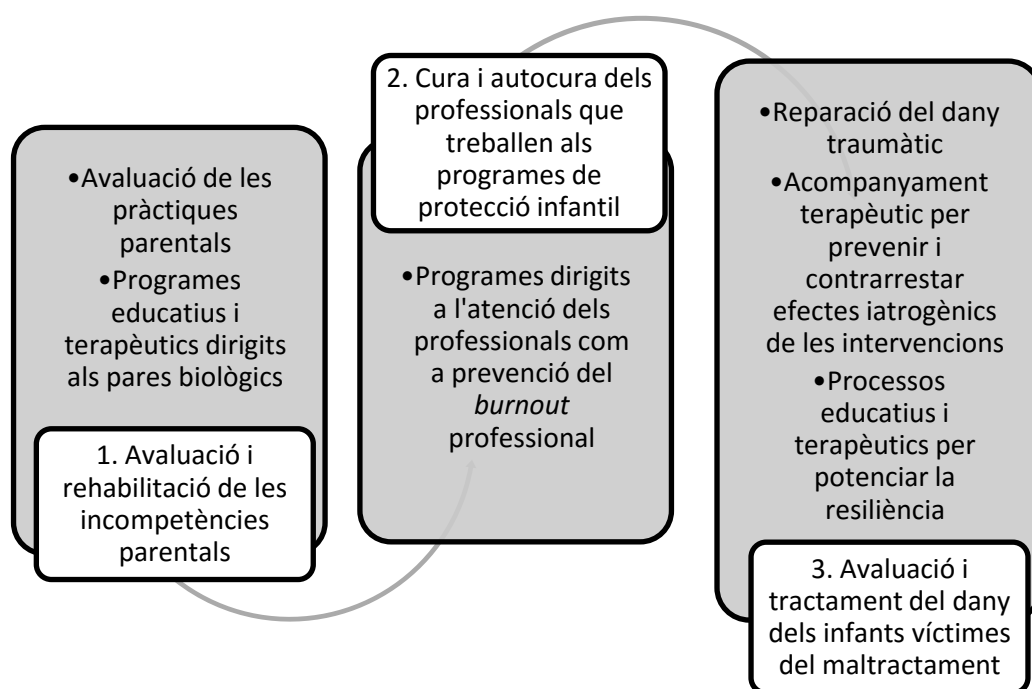


Figura 7. Model terapèutic basat en el bon tracte i el suport a la resiliència. Elaboració pròpia a partir de l'explicació del model de Barudy & Dantagnan (2005)

Consideren que a través de processos educatius i terapèutics cal treballar els següents elements (Barudy & Dantagnan, 2005):

1. Aferrament segur: entenen aquest concepte com la capacitat de vinculació sana entre els infants i les figures d'aferrament, la qual proporciona una seguretat de base que permet a l'infant fer front a l'adaptació en els diferents canvis que implica el creixement. Es concep que tot i que hagi estat deficient en la família, es pot reparar fins a cert punt amb altres relacions de qualitat i és justament per això que un dels eixos claus d'intervenció que proposen és la qualitat de la relació terapèutica.
2. Presa de consciència de la realitat individual, familiar i social: expliquen que és imprescindible ajudar als infants a comprendre la seva condició de víctima ja que això suposa un punt d'inflexió que els permet no només fer front al dany que han patit, sinó també ser capaços de cercar alternatives constructives i formes diferents de relació sanes amb els altres. En aquest cas, es remarca també la importància de la vinculació afectiva amb una persona significativa, en tant que afavoreix el fet d'adonar-se, prendre consciència de la situació i formular narratives que els ajudin a superar l'adversitat. Així mateix, destaquen que aquestes persones són a la vegada, fonts de diverses formes de suport social.
3. Suport social: exposen que és bàsic sentir-se recolzat, comprès i ajudat per altres persones, tant per adults com per iguals. En aquest sentit, fan èmfasi en el treball conjunt amb la xarxa social i professional on es troba insert l'infant i també en la potencialitat de les activitats terapèutiques amb grup d'iguals que hagin viscut experiències similars.

Posteriorment, complementen la seva proposta concretant aquells pilars de caire més individual que cal promocionar en els infants per tal que esdevinguin resilents (Barudy & Dantagnan, 2011, p. 24), que presentem a la següent taula (Taula 21):

Taula 21. Aspectes afavoridors de resiliència (Barudy & Dantagnan, 2011, p. 24)

- Capacidad para afrontar y resolver activamente los problemas, incluso cuando se trata de experiencias emocionales difíciles.
- Habilidad para llamar, de una forma amable y simpática la atención de las personas significativas de su entorno.
- Visión optimista de sus capacidades.
- Tendencia a explorar su entorno y a ensayar nuevas experiencias.
- Habilidad para mantener una visión positiva a pesar de las dificultades e incluso del sufrimiento.
- Habilidad para estar alerta y autónomo.
- Tendencia proactiva para brindar comprensión y apoyo a los demás.

Com hem dit, tant el model general dirigit al bon tracte com aquest més específic en casos on s'ha produït maltractament, comparteixen alguns puntals medul·lars, dels quals volem destacar els següents aspectes:

- Parteixen d'una mirada ecològica, tenint en compte el potencial del conjunt de la xarxa social i entenent el suport social com un ingredient bàsic per esdevenir resilient.
- Entenen ambdós fenòmens des d'una perspectiva de coresponsabilitat social, implicant a tota la societat en la doble tramesa: potenciar el benestar infantil a partir de dos mecanismes; 1) el bon tracte i 2) la promoció de la resiliència dels infants.
- Situen el focus en el benestar infantil i en la promoció de la resiliència, pel que les relacions de bon tracte de caire més general i aquelles que apareixen en la relació terapèutica parteixen d'una mateixa base en comú que té com objectiu primordial fomentar vincles d'aferrament segurs.
- Entenen que hi ha diferents dimensions a treballar fonamentals pel desenvolupament resilient, una de caire individual (que reforcen l'especificitat dels seus elements en la proposta més recent) i una dimensió social. De fet, és en aquesta dimensió social a partir de les interaccions amb els altres i el treball socioeducatiu on situen la possibilitat de fomentar els pilars resilents.
- Consideren que els adults significatius i la relació d'afecte que es pot establir amb ells, juguen un paper clau en la promoció del procés resilient. En el cas

dels infants que han patit situacions de maltractament, és precisament aquesta relació afectiva amb l'altre el que permet prendre consciència de la situació adversa i superar-la.

Finalment remarcar que en el cas d'infants que han estat maltractats, si bé es té en compte a tota la comunitat, es considera que la família acollidora o els educadors dels centres residencials, són les figures clau en aquesta funció de parentalitat social. En aquest cas, el paper dels professionals que treballen amb la infància esdevé rellevant, proposant-los com a promotors de bons tractes i del procés resilient, entenent que en la interacció de la relació poden actuar com a veritables tutors de resiliència. Donada la transcendència que donen a la figura professional i al valor que suposa la qualitat de la relació que els infants construeixen amb aquesta, reprendrem la seva proposta en el següent capítol.

Abans de finalitzar, atès que Munist i Suárez (2007) presten especial atenció a la resiliència en l'etapa de l'adolescència, destaquem els tres pilars que ells consideren bàsics per desenvolupar la resiliència. En primer lloc mencionen el pensament crític, diferenciant-lo d'un pensament lògic i més concret assolit en altres etapes. D'altra banda, presenten la importància de tenir un projecte de vida on el jove pugui pensar amb el què vol en un futur i en el sentit que atribueix a la vida, pel que com diuen els autors, aquest pilar "[...] no es una respuesta meramente intelectual, sino que tiene un alto contenido afectivo y espiritual, y que nos conduce a abrirnos a la realidad" (Munist & Suárez, 2007, p. 54). Per últim presenten la laboriositat, entenent-la com l'habilitat del jove per planificar a curt i llarg termini. En relació amb aquesta habilitat, els autors es sustenten en altres estudis per afirmar que una millor planificació es troba vinculada a aspectes com són futures motivacions, autonomia, suport per part de persones adultes i l'habilitat amb que s'afronti l'estrès.

De l'anàlisi de les diferents propostes revisades, es desprèn el següent quadre-resum (Taula 22), on s'assenyalen els punts en comú més significatius dels diferents autors. Les sis primeres propostes fan referència explícita als pilars resilient identificats en infants que han patit situacions de maltractament, mentre que les últimes tres, tot i fer referència a aquestes situacions, es constitueixen com a models

més generals de resiliència. Al quadre, es recullen en la seva pluralitat els diferents aspectes, tot i que en alguns casos s'han unificat alguns conceptes que poden considerar-se similars. A més, assenyalem en color gris aquells aspectes amb una coincidència més alta entre els diferents autors.

Taula 22. Pilars de la resiliència segons autors rellevants. Elaboració pròpia.

	Necessitats físiques bàsiques cobertes	Aptituds personals	Autoestima/ Autoconfiança	Autoeficàcia. Responsabilitat/ Centre control intern	Autocontrol	Identitat	Consciència de la situació/ Introspecció	Pensament crític	Independència/autonomia	Iniciativa/automotivació	Valors positius/morals	Base de seguretat/ Persones entorn que t'accepten i amb qui confiar	Capacitat de relacionar-se	Demandar ajuda quan ho necessito	Entorn familiar estable	Models a imitar	Competències/aptituds socials	Resolució de conflictes	Obertura a noves experiències /projecte de vida	Talents i interessos	Sentit de l'humor/optimista	Cerca de sentit/Esperança/fe	Educació	Recursos comunitaris que ofereixin suport	Planificació del futur
Melillo et al. (2001)			X				X		X		X	X							X		X	X			
Daniel i Wassell (2002)			X	X		X					X	X	X				X			X			X		
Vanistendael i Lecomte (2002)	X	X	X									X					X		X		X	X			
Barudy i Dantagnan (2005)			X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X	X	
Munist i Suárez (2007)				X				X	X	X		X	X						X			X			X
Gilligan (2000b, 2009)			X	X		X						X					X								
Masten (2015)				X	X					X		X	X		X			X				X		X	
Wolin i Wolin (1993)			X				X		X	X	X		X						X		X	X			
Grotberg (2003)	X	X	X	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Rojas Marcos (2010)			X	X				X				X	X								X	X			X

Finalment, arrel de l'anàlisi de les propostes i suggeriments dels diferents autors de referència, i d'acord amb el prisma des d'on observem la resiliència en aquesta recerca, identifiquem una sèrie d'elements que considerem claus per complir amb la missió resilient.

Volem assenyalar que el gran valor d'identificar-los resideix en el fet d'entendre la resiliència com un procés que pot ser promogut des d'una vessant pedagògica. És per aquest motiu que com a professionals de l'acció socioeducativa, ens interessa tenir-los present a l'hora de plantejar objectius i estratègies que busquin potenciar la resiliència.

Abans de plantejar les dimensions i els elements principals, remarcar que l'estructura empleada en la disposició de les dimensions i subdimensions, es situa d'acord amb les premisses defensades anteriorment. Destaquem per tant, la incorporació d'elements i competències vinculades a l'esfera personal així com a l'esfera social. Amb això posem de manifest que per a construir els pilars de la resiliència, no només fa falta el subjecte en qüestió, sinó que cal que adoptem un enfocament ecològic, entenent que la dimensió social pot composar-se de diferents nivells de relació i interacció entre l'infant i els altres sistemes –persones i entitats socials del seu entorn-. Aquesta idea ens permet conceptualitzar una sèrie de subdimensions dintre de la dimensió social, donant pas a la relació interpersonal amb la figura significativa – al qual nosaltres li atribuïm un èmfasi especial atès el seu rol destacable en la promoció de la resiliència-, la relació interpersonal amb el conjunt de la xarxa social i per últim, la projecció del propi infant cap a la societat. A continuació presentem una taula esquemàtica amb les dimensions proposades (Taula 23), seguidament de la temptativa d'una proposta completa on s'encaixen els elements que al nostre entendre són fonamentals per la resiliència (Taula 24):

Taula 23. Dimensions de la resiliència. Elaboració pròpia

<b>Dimensió personal</b>	Competències personals: JO
<b>Dimensió social</b>	Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE SIGNIFICATIU
	Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES
	Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT

Taula 24. Dimensions i elements claus en el desenvolupament de la resiliència en infants al sistema de protecció a la infància. Elaboració pròpia

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>DIMENSÍO INDIVIDUAL</b></p>	<p>Competències personals: JO</p>	<p><b>Competències emocionals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciència i gestió de les emocions pròpies.</li> <li>• Valoració personal (autoestima, autoconfiança i autoeficàcia).</li> <li>• Autonomia/rol actiu vers la seva trajectòria vital.</li> <li>• Iniciativa/automotivació i perseverança.</li> </ul> <p><b>Identitat pròpia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presa de consciència de la realitat (individual, familiar i social) i elaboració dels esdeveniments vitals.</li> <li>• Sentit d'agència i pertinença.</li> </ul> <p><b>Habilitats cognitives</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcions executives: Capacitat de planificar a curt i llarg termini, presa de decisions, centre de control intern i assumptió de responsabilitats.</li> <li>• Capacitat per afrontar i resoldre activament els problemes.</li> <li>• Pensament i anàlisi crític.</li> </ul> <p><b>Mirada apreciativa de la realitat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humor, optimisme i actitud positiva tot i les dificultats presents.</li> <li>• Capacitat de cercar i generar experiències positives i creatives.</li> <li>• Desenvolupament moral/valors positius.</li> <li>• Cerca de sentit de la vida/espiritualitat/fe.</li> <li>• Aprenentatge de les experiències viscudes.</li> </ul>
	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>DIMENSÍO SOCIAL</b></p>	<p>Dimensió interpersonal: JO I L'ALTRE SIGNIFICATIU</p>
<p>Dimensió interpersonal: xarxa social JO I ELS ALTRES</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilitats socials: Capacitat d'interacció interpersonal adaptant-se al context i comportar-se de manera pro-social en relació amb els altres.</li> <li>• Capacitat de resolució de conflictes interpersonals.</li> <li>• Capacitat d'identificar i fer us de recursos i serveis que poden proporcionar suport</li> <li>• Vinculació amb persones i entitats pro-socials (persones i entitats de la xarxa formal i informal; iguals i adults).</li> </ul>
<p>Dimensió projecció de l'infant cap a la societat JO CAP A LA SOCIETAT</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relació positiva i altruista amb l'entorn i el conjunt de la societat.</li> <li>• Participació activa i compromís amb la societat (talents i interessos adreçats a la societat).</li> <li>• Capacitat de plantejar un projecte de vida tenint en compte els reptes propis i les demandes socials (explorar l'entorn i assajar noves experiències i camins).</li> </ul> <p><b>Traspàs resiliència a la societat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traspàs dels aprenentatges resilients a persones de l'entorn.</li> <li>• Ser models resilients de referència per a persones de l'entorn.</li> </ul>



### **2.2.2. Accions i estratègies socioeducatives per promocionar la resiliència dels infants en situacions de risc i desemparament**

En l'apartat anterior hem identificat els diferents elements que conformen la resiliència amb l'objectiu de poder orientar la pràctica socioeducativa en aquesta direcció. Alguns autors han anat més enllà i han desenvolupat propostes d'acció i estratègies socioeducatives específiques amb l'objectiu de fomentar la resiliència en infants en situació de risc o que es troben al sistema de protecció. A continuació, mostrem set propostes concretes inspiradores que han treballat amb aquesta missió, essent les tres primeres més generals i les altres quatre centrades en el context de protecció a la infància:

Grotberg (2003, p. 32) exposa una sèrie de pautes per a promoure la resiliència en joves i adolescents:

1. Equilibrar la autonomía con la ayuda, que debe estar siempre disponible pero no impuesta.
2. Moderar las consecuencias de los errores con amor y empatía, de manera que el joven se permita el fracaso sin sentir demasiado estrés o temor a la pérdida de la aprobación o del amor.
3. Dialogar y negociar sobre algunos límites para aumentar la independencia; conversar sobre las nuevas expectativas y nuevos desafíos.
4. Incentivar al adolescente a aceptar la responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento, mientras se le demuestra confianza y optimismo sobre el resultado esperado y deseado.
5. Alentar y moderar la flexibilidad para elegir distintos factores resilientes cuando una situación adversa cambia. Por ejemplo, ante una situación muy difícil, buscar ayuda y no permanecer solo. Demostrar empatía en lugar de continuar ofuscado y miedoso. Compartir los sentimientos con un amigo en lugar de continuar sufriendo solo.

En resum, la pròpia autora assenyala que les claus en aquest procés es basen en: construir confiança, centrar-se en la persona i no en el conflicte, mantenir una actitud

positiva, establir grans expectatives i oferir l'ajuda necessària per a que les pugui assolir (Grotberg, 2003).

Henderson i Milstein (2003) proposen el Model de la Roda de la Resiliència, on es descriuen 6 estratègies que promocionen la construcció de la resiliència de l'infant. Aquestes parteixen de l'anàlisi exhaustiu dels factors que diversos autors han proposat i es basen en tres estratègies per mitigar efectes de risc –enriquir els vincles, fixar límits clars i fermes i ensenyar habilitats per la vida- i tres passos addicionals per fer possible el sorgiment de la resiliència: brindar afecte i suport, establir i transmetre expectatives elevades i brindar oportunitats de participació significativa. A continuació mostrem la imatge (Figura 8), que els autors han creat per visualitzar el seu model, on podem apreciar l'ombrejat de l'estratègia que consideren més rellevant. Els mateixos autors denominen com a "crucial" aquest element i expliquen que es tracta de proporcionar recolzament i suport incondicional, "[...] semblant quasi bé impossible superar l'adversitat sense la presència d'afecte" (Henderson & Milstein, 2003, p. 33). Cal emfatitzar que coherentment amb l'exposat, els autors defensen que aquest afecte no finalitza amb el que aporta la família biològica, sinó que pot provenir del conjunt de persones i entitats del context de l'infant.

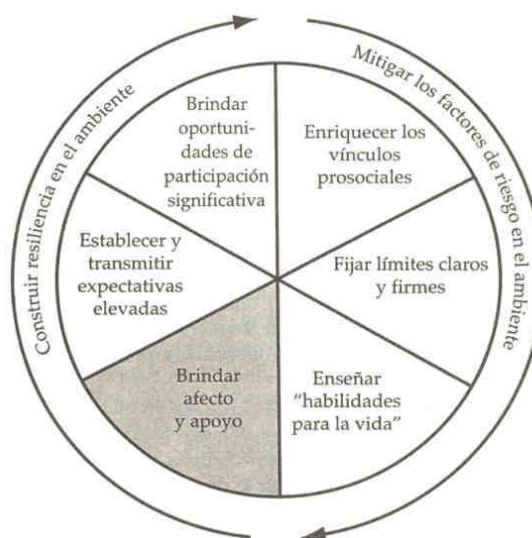


Figura 8. Model de la Roda de la Resiliència (Henderson & Milstein, 2003, p. 31)

Tot i que en un primer moment es tracta d'un model pensat per aplicar en el context escolar, els mateixos autors exposen que aquest pot traslladar-se a altres contextos. De fet, altres autors com Costa, Forés i Burguet (2014) interessats en explorar la figura del tutor de resiliència en l'àmbit de l'educació social, assenyalen que aquesta figura ha de treballar en la línia de la roda de la resiliència.

Muñoz i De Pedro (2005, p. 119) observen que el professor o tutor és una figura fonamental en el procés de prevenció i promoció d'actituds per promocionar la resiliència, podent desenvolupar en el sí de la pràctica educativa les següents accions:

1. Establecer relaciones personales.
2. Descubrir y resaltar aspectos positivos.
3. Ponerse en el lugar del otro.
4. Evitar siempre las humillaciones, la indiferencia y el menosprecio.
5. Predicar con el ejemplo, siendo respetuosos, comprensivos y solidarios.
6. Considerar las necesidades, las capacidades, las limitaciones y las expectativas de cada individuo.
7. Desarrollar capacidad para la escucha activa y para la comunicación verbal y no verbal.
8. Poner límites, aportar seguridad y confianza. Ayudar a través de la palabra.
9. Transmitir valores y normas.

Masten (2015) exposa una sèrie d'estratègies enfocades a desenvolupar la resiliència d'infants que han patit diferents tipus d'adversitat, tenint en compte els diferents sistemes en els que està immers:

1. Relaciones de vínculo afectivo que proporcionen seguridad.
2. Promocionar vínculos con adultos cuidadores competentes.
3. Dar apoyo a la familia por un funcionamiento sano.
4. Proteger y educar el desarrollo cerebral.
5. Facilitar el vínculo y la participación en la escuela.
6. Promocionar relaciones de amistad con figuras de iguales prosociales.
7. Integrar los sistemas de atención.
8. Proporcionar oportunidades para alcanzar el éxito y desarrollar talentos.
9. Dar apoyo a las tradiciones culturales que suponen herramientas adaptativas para los niños y oportunidades para conectar con otras figuras adultas prosociales.

Com accions específiques centrades al context de protecció a la infància, destaquem les següents propostes:

En primer lloc, Gilligan (2000b, p. 107) planteja diferents accions que poden fer les persones encarregades de l'atenció de l'infant -és a dir, els cuidadors- per promoure la resiliència dels infants que es troben al sistema de protecció:

1. Fomentar el contacte amb els membres de la família i altres adults claus del passat de l'infant.
2. Fomentar experiències positives a l'escola.
3. Fomentar relacions d'amistat amb iguals.
4. Promoure activament qualsevol interès, participació i talent en l'esport, música, hobbies o aspectes culturals.
5. Ajudar als infants a actuar, observar i discutir solucions de problemes i estratègies i habilitats d'afrontament.
6. Promocionar qualitats prosocials dels infants o joves.

Com hem vist amb anterioritat Barudy i Dantagnan (2005) fan una proposta molt extensa que compta amb diferents eixos d'intervenció. Ja hem comentat anteriorment, que tot i que parlin de model terapèutic, es tracta d'un abordatge que mescla la visió educativa amb la terapèutica, donant molta importància al component educatiu. El tercer eix és el que específicament fa referència al treball socioeducatiu amb l'infant, anomenant-lo "Avaluació i tractament del dany dels infants víctimes del maltractament". Com hem observat en la Figura 7 al presentar el seu model, es proposen tres objectius per ajudar a refer els infants de la situació adversa de maltractament: 1) reparació del dany traumàtic; 2) acompanyament terapèutic per prevenir i contrarestar efectes iatrogènics de les intervencions i 3) processos educatius i terapèutics per potenciar la resiliència. Focalitzant-nos en aquest últim aspecte, que és el que més ens interessa, observem que la tercera estratègia es fonamenta en potenciar la resiliència a partir dels processos relacionals que es poden donar amb les persones que ofereixen suport.

Es plantegen dues estratègies principals per dur a terme aquest propòsit (Figura 9):

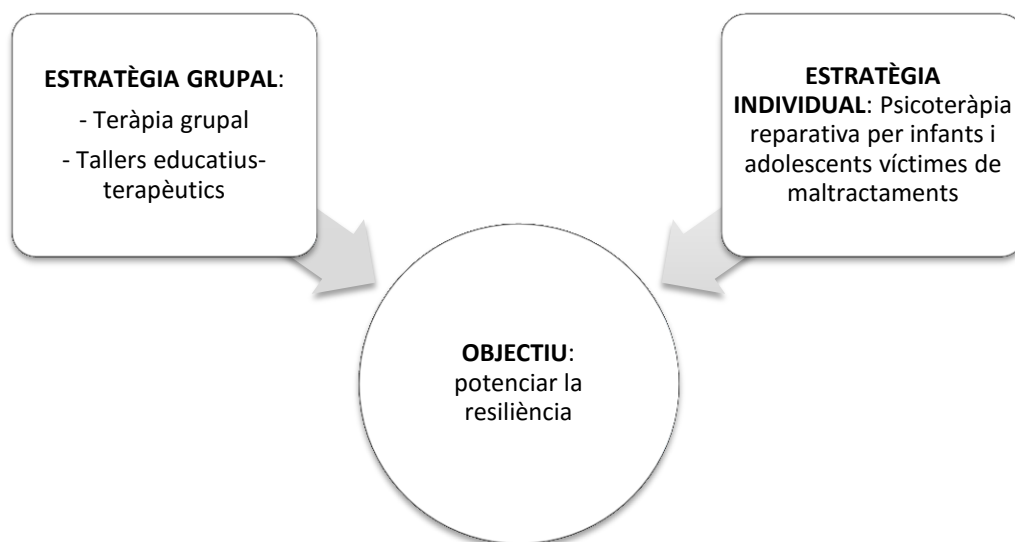


Figura 9. Estratègies per a potenciar la resiliència. Elaboració pròpia a partir del model de Barudy & Dantagnan (2005) i Barudy & Dantagnan (2011)

1) Estratègia grupal:

- Teràpia grupal (Barudy & Dantagnan, 2005).
- Tallers educatius-terapèutics basats en el suport i la promoció de la resiliència (Barudy & Dantagnan, 2011).

2) Estratègia individual:

- Psicoteràpia reparativa per infants i adolescents víctimes de maltractaments (Barudy & Dantagnan, 2005).

Pel que fa a la teràpia grupal, aquesta persegueix tres objectius bàsics: proporcionar suport social, elaborar les experiències traumàtiques per aprendre noves formes de relació i aprendre noves habilitats socials (Barudy & Dantagnan, 2011). Respecte el taller educatiu-terapèutic, es pretén bàsicament que els infants potenciïn recursos personals i de relació amb els altres en el sí d'una dinàmica constructiva i de suport mútuo (Barudy & Dantagnan, 2011). Per últim, en referència a la psicoteràpia reparativa per infants i adolescents víctimes de maltractaments, els autors remarquen la fita que representa el fet que es tracti de manera diferenciada i d'acord amb les característiques i necessitats específiques d'aquest col·lectiu. Es tracta d'una proposta

innovadora que l'han denominat "Terapia individual sistémica de los daños traumáticos basada en los recursos resilientes de niños y niñas víctimas de malos tratos", on el tractament s'adapta a la singularitat de l'infant i és especialitzat en el tema i integral (Barudy & Dantagnan, 2011).

Pensem que un dels valors més importants de les aportacions d'aquests autors és la capacitat de formular un plantejament d'intervenció tan complet, on es combinen les propostes provinents de diferents disciplines, perspectives i estratègies per donar la resposta més adequada i beneficiosa als infants i adolescents maltractats. Per tant, aborda de manera integral l'adversitat viscuda, col·locant el bon tracte i la resiliència en el punt de mira, com allò fonamental a potenciar per assolir el benestar de l'infant maltractat. Tornem a posar èmfasi en la importància que atorguen al component educatiu en els seus programes, aspecte que pensem que s'ha de donar de manera generalitzada a tots els infants que es troben en situació d'acolliment.

Per últim, recolzats per diferents estudis longitudinals (Garmezy, 1993; Rutter, 1993; Werner & Smith, 1982) i la pròpia investigació i experiència pràctica dels autors, proposen una sèrie d'experiències afavoridores de la resiliència, que són efectives tant per la prevenció del maltractament (i per tant, per a promocionar els bons tractes), com en la reparació del dany produït en situacions de maltractament:

1. Oferir vinculacions afectives segures, fiables i continues amb al menys, un adult significatiu, preferentment de la seva xarxa familiar o sinó de la xarxa social, incloent als professionals.
2. Facilitar processos relacionals que permetin donar un sentit o significat a les experiències. Això equival a prendre consciència i simbolitzar la realitat familiar i social, encara que sigui molt dura.
3. Brindar suport social, és a dir, facilitar l'emergència de xarxes psico-socio afectives pels infants i els seus pares.
4. Facilitar la participació dels infants, pares, professionals, cada un/a d'acord amb les seves capacitats en els processos destinats a obtenir una millora en la distribució dels béns i de la riquesa, així com en les dinàmiques socials per obtenir més justícia i assegurar el bon tracte i l'eradicació de la violència en les

relacions humanes. També participar en la defensa del planeta i de la seva ecologia.

5. Promoure i participar en processos educatius que potenciïn el respecte dels drets de totes les persones, especialment dels nens i nenes, així com el respecte per la naturalesa.
6. Participar i promoure la participació dels nens i nenes en activitats que pel seu contingut ètic i espiritual els permeti accedir a una visió transcendent d'allò humà, així com un compromís social, religiós o polític altruista per assolir societats més justes, solidàries i sense violència.
7. Afavorir les experiències que promoguin l'alegria i l'humor.
8. Afavorir el desenvolupament de la creativitat i l'art.

Melendro i Cruz (2013) adapten el Model de la Roda de la Resiliència de Henderson i Milstein (2003) ajustant-lo al context de protecció, amb l'objectiu de ser promoguda en un recurs de CRAE i afavorir així la resiliència dels infants tutelats. Com podem veure a la Taula 25, les estratègies i accions concretes es traslladen i s'especifiquen per al recurs residencial, en forma de sis blocs d'acció.

Taula 25. Estratègies per construir la resiliència als recursos de protecció (Melendro & Cruz, 2013, p. 60)

Blocs d'acció	Estratègies concretes
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover conexiones positivas con las familias.</li> <li>• Favorecer actividades prosociales: extraescolares, de ocio y tiempo libre, asociacionismos...</li> <li>• Favorecer la integración positiva en la escuela.</li> <li>• Potenciar la creación de redes sociales de apoyo.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir el reglamento de convivencia, las expectativas de comportamiento...</li> <li>• Informar de las normas y límites, con lenguaje claro y por escrito.</li> <li>• Dar participación a la infancia en su definición y modificación.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar habilidades sociales y de comunicación.</li> <li>• Promover la autonomía y la asunción de responsabilidades en la vida cotidiana del centro.</li> <li>• Promover la participación en la resolución de conflictos.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un clima de seguridad, protección y afecto.</li> <li>• Promover la sensación de pertenencia y la vivencia del centro como un hogar.</li> <li>• Promover la cooperación.</li> <li>• Cuidar el lenguaje. Escuchar.</li> <li>• Garantizar espacios.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las capacidades y los logros de la infancia.</li> <li>• Transmitir confianza.</li> <li>• Contribuir a la configuración de una imagen positiva.</li> <li>• Eliminar prejuicios.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la participación de la infancia en las decisiones que le afectan, en la elaboración del PEI, en la organización de la vida cotidiana...</li> <li>• Reconocer sus aportaciones y tenerlas en cuenta.</li> <li>• Definir estructuras y canales de participación individual y grupal (tutoría, asamblea).</li> </ul>



Grané (2014) concep el tutor de resiliència com una persona generadora de possibilitats i que forma en la resiliència. Entén que la seva acció es fonamenta en cinc eixos que es constitueixen com a lliçons de vida:

1. Contemplar infinites possibilitats en els infants.
2. Permetre que la vida floreixi al seu voltant.
3. Ajudar-los a ser protagonistes de les seves vides.
4. Explicar-los històries d'esperança.
5. Inculcar-los la millora en quelcom important.

Amb aquestes accions, el tutor de resiliència trenca amb la idea del determinisme i creu i cultiva la idea que tot pot ser d'una altra manera, pel que cal centrar l'atenció en allò que funciona i expandir-ho, creant un llenguatge generatiu. L'acció social és en aquest sentit l'art que busca despertar possibilitats en les altres persones. S'ha de mostrar als infants que poden construir-se el seu propi destí i que cal que adoptin una actitud proactiva per plantejar el projecte de vida que desitgin. En aquest sentit, cal motivar-los i inculcar la necessitat que prenguin compromís i responsabilitat amb allò que depèn d'ells, per tal de crear el seu propi futur. També cal ajudar-los en la co-construcció d'un nou discurs, amb el que puguin expressar de manera catàrtica la vivència dels fets adversos, ja sigui a través de la paraula, l'art, l'humor o la pròpia acció social. En aquest últim cas, Grané (2014) ens parla de la figura del *crossworker*, entenent-lo com aquell líder natural que surt d'un medi advers per després tornar i fer una tasca socioeducativa amb els altres perquè esdevinguin resilents. Aquesta idea coincideix amb la nostra perspectiva, entenent la resiliència com la culminació d'un procés on es poden traspasar els aprenentatges a les altres persones.

### **2.3. El suport social i les relacions interpersonals com elements claus en el procés resilient**

Com es desprèn de l'anàlisi exposat fins ara, hi ha un alt consens científic que permet considerar l'establiment de les relacions interpersonals i el suport social com elements essencials pel desenvolupament de la resiliència, tenint també un impacte directe en el benestar de les persones.

Entenent el valor de la resiliència des d'aquesta mirada ecològica, resulta interessant explorar els contextos d'interacció social de l'infant per tal d'identificar persones de l'entorn que puguin ajudar-los en el desenvolupament del seu procés resilient (Daniel & Wassell, 2002; Poilpot, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2002). El valor d'aquesta indagació no té l'objectiu de fer un estudi exhaustiu de l'ambient sinó la identificació "[...] sobre tot d'individus o institucions específiques de l'entorn que ajuden als joves a superar una trajectòria difícil" (Ehrensaft & Tousignant, 2003, p. 160). Precisament des d'aquesta perspectiva, un dels reptes en el camp de la resiliència radica en incorporar i articular els aspectes estructurals, culturals i socials que entren en joc en el seu desenvolupament (Phillips, 2008; Ungar et al., 2013; Ungar, 2013). D'acord amb recerques recents en el camp de la promoció de la resiliència en població específica del sistema de protecció, considerem el suport social com un factor valuós en aquest procés (Fuentes-Peláez, Balsells, Fernández, Vaquero, & Amorós, 2014; Ungar, 2013). Amb aquesta lògica, ens interessa analitzar el rol que tenen i que poden tenir les persones de la xarxa social de l'infant i repensar aquestes relacions en clau de resiliència.

### **2.3.1. Les relacions interpersonals com a font de suport social**

Hi ha un fort corpus teòric consolidat en torn al concepte del suport social, entenent-lo com un factor que incideix en el benestar personal i social de les persones i en el seu procés resilient.

Segons Collins, R. Spencer i Ward (2010), Lakey i Cohen (2000), Reis i Collins (2000) i R. Spencer (2002), es tracta d'un element fonamental pel confort de les persones i un punt clau pel seu benestar, proporcionant beneficis directes pels joves en moments d'estrès i moderant determinades conductes (Castellana, 2003; Collins et al., 2010; Ehrensaft & Tousignant, 2003; Warren, Jackson, & Sifers, 2009).

De la mateixa manera, teories relatives al desenvolupament humà, risc i resiliència ressenyen la rellevant relació entre el suport social i l'èxit en el futur de les persones (Collins et al., 2010; Hass & Graydon, 2009).

Masten i Coatsworth (1998) i Masten (2015) indiquen que un dels predictors més àmpliament assenyalats dels resultats d'adaptació en els joves a situacions adverses,

ha estat la presència d'una xarxa social positiva dels membres de la família, d'iguals i d'altres adults de suport. Thompson et al. (2006) al seu torn, afirmen que sense aquest suport, els infants en situacions familiars de risc tenen més probabilitats de desenvolupar trastorns psicològics i que precisament el suport social és la característica més important de les relacions interpersonals, el qual té un impacte en el funcionament psicològic. També s'ha demostrat que les persones que gaudeixen d'una xarxa social que proporciona suport emocional, tenen nivells de resiliència superior amb comparació amb els que no tenen aquest suport (Costa et al., 2014; Rojas Marcos, 2010).

Aquests beneficis resulten encara més significatius quan ens situem en contextos i situacions adverses (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Collins et al., 2010; M. López et al., 2013; E. Martín & Dávila, 2008; Montserrat, 2012) i en aquest sentit, per les característiques evolutives i socials dels infants i adolescents del sistema de protecció, es considera que aquest tipus de suport és especialment rellevant en el seu desenvolupament. Amb aquestes argumentacions, ens disposem en primer lloc a explicar què entenem per suport social i de quina manera el podem analitzar.

#### 2.3.1.1. Clarificant i classificant el suport social

Cal clarificar el concepte de suport social ja que, en determinades ocasions, s'ha confós amb el constructe de xarxa social. La xarxa social fa referència al conjunt de persones i institucions que formen part d'una comunitat o d'un entorn social. D'altra banda, el concepte de suport social fa referència a la disponibilitat d'assistència que una persona pot oferir a una altra en el sí d'aquesta comunitat o entorn social (Spilsbury & Korbin, 2013). Per tant, per a que hi hagi suport social és necessari que existeixi prèviament una xarxa social capaç de proporcionar-lo.

El suport social és un concepte multidimensional (Fernández del Valle & Bravo, 2000) i per la llarga trajectòria en el seu estudi, la literatura científica recull diverses maneres d'abordar-lo en el seu anàlisi. En primer lloc, veurem com en funció del tipus de xarxa social, classificarem el suport com a formal o informal. En segon lloc analitzarem les tipologies en que s'estructura el suport social.

Pel que fa a la configuració del tipus de xarxa, la de suport formal està constituïda per professionals que pertanyen a recursos formals de l'entorn -com per exemple, l'EBASP, l'EAIA, l'escola, el centre residencial o la família d'acollida, etc.-, mentre que la xarxa de suport informal la componen les persones de l'entorn natural de l'infant -com veïns, amics, família, etc.- que no formen part de cap servei de la xarxa formal. Des d'aquesta perspectiva, el suport que s'ofereix per part de la xarxa formal s'entén com a part de la responsabilitat del rol professional (Thompson et al., 2006).

Pel que fa referència a les diferents classificacions relatives al tipus de suport, Spilsbury i Korbin (2013) aporten una visió actual i concisa que recopila diverses dimensions que han estat identificades per altres autors, proposant: 1) confort emocional; 2) tangible/instrumental (com per exemple diners, menjar i roba); 3) informació o consells; 4) ajuda en la presa de decisions. Els tres primers tipus de suport –emocional, instrumental i informacional són exposats també per House (1981), Cutrona (2000) i Wills i Shinar (2000). Aquests tres últims autors afegeixen també una quarta dimensió de suport en la pròpia imatge i valoració en relació amb un mateix i amb la societat; House (1981) la defineix com la valoració d'un mateix, Cutrona (2000) com el suport amb relació a l'autoestima i Wills i Shinar (2000) com la validació, entenent-lo com una forma de socialització i validació d'un mateix, proporcionant un feedback basat en les normes socials.

Altres autors fan una classificació més detallada i assenyalen dimensions més concretes, fent èmfasi en els aspectes afectius i educatius de la relació. Per exemple, Weiss (1974) proposa les 6 dimensions següents: 1) vincle; 2) integració social; 3) recolzament en el desenvolupament i procés maduratiu; 4) suport en la pròpia imatge i valoració amb relació a un mateix; 5) el sentiment d'aliança i de confiança i 6) orientació. Aquest detall i especial atenció amb el vincle i la confiança té una gran similitud amb les 7 dimensions que exposen posteriorment Warren i Sifers (2009): 1) integració social; 2) vincle; 3) informació i orientació; 4) aliança de confiança; 5) suport en la pròpia imatge i valoració en relació amb un mateix; 6) recolzament en el desenvolupament i procés maduratiu i 7) suport instrumental.

Com a resum de les aportacions analitzades presentem la Taula 26, on es poden veure les diferents dimensions proposades per a cada un dels autors i les seves

coincidències. Les columnes ombrejades –vinçle i confiança-, són les subdimensions que Weiss (1974) i Warren i Sifers (2009) desglossen dintre de la dimensió emocional, que com hem explicat és més general i és en la que es basen els altres autors.

Taula 26. Dimensions que ofereix el suport social. Elaboració pròpia

Dimensions del suport social segons els autors analitzats	Emocional	Emocional		Instrumental	Informacional	Orientació en la presa de decisions	Autoimatge i autovaloració en relació amb un mateix	Autoimatge i inclusió amb la societat	Recolzament en el desenvolupament i procés maduratiu
		Vinçle	Confiança						
Weiss (1974)	X	X	X	X		X	X	X	X
House (1981)	X			X	X		X		
Cutrona (2000)	X			X	X		X		
Wills Shinar (2000)	X			X	X		X	X	
Cohen (2004)	X			X	X				
Warren i Sifers (2009)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Spilsbury i Korbin (2013)	X			X	X	X			

Podem observar que hi ha una gran riquesa i diversitat en la tipologia de suport social i que les classificacions varien en funció dels constructes utilitzats, significat que se'ls dona i la riquesa en els seus matisos. És per aquest motiu que creiem interessant presentar la Taula 27, adaptada de Wills i Shinar (2000), on exposen la diversitat de dimensions que ofereix el suport social així com alguns termes afins sovint utilitzats i exemples del que suposa cada un d'ells. Amb aquest esforç d'anàlisi i síntesi, destaquem que moltes d'aquestes dimensions presenten coincidències amb les descrites relatives a les relacions interpersonals significatives.

Taula 27. Dimensions del suport social, termes afins i exemples. Adaptada de Wills i Shinar (2000, p. 89)

Dimensió	Termes afins	Exemples
Suport emocional	Estimació, confiança, seguretat, confirmació de valia, vincle, intimitat	Permet discutir sobre els sentiments, expressar les preocupacions, indica empatia, aprovació, atenció, cura, acceptació de la persona
Suport instrumental	Suport tangible, suport pràctic, assistència relativa al comportament, assistència material	Ofereix diners, coses per a la llar, eines, transport, atenció dels fills, ajuda en aspectes culinaris, de neteja, compra, reparacions
Suport informacional	Consells, guia, suport de valoració, guia relatiu a aspectes cognitius, resolució de conflictes	Ofereix informació sobre recursos, suggereix alternatives d'acció, ofereix consells efectius
Suport d'acompanyament	Pertinença, socialització, integració	Ofereix un company per fer esport, activitats a l'aire lliure, mirar pel·lícules, anar al teatre, museus, restaurants, botigues, festes, viatges
Confirmació	Feedback, comparació social	Ofereix informació consensuada sobre problemes freqüents, una forma de socialització respecte el comportament o sentiments dels individus, proporcionant un feedback basat en les normes socials

D'aquesta forma, el suport social l'anomenem formal o informal en funció del tipus de xarxa social -la formal i la informal- de la qual prové, podent-se donar en cada una d'elles les diferents dimensions exposades.

#### 2.3.1.2. El suport social i les relacions interpersonals al Centre Residencial

Bravo i Fernández del Valle (2001; 2003), Fernández i Bravo (2000) i Lázaro (2009a, 2009b) afirmen que disposar d'una xarxa de recolzament i suport emocional és un factor de protecció bàsic pel benestar de l'infant i adolescent. De la mateixa manera, el suport social és essencial en l'afrontament de la situació de protecció, essent una de les variables més rellevants per a l'adaptació dels infants al centre residencial (E. Martín, 2011). També en el moment de transició cap al món adult i abandonament del sistema de protecció, el suport social segueix essent un factor protector i tenint un efecte positiu pels joves (Ahrens et al., 2008; Collins et al., 2010; Daining & DePanfilis, 2007; Drapeau et al., 2007; Lemon & Hines, 2006; M. López et al., 2013; E. Martín, 2011; Sala et al., 2009; R. Spencer, Collins, Ward, & Smashnaya, 2010).

La literatura revisada exposa que els infants i adolescents que es troben al sistema de protecció conformen un dels col·lectius que tenen més carència de xarxa social disponible tot i que paradoxalment, són qui més la necessiten. Martin (2011) i Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick i Sawyer (2003), expliquen que aquests infants es caracteritzen per la carència, almenys temporalment, del principal context proveïdor de recolzament social durant la infància: la família. Per tant, alguns dels nexes de la xarxa social que es consideren claus pel desenvolupament dels infants no hi són o hi són d'una forma que no compleix amb la totalitat de les seves funcions (per exemple l'entorn familiar). En aquesta línia, diversos estudis a nivell internacional i nacional han coincidit en indicar que els infants i adolescents al sistema de protecció tenen la xarxa social debilitada (Bàrbara, 2009; Eckenrode & Hamilton, 2000) i és menor en comparació amb altres infants que no es troben tutelats (M. López et al., 2013; E. Martín & Dávila, 2008; E. Martín, 2011; Montserrat, 2012) o si més no, la percepció del suport és menor (Bravo & Fernández del Valle, 2003). Més específicament, s'observa que en moltes ocasions, els infants que es troben a recursos residencials tenen un suport social més minvant en comparació amb els que es troben en acolliment familiar (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Montserrat, 2012; Sala et al., 2009).

La menor disponibilitat de xarxa social comporta una menor possibilitat de rebre suport social, així com d'establir relacions interpersonals que puguin ajudar al desenvolupament del procés resilient. Precisament per la situació de desprotecció anterior i la situació de separació i adaptació al recurs a la que s'enfronten, les seves necessitats específiques en l'àrea relacional i social es veuen encara més afectades si no es compta amb aquesta provisió de recursos.

Diversos autors han estudiat l'efecte positiu que té comptar amb una xarxa de suport social pels infants en situació de desemparament. Alguns d'ells han centrat les investigacions posant l'atenció en el suport de la xarxa formal (Ahrens et al., 2011; Daining & DePanfilis, 2007) i d'altres en el suport informal (Collins et al., 2010; Vanistendael & Lecomte, 2002; Vanistendael, 2013; Wade, 2008), tots ells extraient com a conclusió que el suport social i les relacions interpersonals tenen efectes molt positius pels infants.

Spilsbury i Korbin (2013) i Thompson et al. (2006), destaquen el paper rellevant que té el suport de la xarxa informal per pal·liar les conseqüències dels maltractaments. Des d'aquesta perspectiva, sabent que la xarxa social dels infants al sistema de protecció es veu debilitada, creiem que pot ser favorable compensar-la amb altres agents socioeducatius de la xarxa formal que puguin compensar i complementar aquesta tasca de suport. En aquest sentit, autors com Pereira (2007), fan explícita aquesta idea posant l'èmfasi en:

Los factores sociales se sustancian especialmente en la existencia de redes sociales protectoras que permitan sustituir la pérdida de personas significativas y apoyar y ayudar en la adversidad [...] Así, si el sistema familiar falla, otros sistemas más amplios –escuela, organización de acogimiento– pueden proveer de protección, facilitando la resiliencia. (p.6)

Amb la idea de sumar esforços i adoptant un posicionament ancorat en una visió de la resiliència holística, ecològica i sistèmica, Castellana (2003) Pinkerton i Dolan (2007) assenyalen com un repte el fet de comprendre el sistema de suport social i la relació que hi ha entre la xarxa formal i informal dels infants. Aquests últims autors mostren una clara relació entre el suport social -ja sigui formal o informal-, el capital social i la resiliència, on les persones del context social fan de nexes entre els recursos externs -capital social- i el món emocional intern de la persona -resiliència-. Schofield i Beek (2009) valoren molt aquesta aportació i suggereixen portar-la al terreny específic de mesura de protecció amb família d'acollida, assenyalant el benefici d'identificar el suport social que aquestes i els infants acollits necessiten del conjunt de la xarxa. Altres autors insisteixen també en la capacitat de la pròpia comunitat, advertint de la potencialitat de les intervencions desenvolupades en el sí d'aquestes en un millor benestar (Cutrona & Cole, 2000) i en la promoció de la resiliència dels infants (Zolkoski & Bullock, 2012). Entre d'altres, Phillips (2008) proposa construir la resiliència a partir del desenvolupament de xarxes positives i col·laboradores centrades en l'infant, la família i la comunitat i Barter (2005, p. 352), planteja la promoció del benestar dels



infants ressaltant la perspectiva centrada en les persones “[...] de les persones, per les persones i per a les persones”.

Per últim, volem incidir en la idea que proposen Prociano i Heller (1983), Reis i Collins (2000) i Spilsbury i Korbin (2013), que assegurin que independentment del que els membres de la xarxa social poden fer pels altres, el resultat final es troba en funció de com s’ha percebut i interpretat aquest suport per la persona en particular. Per tant, cal tenir present que no només es tracta de la disponibilitat objectiva de les figures de la xarxa social, sinó de la percepció que els infants en tinguin i la disposició i capacitat d’ambdues parts per establir una relació que pugui proporcionar suport. En conseqüència, més enllà del fet de disposar d’una bona xarxa que pugui oferir suport, cal també treballar per a que l’infant visualitzi i senti tal disponibilitat, així com per a que ell adopti un paper actiu en la construcció i desenvolupament de la xarxa social. En coherència amb una de les premisses principals que defensem, cal tenir en compte el rol actiu de l’infant i la particularitat de cada un i entendre que poden sorgir diferents tipologies de relacions, constituint processos particulars d’intercanvi i suport.

En definitiva, veiem que els conceptes de suport social i les relacions interpersonals es troben interrelacionats i vinculats al recolzament que les persones de la xarxa social poden oferir als infants, incidint en un major benestar i en el desenvolupament del procés resilient. En aquest sentit, els dos conceptes analitzats tenen elements en comú, pel que alguns autors afirmen que el que succeeix en el suport social és el mateix que el que succeeix en les relacions properes (Lakey & Cohen, 2000; Reis & Collins, 2000). Si bé sempre és important comptar amb relacions de suport, veiem que és encara més necessari en el context de protecció a la infància i més si cap, al centre residencial.

### **2.3.2. De les relacions interpersonals a les relacions significatives**

Seguint amb el mateix punt de partida des del qual entenem la dimensió relacional com una de les fonts principals per nodrir el procés resilient, podem fer un pas més per afinar el nostre anàlisi. D’aquesta manera, proposem un plantejament que aborda les relacions socials partint d’un nivell global i que es va concretant cap a un nivell relacional més específic i pròxim, en funció de la significativitat que aquella relació té per l’infant i el grau d’impacte en el seu benestar i procés resilient.

Com acabem de veure, la xarxa social està constituïda pel conjunt potencial de persones que formen part de diverses institucions, pertanyents a la xarxa formal o informal, i que poden oferir l'establiment d'una relació interpersonal.

De la mateixa manera que per afavorir la resiliència en infants en condicions adverses s'han inclòs estratègies de prevenció i d'intervenció centrades en el suport social (Luthar et al., 2000), en la nostra recerca pretenem plantejar accions socioeducatives centrades en la promoció de les relacions interpersonals significatives. En aquest apartat per tant, volem mostrar el salt qualitatiu que representa parlar de la figura significativa, entenent-la com una persona molt valuosa amb una rellevància distintiva dintre de l'amplia xarxa social de l'infant, que li ofereix una relació singular i especialment beneficiosa.

En les teories del suport social, hi ha quatre elements claus a mesurar: 1) la mida de la xarxa relacional, referida al nombre de persones disponibles en la xarxa; 2) la densitat de les relacions, que suposa el grau d'interconnexions entre els membres de la xarxa; 3) la fortalesa del vincle, que mesura la qualitat de la relació tenint en compte la proximitat emocional, reciprocitat, freqüència de comunicació, el grau d'interacció i suport entre ells i 4) la composició de la xarxa, referint-se a la homogeneïtat o diversitat de figures que formen la xarxa social (Keller & Blakeslee, 2014).

La literatura relativa a la infància en situació de desemparament corrobora els efectes positius del suport social que ofereix la xarxa social informal i formal tot i que manca el coneixement dels mecanismes precisos implicats en aquest procés. Autors com Sarason i Sarason (2001) evidencien que focalitzar en la qualitat de les relacions interpersonals de forma específica, permet un anàlisi i comprensió més acurat que si abordem el fenomen del suport social en general. Pinkerton i Dolan (2007, p. 225) assenyalen "[...] la importància de prestar atenció no només a les persones de la xarxa social del jove, sinó també a la qualitat d'aquestes relacions". De manera similar, Eckenrode i Hamilton (2000) Spilsbury i Korbin (2013) entre d'altres, demanen que la investigació i la intervenció destini esforços en la tasca d'aprofundir i indagar sobre els mecanismes i processos que s'activen per a que les persones de la xarxa puguin proporcionar suport social i aquest contribueixi al benestar de la persona i segons Luthar et al. (2006), en la promoció de la resiliència infantil.

R. Spencer (2002) va més enllà i afirma que les recerques vers les relacions de suport social, les relacions emmarcades en la resiliència i les de mentoratge s'han preocupat pels resultats de millora que s'aconsegueix de manera individual però no han aprofundit en la pròpia naturalesa de la relació.

Enfocant les relacions interpersonals amb aquesta lent, entenem la significativitat i la qualitat de la relació com aspectes clau capaços de transformar les relacions més generals en relacions significatives. Fonamentant-nos en el paradigma de la resiliència, veiem que diferents autors fan referència al concepte de figura significativa, diferenciant-la de la resta de figures amb les que es té també relació.

Ehrensaft i Tousignant (2003), Cyrulnik (2001, 2002, 2003, 2004, 2005), Gilligan (2009), Jackson i Martin (1998), Lowenthal (1999), Luthar et al. (2006), Martin (2011) i Muñoz-Silva (2012), mostren que en circumstàncies familiars adverses i de maltractament, la presència d'interessos i vincles afectius amb persones significatives fora del context familiar, afavoreixen la manifestació de comportaments resilents dels infants. Amb la lògica anterior i tenint en compte que aquestes figures formen part del context social de l'infant, es pot observar la connexió existent entre la disponibilitat de persones que es troben a la xarxa social -podent ser en la xarxa formal o informal- i la major oportunitat per a que aquestes relacions potencials puguin esdevenir relacions significatives (Keller & Blakeslee, 2014). Amb les diferents aportacions analitzades, podem corroborar la vinculació entre aquests conceptes, fent èmfasi en la idea que suggereixen Cyrulnik (2002), Gilligan (2000b, 2000d, 2009) i Vanistendael i Lecomte (2002), entenent que com més àmplia sigui la xarxa de relacions amb les persones de l'entorn, més possibilitats hi haurà d'establir vincles afectius entre l'infant i alguna persona en particular i en conseqüència, hi haurà més probabilitat de desenvolupar el seu procés resilient.

### **2.3.3. De les relacions interpersonals significatives al tutor de resiliència**

En aquest apartat fem un pas més per afinar i centrar-nos pròpiament en aquelles relacions interpersonals significatives que poden suposar la reconversió de la figura en tutor de resiliència. L'objectiu que ens proposem és analitzar la figura del tutor de resiliència per tal de copsar com es concreta el suport que pot oferir i entendre de quina manera pot promocionar la resiliència en els infants.

En primer lloc, cal tenir present la necessitat de l'existència del context social i el suport i les relacions significatives amb altres persones de la xarxa social per desenvolupar el procés resiliènt. És des d'aquesta perspectiva que es defensa que la resiliència es construeix mitjançant la tasca de teixir, en un joc d'interaccions on s'entrellaça el subjecte i el seu entorn social (Costa et al., 2014; Cyrulnik, 2001; Martínez & Vásquez, 2006; Melillo, 2007), essent “[...] una obra tejedora que enhebra la seda de las capacidades personales con la seda afectiva y social en un proceso inacabado” (Forés & Grané, 2008, p. 32). Cyrulnik (2003, p. 17) és un dels màxims defensors d'aquesta tesi, manifestant-ho explícitament amb afirmacions com: “[...] un niño solo no tiene ninguna oportunidad de desarrollarse, un niño herido y solo no tiene ninguna oportunidad de convertirse en resiliente”.

Atorgant aquesta importància al context social, el terme *tutor de resiliència* va néixer del pensament de Cyrulnik (2005) amb un sentit ampli, entenent-lo amb la idea de fusió amb la vida, com quelcom capaç d'enllaçar a la persona amb una altra persona, instància, grup, lloc o esdeveniment. La idea essencial era que aquest tutor de resiliència provocava un renaixement en el desenvolupament psicològic després del trauma, essent el punt de partida per reprendre un desenvolupament diferent.

El tutor de resiliència és per tant, un element que funciona en un determinat moment com a nexa entre la persona (una vida particular) i la vida (en sentit més ampli), vinculant-lo de manera positiva amb aquesta (Vanistendael, 2004, 2005). En aquest sentit, ha tingut cabuda des d'allò més efímer i modest -com per exemple un paisatge- fins allò estable i amb entitat pròpia -com per exemple, una altra persona-. Així doncs, s'han proposat altres elements del context social, amb la característica comuna de que tots ells poden servir de vincle per l'enfortiment i l'arrelament amb la vida i proporcionar sentit (Burguet & Forés, 2012), afavorint la resiliència (Masten, 2015; Vanistendael, 2004, 2013).

El concepte de tutor de resiliència ha anat madurant i prenent força, i el mateix Cyrulnik (2005) ha atorgat una especial importància a les figures significatives com a tutors de resiliència, exposant que és en el context afectiu i social on pot produir-se aquesta trobada que ofereixi a l'infant sentir-se estimat incondicionalment, créixer i sobreposar-se. Aquesta relació implicaria el que Gilligan (2000a, 2000b, 2000c)

anomena connectar de manera positiva amb algú i Rojas Marcos (2010) ha descrit com la connexió afectiva amb l'altre, podent suposar un primer pas per posar en moviment l'espiral de desenvolupament resilient de l'infant. Aquesta figura, per la relació íntima que s'estableix entre l'infant i ella (Vanistendael, 2013), té la singularitat de poder connectar i ser especialment significativa per l'infant, promocionant el seu benestar emocional i jugant per tant, un paper clau en el benestar emocional i la resiliència. Per tant, la nomenclatura de tutor de resiliència generalment fa referència a una persona que possibilita el procés resilient d'una altra persona (Costa et al., 2014; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015), havent estat una figura significativa i clau en aquest procés.

A aquesta <<altra persona>> que ajuda a l'infant a esdevenir resilient, se l'ha anomenat de manera diferent, donant-li des d'una nomenclatura general com a persona o figura significativa –entre d'altres (Ajuntament de Barcelona, 2007; Krauskopf, 2007; Melillo, 2007; Morelato, 2011)-, persona significativa en resiliència (Silas-Casillas, 2008), tutor de vida (Martínez & Vásquez, 2006) o mentor –entre d'altres (Beltman & MacCallum, 2006; Gilligan, 2009; Lemon & Hines, 2006; Masten, 2015; Munson & McMillen, 2009; Rhodes & Ryan, 2008; R. Spencer et al., 2010)-. Hi ha autors que utilitzen indistintament qualsevol d'aquests noms per referir-se a ella. També com hem apuntat, es concep la figura del tutor de desenvolupament (Barudy & Dantagnan, 2005, 2011) o guia de desenvolupament (Cyrulnik, 2002) des d'un punt de vista amb matisos diferents però amb el mateix objectiu de promocionar la resiliència en els infants.

Des de la nostra recerca ens centrarem i entendrem al tutor de resiliència en qualitat d'aquesta <<altra persona>> que adopta un rol clau en el desenvolupament del procés resilient, constituint el suport simbòlic que possibilita l'esdeveniment resilient de l'infant (Costa et al., 2014; Rubio & Puig, 2015; Tousignant & Ehrensaft, 2004). El tutor de resiliència és concebut com una persona significativa de la xarxa social que ajuda a l'infant a elaborar les experiències de maltractament i promocionar la seva resiliència. Per tant, aquesta figura constitueix un punt d'inflexió pels infants en la seva trajectòria, essent una persona significativa d'entre el conjunt de figures que configuren la xarxa social. Tot i que a vegades s'ha igualat el concepte de persona significativa amb el de tutor de resiliència, les preguntes claus són les següents:

1. Totes les relacions significatives són relacions positives i potenciadores de resiliència?
2. Totes les persones significatives són automàticament tutors de resiliència?

D'acord amb la literatura, la significativitat de la relació serà un dels factors claus en el seu procés de desenvolupament (Castellana, 2003), la promoció del procés resiliència de l'infant i del seu benestar socioemocional, però no sempre serà suficient. D'aquesta manera observem que hi ha un salt qualitatiu entre aquestes dues figures, on la figura significativa serà algú important per l'infant que podrà o no, promoure el seu procés resiliència. Per tant, plantejarem que per esdevenir tutor de resiliència farà falta quelcom més que una relació rellevant. Precisament, l'objectiu d'explorar en la figura del tutor de resiliència i en la relació potenciadora de resiliència neix de la voluntat de descobrir què és allò que marca la diferència entre unes figures i unes altres i unes relacions i unes altres, que tot i ser ambdues importants pels infants, unes ajuden en el procés resiliència i les altres no. Les preguntes bàsiques que es desprenen d'aquestes reflexions són:

1. Quins són els elements constituents de les relacions amb el tutor de resiliència?
2. Quin és el rol i les competències diferencials del tutor de resiliència?

Analitzarem aquesta qüestió al següent capítol, on l'encaix amb l'acció socioeducativa ens donarà respostes als interrogants plantejats.

### **A mode de resum**

Com a punt de partida, s'ha vist imprescindible plantejar la nostra concepció sobre la resiliència i identificar alguns elements claus que ens ajuden en l'exercici d'entendre i plantejar possibles dissenys d'intervenció socioeducativa.

Els infants del sistema de protecció han viscut situacions d'adversitat que comprometen d'alguna manera el seu desenvolupament. A aquesta dificultat, cal sumar l'impacte negatiu que suposa la separació de la família biològica i l'adaptació al recurs del centre residencial. L'infant queda aïllat del seu context natural i desproveït

de les figures que complien el rol de cuidadors, quedant malmès el seu vincle afectiu. Amb aquestes circumstàncies, els infants es troben en situacions de vulnerabilitat, pel que la manera d'abordar aquestes situacions té un impacte en la seva vida.

És en aquest punt on pensem que pren força l'oxímoron comú que s'atribueix a la resiliència, confrontant els conceptes d'esperança i realisme: parlem d'esperança perquè hi ha possibilitat de canvi i transformació resilient; parlem de realisme perquè a través de múltiples accions socioeducatives podem facilitar-ho. D'aquesta manera, la resiliència possibilita nous horitzons i amplia l'enfoc de protecció dels infants i adolescents, proporcionant una millor perspectiva de futur i una nova mirada de les intervencions socioeducatives.

Tenint en compte la multidimensionalitat del concepte i entenent la permeabilitat de les seves dimensions, veiem que podem promoure la resiliència des d'un gran ventall d'estratègies. Com s'ha vist, la dimensió social és clara i imprescindible pel desenvolupament de la resiliència en tant que es construeix en el context social. D'una banda, podem parlar de manera més general de la importància del suport social i les relacions interpersonals que provenen de les persones que en formen part, tant de la xarxa formal com de la informal. D'altra banda, podem concretar i afinar aquest suport amb l'existència d'una relació interpersonal significativa, aquest «tutor de resiliència» com element que es troba incondicionalment i es considera essencial en el procés resilient.

La infància i adolescència són etapes evolutives òptimes per la promoció de la resiliència, essent fonamental en casos on aquests han patit situacions d'alt risc. La presència d'una persona que acompanyi a l'infant en aquest procés serà essencial en la conquesta de la resiliència i en l'assoliment d'un major benestar durant aquest període, tenint efectes en el present però també al llarg del cicle vital. És per aquest motiu que volem aprofundir en les persones que poden constituir-se com a tutors de resiliència, per tal d'oferir espais de vinculació amb els infants i afavorir el seu procés resilient.

## **CAPÍTOL 3. LA RELACIÓ EDUCATIVA: EL PROFESSIONAL COM A TUTOR DE RESILIÈNCIA**

*Educar és crear aquest espai on l'altre pugui créixer, equivocar-se, somniar, refusar, escollir... educar no és sotmetre però si permetre. No és ser el model, però si el referent. No és una lliçó, però si una trobada. Educar no és tancar, però si obrir.*

Deligny

En aquest capítol es fa una revisió de diferents aportacions en el camp de la psicologia, l'educació i l'acció social que posen en el seu punt de mira les relacions interpersonals com l'element promotor pel desenvolupament de la persona. S'identifiquen els elements distintius de la relació i de la figura amb qui s'estableix aquesta relació, per tal de copsar una mirada integradora que ajudi a entendre l'essència d'aquest tipus de relacions.

Amb tot, s'apunten alguns elements de la relació, del seu procés i de la figura professional que pot constituir-se com un recurs d'ajuda en l'esdeveniment resilient de l'infant que es troba al centre residencial, en el context del sistema de protecció a la infància.

### **3.1. Traçant la relació educativa significativa potenciadora de resiliència**

Atès que hi ha relacions interpersonals que poden suposar un punt essencial d'inflexió en la trajectòria de l'infant o jove, impulsant-lo cap a la conquesta de la resiliència i proporcionant-li una sèrie de beneficis a nivell personal i social, el nostre objectiu es centra en descobrir quins són els elements diferencials d'aquest tipus de relacions. A continuació presentem les preguntes clau que sorgeixen al pensar i analitzar el nostre objecte d'estudi i a partir de les quals estructurarem aquest apartat:



- On tracem la línia entre relació educativa, relació significativa i relació potenciadora de resiliència?
- Quins són els components essencials que marquen la diferència i converteixen les relacions educatives en relacions significatives i potenciadores de resiliència?
- Com es construeixen aquests tipus de relacions?
- Què aporta, quin impacte i quin benefici té la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència per l'infant que es troba al sistema de protecció?

En primer lloc, pensem que val la pena matisar els conceptes que ens interpel·len ja que permetrà assentar unes bases sobre les quals construir la nostra proposta socioeducativa. Si bé és cert que des del posicionament adoptat i tal com hem descrit en el primer capítol, el que per nosaltres ha de ser la relació educativa pot ser sinònim de relació significativa i fins i tot potenciadora de resiliència, creiem que no sempre és així. Les pràctiques socioeducatives poden ser molt diverses i comptar amb múltiples enfocaments que no sempre corresponguin amb la idea presentada, pel que hem de dir que no totes les relacions educatives són necessàriament relacions significatives ni contribueixen a la resiliència dels educands. Amb aquesta mateixa lògica, una relació significativa ho serà en funció de com la persona percebi la importància i magnitud que té aquesta relació interpersonal per a la seva vida. És per aquest motiu que és interessant observar quins elements de la relació poden percebre's com a significatius, ja que serà interessant extrapolar-los i poder-los potenciar en la relació educativa. No obstant, les relacions significatives no tenen per què ser ni educatives ni potenciadores de resiliència. Carkhuff (1984) ja anuncia que les relacions interpersonals tenen efectes en les persones i d'acord també amb Egan (1975), les relacions significatives mai seran neutres, podent tenir efectes positius o negatius (Giordani, 1997; Marroquín, 1991). En aquest sentit, el valor simbòlic i la significativitat que poden tenir els pares biològics o altres familiars pot ser molt elevat però dificultar el desenvolupament de l'infant.

L'altra cara de la moneda ens diu que hi haurà relacions educatives amb una finalitat pedagògica completament encertada però que malauradament, no arribarà a calar en l'infant per considerar-se significativa. Amb aquesta idea, Asensio (2010), Barudy i Dantagnan (2005) i Cyrulnik (2003, 2004) consideren que el component

afectiu és quelcom indispensable per a dur a terme un procés educatiu i fins i tot Barudy i Dantagnan (2005, p. 90) afirmen que “[...] educar a un niño o a una niña es ante todo un proceso relacional. Si no hay una vinculación afectiva, serán deficientes o estarán ausentes”. De la mateixa manera, segurament hi haurà relacions educatives, significatives o no, on faltará afavorir la capacitat resilient de l’infant.

Per últim, ens agradaria esmentar també que hi ha relacions de la xarxa informal que poden compartir certs components amb les relacions de la xarxa formal, convertint-se en relacions significatives i fins i tot potenciadores de resiliència. No obstant, la diferència fonamental rau precisament en que no s’emmarquen en un context d’acció socioeducativa, pel que l’impacte socioeducatiu d’aquestes serà en un principi, menor. Malgrat aquestes diferències, des del nostre plantejament tenim molt en compte el valor d’aquest tipus de relacions i pensem que és fonamental explorar-les per identificar-ne les seves qualitats distintives.

### **3.1.1. Les relacions educatives significatives i potenciadores de resiliència**

Entenent on ubiquem la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència, podem veure alguns dels components que la constitueixen. Per fer-ho, tenim en compte els dos eixos principals que guien la recerca i dels quals hem fet un anàlisi força complet:

1. Aportacions relatives a la relació educativa d’acompanyament, que beuen directament de l’acció socioeducativa i entenen el vincle entre educador i educand com l’aspecte clau.
2. Aportacions relatives al paradigma de la resiliència, des d’on situem la recerca i des del qual se li ha donat una dimensió especial al vincle i a la relació amb altres figures de la xarxa social.

Per a complementar el nostre enfocament i aprofundir en l’exploració de la relació amb el tutor de resiliència, analitzarem altres aportacions que ens ajudaran a comprendre el nostre objecte d’estudi i observar els elements essencials que han d’existir en aquest tipus de relació emmarcada en la intervenció socioeducativa. La idea comuna en totes elles és que certes relacions tenen la capacitat d’estimular i transformar a les persones, ajudant-les a desenvolupar-se i projectar-se al futur de

manera exitosa. En suma, les diferents aportacions ens poden ajudar a construir i definir com ha de ser una relació educativa significativa i potenciadora de resiliència i per tant, a continuació exposem les qüestions més pertinents fruit de la revisió de cada una d'elles:

#### 3.1.1.1. Relació educativa

Des del prisma de la relació educativa, analitzem quatre tipus de relacions. En primer lloc, la relació d'acompanyament al Centre Residencial, en la qual ens centrarem de manera especial atès l'objecte del nostre estudi. En segon lloc observem les potencialitats que ens dóna l'enfocament de les *growth promoting relationships*, que entén la relació significativa com el factor clau del desenvolupament de l'infant. En tercer lloc farem un breu apunt a la relació educativa al context escolar i finalitzarem amb l'anàlisi de la relació de mentoratge.

#### **A. Relació d'acompanyament al centre residencial**

La literatura i els manuals específics d'intervenció socioeducativa en centres residencials ressenyen la importància de la relació educativa i l'acompanyament dels infants que es troben en aquest recurs. Els infants arriben al recurs residencial a causa d'una situació de desprotecció que els porta a separar-se dels seus pares i per tant, a l'entrar al centre hauran d'afrontar una sèrie de canvis en la seva vida. Amb aquesta realitat, caldrà que des del centre es facin càrrec i cobreixin les necessitats específiques que puguin presentar així com que promocionin factors de protecció que els ajudin a desenvolupar-se de manera sana. Per tal de respondre a aquestes necessitats i proporcionar un espai positiu i de creixement, es considera bàsic la importància de l'acompanyament i la vinculació afectiva entre infants i professionals (Blanco et al., 1998; Bravo & Fernández del Valle, 2003, 2009; Fundació Plataforma Educativa, 2010; García, De la Herrán, et al., 2007; Generalitat de Catalunya, 2012; Jiménez et al., 2010a; M. López et al., 2013; Palacios, 2005; Pie & Pastor, 2008).

Des de la guia de bones pràctiques de la Generalitat de Catalunya (2012), s'afirma :

Els infants atesos als centres del sistema de protecció han de rebre el suport i l'acompanyament necessaris de l'educador o educadora que els permeti crear els vincles necessaris per elaborar les pèrdues que viuen; viure en un centre els ha de

proporcionar oportunitats per crear vinculacions positives amb els educadors, com a aspecte essencial per al desenvolupament personal i el creixement cap a l'autonomia, tot i que s'han de sentir, alhora, acompanyats. (106)

Costa et al. (2014), Chana (2007), Cruz (2009) i Melendro i Cruz (2013) apunten l'acompanyament socioeducatiu com la proposta metodològica on es fonamenta l'acció, essent la relació educativa el seu pilar vertebrador per assolir relacions de proximitat, vincles de confiança i afecte, promovent a la vegada la resiliència.

En aquest sentit, volem fer èmfasi en que el terme resiliència es va incorporant de manera paulatina als discursos i projectes d'acció socioeducativa als centres residencials, per acabar perfilant i complementant les intervencions des de l'enfocament clàssic, centrat en les necessitats de la infància (Bravo & Fernández del Valle, 2009). Melendro, González i Rodríguez (2013, p. 117) parlen inclús de “[...] la senda de la resiliència” per orientar les accions socioeducatives a partir d'una perspectiva resilient que busqui:

1. Resaltar los valores de los y las “adolescentes resilientes”.
2. Promover el esfuerzo y la resistencia a la frustración.
3. Ayudar a construir imágenes positivas, alternativas a las de exclusión y riesgo dominantes.
4. Potenciar modelos significativos de identificación, haciendo explícita al adolescente la resiliencia materna, paterna y de otros miembros del grupo familiar y/o de iguales, cuando estas existan.
5. Superar sus dificultades de proyección en el futuro.

Per tant, concloem que la relació educativa i l'acompanyament són elements claus per a que es pugui crear un vincle entre educador i educand, garantint el seu benestar emocional i social així com promocionant el desenvolupament resilient.

D'altra banda, des de l'acció socioeducativa que es planteja al centre residencial, és important tenir en compte els espais i temps amb que comptem. És imprescindible treballar en el quotidià (Alonso & Funes, 2009; Costa, 2009; Cruz, 2009, 2011; Generalitat de Catalunya, 2012; Lázaro, 2009b; Melendro & Cruz, 2013; Melendro et

al., 2013; Moyano, 2007; Planella, 2009) i donar un valor especial també a l'espai de tutoria (Blanco et al., 1998; Generalitat de Catalunya, 2012).

Tenint en compte la necessitat d'oferir figures als infants amb les qui vincular-se, la tutoria constitueix un espai i moment immillorable per a prestar atenció exclusiva a l'infant i poder crear una relació educativa capaç d'ajudar a l'infant en aquests aspectes. En aquest espai relacional, es concep el diàleg com l'eina de treball, on la circulació de la paraula, l'escolta i l'observació són elements fonamentals (Alonso & Funes, 2009; Costa et al., 2014; Cruz, 2009; Jiménez, Martínez, & Mata, 2010b; Melendro & Cruz, 2013).

Costa et al. (2014) afegeixen que per a que el diàleg produeixi un efecte transformador:

[...] haurà de tenir silencis, i saber escoltar-los, permetent moments per deixar que l'altre pugui tenir les maneres i espais per poder desplegar el dolor, la ràbia, la tristesa, i tot l'entramat de sentiments complexos que s'hi vinculen, d'una manera viable i plausible, lluny de judicis i estereotips. (p.97)

Pie i Pastor (2008) ens diuen que:

[...] basar l'educació en la paraula és ajudar a construir el procés vital d'un Altre amb aquest Altre, acompanyar-lo (no pas guiar-lo o empènyer-lo), escoltar-lo en la seva singularitat i oferir-li aquells suports que permetin l'adveniment de la seva autonomia. (p.75)

Per tant, pensem que els espais de tutoria poden ser un espai on prevalgui la paraula, que facilitin la generació de vincle i en conseqüència l'assoliment dels objectius educatius, entre els quals sobresortiran el benestar i el desenvolupament resilient de l'infant. També es defensa que cal oferir referents clars als infants -tenint en compte que l'infant és selectiu amb les persones que tria-, amb l'objectiu de facilitar el vincle i proveir d'una figura a la que pot recórrer quan ho necessiti (Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Generalitat de Catalunya, 2012). D'acord amb

això, volem matisar que atès que nosaltres concebem la relació educativa com “una cosa de dos”, on l’infant és una de les parts actives en la seva construcció, facilitar aquesta relació no s’ha de reduir a presentar a una figura per a que l’infant l’accepti, sinó que s’ha de tenir en compte el desig i l’afinitat de l’infant vers aquell professional. Els joves no són recipients buits, sinó que exerceixen la seva pròpia acció i resistència (Colley, 2003) i amb aquesta idea, la recerca de Melendro, González i Rodríguez (2013) en intervencions socioeducatives amb adolescents en situació de risc, posa de manifest la importància del protagonisme de l’adolescent i el seu paper en l’establiment del vincle, entre d’altres. Pel que fa al primer aspecte, es considera importantíssim la implicació i la capacitat “d’enganxar-los”, ja que sinó la resta dels elements de la intervenció perden eficàcia. Pel que fa al vincle, es reconeix com a necessari i a la vegada com una tasca molt complexa, sobre tot a l’inici quan els adolescents no veuen la necessitat d’establir la relació.

Finalment, des de la Generalitat de Catalunya (2012), es suggereixen diferents aspectes que poden afavorir la vinculació positiva entre infants i educadors i d’altra banda, entre adolescents i educadors. Després d’un anàlisi exhaustiu, fem un recull que des del nostre punt de vista, situa els elements clau:

- Rescatar les potencialitats i creure en les capacitats i possibilitats per afavorir-ne el desenvolupament i el creixement de l’autoestima.
- Entendre la necessitat de l’infant de vincular-se afectivament amb diferents figures significatives i tenir models de relació diferents.
- Tenir en compte l’elecció de l’infant amb relació a la persona amb qui es pot establir un vincle.
- Acceptació incondicional com a persona de l’educador cap a l’infant, no implicant l’acceptació de totes les conductes.
- Afecte i confiança com a pilars bàsics.
- Establiment d’una relació propera des de la intimitat i l’afectivitat i que afavoreixi el desenvolupament de les capacitats resilients.
- Bona comunicació i comprensió en el procés comunicatiu.
- Disponibilitat de l’educador per a dipositar confiança, podent recórrer a aquesta figura quan ho necessiti.

- Facilitar que l'infant percebi que l'educador està orgullós dels assoliments que fa l'infant.
- Considerar a l'infant en la seva multidimensionalitat i vetllar pel seu desenvolupament harmònic.
- L'educador com a model de referència, amb habilitats necessàries per establir bons sistemes relacionals i de comunicació. L'educador ha d'utilitzar conscientment les habilitats dialèctiques i dur a terme una escolta activa sempre que interacciona amb els adolescents.
- Normalitzar processos i entorns per assolir un progrés educatiu de l'adolescent.
- Fer un treball educatiu per afavorir pràctiques constructives, implementant rutines i responsabilitats.
- Treballar per l'assoliment de l'autonomia i no crear dependències cap al professional.
- Treball coherent i transparent, informant de la seva situació, de manera ajustada a la seva capacitat de comprensió.

Atès que l'acompanyament és l'estratègia educativa pròpia dels educadors (Parcerisa et al., 2010), caldrà vetllar per la construcció de relacions educatives de qualitat i capaces de promoure la resiliència dels infants. La relació interpersonal serà la via amb la qual educador i educand connectaran perquè quelcom es produeixi, essent en el sí de la relació educativa on s'establiran oportunitats per tal d'aconseguir els objectius anhelats: canvi, aprenentatge, creixement, transformació i desenvolupament personal. Per tant, en funció de la qualitat i significativitat d'aquesta relació, esdevindrà la qualitat del fet educatiu així com l'adquisició d'elements resilents.

### **La figura de l'educador social al centre residencial**

Tenint en compte que el perfil de l'educador social és un aspecte clau en el procés d'acolliment i alhora es tracta d'un rol professional molt polivalent (Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Fryd, 2011; Gilligan, 2000d; Palacios, 2005; Whitaker, Archer, & Hicks, 1998), diferents autors han definit el perfil i les característiques que hauria de tenir l'educador del centre residencial.

Fernández del Valle i Fuertes (2005) s'inspiren en el model del <<pare terapèutic>> de Shealy (1995), on es defensa la necessitat que el professional qualificat assumeixi una responsabilitat intensa i propra que permeti ajudar a l'infant a superar les situacions de desprotecció. Aquest model argumenta que les característiques d'un bon educador són les resultants de combinar les característiques d'un bon pare i les d'un bon terapeuta. A continuació, presentem una síntesi de les mateixes (Fernández del Valle & Fuertes, 2005, p. 215), afegint que han servit de base per a altres guies elaborades per treballar amb infants en recursos de protecció:

- Flexibilitat: Habilitat per adaptar-se de manera diferent depenent de la situació, els subjectes, etc. Cal evitar la rigidesa normativa i l'aferrament a codis estrictes.
- Maduresa: demostrada a través de l'autocontrol, el judici equilibrat i saber apreciar les necessitats dels altres.
- Integritat: comportament honrat, salvaguardant el codi deontològic.
- Bon judici i sentit comú: habilitat per fer el correcte i prendre decisions adequades pel benestar dels infants en situacions on no hi ha normativa o regles al respecte.
- Valors apropiats: cal que els valors de l'educador encaixin amb els objectius i propòsits del projecte educatiu del centre.
- Responsabilitat: compleix amb les seves tasques i obligacions. Demuestra iniciativa, cura i educació a favor dels infants.
- Bona autoimatge: es sent bé amb si mateix i és conscient dels seus punts forts i febles, pels quals treballa per millorar-los.
- Bona relació amb l'autoritat: mostra bona disposició per rebre instruccions i assumir responsabilitats mostrant un comportament adequat i sabent modelar aquets comportaments en els infants.
- Habilitats socials: capacitat per comunicar-se, mediar en conflictes, estar en grup i treballar amb els altres.
- Estabilitat emocional: equilibri en les respostes emocionals, tolerància adequada a les frustracions i estratègies positives davant els problemes.



- Franquesa: necessitat de no amagar-se darrera el rol professional, ser obert, sincer i honest amb els infants.
- Comportament coherent: coherència en les respostes i decisions amb els infants segons els seus comportaments, que els reforços o sancions estiguin ben definits i els infants sàpiguen el què passarà.
- Obert a la crítica: admetre els errors i acceptar opinions alienes sobre la feina.
- Fermesa i afectivitat: combinació de la transmissió d'afecte i empatia amb els infants i fermesa per establir límits i controls. Evitar ser massa proper i perdre el rol d'educador o pel contrari, adoptar el paper d'educador distant i controlador que no entra en la relació personal amb els infants.
- Autoconfiança: treballar sentint-se segur amb els seus coneixements, reconeixent que comportaments actuals dels infants estan determinats en bona part pel seu passat i no només per la relació amb l'educador. Saber que les relacions personals amb els infants són una plataforma per ajudar-los i no per imposar o demostrar res sobre un mateix.
- Promou la competència personal: anima a la independència dels infants, transmetent valors de responsabilitat i autonomia i no generant dependència.
- Cooperació: habilitat per treballar amb grup, adquirir compromisos, respectar consensos i cooperar per construir projectes compartits.
- Bon paper com a model: mitjançant el seu model transmet valors, comportaments i actituds adequats i útils pels infants. Practica una filosofia de <<hazlo así>> donant exemple, mostrant-ho mitjançant la seva conducta.

Destacar que aquestes característiques resulten incompatibles amb problemes de personalitat, egoisme, actitud defensiva, falta d'honradesa, actitud abusiva, problemes amb l'alcohol o altres substàncies, baixa autoestima, rigidesa, falta de responsabilitat, actitud oposicionista, dificultats per establir límits, falta d'ètica, inconsistència, evasiu, impermeable a l'experiència i model inadequat (Fernández del Valle & Fuertes, 2005).

La Generalitat de Catalunya (2005, p. 13) defineix el perfil professional dels educadors de centre residencial amb una sèrie d'aptituds necessàries: 1) observar, analitzar i adaptar-se a les noves situacions; 2) reflexionar i actuar des d'una visió

global; 3) ser coherent amb un/a mateix/a i amb el projecte del centre; 4) actuar amb naturalitat en la relació educativa.; 5) ser discret, mantenir la privacitat; 6) ser prudent, pacient i perseverant en les relacions; 7) respectar la dignitat de l'infant i jove, la seva família i la de totes les persones del centre, independentment del seu origen i de la seva cultura; 8) establir vincles afectius i relacions interpersonals de manera positiva i òptima que afavoreixin el creixement personal; 9) ser marc de referència i saber combinar la fermesa i l'afectivitat; 10) saber treballar a nivell individual i grupal; 11) saber desenvolupar l'empatia per tal de comprendre millor a l'altre; 12) saber utilitzar el sentit de l'humor com a recurs educatiu; 13) ser objectiu i saber mantenir la distància òptima; 14) saber donar respostes immediates en situacions imprevistes; 15) gestionar les crisis i els conflictes; 16) tenir tolerància a la frustració; 17) saber controlar les emocions; 18) treballar amb equip i practicar la coordinació; 19) motivar-se i motivar; 20) mostrar-se obert a la crítica, tenir capacitat d'autocrítica; 21) ser creatiu/va i saber gestionar els recursos disponibles i 22) formar-se de manera continuada.

Posteriorment, des de la Guia de bones pràctiques per a centres del sistema de protecció a la infància i l'adolescència de Catalunya, també es recullen les actituds específiques de l'educador pels moments de tutoria (Generalitat de Catalunya, 2012, p. 98): "Flexibilitat, maduresa, integritat, sentit comú, valors apropiats al projecte educatiu del centre, responsabilitat, esperit de superació i millora, capacitat per rebre instruccions, habilitats socials, estabilitat emocional, franquesa, coherència, combinació de fermesa i afectivitat, autoconfiança, promoció de competència personal i cooperació".

Jiménez et al. (2010a, p. 33) recullen les següents habilitats i estratègies que faciliten la comunicació i el treball amb l'infant<sup>10</sup>: "[...] escucha activa, empatía, ser receptivos y tener paciencia, saber manejar los silencios, mostrar aceptación, sentido lúdico y creatividad e imaginación". Els autors posen de manifest que l'essencial és entendre i compartir els sentiments de l'infant i amb aquestes habilitats, s'enforteixen

---

<sup>10</sup> Per a més informació sobre estratègies i tècniques per facilitar la comunicació entre l'infant i l'adult professional en contextos residencials, es remet al lector als següents documents: Fernández del Valle i Fuertes (2005) i Jiménez et al. (2010).

les relacions i els vincles entre ambdós, proporcionant-los suport, reconeixement i acceptació incondicional.

Lázaro (2009) també enumera algunes de les habilitats ja esmentades, com la importància de mostrar una actitud clara i consistent davant els dubtes de l'infant, l'escolta activa, l'honestedat, la paciència, el suport consistent, el reconeixement i normalització dels seus sentiments, el fixar límits, etc. Finalment exposa que:

[...] a lo largo de todo el proceso, la función del educador también se centrará en la promoción en el menor de un sentimiento de valía personal, de competencia, ofreciéndole la seguridad que necesita, dándole espacios para la expresión de sentimientos y emociones y tiempo para que pueda adaptarse progresivamente (Lázaro, 2009b, p. 67)

De les diferents propostes, s'extreu que tal com hem vist al capítol 1, la dimensió del <<saber ser>> és fonamental. No es tracta només d'habilitats professionals de l'educador, sinó que és imprescindible certes característiques personals i l'actitud que aquest adopta envers l'infant, ell mateix, la resta de l'equip professional i el recurs de protecció.

### **B. Growth promoting relationships**

Observem que un gran conjunt d'autors entenen la relació interpersonal com el punt de partida per a promoure el desenvolupament o creixement de l'infant o jove. Aquestes teories defensen que el desenvolupament humà es produeix en la relació amb l'altre, essent imprescindible una relació que proporcioni a l'infant diferents tipus de suport per a que pugui créixer i desenvolupar-se a tots els nivells; intel·lectual, social, emocional, psicològic, comportamental i moral (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

La característica comuna de totes les aportacions és que reconeixen el vincle emocional i l'afecte com un element base de la relació però insuficient per explicar de manera integral com aquestes relacions ajuden a l'altre a desenvolupar-se i integrar-se en la comunitat. Aquesta aproximació per tant, incorpora conceptes relatius al

desenvolupament humà lligats amb la interacció interpersonal, l'apoderament i les activitats que es desenvolupen en la relació per promoure el creixement i l'assoliment de les potencialitats de l'infant al llarg del cicle vital. D'aquesta forma, el coneixement científic mostra que les relacions tenen importància en el moment en que es dona aquesta interacció però també a llarg termini, incloent habilitats personals, interpersonals i socials (Li & Julian, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Emmarcades amb aquesta lògica, distingim diferents maneres d'anomenar aquestes relacions segons diversos autors, tot i que els components principals proposats són molt similars. D'una banda, trobem les relacions interpersonals que promouen el creixement "*Growth promoting relationships*" –defensada per autors com R. Spencer i Rhodes (2014), R. Spencer, Jordan i Szama (2004) i institucions com el *National Scientific Council on the Developing child* (2004)-. Un altre nom utilitzat per expressar les relacions interpersonals que promouen el desenvolupament és "*Developmental relationships*" –defensada principalment per Li i Julian (2012) i l'institut de recerca per l'èxit dels infants de Minneapolis (Search Institute, 2014)-. Per últim, Jordan (2013) parteix de la teoria cultural-relacional en el camp de la psicologia<sup>11</sup> i identifica les "*growth-fostering connections*", connexions promotores del creixement, com a element imprescindible pel creixement humà, el benestar psicològic i la resiliència.

A continuació destaquem algunes d'aquestes aportacions, que basant-se en recerques actuals, identifiquen elements claus per a la comprensió d'aquest tipus de relacions.

Li i Julian (2012) fan una revisió de diferents estudis empírics que analitzen relacions entre infants i professionals en diferents contextos -escolar, protecció i mentoratge- i conclouen que la qualitat de les relacions és l'ingredient actiu que determina l'efectivitat de les intervencions amb els infants i joves en risc. Aquestes interaccions són recíproques i estan constituïdes principalment pel vincle emocional, l'adquisició progressiva de patrons d'activitats més complexos per part dels infants i un

---

<sup>11</sup> La teoria cultural-relacional desenvolupada en el camp de la psicologia s'explicarà més endavant, al conceptualitzar les relacions interpersonals d'ajuda.

balanç de poder que canvia gradualment des de la persona desenvolupada a favor de la persona en desenvolupament.

En segon lloc, l'institut de recerca de Minneapolis (Search Institute, 2014) du a terme una recerca per aprofundir en les relacions promotores del desenvolupament dels infants i joves. Posant èmfasi en la seva importància i en el poc estudi científic de la qüestió fins al moment, es pregunten per aspectes claus que ressonen amb la nostra recerca: característiques de les relacions, elements diferencials, influència en el desenvolupament positiu de l'infant, persona que les pot oferir i sobre tot, com operativitzar aquestes dimensions tant intangibles en termes pràctics. Defineixen les relacions promotores del desenvolupament com relacions properes entre un jove i un adult o un altre jove, amb un impacte fort i positiu en el desenvolupament de la seva identitat, ajudant-lo en el seu creixement i progrés personal. Proposen que aquestes relacions tenen la següent estructura:

1. Expressen afecte: mostra apreciació cap a l'altre i es desitja el millor per a ell.
2. Estimulen el creixement: insisteixen en la necessitat d'esforçar-se per a millorar contínuament.
3. Proporcionen suport: ajuda a dur a terme les diferents tasques i a assolir metes.
4. Comparteixen el poder: escolta les opinions i permet participar en la presa de decisions.
5. Amplien les possibilitats: amplia els horitzons i proporciona diferents oportunitats.

Per a cada un d'aquests elements, desenvolupen un llistat d'accions a tenir en compte, que presentem en la següent taula (Taula 28):

Taula 28. Estructura de les “Growth promoting relationships” (Search Institute, 2014, p. 1)

AFECTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenció i centrar-se en el jove.</li> <li>• Ser amable i expressar sentiments positius cap al jove i cap al fet d’estar junts.</li> <li>• Invertir i comprometre temps i energia fent coses pel jove i amb el jove.</li> <li>• Mostrar interès pel jove, essent una prioritat entendre qui és i quines coses són importants per a ell.</li> <li>• Ser una persona de confiança, amb qui compti i confiï.</li> </ul>
CREIXEMENT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar, ajudant-lo a veure futures possibilitats pel jove.</li> <li>• Tenir expectatives, deixant clar el desig que el jove arribi a l’altura del seu potencial.</li> <li>• Ampliar, reconeixent les seves idees i habilitats però a la vegada impulsant per a que les enforteixi.</li> <li>• Establir límits, fent que el jove es responsabilitzi per mantenir els límits i complir amb les normes corresponents.</li> </ul>
SUPPORT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular, elogiant els esforços i assoliments dels joves.</li> <li>• Guia, proporcionant ajuda pràctica i comentaris o suggeriments per ajudar-lo a aprendre.</li> <li>• Ser un model, essent un exemple del qual poder aprendre i al qual pugui admirar.</li> <li>• Defensar, sortint en la seva defensa quan el jove ho necessiti.</li> </ul>
PODER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respectar, considerant al jove i tractant-lo de manera justa.</li> <li>• Estimular l’expressió d’opinions, demanant opinions, escoltant-les i tenint-les en compte en la presa de decisions.</li> <li>• Donar resposta, comprenent i adaptant-se a les necessitats, interessos i habilitats dels joves.</li> <li>• Col·laborar, treballant conjuntament per a l’assoliment de metes i resolució de problemes.</li> </ul>
POSSIBILITATS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar, exposant noves idees, experiències i llocs.</li> <li>• Relacionar, presentant al jove noves persones que el poden ajudar a créixer.</li> <li>• Orientar, ajudant-lo a superar les barreres que poden detenir al jove en l’assoliment de les seves metes.</li> </ul>

Els estudis actuals de Jordan (2013), vinculen la teoria relacional-cultural amb el concepte de resiliència, suggerint que les connexions interpersonals són un element necessari per a que aquesta aflori. Amb aquesta idea, presenta un model relacional de resiliència on es posa l’atenció en el potencial de les “*growth-fostering connections*” - connexions que promouen el creixement personal- com a font de promoció de la resiliència pels joves. L’autora posa de manifest la falta de consciència de la importància de les connexions personals com element de creixement i com a procés

reparador. Defensa que és aquesta falta de consideració de la interdependència i necessitat que tenim dels altres el que dificulta expressar les nostres necessitats i en conseqüència, es limita la capacitat de formar relacions de suport i promotores de resiliència. Per tot això, conclou que els elements necessaris del model relacional de la resiliència són: 1) suport a la vulnerabilitat; 2) implicació empàtica mútua; 3) confiança relacional o habilitat per a formar relacions amb les que es pugui comptar; 4) apoderament que impliqui estímul del creixement mutu i 5) crear consciència personal juntament amb consciència relacional.

Per acabar, i en un pla una mica diferent –ja que l'èmfasi es troba en el desenvolupament del jove i no en la relació o connexió entre jove i adult-, trobem la teoria del Desenvolupament Positiu del Jove (DPJ), la qual defensa una mirada centrada en fortaleces i potencialitats, amb la capacitat natural de desenvolupar-se de manera sana i positiva. Aquesta es fonamenta en diferents aproximacions, essent una de les més rellevants la perspectiva relacional del desenvolupament, on les relacions entre l'individu i el context proveeixen la base pel desenvolupament humà (R. M. Lerner, Napolitano, Boyd, Mueller, & Callina, 2014; R. M. Lerner, 2005; R. Lerner et al., 2013). Amb aquesta idea, es proposa que l'encaix entre les fortaleces del jove i els recursos en els contextos claus on aquest es desenvolupa –família, escola i comunitat-, produirà un desenvolupament positiu. Per tant,

[...] quan es duen a terme activitats que integren oportunitats per a construir habilitats i es dóna una participació activa en la presència d'una relació positiva i de suport en el sí d'una relació adult-jove, es produeix el desenvolupament positiu (R. M. Lerner et al., 2014, p. 22).

Els elements que sustenten un desenvolupament positiu del jove són similars als que presenten les teories anteriors, resumint-se en les “5 C”: competència, confiança, connexió, caràcter i atenció/compassió pels altres. Un dels aspectes més rellevants per a nosaltres és que des d'aquesta teoria es defensa que un cop s'assoleixen les “5 C”, el jove serà capaç de desenvolupar la “sisena C”: contribució positiva cap a ell mateix, la família, la comunitat i la societat. Aquesta mirada centrada en potencialitats, la perspectiva ecològica i relacional –on és clau una figura rellevant- i la idea de

desenvolupar competències de manera processual, activa i que reverteixin en últim terme amb els altres, connecten especialment amb totes les idees ressenyades del paradigma de la resiliència i és per aquest motiu que l'hem diferenciat de les altres aportacions.

En definitiva, observem com aquestes relacions posen el focus en el creixement de l'infant i jove, pel que es centren més en aquelles accions que permeten estimular i comprometre's en el seu desenvolupament i no tant en les característiques de la relació. Si bé l'afecte i el suport emocional són ingredients claus, aquestes aportacions ens ajuden a veure la necessitat d'incloure continguts educatius i promotors del desenvolupament que ens permeten veure l'impacte positiu al llarg de la vida del jove.

Finalment, les aportacions des de la perspectiva de les relacions promotores de desenvolupament de l'infant, tenen una mirada integral en quant a les figures que poden dur a terme aquesta funció. Totes les relacions tenen aquest potencial i per tant, qualsevol persona de la xarxa social amb qui es doni aquesta interacció pot jugar aquest rol<sup>12</sup>, podent-se establir amb diferents persones al mateix temps (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Comentar que precisament per la polivalència amb que es concep aquesta figura, s'ha estudiat poc el seu perfil; necessitat detectada en els últims anys per tal d'examinar-ne les seves competències i atributs (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

### **C. Relació educativa al context escolar**

No volem deixar perdre l'oportunitat de fer un apunt sobre les relacions en el context de l'escola ja que cada vegada més se la percep com una institució simbòlica i generadora de resiliència en la comunitat (Masten, 2015).

Diferents estudis han posat l'atenció en aquesta qüestió i és un dels contextos on trobem més intervencions pràctiques amb l'objectiu d'educar a l'infant des d'una perspectiva resilient. Benard (1991) mostra que els professors promouen la resiliència a través de l'oferiment d'atenció i suport, tenint unes altes expectatives en els seus

---

<sup>12</sup> Cal matisar que alguns autors assenyalen que aquelles relacions que es donen de manera natural acostumen a tenir més durada i per tant, un efecte més positiu (R. Spencer & Rhodes, 2014).



alumnes i oferint oportunitats d'aprenentatge i desenvolupament. L'estudi qualitatiu de Theron, Theron i Engelbrecht (2012) mostra com els mestres poden donar un suport molt important als infants en risc i promocionar la seva resiliència a través de creure en ells, l'ajuda, l'atenció i la mentorització. Altres recerques vinculen les característiques de les relacions amb mestres efectius – que proporcionen atenció, confiança, respecte i justícia- amb la promoció de la resiliència (Masten, 2015; Song, Doll, & Marth, 2013).

Pel que fa a la figura del professor promotor de resiliència, Masten (2015) apunta que les qualitats dels mestres efectius són semblants als de les famílies efectives, resumint-ho en: l'afecte i la connexió emocional, l'estructura i les expectatives elevades en els infants. A més, amplia el perfil d'un bon professor afegint el següent: té capacitat per motivar, desenvolupar experiències que promoguin el desenvolupament, proposar reptes assolibles pels infants (ni molt fàcil ni molt difícil) i proporcionar una atenció individualitzada.

#### **D. Relació de mentoratge**

Molts autors defensen el mentoratge com una pràctica socioeducativa amb un gran potencial, aportant beneficis extraordinaris en situacions diverses i específicament en contextos de risc (Bàrbara, 2013; Beltman & MacCallum, 2006; Hudson, 2013). Entre d'altres, Eckenrode i Hamilton (2000), Greeson, Usher i Grinstein-Weiss (2010) i Rhodes, R. Spencer, Keller, Liang i Noam (2006), corroboren l'existència d'un ampli corpus teòric vers les qualitats protectores que el mentoratge té en els joves, així com altres recerques han focalitzat els beneficis que té pels joves al sistema de protecció (Ahrens et al., 2011, 2008; Britner, Randall, & Ahrens, 2014; Greeson, Thompson, Evans-Chase, & Ali, 2014; Greeson et al., 2010; Hass & Graydon, 2009).

En els últims anys varis autors analitzen la connexió entre la resiliència i el mentoratge i presenten aquest últim com un element clau pel desenvolupament resilient de l'infant o jove, sobretot en situacions de risc (Eckenrode & Hamilton, 2000; Southwick, Morgan, Vythilingam, & Charney, 2006). Específicament, Beltman et al. (2006, p. 21) afirmen que “[...] la teoria i la recerca evidencien que les relacions de mentoratge entre un adult i un jove poden contribuir al desenvolupament de la resiliència i al seu benestar socio-emocional”.

D'igual forma, s'ha concebut el mentoratge com una metodologia específica, vinculada amb pràctiques d'intervenció basades en el suport social en la varietat diàdica o "one-to-one". Aquest tipus d'intervenció es nodreix tant dels elements propis existents en les relacions informals, com d'elements característics de relacions professionals, donant lloc a un tipus de relació diferent i particular (Eckenrode & Hamilton, 2000; Lenrow & Burch, 1981).

El mentoratge és una entesa purament interpersonal (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002) que no pot ser separat del poder ampli que aporten les relacions que envolten a les persones (Colley, 2003; R. Spencer, 2004). Així, la relació que s'estableix entre les dos persones és el cor del mentoratge, a partir de la qual una esdevé significativa a la vida de l'altra, oferint suport i orientació a diferents nivells.

En la literatura hi ha molta varietat en la definició del mentoratge, havent-hi com diu Colley (2003) -entre d'altres-, certes contradiccions de base entre elles i no havent un consens clar. Sobrepasant les diferències en les múltiples definicions, ens decantem per utilitzar la definició de Beltman et al. (2006, p. 22): "[...] generalment s'ha concebut el mentoratge com la relació entre una persona més gran o amb més experiència i una altra de més jove o amb menys experiència, a la qual guia en el seu desenvolupament". Optem per aquesta definició atès que incorpora el matís de l'experiència -és a dir, no es queda en la diferència d'edat solament- i no exclou a les figures familiars, com fan moltes altres definicions. Són dos aspectes que volem ressaltar com a interessants ja que és freqüent trobar definicions de mentoratge molt acotades i associades a la relació entre adult-infant, no contemplant a persones de la pròpia família ni persones d'edats similars.

Per tant, el mentoratge és un tipus d'interacció diàdica però sota el seu paraigües hi conviuen diferents perspectives, funcions, objectius i característiques. Amb l'objectiu de visualitzar l'àmplia varietat d'aspectes en aquest tipus d'intervencions, Eckenrode i Hamilton (2000, p. 248) ens ofereixen el següent esquema (Taula 29):

Taula 29. Característiques de les intervencions de suport "one-to-one". Adaptada de Eckenrode & Hamilton (2000)

<b>Elements de la intervenció</b>	<b>Característiques</b>
Persona que proveeix el suport	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professional vs. No professional</li> <li>• Possibilitat que posseeixi experiències similars al receptor</li> <li>• Rol de model</li> </ul>
Persona receptora del suport	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grups de risc vs. Universal</li> <li>• Infants, joves o adults</li> </ul>
Necessitat de suport	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suport general deficitari, aïllament social</li> <li>• Afrontament d'esdeveniments estressants</li> <li>• Suport en les transicions de vida</li> <li>• Canvi de comportament</li> </ul>
Objectiu del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitats vs. Extensos</li> <li>• Objectius específics vs. Objectius integradors</li> </ul>
Estratègia o mètode de suport	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanyament</li> <li>• Suport emocional</li> <li>• Educatiu/instructiu</li> <li>• Aconsellar</li> <li>• Ser model</li> <li>• Ser referent</li> </ul>
Localització del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casa</li> <li>• Centres, clíniques o agències</li> <li>• Escoles</li> <li>• Llocs de feina/àmbit laboral</li> <li>• Àmbit comunitari</li> </ul>

Una altra de les qüestions més controvertides que en aquesta taula no queda explicitada, és la naturalesa de la relació entre el mentor i el mentorat. Hudson (2013) també observa el gran nombre de relacions de mentoratge diferents que es contempen en la literatura actual, des de les aproximacions tradicionals fins les tendències actuals que reconeixen certes relacions naturals com a mentoratge. La recerca i les experiències pràctiques fan al·lusió sovint a aquesta diferència, proposant en general dos formes de mentoratge:

- Relacions naturals o biològiques: constitueixen aquelles relacions amb persones de la xarxa de l'infant que s'han donat de manera natural, sense fer us de programes de mentoratge formal. Molts estudis engloben professionals de recursos formals en aquesta categoria, sempre i quan la relació no s'hagi establert per mitjà d'un servei específic.
- Relacions artificials o programades, pertinents a programes formals: Relacions que es constitueixen a partir de relacions formals en el sí de programes de mentoratge específics. Generalment els mentors són persones voluntàries de la comunitat.

Observant les diferents variables que poden entrar en joc, volem emfatitzar que les múltiples combinacions donaran lloc a programes o models d'intervenció de mentoratge diversos. De la mateixa manera, la missió i els objectius de les institucions que promouen aquest tipus d'intervencions, serà crucial a l'hora de posar-los en pràctica. És obvi que com més integrador sigui el programa, es podran utilitzar més varietat d'estratègies (Eckenrode & Hamilton, 2000), essent més rics els resultats.

Colley (2003) aporta una visió molt crítica amb algunes propostes de mentoratge formals, atès que considera que es basen en principis allunyats de l'acció socioeducativa i centrats en objectius específics que no tindran com a horitzó la inclusió social. En aquest sentit, els models de mentoratge per la inclusió social han de complir tant com sigui possible els següents requisits (Colley, 2003, p. 165): 1) baix control extern; 2) alta intencionalitat i voluntarietat per part d'ambdós: mentor i mentorat; 3) centrat en objectius personals enlloc d'objectius organitzacionals; 4) locus de decisió sobre els objectius interns a la diada; 5) període de temps obert (o no fortament limitat); 6) les relacions artificials han de ser permeses per aprofundir en relacions socials i voluntàries; 7) avaluacions basades en les valoracions i percepcions dels participants i 8) consciència i sensibilitat del camp on es desenvolupa el mentoratge.

Anderson i Shannon (1988) argumenten que l'essència distintiva del mentoratge és la seva combinació de desenvolupar funcions amb una relació continuada d'atenció cap a l'altre. Podem determinar que la majoria d'autors consideren que l'essència del mentoratge és el vincle (Rhodes, 2002; R. Spencer et al., 2010; R. Spencer, 2006) i la connexió (Colley, 2003) amb l'altre. És per tant en aquest lligam emocional on es

posaran en joc una sèrie d'elements que possibiliten el procés resiliència i el benestar emocional i social de l'infant o jove.

Centrant-nos ara en les relacions de mentoratge que tenen el propòsit d'afavorir la inclusió social de col·lectius que es troben en situació de risc, indagarem en algunes propostes concretes per infants i joves, centrant-ho després en l'aportació específica que s'ha fet en el context del sistema de protecció.

Tal com s'observa a la Figura 10, Beltman et al. (2006, p. 23) plantegen que el mentoratge, en qualsevol de les seves formes –formal o informal-, proporciona tres factors claus que a la vegada, afavoreixen el desenvolupament de la resiliència:

1. Relacions amb adults cuidadors
2. Relacions amb la xarxa d'iguals i altres persones
3. Competències individuals

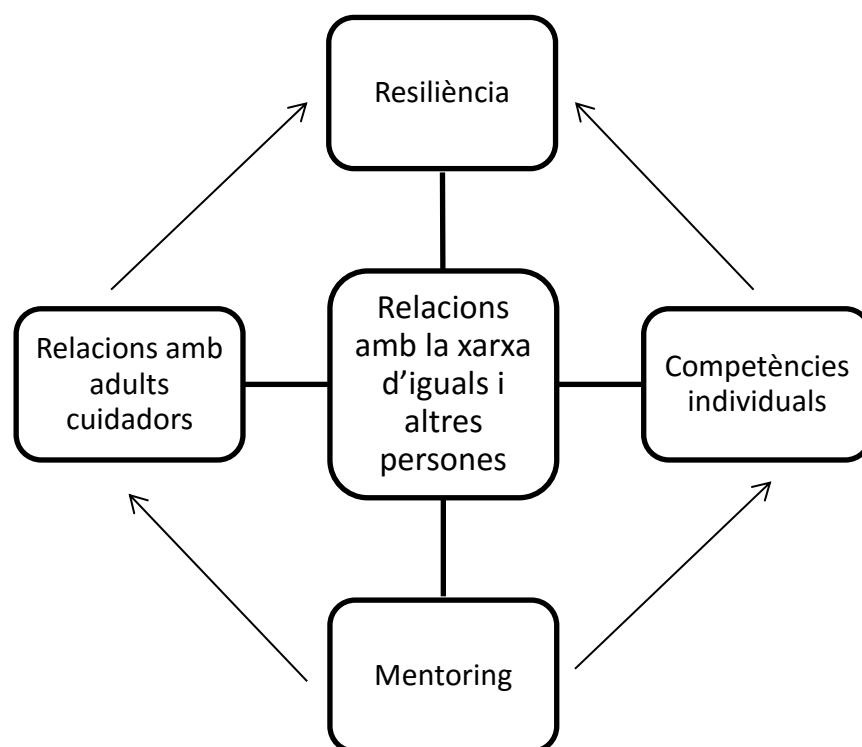


Figura 10. Punts claus del mentoratge i impacte en la resiliència. Adaptat de Beltman et al. (2006)

En el primer cas, els autors exposen la importància de comptar amb relacions interpersonals properes que ofereixin atenció, interès i suport, essent essencial sentir-se acceptat i no jutjat. Les relacions amb persones de la xarxa social fan sentir a l'infant o jove cuidat i connectat a la societat, proporcionant-li un sentit de pertinença i contribució a la comunitat. Es fa èmfasi en la importància de donar l'oportunitat als infants per a formar aquest tipus de relacions, atès que aporten suport social i promouen el seu desenvolupament socioemocional. Per últim, es mostra com les competències individuals i socials incideixen també en la resiliència i el benestar de l'infant, podent el mentor treballar sobre els elements que s'han identificat com a factors resilients en l'àrea emocional (per exemple l'autoconfiança, l'autoestima, l'autonomia, etc.) i la interpersonal (relació amb els altres, habilitats socials, etc.).

Britner, Randall i Ahrens (2014) aprofundeixen en l'estudi del mentoratge en relació amb els infants i joves que es troben al sistema de protecció. Afirmen que per les circumstàncies que aquests viuen, s'han de contemplar com una població amb característiques particulars tot i que a la pràctica coexisteixen programes de mentoratge específicament adreçats a aquest col·lectiu i altres més generals que inclouen infants i joves de protecció.

D'altra banda, a partir del model conceptual de mentoratge elaborat per Rhodes (2002, 2005), Ahrens et al. (2011) l'han reformulat per presentar un dels models més complets relatius a l'impacte que aquestes relacions tenen pels joves que es troben al sistema de protecció. A partir de l'anàlisi de les experiències dels joves extutelats, s'identifiquen els següents elements: 1) aspectes que influeixen en l'establiment de les relacions; 2) facilitadors i elements de dificultat tant en el moment inicial com en el procés de la relació; 3) tipus de suport que aporta el mentor i 4) els beneficis que aquests tenen en la vida dels joves, tant a curt com a llarg termini. Cal destacar que molts dels elements que es mencionen, així com l'estructura que segueix el model, coincideixen amb els d'altres recerques similars. Els elements centrals que caracteritzen aquest tipus de relacions, coincidint amb els identificats en altres recerques (Munson, Smalling, Spencer, Scott, & Tracy, 2010; Rhodes, 2002, 2005) son: 1) reciprocitat; 2) confiança i 3) empatia. També es conserva de la primera proposta,

les tres grans esferes de la persona en que reverteix l'impacte de la relació: 1) el desenvolupament social i emocional; 2) el cognitiu i 3) l'identitari.

Les aportacions que ens proporciona el fenomen del mentoratge són essencials, sobre tot pel renovat i creixent interès que desperta aquesta forma d'acompanyament i pels beneficis que se li atorguen connectats a la resiliència. Hudson (2013) determina que els joves que es troben al sistema de protecció necessiten suport, permanència i connexió emocional amb figures adultes, podent donar el mentoratge resposta a totes tres necessitats. Molts altres autors defensen la promoció d'una figura que acompanyi als infants en el seu pas pel sistema de protecció, i la recerca ha posat èmfasi sobretot en el procés de transició al món adult (Ahrens et al., 2011; Collins et al., 2010; Greeson, Thompson, Ali, & Wenger, 2015; Greeson et al., 2014; M. López et al., 2013; R. Spencer et al., 2010).

Existeix un ampli consens vers les qualitats positives del mentoratge i les millores en el desenvolupament dels joves que es troben al sistema de protecció, tot i que segueix essent encara un repte l'exploració del procés en sí. Hi ha escasses evidències empíriques que mostrin com les relacions es desenvolupen (Colley, 2003; R. Spencer, 2002, 2004, 2006), doncs poques recerques han explorat el procés pel qual els mentors influencien en el seu desenvolupament (Rhodes et al., 2006) o els elements necessaris per l'èxit d'aquest tipus d'intervencions (Eckenrode & Hamilton, 2000; R. Spencer et al., 2010). De fet, en contextos com els Estats Units d'Amèrica hi ha hagut una gran proliferació d'aplicació de programes de mentoratge però a causa de la poca sistematització d'aquests, diferents autors assenyalen l'escàs coneixement científic i sobre tot la falta d'avaluació consistent (Rhodes & Ryan, 2008; R. Spencer et al., 2010; Zimmerman, Bingenheimer, & Notaro, 2002). En aquesta línia, DuBois et al. (2002) i Rhodes i Ryan (2008) atribueixen les diferents conclusions sobre l'impacte d'aquest tipus de relacions a aspectes que sovint no es tenen en compte com són les característiques del programa de mentoratge, la durada i l'estructura de la relació i les competències del mentor. És per aquests motius que la major part dels autors dedicats al mentoratge, denoten la necessitat de dur a terme recerques en torn el fenomen i sobretot, aplicar-ho a la intervenció pràctica (Hudson, 2013; Johnson & Pryce, 2013).

Amb ànim de donar resposta a aquest buit científic, R. Spencer (2002) explora en la seva tesi doctoral les relacions de mentoratge en profunditat, per comprendre: 1) la naturalesa de la connexió emocional; 2) el procés; 3) els components de la relació i 4) de quina manera es promou la resiliència. A partir de la forta coincidència dels resultats trobats amb elements descrits en diferents teories relacionals, R. Spencer (2004, 2006) proposa de manera pionera rescatar elements identificats i consensuats en la relació terapèutica i traslladar-los a les relacions de mentoratge, amb l'objectiu d'entendre quins elements possibiliten el desenvolupament de relacions properes. Segons l'autora, la literatura identifica dos elements centrals, que seran els mateixos que es donaran en les relacions de mentoratge amb joves: el vincle afectiu i la col·laboració efectiva. Per a la construcció del vincle afectiu, pren la proposta de Rogers i ressalta l'empatia, l'acceptació o consideració positiva, l'autenticitat i la congruència. Aquestes qualitats són les que marcaran la diferència de la relació i possibilitaran el desenvolupament del subjecte de la intervenció. D'altra banda, destaca la col·laboració mútua per establir objectius i compromisos, entenent que cal un treball conjunt i una aliança entre les dues persones. Finalment, dóna molta importància al fet de tenir una relació agradable i un suport semblant al d'amistat, conceptualitzant-se amb la idea de "companionship".

Actualment altres autors també ressalten el valor que pot suposar el creuament d'aproximacions psicològiques i de mentoratge. Johnson, Pryce i Martinovich (2011) i Johnson i Pryce (2013) aposten per un mentoratge terapèutic que ajudi als infants que es troben al sistema de protecció, ja sigui en la reducció del trauma que suposa aquesta vivència o en l'assistència en el moment de transició cap al món adult. És en el sí d'aquestes recerques que es corrobora altra vegada la importància del vincle afectiu com element central per a l'efectivitat de la relació.

Amb les potencialitats del mentoratge que s'han considerat i la relació existent amb la resiliència, determinem d'acord amb la literatura, que aquesta aproximació pot conformar-se com una oportunitat de gran magnitud en l'acció socioeducativa del sistema de protecció a la infància.

Pel que fa a figura del mentor observem com algunes recerques exploren quines són les característiques que reuneixen aquestes persones. Beltman i MacCallum (2006,



p. 27) exposen que les qualitats dels mentors que ajuden en la promoció de la resiliència són: 1) compromesos i afectuosos; 2) tolerants, promouen l'educació i el recolzament en el procés de desenvolupament; 3) flexibles; 4) amigables; 5) empàtics; 6) bons escoltadors; 7) no jutgen; 8) capaços d'establir límits i respectar-los i 9) capaços de vincular-se positivament amb el jove.

A la recerca de Greeson et al. (2014) es pregunta als professionals del sistema de protecció sobre el mentoratge natural, identificant que aquests valoren com a positives les següents competències: 1) influència positiva i model de referència positiu pel jove; 2) una autèntica connexió entre l'adult i el jove; 3) el compromís total de l'adult per a dur a terme la relació per evitar que el jove experimenti sentiments d'abandonament i 4) que els mentors naturals construeixin vincles transparents i sans amb el jove.

Finalment, la única recerca que hem trobat que parla del fenomen del mentoratge al nostre país i explora les relacions entre joves extutelats i voluntaris és la que porten a terme Bàrbara et al. (2008). Les qualitats positives que destaquen els joves dels seus referents són: 1) tenir paciència; 2) saber escoltar, aconsellar i ensenyar, 3) tenir bon caràcter, ser tranquil i amable; 4) ser alegre; 5) ser respectuós i 6) ser obert i extrovertit. D'altra banda, es considera de manera negativa els atributs següents: 1) el control que exerceixen sobre ells; 2) poca disponibilitat i 3) confrontació en determinats temes que generen distanciament.

#### 3.1.1.2. Relació interpersonal d'ajuda

El camp de la psicologia ha estat un dels pioners i principals en investigar les relacions interpersonals entre el terapeuta i el client, que poden ser d'ajuda per aquest últim. De les múltiples corrents coexistents en psicoteràpia, l'escola humanista adopta una perspectiva holística i integral de la persona, entenent la importància de prestar atenció a la relació en l'espai terapèutic. La fita més interessant és que molts autors han traslladat les seves propostes centrades en el context terapèutic al context ampli de les relacions interpersonals, aportant aspectes claus pel desenvolupament de totes elles.

Rogers és un dels pioners i màxims pensadors d'aquest moviment, essent la capacitat humana i la tendència a avançar cap a la maduresa i el desenvolupament, una de les premisses bàsiques de la seva teoria. S'entén la tendència al desenvolupament com quelcom potencial que "[...] existeix en tots els individus i només espera les condicions adequades per alliberar-se i expressar-se" (Rogers, 2002, p. 43). El mateix autor defineix la relació d'ajuda com:

[...] tota relació en la que al menys un dels participants intenta promoure en l'altre el desenvolupament, la maduració i la capacitat de funcionar millor i afrontar la vida de manera més adequada [...], intentant fer sorgir, d'una o ambdues parts, una millor apreciació i expressió dels recursos latents de l'individu i un ús més funcional d'aquests (Rogers, 2002, p. 46).

En l'afany de l'autor per a donar resposta al seu principal interrogant i conèixer quines són les característiques de les relacions que efectivament ajuden i faciliten el desenvolupament de l'altre, Rogers presenta un anàlisi de diferents investigacions fetes fins al moment, explicitant la carència d'aquestes i apuntant elements de consens relatius a allò que els participants en teràpia valoren. Conclòs el seu anàlisi, afirma que la majoria d'estudis "[...] arrojan cierta luz sobre las actitudes que, de parte de la persona que ayuda, hacen que una relación estimule o inhiba el desarrollo" (Rogers, 2002, p. 48). Per tant, és en la pròpia relació d'ajuda que es posa en joc entre les dues persones, més que la formació acadèmica o altres elements tècnics, el que proporciona les claus a l'altre que li permeten fer el canvi i encarar la vida d'una manera més constructiva, sociable i satisfactòria.

El seu model es centra en l'habilitat i actituds de la persona que ajuda i la introducció del component afectiu, entenent-los com els elements bàsics que s'han de potenciar en la relació d'ajuda. Es tracta d'un model no directiu, centrat en la relació igualitària i personal amb l'altre, caracteritzada per la subjectivitat (Giordani, 1997; M. Lerner, 1974). En aquest context i fruit de la interrelació, hi haurà la possibilitat de convertir-se en "[...] company del client [...] sorgint el canvi i el desenvolupament personal constructiu" (Rogers, 2002, p. 42). Els tres elements que permeten construir

una relació significativa que afavoreixin un canvi, maduració i desenvolupament en l'altre, són (Rogers, 2002, p. 41): "1) Ser autèntic; 2) Aceptació y agrado hacia el individuo y 3) Sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente". La primera característica es pot resumir en ser sincer i autèntic a un doble nivell: intrapersonal i interpersonal (Giordani, 1997). Cal tenir present els propis sentiments i ser transparent amb un mateix i amb l'altre, expressant a través de les paraules i la conducta, els diversos sentiments i actituds experimentats en la relació. En quant a l'acceptació cap a l'individu, destaquem el fet de presentar el màxim respecte cap a l'altre i veure a la persona com un individu valuós. Serà aquesta acceptació incondicional i la confiança bàsica en l'altre (M. Lerner, 1974) o també descrita com consideració positiva incondicional (Giordani, 1997) els elements fonamentals de la relació d'ajuda, ja que serà el que li brindarà calidesa i seguretat en la relació i permetrà que la persona confiï en ella mateixa. Per últim, és imprescindible una comprensió empàtica (Giordani, 1997), un desig constant de comprendre i ser sensible als sentiments i expressions del client, posant-se en el seu lloc. Després de comprendre'ls, és fonamental acceptar-los per tal de donar llibertat a la persona i acompanyar-la així, en l'exploració de la seva vivència més íntima.

Posant en marxa aquestes qualitats és com l'altre assolirà el desenvolupament personal, essent els efectes esperats més rellevants els següents (Rogers, 2002):

[...] experimentarà i comprendrà aspectes de si mateix anteriorment reprimits, assolirà cada vegada major integració personal i serà més capaç de funcionar amb eficàcia, s'assemblarà cada vegada més a la persona que volia ser, es tornarà més personal, més original i més expressiu, serà més emprenedor i tindrà més autoconfiança, es tornarà més comprensiu i podrà acceptar més als altres i per últim, podrà afrontar els problemes de la vida d'una manera més fàcil i adequada.

(p.45)

Finalment, citant les pròpies paraules de l'autor, podem dir:

[...] lo más interesante en estos hallazgos de la investigación no es el simple hecho que corroboran la eficacia de una forma de psicoterapia [...], sino que ellos justifican una hipótesis aún más amplia, que abarca todas las relaciones humanas. Parece justificado suponer que la relación terapéutica es sólo un tipo de relación personal, y que la misma ley gobierna todas las relaciones de esta clase (Rogers, 2002, p. 44).

D'altra banda, fortament inspirat en els treballs de Rogers, Carkhuff desenvolupa un model sobre les relacions d'ajuda, considerant-se un dels autors més importants en aquest terreny per haver establert un model social de desenvolupament humà (Giordani, 1997; Marroquín, 1991). Es concep la relació d'ajuda emmarcada en un context on hi ha una persona coneixedora o experta –ja sigui de la xarxa formal o informal- que actua com a consellera de l'altra, amb l'objectiu de dotar de recursos a les persones per potenciar el seu apoderament i autonomia. Carkhuff concep la relació d'ajuda com “[...] cualquier relación entre una persona más conocedora o asesor, ya sea consejero, profesor o padre, y otra menos conocedora o asesorada, ya sea cliente, estudiante o hijo” (Marroquín, 1991, p. 26). En aquest sentit, les diferents formes de relació d'ajuda formen part de les relacions significatives, les quals comprenen un procés d'aprenentatge interpersonal (Egan, 1975; Giordani, 1997; Marroquín, 1991). La notable aportació de l'autor -respecte el model de Rogers, amb el que fonamenta la seva teoria-, és la incorporació d'una visió més àmplia del fenomen de la relació interpersonal. El seu model, a més de centrar l'atenció en l'assessor o la persona que ajuda –que és l'element més important-, contempla la persona assessorada i les variables contextuals i ambientals, les quals interactuen entre sí. L'actitud de la persona que ajuda segueix sent el més significatiu, concretant-se en un primer moment en set variables que finalment, per les agrupacions i simplificacions que fa, queden reduïdes a quatre. Considerem oportú presentar-ne les set atès que la riquesa dels matisos ens pot ser útil en el nostre anàlisi:

- Empatia: és la base on es fonamenta la relació d'ajuda. És entesa com la “[...] capacidad de experimentar correctamente lo que experimenta otra persona y

comunicarle esta percepción en un lenguaje acomodado a los sentimientos de ésta” (Marroquín, 1991, p. 93). Es tracta de sentir de manera real i tal com planteja Rogers; l’efectivitat dependrà de l’autenticitat de la comprensió i la capacitat per comunicar-ho.

- Respecte o consideració positiva: implica valorar i reconèixer la dignitat de la persona, acceptant la seva llibertat i el seu dret a prendre decisions pròpies. És imprescindible manifestar el respecte a través d’actituds on es mostri que s’està atent a l’assessorat simplement pel fet de ser humà, mostrar la disposició i compromís, temps, habilitats i recursos adequats. S’ha de fomentar la pròpia individualitat i tractar-lo com a únic, considerant la individualitat com valor en sí mateixa. També cal la consideració vers l’autodeterminació i la seva capacitat, així com la suspensió de qualsevol judici crític sobre l’assessorat. En suma, és el que Rogers va expressar com “consideración positiva incondicional o cordialidad no posesiva” (Marroquín, 1991) o acceptació incondicional (Giordani, 1997).
- Genuïtat: s’entén com la capacitat de l’assessor de ser ell mateix i tenir llibertat, havent coherència entre el que sent i manifesta. Comparteix amb Rogers el fet de ser conscient dels sentiments que el propi terapeuta experimenta però discrepa en quant a la lliure expressió d’aquests, ja que sempre ha de ser de manera constructiva (Giordani, 1997; Marroquín, 1991).
- Concreció o especificitat: suposa animar a l’assessorat en l’expressió dels seus sentiments, actituds i experiències concretes. Cal assegurar que s’expressa el que realment sent i treballar per afavorir la seva pròpia comprensió.
- Confrontació: es tracta de posar a la persona en contacte amb sí mateixa, a través de la consideració de les discrepàncies d’ell mateix i que es manifesten en la relació. El terapeuta convida al client a prendre consciència dels mecanismes de defensa que obstaculitzen l’exploració i l’autoconeixement (Giordani, 1997).
- Immediatesa o relació del moment: habilitat per a discutir de manera oberta i directa amb l’altra persona vers el que està passant en l’aquí i l’ara de la relació interpersonal entre ambdós, resultant com un pont entre l’empatia, basada en l’experiència interna del subjecte i la confrontació, que es realitza des de fora

del seu angle de referència. L'assessorat pren consciència de la seva manera d'interactuar, així com un model constructiu per relacionar-se en general.

- La auto-manifestació o auto-revelació de l'assessor/terapeuta: es tracta de la llibertat del terapeuta de comunicar experiències personals a l'altre sempre que sigui apropiat i en les circumstàncies oportunes. No es un fi en sí mateixa, sinó que s'ha d'associar al que a través d'ella es pretengui i per això s'ha considerat com un extensió de la genuïnitat.

Com dèiem, en un segon moment té en compte no només el paper de l'assessor sinó també el de l'assessorat i altres variables contextuals i ambientals. Les destreses de l'assessor es reagrupen en: atenció, resposta, personalització i iniciació. Hi hauran unes fases d'ajuda on de manera dinàmica, s'aniran posant en joc algunes de les variables comentades i l'assessorat podrà de la mateixa manera, anar travessant etapes –exploració, comprensió i acció- que el portaran al canvi. El resultat final del seu model de desenvolupament humà inclou no només la rehabilitació de la persona, sinó un desenvolupament de la potencialitat humana en l'esfera física, emocional i intel·lectual. De la mateixa manera, l'efecte no recau simplement a nivell individual, sinó que s'expandeix a nivell comunitari i social, pel que s'ha determinat que es tracta d'un model de desenvolupament social i comunitari. El més notable del seu model i precisament una de les característiques que proposem com a centrals en la nostra fonamentació de la resiliència, és que el model de Carkhuff pretén que la persona que ha desenvolupat els seus recursos, tingui la capacitat d'ajudar a altres persones, essent a la vegada aquesta posada en pràctica quelcom que reforça els aprenentatges.

L'interessant d'aquests dos autors és que es pregunten quins són els elements de la teràpia que determinen l'èxit de la mateixa i després de l'anàlisi de múltiples estudis i probes empíriques, conclouen que és la pròpia relació interpersonal. Per la seva rellevància, concreció i riquesa en matisos, podem dir que l'exposició selectiva presentada, permet observar els elements claus de les relacions interpersonals.

En aquest esforç de formular un model general abraçant el conjunt de les relacions humanes, es pregunten per les característiques positives i facilitadores de les relacions “[...] respecto cualquier otra relación significativa, como padre-hijo, profesor-

estudiante, y, en general, de cualquier otro proceso interpersonal” (Marroquín, 1991, p. 37). És en aquesta obertura d’entendre el potencial de les relacions en general que els seus models evolucionen de propostes centrades en relacions de tipus terapèutic, configurades per rols en un principi asimètrics -on un és el terapeuta que ajuda i guia a l’altre-, per acabar configurant models de relació d’ajuda interpersonal de caire general.

En ambdues teories és present una concepció positiva de la persona i del seu potencial humà, compartint les premisses principals de l’enfocament de la resiliència i tenint com a objectiu principal proporcionar relacions interpersonals que ofereixin eines per potenciar-lo. Per tant, es percep la relació d’ajuda com a mitjà d’assoliment de creixement personal, essent l’objectiu final la transformació de la persona per esdevenir amb més capacitats i competències personals. Altres teories més recents del camp de la psicologia, beuen directament d’aquestes idees, inspirades per els autors més representatius de la corrent humanista. Destaquen dues teories principals: 1) La teoria relacional-cultural defensada principalment per Miller i Stiver (1997) i Jordan (2000, 2013), on s’exposa que les relacions que fomenten el desenvolupament de la persona estan constituïdes per: respecte, mutualitat, empatia i autenticitat i 2) El psicoanàlisi relacional defensat principalment per S.A. Mitchell i Aron (1999). La premissa comuna consisteix en entendre que el benestar o malestar psicològic depèn de la relació amb els altres, pel que les claus de la teràpia resideixen en la creació d’un context relacional empàtic i de mutualitat (R. Spencer, 2002). En aquest sentit, diferents recerques actuals exploren l’impacte positiu de les relacions interpersonals pels infants o joves en situacions normalitzades - R. Spencer, Jordan i Sazama (2004), per exemple- o en el context de protecció -Munson et al. (2010)-, fent us d’aquesta aproximació teòrica, proposant-la com la teoria que pot guiar la recerca del futur.

En relació amb la figura del professional d’ajuda, observem que el fonament de la proposta radica en el desplegament d’una sèrie d’actituds per part del professional per a fer sentir a l’altre còmode i en un context de confiança. És imprescindible una actitud professional i personal de respecte, comprensió i confiança en les potencialitats de l’altre i en les seves possibilitats de canvi.

Darder i Vásquez (1998) consideren que un professional d'ajuda esdevé referent quan es crea un vincle de confiança i per a que aquest es generi, es necessita a un professional transparent i genuí. Aquestes dues característiques es repeteixen en les aportacions de Rogers i Carkhuff. És propi de l'orientació humanista defensar que l'instrument principal del terapeuta és la seva pròpia personalitat, funcionant com a catalitzador i facilitador del canvi (Giordani, 1997).

Rogers (2002) ens parla de la sinceritat, l'autenticitat –entesa com la coherència entre el que el professional sent, diu i fa-, el respecte, la valoració, l'empatia i l'acceptació cap a l'altre. És a partir de la confirmació a l'altre que el professional ajuda a la pròpia persona a confirmar-se a ella mateixa i de la llibertat que li proporciona, que l'encoratja en la seva transformació. Carkhuff també parla d'actituds que ha de mostrar la persona que ofereix ajuda, essent fonamentals com ja s'ha exposat, l'empatia, el respecte, la genuïnitat, la concreció, la confrontació, la immediatesa i l'auto-manifestació (Marroquín, 1991).

Altres estudis i recerques centrades en aquestes qüestions, obtenen conclusions similars i recolzen les seves troballes, afirmant que són les qualitats personals que es posen en joc en la relació interpersonal el que determina l'èxit de la psicoteràpia, més que els mètodes terapèutics per ells mateixos (Portelance, 1998; Vanistendael & Lecomte, 2002). Cal conduir el procés terapèutic relatiu al funcionament i les regles que l'estructuren però no s'ha de conduir el contingut d'allò que surt en el procés. És precisament l'estructura i solidesa que aporta la primera actitud juntament amb una relació no conductiva, el que proporciona la seguretat necessària que facilita que la persona es tranquil·litzi, s'obri i es produeixi el desenvolupament personal. La teoria relacional-cultural de Miller i Stiver (1997) i el psicoanàlisi relacional defensat principalment per S.A. Mitchell i Aron (1999), incideixen també en aspectes com l'empatia i la reciprocitat.

Per tant, l'aspecte comú de les aportacions és que es posa l'accent en el "ser" del professional i no tant en el "saber" o en el "fer", anant en concordança amb que és més important la pròpia relació que les tècniques que es duguin a terme ja que la relació i les actituds del professional té un efecte sobre l'acció, podent determinar l'efectivitat d'aquesta.



### 3.1.1.3. Relació interpersonal significativa

En la literatura s'ha exposat el valor de les relacions interpersonals significatives amb figures de la xarxa social en general, posant l'èmfasi precisament en la significativitat de la relació. En aquest apartat analitzem en primer lloc, la relació significativa de la xarxa informal i en segon lloc, la relació significativa promotora de resiliència.

#### **A. Relació significativa de la xarxa informal**

A la recerca de Castellana (2003) es fa un anàlisi sobre l'origen del concepte de persona significativa i les relacions interpersonals amb aquestes des d'una aproximació ecològica i tenint present la teoria del vincle de Bowlby. La conjugació d'aquests dos models possibilita molts estudis sobre la persona significativa (Castellana, 2003), ja que es posa en joc la qualitat de les relacions en termes afectius i la diversitat de figures que formen part de la xarxa social de l'infant.

Atès que “[...] la significació està relacionada directament amb la importància que una persona atorga a una altra” (Castellana, 2003, p. 37), l'autora explica que generalment s'ha fet us de l'expressió <<altre significatiu>> per referir-se a les persones que es consideren importants i que pel fet de disposar de certes qualitats diferencials, es constitueixen com a figures de referència per a un individu. Castellana (2003) defineix les relacions de l'adolescent amb persones significatives com aquelles relacions interpersonals del seu context social, que tenen una influència determinant en el seu desenvolupament personal i social.

Altres autors mostren acord en veure la importància de les relacions que ofereixen les persones fora del context familiar, anomenant-les de maneres diferents: mentors naturals (Beltman & MacCallum, 2006; Britner et al., 2014; Greeson & Bowen, 2008; Greeson et al., 2015, 2010; Hass & Graydon, 2009; Hurd & Zimmerman, 2010; Keller & Blakeslee, 2014; Munson & McMillen, 2009; Munson et al., 2010; R. Spencer, 2002), adult significatiu privilegiat (Rodríguez-Tomé, 1965) o simplement persones significatives (Parcerisa et al., 2010).

La recerca de Reis i Collins (2000) pretén mesurar aquelles propietats i interaccions que fan que una relació sigui significativa i rellevant pel suport social. Prenent una

perspectiva de procés i on es concep que les relacions interpersonals són el substrat del suport social, plantegen una sèrie d'elements bàsics per determinar si la relació proporciona o no suport. Després de fer un extens anàlisi de la literatura i recopilar el que han descrit diversos autors, proposen un model conceptual basat en tres dimensions: 1) capacitat de resposta per part de l'altre, que inclou aspectes com intimitat, confiança, percepció d'acceptació, empatia i vincle; 2) naturalesa i tipus d'interdependència, proposant la proximitat, l'orientació i el compromís com elements claus i 3) sentiments, tenint en compte la satisfacció, l'amor i el conflicte.

L'estudi de Castellana (2003) revela la significativitat de les persones de la xarxa informal en la vida d'adolescents. Com a conclusions, s'extreu que els pares són figures molt rellevants, tot i que la mare ocupa un lloc especial essent percebuda com la figura que proporciona més suport emocional i afectiu, confiança i proximitat entre d'altres. La figura dels avis presenta més controvèrsies tot i que s'ha conclòs que els lligams afectius entre aquests són importants. Pel que fa als germans, malgrat la importància d'aquesta figura i l'interès d'aprofundir en la seva relació, poques recerques s'han centrat en analitzar el rol i la influència que tenen per als infants i adolescents (Castellana, 2003). Pel que fa a les figures fora del nucli familiar, es determina que les relacions d'amistat constitueixen una font de suport important, essent unes de les figures més significatives juntament amb els pares (Castellana, 2003). L'autora reconeix el valor de les persones adultes significatives del context social extrafamiliar en tant que poden proporcionar models alternatius i enriquidors i ressalten la figura del mentor i del monitor de lleure com aquells que transmeten models de conducta positius de manera informal. De fet, l'autora afirma que "[...] les persones significatives assumeixen el rol de mentors en moltes circumstàncies" (Castellana, 2003, p. 41).

Si tenim en compte que en una situació normalitzada les figures de la xarxa informal tenen aquest grau d'importància, ens preguntem com queden d'afectades aquestes relacions després d'una situació de desprotecció i separació familiar. En aquest sentit, cada vegada més la recerca assenyalava com a important incorporar informació sobre la qualitat de les relacions dels infants amb persones del seu context natural i les relacions paterno-filials en situacions de maltractament familiar. Hi ha estudis que mostren que el suport d'almenys un dels progenitors pot disminuir

l'aparició de problemes psicosocials derivats de la situació de desprotecció, i altres que posen de relleu el paper dels diferents membres de la unitat familiar en aquest procés (Lázaro, 2009a, 2009b). En la revisió de Luthar, Sawyer i Brown (2006), també es consideren diferents situacions de risc en la infància, incloent el maltractament, i per totes elles es veu el suport proper de la família com un factor molt important pel benestar i la resiliència dels infants, transmetent-los sentiments de seguretat, confiança i eficàcia. Bravo i Fernández del Valle (2003) observen que les figures de la xarxa informal passen per davant dels professionals dels centres residencials en la provisió d'afecte i construcció del vincle, pel que els infants atribueixen una importància major a aquests en l'esfera afectiva. En altres recerques com la de Fernández del Valle et al. (2011) i Montserrat (2012), els joves descriuen els aspectes positius d'haver comptat amb adults de referència, els quals els fan sentir protegits i estimats.

Així doncs, el paper de les figures de la xarxa informal i de la família biològica específicament, ha estat poc considerat però cada vegada es pensa més en l'impacte que poden tenir les relacions significatives en el context de protecció (Collins, Paris, & Ward, 2008; Collins et al., 2010; Daly & Gilligan, 2011; Generalitat de Catalunya, 2012; Gilligan, 2000a, 2009; Jiménez et al., 2010a; Munson & McMillen, 2009; Triseliotis et al., 1995). Autors com Costa et al. (2014), Daly i Gilligan (2011), Ciurana et al. (2013), Gilligan (2000b, 2009), Pastor et al. (2015), Lázaro (2009a), Martínez i Vázquez (2006), Vanistendael (1997, 2005, 2013) i Vanistendael i Lecomte (2002) comencen a reclamar que es presti més atenció a la xarxa informal, en tant que constitueixen recursos molt importants i poden promoure la resiliència de les persones, en ocasions essent més efectiva que la pròpia xarxa formal. En aquest sentit, Vanistendael (2013) reconeix també el paper dels iguals i planteja els beneficis que pot suposar els programes de suport entre iguals. Egan (1975) matisa la diferència entre la relació interpersonal d'ajuda donada per professionals o paraprofessionals i la del context natural de la xarxa informal, exposant que les relacions interpersonals quotidianes es caracteritzen per una major reciprocitat que els processos d'ajuda o orientació més formalitzats, on els rols queden més definits.

Hem vist que en contextos com els Estats Units d'Amèrica, els programes de mentoratge formal estan molt arrelats culturalment i es planteja com una estratègia d'intervenció socioeducativa que mostra un impacte positiu en infants i joves del sistema de protecció. No obstant, des de la recent perspectiva que defensa tenir en compte les relacions que es formen de manera natural amb figures significatives – siguin de la xarxa formal o informal-, es comença a plantejar la importància de revertir el procés: ajudar als joves a identificar les relacions informals que tenen i formalitzar la relació de mentoratge formant i donant suport a aquestes persones (Britner et al., 2014). Per tant, defensem que pel benestar i la promoció de la resiliència de l'infant cal considerar totes les persones de la seva xarxa, no reduint-ho només a la xarxa formal.

Pel que fa a la figura significativa de la xarxa informal, és difícil definir-ne les competències ja que com hem vist, tradicionalment no s'ha considerat un context d'ajuda pels infants que es troben al sistema de protecció i per tant, les referències en literatura són escasses. Per abordar la qüestió ens proposem d'una banda, mostrar algunes actituds dels adults significatius que s'han considerat en un context normalitzat, que no és el de protecció a la infància.

En primer lloc, tot i que Egan (1975) no parla explícitament d'un context de protecció, mostra molta preocupació al respecte, en tant que considera que les relacions del context informal tenen un impacte important en l'infant. Qualsevol figura adulta significativa ha de transmetre actituds de respecte, cura, genuïnitat i comprensió, tenint aquesta transmissió una doble funció: instruir i ensenyar a l'infant en el desenvolupament d'aquestes destreses per a les seves futures relacions i també creure que ell mateix mereix aquest tipus de tracte. D'altra banda, Castellana (2003) exposa que els adolescents atribueixen a les figures significatives les següents característiques: 1) confien amb ells i se'ls prenen seriosament; 2) faciliten la comprensió dels sentiments i experiències; 3) els donen suport i els animen; 4) s'interessen pels seus projectes i els motiven a dur-los a terme. A més, exposa que concretament als membres de la família se'ls veu com 5) una font de coneixement i 6) un model a seguir. Finalment conclou que els adolescents valoren l'interès i l'estima de l'altre i per això és fonamental que aportin confiança i seguretat.

## **B. Relació significativa promotora de resiliència**

Ja hem vist que des del paradigma de la resiliència s'ha donat especial importància a la dimensió relacional i una magnitud rellevant al vincle que l'infant pot establir amb una persona del seu entorn pel desenvolupament del seu procés resilient.

En situacions on l'infant no pot comptar amb la família biològica –que forma part d'un dels principals contextos de desenvolupament-, l'infant necessita d'altres relacions que poden afavorir el seu desenvolupament i compensar aquestes carències (Barudy & Dantagnan, 2005; Chana, 2007; Masten, 2015; Mennen & O'Keefe, 2005; Pereira, 2007; Rubio & Puig, 2015; Solórzano, Pacheco, & Virgili, 2010; Vanistendael & Lecomte, 2002).

Observem un gran consens en la literatura en assenyalar la importància de la presència i suport d'una figura significativa en les vides dels infants i joves per esdevenir resilents (Cyrulnik, 2002, 2005; Greeson et al., 2010; Lemon & Hines, 2006; Martínez & Vásquez, 2006; Masten, 2001, 2014, 2015; Melillo, 2007; Vanistendael, 2003; Werner & Smith, 1982). D'igual forma, hi ha un ampli ventall d'experiències personals que mostren la importància de les relacions amb els altres. Guénard (2004) i Maddaus (University of Minnesota, 2010) com a testimonis vitals que encarnen el sentit de la resiliència, rememoren com la connexió amb altres persones i el fet de tenir algú proper que els faci sentir dignes i en una relació de confiança, influeix al canvi de la seva pròpia mirada -fenomen que també es constata en altres testimonis resilents-.

Com hem vist, des del paradigma de la resiliència generalment s'ha anomenat a aquesta figura tutor de resiliència, ja que és precisament el contacte amb aquesta figura el que possibilita l'inici del procés de construcció de resiliència. “Una mirada amistosa, l'escolta atenta i respectuosa o el suport d'una persona” proporciona un punt de sostén que en el moment d'adversitat de l'infant, possibilita la seva reconstrucció i, és en aquest acte on <<l'altre>> esdevé tutor de resiliència (Martínez & Vásquez, 2006).

L'aspecte comú en totes les aportacions referents al tutor de resiliència és la presència del vincle afectiu que s'estableix entre l'infant i aquesta figura. Lecomte i Manciaux (2003, p. 113) afirmen que “[...] el principal factor de resiliència de un niño

maltratado es la presencia de una persona afectuosa [...] con la que mantenga un vínculo intenso [...], que le dé la sensación de que le aceptan y quieren". Melillo (2007) i Rojas Marcos (2010) defineixen aquest vincle com quelcom profundament afectiu, tendre i genuí. Costa et al. (2014, p. 96) afirmen que "[...] situar l'afectivitat en el centre de la pràctica del tutor/a de resiliència no és una utopia sinó un horitzó factible i orientador en les relacions educatives" i precisament, és des de la relació afectiva, el vincle i la seguretat que transmet aquesta figura el que permet la resiliència.

Tot i que diferents autors han descrit algunes característiques de les relacions que poden considerar-se constructores de resiliència, en general s'ha aprofundit poc sistemàticament vers les seves qualitats. De fet, atès aquesta realitat, Lázaro (2009a) comenta que diferents recerques han assenyalat el potencial d'incorporar com a objecte d'estudi la qualitat de les relacions que han pogut tenir els infants amb diferents persones del seu context, en situacions de maltractament i al sistema de protecció. En revisions actuals del fenomen dutes a terme per Masten (2015), considera que el vincle relacional amb aquest tutor de resiliència té un paper molt important, proveint principalment dos tipus diferents de suport: 1) l'emocional, que aporta sentiments de seguretat i amor, calma i confort i percepció de seguretat i 2) l'instrumental, que cuida, protegeix, i duu a terme accions per promoure ajuda i incrementar el seu capital social.

Destaquem l'aportació de Barudy i Dantagnan (2005) per la concreció amb la qual aterren aquests elements en les relacions interpersonals. A més, molts altres autors, entre ells Costa et al. (2014), Melendro i Cruz (2013) i Rubio i Puig (2015), han agafat les seves idees com a referència en el desenvolupament de noves tesis al voltant d'aquest fenomen, motiu pel qual ens aturarem a analitzar-la detalladament. En el model anomenat "Terapia individual sistémica de los daños traumáticos basada en los recursos resilientes de niños y niñas víctimas de malos tratos" que ofereixen Barudy i Dantagnan (2005), exposen que un dels principals reptes de la relació terapèutica és "[...] ofrecer experiencias relacionales alternativas, basadas en una vinculación de respeto fundamental, de autenticidad y de empatía que facilite la emergencia de experiencias de apego seguro en el niño o el adolescente" (Barudy & Dantagnan, 2005, p. 237). Barudy (2014) explica que la proposta neix a partir de la revisió d'idees

fonamentades en la corrent humanista així com en la teoria del vincle de Bowlby. A continuació, exposem els elements bàsics que proposen en la relació i una petita descripció del que suposa cada un d'ells:

1. Amor: els autors posen com a sinònim el concepte d'amor i vinculació segura ja que ressalten la importància de sentir-se atès de manera compromesa per part d'una altra persona, que aportí un context relacional basat en l'afecte, el compromís, l'amor, el respecte i l'interès. Quan l'infant sent que és important per algú, pot mostrar signes de resiliència.
2. Estructura: es defensa un rol directiu del terapeuta, on aquest guia el procés en funció de les necessitats de l'infant, permetent que es senti tranquil, segur i confiat.
3. Sensibilitat: s'ha de ser sensible a les necessitats dels infants, als seus sentiments i a la seva manera de relacionar-se ja que permetrà entendre certs comportaments.
4. Empatia: el terapeuta ha de tenir un rol proactiu, mostrant empatia, calidesa i atenció. Tots aquests aspectes s'han de transmetre en el discurs, els gestos i les conductes del professional.
5. Suport: es tracta d'oferir un sostén per a que l'infant pugui recolzar-se mentre es repara el dany. Altra vegada cal adaptar el suport a les necessitats i capacitats dels infants.

Aquests elements tenen molt a veure amb els contextos relacionals que els infants necessiten en situacions normalitzades de bon tracte. Barudy i Dantagnan (2005) identifiquen una sèrie d'elements que tenen a veure amb la parentalitat sana i possibilitadora de la resiliència primària. Per la complementarietat i el paral·lelisme existent entre ells i atès que Melendro i Cruz (2013) exposen algunes d'aquestes característiques per parlar de relacions educatives promotores de resiliència, farem referència al conjunt d'aspectes que ells exposen (Barudy & Dantagnan, 2005):

1. Disponibilitat múltiple: cal oferir diversitat d'experiències que necessiten d'una diversitat de dimensions, que contemplin:

- Espais afectius: permeten als infants ser subjectes de la relació, confirmant-lo com un subjecte amable, suficient vàlid per ser cuidat, protegit i estimulat en el seu desenvolupament. És fonamental la capacitat de vincle i empatia i serà llavors quan l'infant podrà respondre amb comportaments de reciprocitat afectiva.
- Espais íntims: moments d'exclusivitat relacional en els quals són confirmats com una persona singular, reforçant les seves capacitats i oferint la possibilitat d'explorar-se a si mateix.
- Espais lúdics: es dóna importància a la diversió, humor i entreteniment com estímuls necessaris pel desenvolupament.
- Espais d'aprenentatge: en aquests espais l'infant té experiències significatives, aprèn el que els adults diuen i fan, essent un referent per l'infant.

2. Estabilitat: l'entenem com la continuïtat a llarg termini de relacions que cuidin, atenguin i protegeixin als infants per a que es desenvolupin de manera correcta.

3. Accessibilitat: implica la presència i la disponibilitat d'un adult significatiu que estigui per ells de manera visible.

4. Perspicàcia: és el fet de poder percebre i mostrar satisfacció davant els progressos i desenvolupament de l'infant, observant, reforçant els avenços i estimulant per superar les dificultats.

5. Eficàcia: es refereix a la capacitat d'oferir cura i estímul positiu a l'infant per tal de respondre adequadament a les seves necessitats evolutives.

6. Coherència: important oferir un sentit coherent a les actuacions dels adults, per tal que els infants vagin adquirint aquesta habilitat en la seva pròpia persona. La coherència entre el que els adults diuen i fan és el que defineix la qualitat de la relació.

Observem com el vincle emocional que es crea en una relació significativa i constructora de resiliència pot compensar per tant, algunes de les mancances i cobrir les necessitats dels infants, ajudant-los a promoure la resiliència. En aquest sentit Barudy i Dantagnan (2005, p. 24) diuen que “[...] uno de los componentes más importantes de las relaciones afectivas que forjan a una persona sana, es el hecho de haber sido atendido, cuidado, protegido y educado en periodos cruciales de la vida



como la infancia y la adolescencia”. Costa et al. (2014) han anomenat vincle tutorand al lligam que es crea entre tutor i tutorand en aquest procés que ajuda a construir processos resilients.

Per tant, la presència de persones significatives amb qui poder establir una vinculació afectiva positiva és imprescindible per a possibilitar la resiliència d'aquests infants (Cyrulnik, 2005; Manciaux et al., 2003; Masten, 2015).

La figura del tutor de resiliència, d'acord amb la visió ecològica, pot ser qualsevol persona de l'entorn de l'infant -tant de la xarxa formal com informal- que facilita el seu desenvolupament resilient. Per tant, des del paradigma de la resiliència no es defineix un perfil concret per a dur a terme aquesta tasca i el que preval és la qualitat i la fortalesa del vincle afectiu entre les dues persones, essent l'infant qui té la última paraula en aquesta elecció (Rubio & Puig, 2015).

Observem que en els intents per a definir les qualitats o característiques d'aquestes figures, s'acaba generalment enumerant allò que ofereixen a l'infant en la relació i no acaben de copsar aquestes competències de forma sistemàtica. No obstant, destaquem les següents propostes:

Goldstein, Brooks i DeVries (2013) proposen que les característiques de les figures que permeten promoure la resiliència de l'infant, essent indiferent el context d'on provinguin, es resumeixen en: 1) empatia; 2) comunicació efectiva i escolta activa; 3) ser flexibles i creatius per a canviar l'enfocament quan allò que estem demanant a l'infant no funciona; 4) estimar a l'infant de diferents maneres que el facin sentir especial i apreciat; 5) ajudar a l'infant a tenir experiències d'èxit, identificant i nodrint les seves potencialitats; 6) ajudar a l'infant a veure els errors com a experiències d'aprenentatge; 7) ajudar-lo a desenvolupar responsabilitat, compassió i consciència social mitjançant l'oferiment d'oportunitats per a contribuir a la comunitat; 8) ensenyar-los a resoldre problemes i prendre decisions i 9) educar de manera que es promogui l'autodisciplina i l'autovaloració personal.

Segons la revisió que fan Puig i Rubio (2011, p. 121), “[...] un tutor de resiliència administra seguridad y confianza, a la par que autonomía e independencia”, essent les qualitats o actituds pròpies dels tutors de resiliència les següents: “1) Apoyo

incondicional; 2) el estímulo y la gratificación afectiva de los logros; 3) la vinculación afectiva; 4) empatía; 5) confianza y 6) la capacidad para asimilar nuevas experiencias y ayudar a resolver problemas”.

Per últim, en el marc d'una conferència centrada en la protecció a la infància en l'acolliment residencial, Barudy (2014) argumenta que es pot fomentar la resiliència gràcies a la valentia i compromís dels educadors i professionals dels centres residencials a l'atrevir-se a ser tutors de resiliència. Defensa que per poder treballar amb infants i joves que han estat maltractats, cal entrar a formar part de la seva vida, cosa que s'aconsegueix treballant des del quotidià en l'experiència del compartir i del bon tracte. L'autor ressalta la importància d'acompanyar als infants des d'una implicació afectiva, el vincle i l'acceptació, des d'on es podrà treballar per a donar sentit al que ha passat i convertir-se en resilients. Barudy i Dantagnan (2005) i Chana (2007) constaten el valor de la vinculació emocional entre el professional i l'infant com la clau per a construir relacions de seguretat i confiança, les quals possibiliten que els professionals esdevinguin promotors de bons tractes i tutors de resiliència. La comunicació torna a aparèixer també com un element clau (Barudy & Dantagnan, 2005; Barudy, 2014), i d'acord amb Vanistendael i Lecomte (2002), es requereix una sensibilitat extrema, on la qualitat i la sinceritat de l'escolta és quelcom realment important per a superar situacions adverses.

### **3.1.2. Copsant el fenomen de la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència**

Observem que totes les aportacions esmentades han centrat el seu interès en les relacions interpersonals, entenent-les des d'aquesta perspectiva d'acompanyament i ajuda, on aquesta esdevé un element imprescindible per una persona que es troba en una situació adversa, funcionant com un element de suport i transformació. El Comitè científic nacional del desenvolupament dels infants als Estats Units d'Amèrica, afirma que:

[...] les relacions són els ingredients actius de la influència de l'ambient en el desenvolupament humà saludable. Incorporen les qualitats que millor promouen la competència i benestar- atenció individualitzada, acció i interacció mútua, i una

connexió emocional amb un altre ésser humà [...]. Les relacions impliquen als infants en la comunitat humana de diferents formes que els ajuden a definir qui són, el que poden arribar a ser, i com i per què són importants per a altres persones (National Scientific Council on the Developing Child, 2004, p. 1).

En la revisió que elaboren Alonso i Funes (2009), exposen tres grans tipologies d'acompanyament: l'acompanyament social, l'acompanyament educatiu i l'acompanyament terapèutic. El primer tipus d'acompanyament és aquell amb més tradició i que fa referència a la incorporació social del subjecte. El segon tipus és més complex i s'aproxima al nostre abordatge ja que en les seves paraules:

[...] hasta cierto punto es una reformulación del concepto de tutoría [...] Arraiga en un concepto central, clásico, de la pedagogía: el “mentor”. Si habláramos de adolescentes, incluso insistiríamos en recordar que, en la adolescencia, “educar se llama acompañar” y en que ésta es la única manera de poder influir en sus vidas (Alonso & Funes, 2009, p. 30).

Per últim, l'acompanyament terapèutic explica l'atenció a processos de canvi personal i social, on s'ajuda al subjecte a reubicar-se en altres contextos. Com podem observar i els mateixos autors comenten, es tracta d'una distinció teòrica i formal atès que en la intervenció, en proporcions diverses, sempre es donen de manera complementaria.

Raya i Caparrós (2014, p. 85) defineixen l'acompanyament com “[...] una forma de entendre la relación entre el profesional y la persona atendida, en una relación horizontal, donde el profesional se sitúa en una posición de ayuda, orientación, apoyo y no de control”. D'aquesta forma, amb l'evolució del terme de *l'acompanyament* que des de la nostra tradició històrica i sòcio-cultural fèiem servir, aquest s'ha convertit en quelcom més ampli i hem seguit anomenant acompanyament a una metodologia d'intervenció social que fa us d'un pluralisme metodològic, utilitzant diversitat de recursos, mètodes i tècniques que vetllen per un treball amb l'educand que proporciona una millora a nivell de desenvolupament personal i d'inclusió social.

La idea d'acompanyament es resumeix en “[...] una metodología para trabajar la relación social y educativa que implica el proceso de incorporación social con personas en situación de vulnerabilidad o exclusión” (Raya & Caparrós, 2014, p. 85).

Amb aquesta idea, Planella exposa que:

[...] el término acompañamiento es, en realidad, un concepto paraguas que abarca múltiples formas de entender y trabajar con personas desde el nexo de la proximidad [...] No se trata de prácticas totalmente nuevas, sino que lo que es realmente novedoso es el uso que se hace del término y la carga positiva que en el trabajo con personas en situación de dificultad social ha ido tomando (Planella, 2008, p. 3).

L'objectiu bàsic de l'acompanyament és ajudar a la persona a resoldre problemes generats per situacions d'exclusió i “[...] establir relacions d'escolta, suport, consell i ajuda mútua” (Planella, 2009, p. 167) per afavorir el desenvolupament tant a nivell interpersonal com intrapersonal (Planella, 2003).

L'acompanyament entès des d'una perspectiva integradora, suposa l'oferiment d'una relació d'ajuda i suport per part del professional que orienta i guia al subjecte en el seu procés de canvi, treballant des de la relació social i educativa (Darder & Vázquez, 1998; Raya & Caparrós, 2014).

R. Spencer (2004) argumenta que els elements centrals que estructuraven tant la psicoteràpia com les intervencions basades en les relacions interpersonals, entre elles el mentoratge, tenen segurament els mateixos ingredients claus ja que l'essència és la mateixa: la connexió humana entre les dos persones amb l'objectiu explícit de fomentar canvis positius en un d'ells. V. Núñez (2003, p. 40) afirma “[...] si el educador es un BUEN educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle sus vicisitudes, aunque sí le ha dado buenos instrumentos para soportarlas [...]”.

Amb aquesta lògica, diversos autors parteixen del paral·lelisme entre l'orientació terapèutica i l'acció educativa per fer nous plantejaments d'intervenció (Giordani,

1997). De fet, els punts en comú que comparteixen diferents perspectives són fruit de l'intercanvi i la inspiració que unes aporten a les altres. Altres autors equiparen l'acompanyament amb la relació d'ajuda o la relació de mentoratge, ja que es planteja la intervenció socioeducativa basada en una relació on una persona més experta en una matèria, proporciona ajuda a l'altra per tal d'assolir els objectius proposats i permetent-li superar els seus límits inicials.

La diferència de les aportacions que hem analitzat, rau en funció d'on es posa l'èmfasi, podent destacar un pla més educatiu, més orientatiu o més centrat en l'ajuda relativa al creixement i desenvolupament de la persona. De l'anàlisi es desprèn que els diferents contextos culturals afecten no només en el terme amb el que denominen quelcom, sinó també en la manera de conceptualitzar i d'analitzar les relacions. Observem que si bé les aportacions en els contextos francòfons -on s'ha adoptat el terme d'acompanyament i tutor de resiliència-, es centren en reflexionar i identificar les característiques d'aquesta relació, generalment en els contextos anglòfons s'ha procedit de manera més pragmàtica i s'ha donat més rellevància a l'impacte i els beneficis potencials de la relació, conceptualitzant-ho sota la denominació de mentoratge o de relacions promotores de desenvolupament.

Tanmateix, precisament perquè cada enfocament posa l'èmfasi en una qüestió diferent, s'evidencia la necessitat de treballar des d'una multiplicitat de perspectives teòriques (Eckenrode & Hamilton, 2000) i des del pluralisme metodològic (Raya & Caparrós, 2014). En aquest sentit, Barudy (2014) entén que és clau partir de models de treball comprensius, des dels quals s'articulin explicacions i teories diverses amb dominis de coherència que permetin crear el vincle entre infant i professional.

Per tant, entenent que partim de l'acció socioeducativa, aturem la mirada en diferents metodologies d'acció, nodrint la nostra proposta de les diferents aportacions. La relació educativa significativa i potenciadora de resiliència serà la resultant, diferenciant-se de les altres exposades precisament pel plus que significa el fet de treballar explícita i intencionalment la promoció de la resiliència.

### **3.1.3. L'essència de la relació educativa significativa potenciadora de resiliència al sistema de protecció a la infància: els seus components**

Atès que l'eficàcia de les intervencions socials, educatives o terapèutiques està subjecta a l'acompanyament i al suport personalitzat que donem a la persona (Alonso & Funes, 2009; Darder & Vázquez, 1998; Raya & Caparrós, 2014) i en coherència amb els principis més filosòfics de l'educació que hem analitzat a l'inici, presentem la nostra proposta en quant als aspectes estructurals de la relació.

En el tipus de relacions que defensem, contextualitzades al centre residencial en el sistema de protecció, és fonamental l'establiment d'un vincle educatiu (mediat pels continguts de la relació educativa), un vincle interpersonal significatiu (eminentment de tipus afectiu), així com un vincle resilient (des del qual es promou la resiliència).

Hem observat que des de les diverses posicions segons l'èmfasi en la metodologia d'aproximació, hi ha una sèrie d'elements constants que estructuren aquest tipus de relació. Fruit de l'extens anàlisi anterior, en aquest apartat volem captar l'essència que pot donar lloc al que des de la nostra proposta denominem la relació educativa significativa potenciadora de resiliència. A continuació presentem la Taula 30, on s'exposen els principals autors -agrupats en funció de l'aproximació metodològica que defensem- i els elements específics proposats.

Taula 30. Elements constitutius de la relació educativa significativa potenciadora de resiliència. Elaboració pròpia

Terme adoptat en aquesta recerca per a representar les idees analitzades	Relació d'acompanyament al centre residencial	Growth promoting relationship	Relació de mentoratge	Relació interpersonal d'ajuda	Relació promotora de resiliència
Acceptació fonamental	(Blanco et al., 1998; Chana, 2007; Generalitat de Catalunya, 2012; Jiménez et al., 2010a; Jover, 1991; Planella, 2000)	(R. Spencer & Rhodes, 2014)	(Collins et al., 2010; R. Spencer, 2002, 2004, 2006)	(Portelance, 1998; Rogers, 2002)	(Costa et al., 2014; Guénard, 2004; Rubio & Puig, 2015; Vanistendael & Lecomte, 2002)
Respecte/ Reconeixement	(Alonso & Funes, 2009; Bàrbara et al., 2008; Bàrbara, 2009; Blanco et al., 1998; Chana, 2007; Fryd, 2011; Generalitat de Catalunya, 2012; Jiménez et al., 2010a; Jover, 1991; Munson & McMillen, 2009; Palacios, 2005; Raya & Caparrós, 2014)	(Li & Julian, 2012; Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004)	(R. Spencer, 2004)	(Jordan, 2000, 2013; M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Miller & Stiver, 1997; Rogers, 2002; Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Guénard, 2004)
Confiança mútua	(Alonso & Funes, 2009; Álvarez-Baz, 2009; Chana, 2007; Fryd, 2011; Generalitat de Catalunya, 2012; Jiménez et al., 2010a; Melendro & Cruz, 2013; Raya & Caparrós, 2014)	(Li & Julian, 2012; Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014; R. Spencer, 2002)	(Ahrens et al., 2011; Collins et al., 2010; Greeson & Bowen, 2008; Lemon & Hines, 2006; Munson & McMillen, 2009; Munson et al., 2010; Rhodes, 2002, 2005; Triseliotis et al., 1995)	(Darder & Vázquez, 1998; Jordan, 2000, 2013; M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Miller & Stiver, 1997; Rogers, 2002)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Costa et al., 2014; Jordan, 2013; Rubio & Puig, 2015)
Autenticitat/ Transparència	(Chana, 2007; Generalitat de Catalunya, 2012; Munson & McMillen, 2009; Planella, 2000)	(R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(R. Spencer, 2002, 2004, 2006)	(Darder & Vázquez, 1998; Jordan, 2000, 2013; Marroquín, 1991; Miller & Stiver, 1997; Rogers, 2002; Turró &	

Capítol 3. La relació educativa: el professional com a tutor de resiliència

				Cortés, 2004)	
Estímul/ encoratjament/ Apoderament	(Costa et al., 2014; Jover, 1991; Melendro & Cruz, 2013; Raya & Caparrós, 2014)	(Li & Julian, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2004; Search Institute, 2014; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(Collins et al., 2010)	(Jordan, 2013; M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Rogers, 2002; Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Costa et al., 2014; Jordan, 2013; Melendro et al., 2013; Rubio & Puig, 2015)
Col·laboració/ Presca de decisions consensuada		(Li & Julian, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2004; Search Institute, 2014; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(R. Spencer, 2002)		
Víncle afectiu/emocional	(Álvarez-Baz, 2009; Bàrbara et al., 2008; Bàrbara, 2009; Blanco et al., 1998; Chana, 2007; Generalitat de Catalunya, 2012; Greeson & Bowen, 2008; Hudson, 2013; Jiménez et al., 2010a; Jover, 1991; Melendro & Cruz, 2013; Palacios, 2005; Raya & Caparrós, 2014)	(Li & Julian, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2004; Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(Grossman & Rhodes, 2002; Parra, DuBois, Neville, Pugh-Lilly, & Povinelli, 2002; R. Spencer et al., 2010; R. Spencer, 2002, 2004, 2006)	(M. Lerner, 1974; Portelance, 1998)	(Barudy & Dantagnan, 2005, 2011; Barudy, 2014; Costa et al., 2014; Cyrulnik, 2005; Manciaux et al., 2003; Melendro et al., 2013; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015; Vanistendael & Lecomte, 2002)
Comunicació basada en el diàleg	(Alonso & Funes, 2009; Álvarez-Baz, 2009; Chana, 2007; Cruz, 2009; Generalitat de Catalunya, 2012; Jiménez et al., 2010a; Jover, 1991; Melendro & Cruz, 2013; Palacios, 2005; Pie & Pastor, 2008; Planella, 2000, 2008)	(Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)		(Marroquín, 1991; Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Costa et al., 2014)
Empatia/ Comprensió	(Ahrens et al., 2011; Alonso & Funes, 2009; Chana, 2007; Jiménez et al., 2010a; Jover, 1991; Munson & McMillen, 2009)	(Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(Lemon & Hines, 2006; R. Spencer, 2002, 2004, 2006)	(Jordan, 2000, 2013; M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Miller & Stiver, 1997; Rogers, 2002; Turró & Cortés,	(Barudy & Dantagnan, 2005; Jordan, 2013; Vanistendael & Lecomte, 2002)



El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància

				2004) Lerner, 1974	
Individualització/ Sensibilitat a les necessitats particulars	(Alonso & Funes, 2009; Chana, 2007; Fryd, 2011; Jiménez et al., 2010a; Palacios, 2005; Planella, 2000; Raya & Caparrós, 2014)	(National Scientific Council on the Developing Child, 2004; Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(R. Spencer, 2004)	(Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Costa et al., 2014; Rubio & Puig, 2015)
Orientació/ Guia	(Jover, 1991; Raya & Caparrós, 2014)	(Li & Julian, 2012; Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)		(Darder & Vázquez, 1998; Turró & Cortés, 2004)	
Accessibilitat/ Disponibilitat	(Bàrbara et al., 2008; Bàrbara, 2009; Chana, 2007; Generalitat de Catalunya, 2012; Hudson, 2013; Jiménez et al., 2010a; Melendro & Cruz, 2013; Munson & McMillen, 2009; Palacios, 2005; Planella, 2000; Triseliotis et al., 1995)	(National Scientific Council on the Developing Child, 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(Collins et al., 2010; Lemon & Hines, 2006)		(Barudy & Dantagnan, 2005; Rubio & Puig, 2015)
Coherència en el ser, dir i fer	(Blanco et al., 1998; Generalitat de Catalunya, 2012; Jover, 1991)	(R. Spencer et al., 2004)	(Ahrens et al., 2011; R. Spencer, 2002, 2004)	(M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Rogers, 2002)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Costa et al., 2014)
Interès en l'infant, compromís i persistència	(Bàrbara et al., 2008; Bàrbara, 2009; Fryd, 2011; Hudson, 2013; Palacios, 2005; Planella, 2000; Triseliotis et al., 1995)	(Search Institute, 2014; R. Spencer et al., 2004; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(R. Spencer, 2002)	(Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Rubio & Puig, 2015)
Estructura educativa: límits, suport i andamiatge		(Li & Julian, 2012; Search Institute, 2014; R. Spencer & Rhodes, 2014)			(Barudy & Dantagnan, 2005)
Modelatge	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Generalitat de Catalunya, 2005, 2012)	(Search Institute, 2014; R. Spencer & Rhodes, 2014)	(Greeson et al., 2014)		(Barudy & Dantagnan, 2005)

Fonamentades en els principis bàsics de l'acció socioeducativa que hem considerat a l'inici, proposem els següents elements com els principals components que fan distintives aquest tipus de relacions (Taula 31):

Taula 31. Components essencials que configuren relacions educatives significatives i potenciadores de resiliència. Elaboració pròpia

- Acceptació fonamental
- Respecte/reconeixement
- Confiança mútua
- Autenticitat/transparència
- Estímul/encoratjament/Apoderament
- Col·laboració/presa de decisions consensuada
- Vincle afectiu/emocional
- Comunicació basada en el diàleg
- Empatia/comprensió
- Individualització/sensibilitat a les necessitats particulars
- Orientació/guia
- Accessibilitat/disponibilitat
- Coherència en el ser, dir i fer
- Interès en l'infant, compromís i persistència
- Estructura educativa: límits, suport i andamiatge
- Modelatge

Per acabar, destacar que de l'anàlisi de les diverses propostes, es desprèn que el vincle afectiu i el component emocional prenen una gran dimensió constituint-se com l'essència de la relació educativa significativa potenciadora de resiliència. A partir d'aquest vincle, és possible dur a terme un treball pedagògic, un intercanvi i transformació profunda de l'infant per a construir el seu camí resilient.

### **3.2. Construint la relació**

En aquest apartat ens centrem en descriure el desenvolupament de la relació interpersonal i els elements que poden incidir en aquest procés.

#### **3.2.1. La relació com a procés**

En aquest punt, és interessant explorar el procés i la dinàmica de la relació interpersonal. La necessitat de l'altre en el desenvolupament de la persona no es

satisfà amb una simple relació superficial sinó que com diu Ibáñez-Martín (1991, p. 7), “[...] nos es preciso imbricar nuestra vida en una participación recíproca con los demás; necesitamos saber establecer relaciones significativas, algunas de la cuales han de tener raíces en el tiempo”. Per les situacions viscudes pels infants i adolescents al sistema de protecció i les conseqüències que moltes vegades aquestes suposen, pot no resultar fàcil construir relacions properes i de confiança amb altres persones. Inclús si les persones que han maltractat són adults, pot ser que quedi un recel cap als adults en general, fruit de la generalització de la desconfiança generada pel maltractament rebut (Eckenrode & Hamilton, 2000; Fernández del Valle & Fuertes, 2005) i la frustració (Blanco et al., 1998).

Diferents autors han identificat les dificultats que poden experimentar els infants en recursos de protecció a l'hora d'establir noves relacions, així com les diferents conseqüències a nivell afectiu i emocional que poden entorpir-les (Ahrens et al., 2011; Barudy & Dantagnan, 2005; Britner, Balcazar, Blechman, Blinn-Pike, & Larose, 2006; Britner et al., 2014; Jiménez et al., 2010a; Mennen & O'Keefe, 2005). En aquest sentit, ens plantejem la següent pregunta: Com es construeix aquest tipus de relació amb l'educador?

Alonso i Funes (2009), Parcerisa et al. (2010) i Raya i Caparrós (2014) entre d'altres, exposen que per aconseguir l'autonomia del subjecte, entesa com una de les principals fites educatives, cal que l'acompanyament travessi un seguit de fases prèvies. Així, conceben l'acompanyament com un procés circular, flexible i dinàmic que passa pel previ assoliment del vincle educatiu, essent fonamental desenvolupar un lligam i respecte mutu que serveixi de base per l'establiment de la relació de confiança. És interessant observar que l'acompanyament no és possible si no s'estableix a priori un vincle basat en la confiança, establint-se en un ambient positiu on la persona es sent escoltada, segura i recolzada.

Tot i que aquests són aspectes transversals, a la literatura es ressalta l'especial atenció i posada en escena dels mateixos a la primera fase del procés (R. Spencer, 2004), doncs “[...] en el primer o primeros encuentros está en juego la posibilidad de entablar un vínculo educativo y relacional que va a hacer posible, o más fácil, el proceso de incorporación y cambio posteriores” (Alonso & Funes, 2009, p. 9). Al final

d'aquest procés on educador i educand es separen, l'infant serà capaç de transferir l'afectivitat rebuda a altres persones i contextos de la seva vida, ajudant-lo a crear vincles positius amb l'entorn (Blanco et al., 1998).

Observem que des de diferents aportacions teòriques s'han estudiat algunes fases en la construcció de la relació. Kram (1983) planteja les següents fases de mentoratge: 1) iniciació; 2) cultiu; 3) separació (l'etapa menys beneficiosa) i 4) redefinició, esdevenint una relació significativament diferent de l'anterior o finalització de la mateixa. Segons l'autor, l'èxit complet del cicle es representa amb el moviment de la inicial desigualtat de poder entre les dues parts cap a la relativa igualtat.

Li i Julian (2012) també destaquen en la seva teoria la importància del poder a mesura que es desenvolupa la relació, canviant el balanç a favor de la persona en desenvolupament.

Carkhuff també presenta una sèrie de fases on posa en relació les destreses de l'assessor amb l'aprenentatge que extreu l'assessorat. En la fase inicial es vol aconseguir una bona relació i es treballa l'exploració, posant en joc les destreses de l'assessor compreses per l'atenció i la resposta –empatia, respecte, genuïtat i concreció-. En una segona fase es treballa la comprensió, on l'assessor presenta unes destreses afegides –auto-manifestació, confrontació i immediatesa- i un grau superior de destresa en les anteriors. La última fase és la d'acció, on es promouen les set disposicions bàsiques als nivells més alts, fomentant que el client assumeixi l'acció o el compromís concret que el portarà a millorar la seva situació (Giordani, 1997).

Castellana (2003) anomena el moment en que els adolescents perceben que un adult esdevé significatiu com el context de la significació i es mostra d'acord amb Galbo (1983) quan aquest observa que normalment el fet d'adonar-se de la significació d'una persona té com a precedent un incident específic. Aquest esdeveniment pot estar relacionat amb 1) l'oferiment d'ajuda davant d'un problema personal; 2) el prendre consciència que es troba a faltar a la persona davant d'una absència temporal i 3) la maduració i progrés que pren la relació interpersonal i la importància que se li atribueix.

De l'anàlisi es desprèn que el naixement d'una relació com la que proposem necessita d'un temps i d'un procés i resulta imprescindible que l'educador tingui en compte aquest fet i el respecti. Segons Fryd (2011, p. 123), "[...] ese tiempo de espera y ajuste dispuesto para conocer lo que muestra el otro es lo que va habilitando la individualización de la propuesta a ofertar y promoviendo la participación del sujeto".

La construcció dels vincles –educatiu, significatiu i resilient- entre educador i infant és quelcom que cal assolir amb esforç per part d'ambdós però sobre tot en la fase inicial, els professionals han d'implicar-se i participar de manera més activa que mai. El professional ha d'oferir i disposar tota una sèrie de recursos –que formen part de les competències professionals però s'estenen a un nivell personal i humà-, tot el que té al seu abast per fer-lo sentir còmode i transmetre-li el tipus de relació a la que es vol convidar a l'infant. Per tant:

[...] el adulto que quiere ayudar realmente a un niño víctima de malos tratos debe perseverar en la relación hasta lograr un vínculo de confianza donde el niño sienta que se interesan por él como persona singular y que, a pesar de sus problemas y comportamientos, se le quiere y se confía en sus recursos y capacidades (Barudy & Dantagnan, 2005, p. 224).

En conclusió, cal un temps i un espai per conèixer-se i reconèixer a l'altre, en el qual es vagi produint una sinèrgia i una adaptació mútua i on es va construint el tipus de relació desitjada a partir del rol que ve atorgat per la situació educativa. La relació anirà prenent rumbos diferents en funció del que les dues persones estiguin disposades a aportar i rebre i en funció del tipus de dinàmiques que sorgeixin, influenciada a més, per les característiques dels individus i les peculiaritats del context. Per tant, entenent que la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència és quelcom a construir i considerant les diferents aportacions, pensem que es tracta d'un procés amb diferents fases. En el cas d'educadors de centre residencial amb els que no han

tingut una relació prèvia, pensem que podria tenir les etapes<sup>13</sup> que presentem a la Taula 32:

Taula 32. Fases de la construcció de la relació. Elaboració pròpia

<b>Fases del procés</b>	<b>Definició</b>
Moment inicial	Els subjectes es coneixen.
Inici de la relació	Es va creant el contacte i hi ha un reconeixement de l'altre, situant-lo en el rol del context educatiu que ocupa.
Progressiva unió i adaptació dels dos subjectes	Es posen de manifest els diferents elements de la relació i l'infant pot visualitzar a l'educador com una figura significativa.
Moment estable i central	L'educador passa a ser un punt d'anclatge de l'infant al món, constituint-se com a figura de referència.
Relació consolidada i madura	S'aconsegueix que l'educand assoleixi autonomia, un bon desenvolupament i sigui més resiliència, manifestant-se els beneficis i l'impacte positiu de la relació.
Finalització de la relació entesa estrictament com a relació educativa	Finalitza l'acció socioeducativa que motivava la relació. Tot i això, la relació interpersonal pot continuar i ser modificada segons el nou context.  El professional deixa de ser educador però no referent de vida del procés de l'infant o jove.  L'infant desplega tots els aprenentatges i beneficis obtinguts i en el millor dels casos és capaç de compartir-los amb el seu entorn.

Finalment, atès que entenem la relació com un procés continu i quelcom dinàmic, podem pensar què relacions que comencen de manera desafortunada, podran remuntar i acabar esdevenint relacions significatives, de la mateixa manera que s'haurà de tenir cura de les relacions positives perquè no es deteriorin i puguin seguir brillant. Concebent-ho així i veient que hi ha aspectes que poden suposar l'afavoriment de les relacions, observem que també poden haver certs detonants per a que una relació es consideri significativa per l'infant, ja sigui a l'inici de la relació o un cop establerta.

<sup>13</sup> El procés mostrat és molt lineal ja que es presenta de manera didàctica però és evident que la complexitat de les relacions humanes i les diferents situacions en el context de centre residencial farà que prengui traçades més enrevessades.

### **3.2.2. Elements que incideixen en la relació**

És evident que cada relació interpersonal té la seva pròpia peculiaritat fruit de les casuístiques del conjunt: les dos persones, la pròpia interacció i els elements del context com a teló de fons. Tot i que la major part de recerques vers el suport social o les relacions interpersonals es centren només en el suport rebut, és important considerar la relació en el seu conjunt i optar per una aproximació que tingui en compte el rol actiu dels dos subjectes (Jordan, 2013; Rodriguez-Tomé, 1965; R. Spencer, 2002). Cal conèixer quins elements personals –tant de l’educador com de l’infant-, poden ajudar o dificultar la relació, així com els elements contextuais i dinàmiques del centre residencial que puguin afectar-la.

De la bibliografia revisada, Ahrens et al. (2011) han elaborat la proposta més completa fins al moment, on identifiquen alguns elements facilitadors o dificultadors en les relacions de mentoratge amb joves que es troben al sistema de protecció. Els principals elements de dificultat en l’inici de la relació rauen en 1) les pors inicials dels joves a tenir una relació amb implicacions emocionals; 2) por a defraudar o ser defraudat; 3) sentir-se pressionat en l’establiment del vincle; 4) no voler rebre un tracte directiu i 5) la falta de comprensió amb el passat i la cultura del jove. De la mateixa manera, trobem elements que dificulten que la relació es consolidi (Ahrens et al., 2011): 1) barreres logístiques; 2) por a no complir amb les expectatives de l’adult; 3) canvi de centre de l’infant.

R. Spencer et al. (2010) apunten també que la distància cultural i racial entre mentor i mentorat pot suposar un element de dificultat en la relació, tot i que no és determinant (R. Spencer, 2006). En una recerca posterior sobre mentoratge, s’identifiquen els següents elements (R. Spencer, 2007): 1) abandonament de la relació per part de l’adult o del jove; 2) percepció del jove de falta de protecció; 3) expectatives no cobertes; 4) mancança d’habilitats relacionals de l’adult; 5) interferència de la família i 6) falta de suport institucional.

Altres autors evidencien que els canvis de centre dels infants suposen el trencament de possibles vincles amb els educadors (Ahrens et al., 2011; Palacios, 2005) així com una major sensació d’inestabilitat (Gilligan, 2000d; Hudson, 2013; Sala et al., 2009). Per tant, la permanència dels educadors al recurs és un aspecte clau en

tant que és necessari per generar relacions de confiança i poder establir vincles reparadors de l'esfera emocional (Generalitat de Catalunya, 2012; Lázaro, 2009b; Marzo, 2009; Palacios, 2005), sentir-se estimats (Jiménez et al., 2010a), així com arribar a ser resilients (Cruz, 2009; García, De la Herrán, et al., 2007). També poden suposar un element de dificultat els elements logístics com ara la rotació en els torns de treball dels educadors dels centres (Palacios, 2003, 2005) i una ràtio baixa entre educador-infants (Sala et al., 2009).

Com aspectes que poden facilitar a l'inici de la relació, Ahrens et al. (2011) presenten: 1) la paciència i resistència de l'adult; 2) demostracions autèntiques d'afecte per part de l'adult; 3) l'obertura i el fet de compartir experiències pròpies; 4) el respecte cap al seu passat; 5) compartir característiques; 6) que el jove estigui en un moment vulnerable i necessiti suport emocional i 7) que la relació vagi més enllà del que s'esperava. Com a facilitadors per a la consolidació de la relació destaquen: 1) ajudar al jove a entendre el què passarà; 2) incorporar els interessos del jove en les activitats que fan; 3) tenir mecanismes per mantenir el contacte regular; 4) mostrar confiança; 5) prestar atenció a les seves necessitats i 6) consistència entre el que els mentors diuen i les accions que duen a terme (Ahrens et al., 2011).

Greeson, Thompson, Evans-Chase i Ali (2014) i R. Spencer et al. (2010) posen de manifest la paradoxa que es pot produir: d'una banda les experiències vulnerables del passat poden funcionar com una barrera en l'establiment de la relació però al mateix temps, aquesta història pot suposar una especial predisposició a voler tenir relacions de suport amb adults afectuosos. En aquest sentit, R. Spencer (2004, 2006) exposa que s'està prenent en consideració la qualitat del vincle afectiu, resultant un element clau per a que l'adult esdevingui una persona significativa i es donin els efectes positius del mentoratge. Per últim, s'exposa que la longevitat de la relació i la freqüència del contacte són factors relacionats que cal tenir en compte (Dubois & Neville, 1997; Grossman & Rhodes, 2002; Munson & McMillen, 2009; Triseliotis et al., 1995) a més durada i més contactes, més possibilitats hi ha de tenir èxit en la relació (Parra et al., 2002).

En definitiva, fruit de l'anàlisi presentem la Taula 33, on s'exposen els elements que identifiquem com a facilitadors i dificultadors de les relacions interpersonals en



funció del moment de la relació i de l'agent on recau la responsabilitat, podent ser el jove, l'adult, ambdós o aspectes de caire contextual:

Taula 33. Elements que faciliten i dificulten la construcció de la relació. Elaboració pròpia

	Facilitadors		Dificultadors	
	Inicials	En el procés	Inicials	En el procés
Adult	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pacència.</li> <li>• Demostracions autèntiques d'afecte.</li> <li>• Respecte cap al seu passat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenció de les necessitats.</li> <li>• Incorporar interessos del jove a les activitats.</li> <li>• Consistència entre el que es diu i es fa.</li> <li>• Mostrar confiança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de comprensió amb el passat i la cultura del jove.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mancança d'habilitats relacionals de l'adult.</li> </ul>
Jove	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superació d'expectatives inicials.</li> <li>• Necessitat de suport emocional.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pors inicials a tenir una relació amb implicacions emocionals.</li> <li>• Por a defraudar i a ser defraudat.</li> <li>• Sentir-se pressionat en l'establiment del vincle.</li> <li>• No voler rebre un tracte directiu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por a defraudar i a ser defraudat.</li> <li>• Percepció de falta de protecció.</li> <li>• Expectatives no cobertes.</li> </ul>
Ambdós	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir característiques.</li> <li>• Obertura i compartir experiències pròpies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bona qualitat del vincle afectiu.</li> <li>• Parlar del futur.</li> <li>• Tenir mecanismes per mantenir el contacte regular.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gran distància cultural i racial.</li> <li>• Abandonament de la relació.</li> </ul>
Context	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Longevitat de la relació.</li> <li>• Alta freqüència de contacte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor ràtio professional-educands.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreres logístiques.</li> <li>• Canvi de centre residencial.</li> <li>• Inestabilitat de l'equip educatiu.</li> <li>• Interferència de la família.</li> <li>• Falta de suport institucional.</li> </ul>

Ubicar els diferents elements segons si ajuden o dificulten i tenint en compte l'eix de la temporalitat de la relació, ens permet observar com a l'inici tant el rol de l'adult com el del jove, juguen un paper fonamental. A mesura que avança la relació, els aspectes vinculats als joves perden pes però no ho fan els aspectes vinculats als adults.

D'aquesta forma, podem veure com el paper de l'adult resulta vital durant el manteniment de la relació. També observem que els elements facilitadors i dificultadors del context tenen més pes en el procés de la relació que a l'inici. Davant d'aquestes troballes, en els últims anys s'han iniciat un gran nombre de recerques sobre relacions de mentoratge des d'un enfocament més comprensiu, tenint en compte a la resta de les relacions socials com elements que afecten directament en la relació de mentoratge i a la inversa (Keller & Blakeslee, 2014; Keller, 2005; R. Spencer & Basualdo-Delmonico, 2014; R. Spencer, 2011).

Finalment, per a contextualitzar-ho al sistema de protecció, ressaltar que atès que les persones també evolucionen, els canvis derivats de l'edat i l'evolució madurativa influenciaran en la relació interpersonal. És interessant tenir-ho en compte ja que "[...] l'adolescència és una etapa de transformació en les relacions dels adolescents" (Castellana, 2003, p. 67). A més, les necessitats relatives al procés de separació-reunificació familiar i al moment del cicle vital del jove, podran condicionar les seves necessitats i en conseqüència, determinar el tipus d'interacció i relació que construeixin amb les diferents figures de la xarxa social.

### **3.3. La figura del tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància**

De la mateixa manera que hem aclarit el què des d'aquesta recerca entenem per una relació educativa significativa potenciadora de resiliència i ho hem diferenciat d'altres tipus de relacions amb les que poden confondre's, ens proposem ubicar en aquest punt la figura del tutor de resiliència. El tutor de resiliència és aquella persona que a partir de la relació amb l'infant, promou el seu desenvolupament resilient en el marc d'una relació socioeducativa i significativa. És per tant, una persona de referència per l'infant que té unes competències específiques que la diferencien de la resta. En aquest sentit, ens preguntem:

- Qui són aquestes figures?
- Quines competències específiques han de posseir aquestes persones per esdevenir tutores de resiliència?
- Quines accions i estratègies socioeducatives ha de desenvolupar aquesta figura per esdevenir tutor de resiliència?

Seguint amb el mateix fil de pensament que ens guiava al parlar de les relacions, observem que no totes les persones significatives i no totes les persones amb les que es manté una relació educativa, poden esdevenir tutors de resiliència. En canvi, aquella persona que exerceix un rol de tutor de resiliència, necessàriament serà un referent educatiu i una persona significativa per l'infant i precisament perquè és algú important per a ell, la triarà per vincular-se i construir una relació interpersonal. I és que tal com afirmen Reis i Collins (2000, p. 140) "Després de tot, les persones no tenim relacions amb tothom de manera general, tenim relacions amb persones particulars amb les que interactuem de manera particular".

### **3.3.1. Figura i rol del tutor de resiliència**

El tutor de resiliència pot tenir un perfil diferent en funció de la xarxa d'on provingui i de la figura que sigui. Aquestes característiques contextuais ens porten a parlar de tutors de resiliència diferents segons el rol que juguen, segon si aquesta promoció de resiliència que aporten a l'infant és de forma explícita o implícita.

Rubio i Puig (2015) equiparen la xarxa formal amb la promoció de resiliència explícita i la xarxa informal amb una promoció implícita, mentre que recerques en el context americà posen l'èmfasi en si la relació s'ha donat de manera natural –implícita- o de manera programada –explícita-. A continuació mostrem la Figura 11, on queda materialitzada aquesta idea:

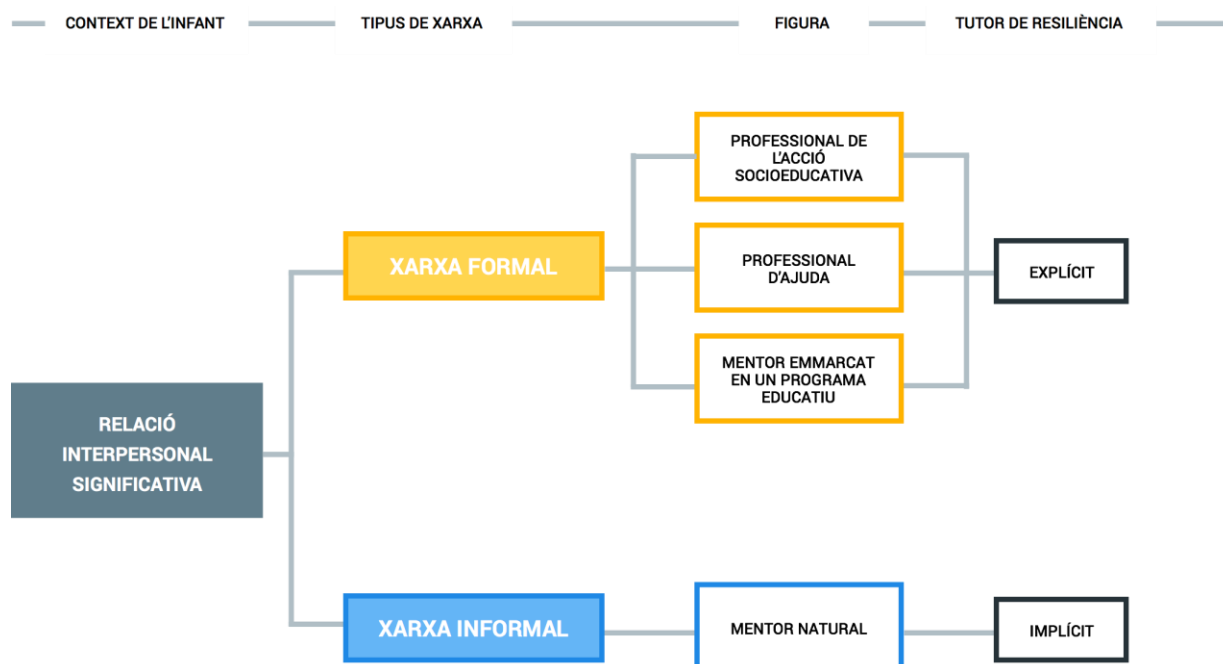


Figura 11. Tipologia del tutor de resiliència. Elaboració pròpia

Nosaltres ens centrem en el tutor de resiliència explícit, que prové de la xarxa formal, essent el professional de l'acció socioeducativa la figura que prendrem en consideració per aprofundir en les seves competències en dos eixos: a) pel que fa referència a la construcció de la relació educativa significativa (tema que ja hem analitzat en els apartats anteriors) i b) pel que fa referència a la transformació de la seva funció educativa en la d'un tutor de resiliència (tema que analitzem en el següent apartat).

### 3.3.2. Competències específiques del tutor de resiliència

Pel que fa a les competències del tutor de resiliència, fruit de l'anàlisi de les propostes anteriors, presentem algunes d'aquestes característiques que s'assenyalen com a rellevants. Observem que tenen coherència amb les característiques exposades relatives a la relació interpersonal.

La Taula 34 relaciona algunes de les competències que s'han identificat des de les diferents aproximacions metodològiques que ens serveixen per a copsar les competències que podem atribuir al tutor de resiliència. Una de les peculiaritats en

aquest camp d'estudi és que molts autors parlen de les característiques de les relacions i no especifiquen les característiques personals, i per tant, no queden recollides les competències de la figura de referència. Per contra, observem com aproximacions des de la perspectiva de la resiliència fan més èmfasi en les competències de la figura i no parlen tant dels elements de la relació. És per aquest motiu que aquest quadre s'ha de llegir amb certa cautela atès que en molts casos, els autors no parlen específicament de les característiques de la figura professional -i per tant no els podem incloure en aquest recull- però per contra, com hem comentat, quan expliquen les característiques de la relació fan referència implícitament a certes qualitats de la figura.

Taula 34. Competències del tutor de resiliència. Elaboració pròpia

Terme adoptat en aquesta recerca	Professional de l'educació	Mentor	Professional d'ajuda	Tutor de resiliència
Maduresa emocional i assumir el rol d'adult	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Generalitat de Catalunya, 2012; Palacios, 2005)		(Turró & Cortés, 2004)	(M. Lerner, 1974)
Mostrar confiança	(Triseliotis et al., 1995)	(Ahrens et al., 2011)		(Barudy & Dantagnan, 2005; Costa et al., 2014; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015)
Ser constant i estar disponible	(Lázaro, 2009b; Triseliotis et al., 1995)	(Rogers, 2002; R. Spencer, 2004)		(Barudy & Dantagnan, 2005; Rubio & Puig, 2015)
Ser autèntic/sincer	(Amorós & Fuertes, 2000; Generalitat de Catalunya, 2012; Lázaro, 2009b)	(Greeson et al., 2014; R. Spencer, 2004)	(Darder & Vásquez, 1998; Marroquín, 1991; Rogers, 2002; Turró & Cortés, 2004)	(Rubio & Puig, 2015)
Ser coherent	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Generalitat de Catalunya, 2005, 2012; Lázaro, 2009b)	(Ahrens et al., 2011)	(M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Rogers, 2002)	(Barudy & Dantagnan, 2005)
Vincular-se afectivament	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; García, Imaña, et al., 2007; Generalitat de Catalunya, 2005, 2012; Melendro & Cruz, 2013; Palacios, 2005)	(Ahrens et al., 2011; Beltman & MacCallum, 2006; Greeson et al., 2014; R. Spencer, 2004)	(M. Lerner, 1974; Portelance, 1998)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Chana, 2007; Goldstein et al., 2013; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015)
Tenir compromís i implicació	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; García, Imaña, et al., 2007; Palacios, 2005)	(Beltman & MacCallum, 2006; Greeson et al., 2014; R. Spencer, 2004)		(Barudy & Dantagnan, 2005; Rubio & Puig, 2015)
Ser empàtic i comprensiu	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; García, Imaña, et al., 2007; Jiménez et al., 2010a; Lázaro, 2009b; Palacios, 2005; Triseliotis et al., 1995)	(Beltman & MacCallum, 2006; Munson & McMillen, 2009; R. Spencer, 2004)	(M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Rogers, 2002; Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Goldstein et al., 2013; Puig & Rubio, 2011)
Ser amigable, obert, amb humor i creatiu	(Generalitat de Catalunya, 2005; Jiménez et al., 2010a; Palacios, 2005; Triseliotis et al., 1995)	(Ahrens et al., 2011; Bàrbara et al., 2008; Beltman & MacCallum, 2006)		(Barudy & Dantagnan, 2005; Goldstein et al., 2013; Rubio & Puig, 2015)

El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància

Ser comunicatiu i saber escoltar	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; García, Imaña, et al., 2007; Generalitat de Catalunya, 2012; Jiménez et al., 2010a; Lázaro, 2009b; Palacios, 2005; Triseliotis et al., 1995)	(Bàrbara et al., 2008; Beltman & MacCallum, 2006)	(Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Barudy, 2014; Goldstein et al., 2013; Vanistendael & Lecomte, 2002)
Ser respectuós, no jutjar	(Generalitat de Catalunya, 2005; Triseliotis et al., 1995)	(Ahrens et al., 2011; Bàrbara et al., 2008; Beltman & MacCallum, 2006)	(M. Lerner, 1974; Marroquín, 1991; Rogers, 2002; Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005)
Ser pacient	(García, Imaña, et al., 2007; Generalitat de Catalunya, 2005; Jiménez et al., 2010a; Lázaro, 2009b; Palacios, 2005)	(Barbara, Garet i Magre, 2008; Ahrens et al., 2011)		(Rubio & Puig, 2015)
Tenir en compte a l'infant (necessitats, sentiments, interessos..)	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; García, Imaña, et al., 2007; Palacios, 2005)	(Ahrens et al., 2011)		(Barudy & Dantagnan, 2005; Rubio & Puig, 2015; Vanistendael & Lecomte, 2002)
Tenir similitud amb el jove (personalitat, interessos i experiències similars)		(Ahrens et al., 2011; Munson & McMillen, 2009)		
Tenir un estil educatiu autoritatiu; combinant ferma i flexibilitat	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; García, Imaña, et al., 2007; Generalitat de Catalunya, 2005, 2012; Lázaro, 2009b; Palacios, 2005)	(Beltman & MacCallum, 2006)	(Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Goldstein et al., 2013; Rubio & Puig, 2015)
Oferir orientació i recolzament	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; García, Imaña, et al., 2007; Generalitat de Catalunya, 2012)	(Ahrens et al., 2011; Bàrbara et al., 2008; Beltman & MacCallum, 2006)	(Turró & Cortés, 2004)	(Barudy & Dantagnan, 2005; Goldstein et al., 2013; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015)
Oferir-se com a model de referència	(Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Generalitat de Catalunya, 2005, 2012)	(Greeson et al., 2014)		

En el fons, podem observar com totes aquetes característiques tenen un denominador comú, un cert estil o manera de fer, ser i estar. En aquest sentit, és adient presentar la taula de Gay i Stephenson (1998), on proposen un espectre d'estils de mentoratge, que és recuperada per Colley (2003) quan explora les relacions de mentoratge i també per Planella (2008, 2009) quan estudia els diferents estils de la persona que acompanya en l'acció socioeducativa. Aquests, com es pot veure a continuació a la Taula 35, s'han d'entendre com pols oposats en el contínuum dels estils relacionals:

Taula 35. Estils relacionals en el mentoratge i la relació socioeducativa. Adaptada de Gay i Stephenson (1998)

<b>Estils relacionals en el mentoratge i la relació socioeducativa</b>	
<b>Estil 1</b>	<b>Estil 2</b>
Directiu	Guia
Jerarquia	Reciprocitat
Control	Apoderament
Desigualtat	Igualtat
Dependència	Autonomia

Podem observar com els principis i les aproximacions metodològiques explorades per definir la relació educativa significativa potenciadora de resiliència, concorden amb el segon estil d'acompanyament, on la persona referent es situarà i s'identificarà amb els principis de guiar, establir una relació de reciprocitat i en un pla d'igualtat, on treballarà per l'apoderament i l'autonomia de l'infant. En aquesta mateixa línia, Spencer (2004) recorda la importància d'adoptar un rol col·laborador i trobar l'equilibri, no essent massa directiu però tampoc permetent que els joves actuïn en un rol passiu.

Finalment, a continuació presentem la Taula 36, on queden reflectida la proposta de característiques diferencials del professional vers la relació amb l'infant, convertint-lo en tutor de resiliència.



Taula 36. Competències essencials del tutor de resiliència. Elaboració pròpia

- Comptar amb maduresa emocional, assumint el rol d'adult
- Mostrar confiança
- Oferir disponibilitat i atenció constant
- Ser autèntic i sincer
- Ser coherent
- Vincular-se afectivament
- Tenir compromís i implicació
- Ser empàtic i comprensiu
- Ser amigable, obert, amb humor i creatiu
- Ser comunicatiu i saber escoltar
- Ser respectuós, no jutjar
- Ser pacient
- Tenir en compte a l'infant (necessitats, sentiments, interessos..)
- Tenir similitud amb el jove (personalitat, interessos experiències similars)
- Tenir un estil educatiu autoritatiu; combinant fermesa i flexibilitat
- Oferir orientació i recolzament
- Oferir-se com a model de referència

El tutor de resiliència entès des d'una vessant professional haurà de combinar les qualitats personals i ubicar-les en un rol i estil professional més general, que guïï la seva pràctica educativa. Algunes de les seves característiques per tant, poden ser comunes amb figures de la xarxa informal però el que despunta i és singular del professional és precisament l'adaptació de totes elles en l'acció socioeducativa que desplega<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Remetem al lector al capítol 2, on s'exposa el conjunt d'accions i estratègies socioeducatives per promocionar la resiliència dels infants en situacions de risc i desemparament analitzades en aquest treball.

## **A mode de resum**

Diferents aproximacions teòriques en el camp de la psicologia i l'educació destaquen la importància de la relació interpersonal com aspecte clau que determina l'assoliment del desenvolupament i de la resiliència de l'infant. Considerant aquesta premissa i entenent la necessitat de proporcionar figures de referència als infants que es troben a centres residencials de protecció, hem iniciat el capítol desgranant el que des d'aquesta recerca presentem com a relació educativa significativa i potenciadora de resiliència.

Amb el propòsit de comprendre i copsar aquells elements rellevants en l'establiment de les relacions interpersonals, hem fet una revisió sistemàtica de les diferents aproximacions que consideren aquest element com un aspecte fonamental. Els fonaments teòrics analitzats en els anteriors capítols vers la relació educativa i el paradigma de la resiliència han constituït la base de la proposta, complementant-ho amb altres perspectives que aporten quelcom diferencial i enriquidor per a l'objecte d'estudi.

Hem apuntat els components bàsics i essencials que constitueixen la relació interpersonal com element de suport en el desenvolupament de l'infant, dibuixant un possible procés de construcció i identificant alguns elements que poden facilitar o dificultar l'establiment i manteniment de les mateixes.

Per últim, hem analitzat la figura i el rol del tutor de resiliència, conceptualitzant a l'educador com a referent valuós i idoni que a través de la relació educativa i significativa, convida a l'infant a caminar cap a la conquesta de la resiliència. Amb la mateixa lògica anterior, s'ha pres com a punt de partida els dos eixos teòrics centrals que guien la recerca per extreure les competències necessàries del tutor de resiliència al centre residencial. Tenint presents les necessitats específiques d'aquests infants i alhora els seus drets i la potencialitat per a construir resiliència, pensem aquesta figura com aquella peça primera i més important que propicia que la resta de l'engranatge resilient es posi en funcionament. Per tant, entenem al tutor de resiliència com el professional que a través de l'acció socioeducativa mobilitza els recursos de l'infant i del seu entorn, creant condicions per a que passi allò que de manera natural, segurament, no passaria.



**SEGONA PART: METODOLOGIA,  
CONTEXTUALITZACIÓ I PARTICIPANTS**



## CAPÍTOL 4. DISSENY METODOLÒGIC DE LA RECERCA

*Sólo lo que está terminado, completo, está totalmente asegurado. Donde hay reflexión, hay suspensión. El objeto de pensar es ayudar a alcanzar una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que está ya dado. Otros hechos como el pensar acompañan a este rasgo, puesto que la situación en que ocurre el pensamiento es dudosa, el pensar es un proceso de indagación, de observar cosas, de investigación.*

Dewey

En aquest capítol s'exposa el disseny metodològic de la recerca, amb l'objectiu de justificar la perspectiva adoptada en l'abordatge de la investigació. Es plasma el recorregut des dels primers interrogants fins a la proposta de recerca desenvolupada, presentant els objectius que han guiat aquest treball i la perspectiva metodològica amb la que s'ha enfocat. Seguidament es descriu el disseny de la recerca, així com les estratègies utilitzades per a l'obtenció de la informació i el seu anàlisi. Finalment, es prenen en consideració els criteris de rigor científic i l'ètica de la recerca.

### 4.1. Plantejament general de la recerca

El plantejament general de la recerca ve marcat per l'interès de conèixer en profunditat de quina manera les relacions significatives entre l'infant que es troba al sistema de protecció –concretament al centre residencial- i les persones del seu context, poden ser una font de suport i tenir un efecte positiu en l'afrontament de la situació de desemparament i en el desenvolupament del seu procés resiliat mentre es troba en una mesura de protecció.

Diferents perspectives en el camp de la psicologia i l'educació entenen que el desenvolupament humà es produeix en la interacció social i conceben les relacions interpersonals com la font de suport necessari per a que aquest es produeixi. Els infants que es troben en centres residencials han viscut situacions adverses i afronten

una situació de separació del seu context familiar per passar a viure en un nou context, en aquest cas, residencial. Aquests esdeveniments suposen un repte pel seu desenvolupament.

El paradigma de la resiliència ens aporta una nova mirada de la realitat i una perspectiva innovadora en l'acció socioeducativa, valorant de manera significativa la dimensió relacional des d'una perspectiva ecològica-sistèmica. Precisament perquè la resiliència es construeix amb la presència i suport d'altres persones, pren rellevància la idea d'identificar les relacions i les figures significatives –tant del context formal com de l'informal-, que poden desenvolupar aquest rol. Així mateix, entenent la resiliència com quelcom processual i acumulatiu, on els aprenentatges adquirits en un determinat moment suposen un enriquiment pel conjunt del cicle vital, i entenent que la infància i l'adolescència són etapes evolutives claus, volem explorar l'impacte d'aquestes relacions en el moment en que es donen i en el futur.

Diverses recerques enfatitzen la necessitat d'explorar el fenomen de les relacions humanes a partir de la perspectiva de les persones implicades i entendre així la seva pròpia experiència. D'igual forma, des del paradigma de la resiliència s'aposta per conèixer experiències de persones que en l'afrontament de l'adversitat, han experimentat relacions significatives que les han ajudat en el seu procés.

La nostra intenció amb aquesta recerca és donar algunes respostes davant d'aquesta necessitat, fent-ho a més, des d'una perspectiva pragmàtica on el coneixement generat pugui servir per a proporcionar orientacions a la praxi socioeducativa que caminin cap a la promoció de la resiliència dels infants. Amb aquesta mirada, s'ha dissenyat el plantejament de la recerca de manera atenta a les exigències científiques per a complir amb tots els criteris metodològics i ètics que considerem que poden avalar-la com una recerca de qualitat. A continuació, es presenten els diferents aspectes que formen part del disseny metodològic, mostrant aquest recorregut que s'inicia amb els primers interrogants i finalitza amb una proposta ferma i estructurada per a dur a terme la recerca.

#### 4.1.1. Preguntes i objectius que orienten la recerca

Els objectius de la recerca parteixen d'una sèrie de preguntes que ens vàrem formular a l'inici, essent la brúixola que ha guiat el plantejament i la formulació dels mateixos. Atès que les preguntes són l'element central perquè determinen què es vol saber sobre l'objecte d'estudi (Cuesta-Benjumea, 2008), les preguntes definitives són fruit d'un treball de reflexió i revisió constant que ha aconseguit resoldre en tres preguntes el llistat inicial, plasmant-se de la manera següent:

- Quina percepció tenen els joves extutelats respecte les relacions significatives viscudes durant el període de temps que van estar als centres residencials?
- Què s'entén per relació significativa al context específic del centre residencial?
- Com es poden potenciar les relacions significatives en els centres residencials per a que els educadors socials esdevinguin tutors de resiliència?

En aquest procés d'anàlisi i concepció de les preguntes, s'han elaborat tres objectius principals, que aborden les qüestions de manera singular. A la Taula 37 es pot observar la relació entre la pregunta general i l'objectiu plantejat.

Taula 37. Preguntes i objectius generals de la recerca. Elaboració pròpia

PREGUNTA GENERAL	OBJECTIU
Quina percepció tenen els joves extutelats respecte les relacions significatives viscudes durant el període de temps que van estar als centres residencials?	1. Conèixer la percepció dels joves extutelats vers les relacions significatives que van mantenir durant el període de temps que van ser als centres residencials.
Què s'entén per relació significativa al context específic del centre residencial?	2. Aprofundir en les relacions significatives en clau de resiliència, al context del centre residencial.
Com es poden potenciar les relacions significatives en els centres residencials per a que els educadors socials esdevinguin tutors de resiliència?	3. Plantejar orientacions socioeducatives en el marc d'un centre residencial per fomentar que els educadors socials siguin tutors de resiliència.

La primera pregunta es centra en conèixer la percepció dels propis joves vers les relacions significatives des d'una perspectiva àmplia, tenint en compte tant el context formal com l'informal. Aquesta visió integral del context de l'infant que ha viscut la situació de protecció, ens aporta una mirada que pren en consideració a totes les persones concebudes com a significatives.



En segon lloc, plantejem aprofundir en la comprensió del fenomen, escoltar i contrastar la perspectiva de diferents participants –joves i professionals- amb l'objectiu d'analitzar en clau de resiliència, les relacions significatives específiques del context dels serveis formals. Aquesta segona fase aporta una doble perspectiva de la relació, ja que permet conèixer la percepció dels dos membres que la formen -jove i professional-.

Finalment, amb aquesta múltiple mirada i amb la intenció de transferir el coneixement a l'acció socioeducativa, ens proposem com a objectiu plantejar orientacions socioeducatives en el marc d'un centre residencial per fomentar que els educadors socials siguin tutors de resiliència. Aquestes orientacions pretenen cobrir les necessitats proporcionant un acompanyament favorable als infants, així com oferir estratègies per treballar les relacions interpersonals tant amb la xarxa formal com amb la informal.

Tenint clara la finalitat perseguida en les preguntes principals i a partir d'aquests objectius generals, presentem a la Taula 38, els objectius específics que ens ajuden a concretar la proposta i a fer-la operativa. Darrera de la formulació de cada un d'ells, hi ha també una sèrie de preguntes específiques que han ajudat a copsar la idea essencial per a cada objectiu.

Taula 38. Preguntes, objectius generals i objectius específics. Elaboració pròpia

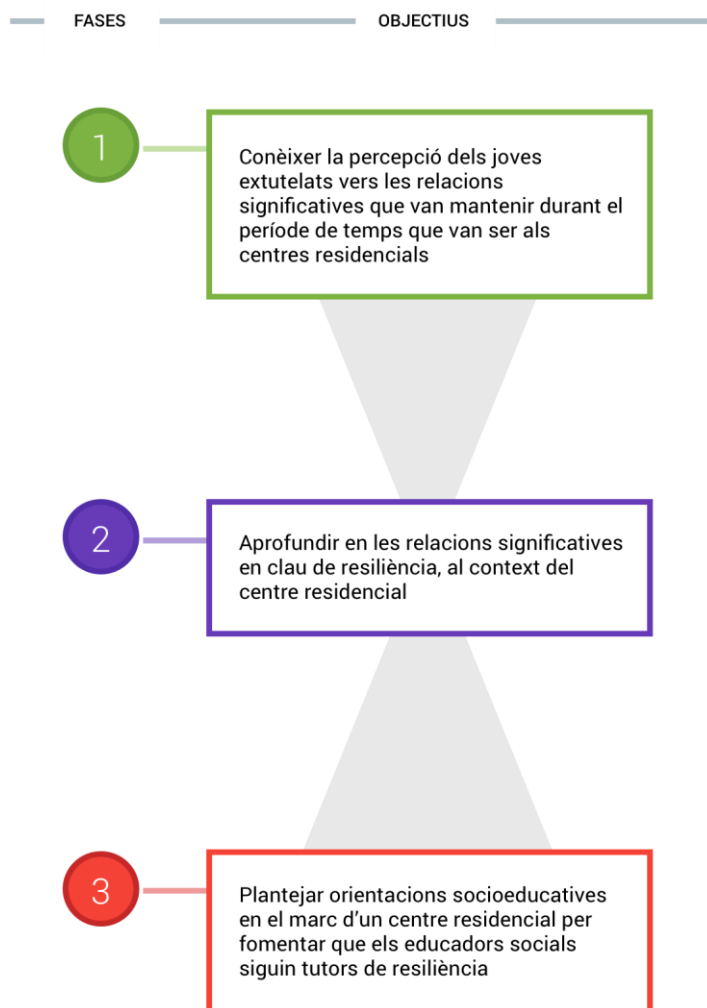
Preguntes	Objectius generals	Objectius específics
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Què consideren els joves extutelats que és una relació significativa?</li> <li>• Qui són les figures significatives?</li> <li>• Com defineixen aquest tipus de relacions?</li> <li>• Com es construeixen?</li> <li>• Què aporten les relacions significatives?</li> <li>• Quines necessitats expressen els joves extutelats relatives a la situació de protecció?</li> </ul>	<p>1. Conèixer la percepció dels joves extutelats vers les relacions significatives que van mantenir durant el període de temps que van ser als centres residencials.</p>	<p>1.1. Conèixer la concepció que tenen els joves extutelats vers les relacions significatives.</p> <p>1.2. Identificar les persones, els contextos de procedència i el rol de les figures significatives.</p> <p>1.3. Identificar diferents tipologies i característiques de relacions significatives.</p> <p>1.4. Explorar els processos de construcció de les relacions significatives en els contextos informals i en els formals.</p> <p>1.5. Analitzar l'impacte de les relacions significatives en els contextos informals i en els formals.</p> <p>1.6. Examinar les necessitats dels infants que es troben al sistema de protecció.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com es caracteritzen les relacions que són significatives en el context dels serveis formals?</li> <li>• Quines són les competències que defineixen al professional com a figura significativa?</li> <li>• Com es construeixen les relacions significatives entre l'infant i el professional?</li> <li>• Què aporten a l'infant aquestes relacions significatives?</li> </ul>	<p>2. Aprofundir en les relacions significatives en clau de resiliència, al context del centre residencial.</p>	<p>2.1. Sintetitzar els elements constituents de les relacions significatives en el context dels serveis formals.</p> <p>2.2. Examinar les competències que defineixen a les figures significatives en el context dels serveis formals.</p> <p>2.3. Explorar els processos de construcció de les relacions significatives en el context dels serveis formals.</p> <p>2.4. Analitzar l'impacte de les relacions significatives en el context dels serveis formals.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com podem ajudar a l'infant en l'afrontament de la situació de protecció i a promocionar la seva resiliència?</li> <li>• Com podem potenciar relacions significatives en el context del centre residencial que potenciïn la resiliència?</li> <li>• Quines han de ser les competències a desenvolupar per esdevenir un tutor de resiliència?</li> </ul>	<p>3. Plantejar orientacions socioeducatives en el marc d'un centre residencial per fomentar que els educadors socials siguin tutors de resiliència.</p>	<p>3.1. Plantejar orientacions per acompanyar als infants en el seu trajecte pel sistema de protecció i promocionar la resiliència.</p> <p>3.2. Plantejar estratègies per treballar amb la xarxa formal i informal de l'infant, que facilitin l'establiment i manteniment de relacions significatives entre ells.</p> <p>3.3. Dissenyar orientacions per fomentar i promocionar en els professionals, aquells elements per esdevenir tutors de resiliència.</p>

Com es pot observar, es tracta d'un plantejament amb una estructura determinada, seqüencial i ordenada, fet que ens permet anar avançant en el nostre objecte d'estudi de manera coherent i rigorosa.

Cada un dels objectius principals coincideix amb una fase de la recerca. A partir de la informació aportada pels principals protagonistes –els vint joves-, i des d'una primera mirada integral a tot el context –formal i informal-, ens proposem identificar els elements clau de les relacions significatives. A partir d'aquesta primera identificació, es conforma un procés d'anàlisi continuat amb l'objectiu d'anar lligant unes i altres veus, on les dades es van refinant i centrant cada vegada més en l'anàlisi del context formal. En la segona fase, aprofundim en el coneixement de les relacions significatives del context formal a partir de les narratives de tres joves i els respectius professionals escollits com a figura significativa clau.

Escoltades i contrastades les veus dels diferents participants, finalment s'acaba transferint aquest coneixement a la praxi, plantejant orientacions socioeducatives per als professionals dels centres residencials. Aquestes orientacions busquen promoure relacions significatives entre els infants i les persones del seu voltant, pel que obrim altra vegada la potencialitat de l'acció socioeducativa als dos contextos –formal i informal-. Les orientacions resultants per tant, són fruit de la interacció de les mirades dels participants, les seves experiències i vivències i el nostre anàlisi -fonamentat en l'estudi teòric del fenomen- com a conductores de la recerca. El plantejament final es concreta en la Figura 12, presentada a continuació.

Figura 12. Fases i objectius de la recerca. Elaboració pròpia



## 4.2. Perspectiva epistemològica i metodològica

La manera de pensar i formular les preguntes que ens fem en general, però sobre tot en el camp de la recerca, tenen una relació directa amb la manera que tenim de percebre, concebre i comprendre la realitat que ens envolta. En aquest sentit, es pot dir que la pregunta d'investigació reflexa el paradigma en el que l'investigador està situat i indica el propòsit del seu estudi. Per tant, la pregunta, el paradigma i el mètode són assumptes lligats que han de mantenir una coherència entre sí (Cuesta-Benjumea, 2008).

És precisament per aquest motiu, que és tan important situar les preguntes inicials de la recerca en un paradigma que ens ajudi a fer explícita la pròpia mirada de l'investigador i pugui ubicar al lector en aquesta manera d'entendre la realitat.

L'objectiu és contextualitzar i donar a entendre el sentit global que caracteritza el tipus de pregunta i en conseqüència, el tipus de respostes que es pretenen obtenir en la recerca. I és què, segons el paradigma des del qual situem la nostra recerca, concebrem la realitat social de manera diferent i per tant, tal com indica Galeano (2004, p. 13), “[...] els objectius i intencionalitats, la concepció sobre la realitat i les dimensions que es pretenguin analitzar, plantejaran en la investigació diferències de tall epistemològic i metodològic”.

Cada paradigma ofereix característiques i mirades pròpies en cadascuna de les seves dimensions; ontològica<sup>15</sup>, epistemològica<sup>16</sup> i metodològica<sup>17</sup> i a la seva vegada, aquest conjunt de creences i actituds des de les que ens situem, condiciona la manera amb la qual arribem a conèixer específicament el nostre objecte d'estudi. Per tant, és fonamental tenir present el paradigma amb el qual ens identifiquem com a investigadors i ser coherents amb aquesta elecció, en tant que afectarà a la formulació dels objectius, la metodologia, les tècniques concretes d'obtenció d'informació que es faran servir i per tant també en certa manera, al tipus de resultats.

#### **4.2.1. Recerca Qualitativa: Paradigma interpretatiu**

Amb aquesta premissa com a punt de partida, situem la nostra recerca emmarcada en un pla eminentment d'investigació qualitativa, introduïda com a forma d'accedir al coneixement de la realitat social a partir de mitjans del segle XX (Galeano, 2004; Sandín, 2003). La recerca qualitativa implica un enfocament interpretatiu i naturalista del món, estudiant, entenent i interpretant els fenòmens en el seu context natural i en funció del significat que les persones li atorguen (Denzin & Lincoln, 2012). Sandín (2003) exposa que:

[...] la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones

---

<sup>15</sup> Aquesta dimensió es refereix a la manera d'entendre la naturalesa de la realitat exterior.

<sup>16</sup> Aquesta dimensió es refereix a la manera d'entendre la relació entre l'investigador i la realitat exterior, és a dir, la manera en la que coneixem i estudiem la realitat exterior.

<sup>17</sup> Aquesta dimensió es refereix a la manera d'entendre de quins instruments concrets ens dotem per aproximar-nos a la realitat exterior.

y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p.123)

La investigació qualitativa és vista com “[...] l’intent d’obtenir una comprensió profunda dels significats i definicions de les situacions tal com ens la presenten les persones, més que la producció d’una mesura quantitativa de les seves característiques o conducta” (Salgado, 2007, p. 1). Per tant, ens interessa conèixer de quina manera les persones donen sentit al món i com experimenten els esdeveniments, pel que ens proposem indagar sobre la qualitat i textura de l’experiència (Sisto, 2008; Willig, 2001).

La investigació educativa, més enllà de situar-se en un enfocament qualitatiu o quantitatiu, es construeix en base a una sèrie de paradigmes que guien i constitueixen el prisma amb el qual investigar la realitat. La recerca qualitativa neix a partir d’una sèrie de paradigmes crítics amb la visió més naturalista de la recerca, aportant les bases de la mateixa. Per tant, certs paradigmes ressonen amb el tipus de tradició qualitativa, atès que els seus fonaments deriven precisament d’aquests.

La nostra recerca es troba en el paradigma interpretatiu, que d’acord amb la visió qualitativa, concep la naturalesa de la realitat d’una manera dinàmica, holística, múltiple, construïda i divergent i entén que la finalitat és comprendre i interpretar la realitat i els significats de les persones, les seves percepcions, intencions i accions (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996). De la mateixa manera que s’entén la realitat d’una manera holística i interconnectada amb la totalitat de fenòmens que la conformen, també s’entén als individus des d’aquesta dimensió integral, essent considerats com “un tot” i en relació constant amb el seu context al llarg de la seva trajectòria. Així doncs, des d’aquest enfocament s’entén que “[...] l’estudi de la realitat és una construcció social resultant de les interpretacions subjectives i els significats que atorguen les persones que la protagonitzen” (Sabariego, 2004, p. 74). Per tant, des d’aquesta òptica, s’aborden les realitats subjectives i intersubjectives com objectes legítims de coneixement científic, entenent la dimensió interna i subjectiva de la realitat social com la font del coneixement que es pretén obtenir (Galeano, 2004; I. López, 2011; Nieto, 2010a) i amb l’objectiu últim de conèixer el significat que els fets

tenen per les persones que els han experimentat (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004; Eisner, 1998; Massot, Dorio, & Sabariego, 2004). Per tant, es pot concloure que des d'aquest paradigma, allò rellevant es troba constituït per les significacions subjectives, és a dir, la manera en que les persones perceben, senten i interpreten el món (Filella, 2000; Nieto, 2010a; Taylor & Bogdan, 2009).

Donada la naturalesa dels nostres objectius i la intenció d'obtenir un coneixement fonamentat en la pròpia experiència subjectiva dels participants relativa a l'objecte d'estudi, es considera pertinent posicionar-nos des d'aquest paradigma. A més, cal destacar que per la complexitat del fenomen en l'àmbit d'infància en situació de risc social, altres autors ja han apuntat l'adequació de la metodologia de recerca no experimental (Filella, 2000; Fuentes-Peláez, 2007). En la mateixa línia, Castellana (2003) defensa que cal aprofundir en la manera com es viuen, s'interpreten i es valoren les relacions i és per això que el més efectiu és partir del subjecte com a informant a través d'una perspectiva qualitativa.

Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin, i Bernard (2007) i Lázaro (2009a) exposen com la recerca interpretativa aporta llum per a la millor comprensió del fenomen de la resiliència i com permetre parlar als joves en situació de protecció, ens pot acostar a comprendre els mecanismes subjacents en aquests, focalitzant en el "com" enlloc de en el "què". També a la recerca duta a terme per Triseliotis, Borland, Hill i Lambert (1995), on es posa de manifest la veu dels joves, es conclou la necessitat i el valor pragmàtic de seguir en aquesta línia ja que suposaria millorar la pràctica socioeducativa i el seu benestar.

D'altra banda, també volem posar de manifest l'afegit que suposa escoltar la veu dels propis joves, reconeixent que el fet de donar valor a la seva paraula, posa en joc el dret a participar en allò que els afecta (Crivello, Camfield, & Woodhead, 2009; Fuentes-Peláez, 2011; Mateos et al., 2012; Triseliotis et al., 1995), essent cada vegada més reconegut en les diferents polítiques i marcs normatius d'infància. D'aquesta manera, treballem des d'una perspectiva propera a les noves polítiques normatives d'infància, on es reconeix el dret de participació dels infants, tant en la investigació com a la pràctica (Clark & Statham, 2005; Fuentes-Peláez et al., 2013; Nybell, 2013; Pastor et al., 2015; Schnoor, 2013).

Precisament amb la intenció de capturar la manera d'interpretar i relatar les seves pròpies vivències, assumint que el tipus de coneixement que s'obtindrà serà de caire ideogràfic, s'explora i s'indaga en la informació proporcionada pels joves com a font primera i primordial d'anàlisi. Tanmateix, com veurem més endavant, entenem la triangulació de la informació com una estratègia que aporta qualitat i rigor a la recerca, pel fet de suposar quelcom complementari i enriquidor. Per tant, preguntar sobre l'objecte d'estudi a altres agents del context implicats des d'una altra perspectiva, ens proporciona material que ens ajuda a contrastar i repensar des d'un altre punt de vista l'anàlisi de les dades.

D'altra banda, ha estat del tot revelador tenir en compte l'opinió d'experts internacionals en aquest tipus de temàtiques per veure la riquesa que ens pot aportar observar el fenomen de la relació tenint en compte els dos components de la relació. Concebent que el coneixement és un producte social i col·lectiu, influenciat pels valors, percepcions i significats dels subjectes que el construeixen, creiem que és precisament aquesta triangulació en la intersubjectivitat la peça clau de la perspectiva metodològica adoptada.

Per finalitzar aquest apartat, es posa de relleu la importància d'adoptar una postura reflexiva i implicada amb les persones amb les quals s'està treballant, essent conscients de la interrelació que es produeix entre nosaltres i els participants. Aquesta relació entre l'investigador i els subjectes investigats serà participativa i democràtica (Sabariego, 2012) i s'establirà en base als valors i criteris ètics de la investigadora. De la mateixa manera, es tindrà present que en aquest tipus de recerques, la formació, sensibilitat i percepció de la investigadora són elements fonamentals i és per aquest motiu, que es dedica un espai específic per aquestes qüestions en l'apartat de l'ètica de la recerca.



#### 4.2.2. El mètode

Com ja s'ha explicat i justificat en l'apartat anterior, aquesta recerca es situa dintre de la tradició qualitativa i concretament en el paradigma interpretatiu. Si baixem un esglaó en l'entramat del disseny metodològic per centrar-nos en el mètode, observem que diferents autors presenten classificacions diverses i amb una terminologia a vegades, plural. No obstant, veiem que la característica comuna dels mètodes situats en la investigació qualitativa i el paradigma interpretatiu són utilitzats per descriure experiències de vida i dotar-les de significat i comprensió (Sabariego, Massot, & Dorio, 2004), integrant la realitat dels participants a través d'atorgar-los-hi veu (Dorio et al., 2004; Sandín, 2003).

Tot i la diversitat de mètodes descrits, trobem un cert consens en determinar dos tipologies diferents; d'una banda aquells mètodes que s'orienten a la comprensió del fenomen i de l'altra, aquells orientats al canvi i la presa de decisions (Bartolomé, 1992; Dorio et al., 2004; Sandín, 2003).

La nostra recerca s'ubica en la tipologia de mètodes que s'orienten a donar sentit i comprendre la realitat social i educativa. Des d'aquesta perspectiva, observem que hi ha diversos mètodes definits i classificats de diferent manera segons diversos autors. En l'exercici de captar els seus trets i situar-nos en algun d'ells, presentem la Taula 39:

Taula 39. Tipologia de mètodes orientats a la comprensió. Elaboració pròpia

Autors	Mètodes orientats a la comprensió
Bartolomé (1992) Sandín (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigació etnogràfica</li> <li>• Estudi de casos</li> <li>• Teoria fonamentada</li> <li>• Estudis fenomenològics</li> <li>• Fenomenografia</li> <li>• Estudis biogràfics</li> <li>• Etnometodologia</li> </ul>
Sabariego et al. (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenomenologia</li> <li>• Etnografia</li> <li>• Etnometodologia</li> <li>• Teoria fonamentada</li> <li>• Estudis narratius-biogràfics</li> <li>• Investigació acció</li> </ul>

Precisament perquè l'important en una investigació és que el mètode sigui útil per a l'abordatge del fenomen estudiat, Denzin i Lincoln (2012) i Sabariego (2012) reprenen la metàfora del bricolatge de Kincheloe (2001) per afirmar que és possible construir el propi mètode a partir de la combinació de diferents mètodes i tècniques d'informació. Així doncs, aquest fer bricolatge s'entén com el "[...] saber utilizar distintas fuentes de información, técnicas y métodos, al tiempo que distintos marcos teóricos en una situación de investigación para interpretar <<los mundos de experiencia estudiados>>" (Sabariego, 2012, p. 4).

D'aquesta forma, és freqüent que algunes recerques no es situïn de forma exclusiva en un mètode, prenent en consideració diferents aportacions i creant un mètode singular i útil per l'objecte d'estudi. Castellana (2003) argumenta en la seva recerca que el mètode més emprat en aquests tipus d'investigacions és el que utilitza els subjectes com la font primària d'informant, en tant que aconsegueix dades introspectives i descriptives. Les principals característiques són que: 1) permet accedir directament a les percepcions dels propis subjectes del seu món social -mentre que queda oberta la possibilitat de complementar la informació amb altres informants- i 2) fa possible obtenir informació passada amb l'ús de preguntes retrospectives, cercant aspectes de temps llunyans.

Mateo i Vidal (2000) consideren que per les recerques que pretenen conèixer i aprofundir en un fenomen vagament estudiat -possiblement com és el nostre cas-, i que no acaben d'encaixar estrictament amb cap mètode és adequat fer us de l'estudi descriptiu-comprensiu. Ubicant-se doncs des d'una posició més àmplia, trobem el que s'ha anomenat la tradició descriptiva-comprensiva, que té com a objectiu explicar i captar el significat del fenomen estudiat (Buendía, González, Gutiérrez, & Pegalajar, 1999). Els estudis descriptius tenen el propòsit de descriure situacions i fets per tal de dir com són i com es manifesten, especificant les propietats i característiques de les persones, grups, comunitats o qualsevol altre fenomen sotmès a anàlisi (Sabariego, 2004). Per altra banda, els estudis de tipus comprensiu o interpretatiu, busquen utilitzar les dades obtingudes per il·lustrar teories o conceptes i pretenen comprendre o explicar els fenòmens estudiats (Amezcuca & Gálvez, 2002).

A part d'aquesta explicació, que ens situa en una tradició descriptiva-comprensiva, exposarem el què s'entén per fenomenologia atès que la nostra recerca pot tenir-hi cert encaix. Els estudis fenomenològics pretenen “[...] descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales, siguiendo un proceso de investigación claramente inductivo que en los trabajos adopta múltiples formas” (Sabariego et al., 2004, p. 317). Cerca el significat més profund de les experiències viscudes relatives a un fenomen, emfatitzant els aspectes individuals i subjectius (Latorre et al., 1996; I. López, 2011; Sandín, 2003; Van Manen, 2003). Com a estratègies d'obtenció d'informació, es destaquen aquelles que permeten explorar i entendre els aspectes rellevants i els significats de l'experiència que han tingut pels participants. Per la capacitat de reflectir la pròpia perspectiva relativa a la situació concreta, es destaquen com a estratègies habituals l'entrevista, les observacions i altres documents com les narracions o històries (Sabariego et al., 2004; Sandín, 2003). És important destacar que des d'aquesta aproximació és fonamental que l'experiència que s'indaga sigui passada i es pugui explorar amb retrospectiva ja que com argumenta Van Manen (2003, p. 28) “[...] la reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido”.

La fenomenologia acostuma a analitzar la informació simultàniament a la recollida de dades, constituint-se un procés on aquest es va refinant i aprofundint més (Ayala, 2008; Latorre et al., 1996). En un primer moment es tracta d'un anàlisi de tipus més descriptiu on els significats propis de l'investigador queden al marge per endinsar-nos a la comprensió global i general de la informació (Latorre et al., 1996). És a partir d'aquest primer contacte, que s'avança en la segona fase, en la que es reflexiona per tal de poder donar un caire més interpretatiu a les dades. Finalment, a través d'aquest recorregut on cada vegada més es profunditza i es captura allò destacat, podem obtenir uns resultats descriptius-comprensius on queden plasmats els significats més rellevants dels participants, reconeixent que per a tots ells hi ha certs significats comuns de l'experiència. És en aquest sentit com Báez y Pérez de Tudela (2009) i Van Manen (2003) afirmen que l'examen interpretatiu de l'experiència viscuda es caracteritza des d'un punt metodològic, per relacionar allò particular amb allò

universal. D'aquesta manera, l'elaboració dels resultats intenta mostrar aquells aspectes compartits, amb la voluntat que descriu Van Manen (2003) de sistematitzar, descobrir i descriure les estructures de significat intern de l'experiència que s'ha viscut. És amb aquest mètode com aconseguim la identificació de l'estructura fonamental del fenomen, podent descriure allò substancial de les diverses experiències humanes particulars (Latorre et al., 1996).

Emmarcat en el context d'estudi fenomenològic que es centra en la visió principal dels joves, en la nostra recerca hem considerat interessant aprofundir en l'experiència de tres d'ells com a testimonis de resiliència, on s'ha recollit també la veu de la figura significativa del context formal. L'estratègia de seleccionar participants determinats per a fer un anàlisi amb més detall, ha estat utilitzada per altres recerques, essent la conduïda per Serbati i Gioga (2016) i Spencer (2002) les més similars. Amb aquesta idea d'aprofundir en l'experiència compartida, hem volgut veure les dues perspectives de la relació, pel que hem fet ús d'estratègies complementàries d'obtenció d'informació.

### **4.3. Descripció del disseny de la recerca**

La recerca requereix un procés de disseny estructurat, lògic i formal que permet transformar les preguntes inicials en estudis rigorosos i vàlids (Nieto, 2010b). En concret, la recerca qualitativa permet un disseny semiestructurat i flexible, entenent que es tracta d'un procés dinàmic que entrellaça problemes, teoria i mètodes (Bryman & Burgess, 1994), i que per aquest motiu, s'ha de contemplar l'obertura com un fet present. D'aquesta manera, cal dissenyar línies generals d'actuació però sempre amb la possibilitat que siguin susceptibles a les modificacions emergents i que es vagin considerant oportunes al llarg del procés (Galeano, 2004; Sandín, 2003; Tójar, 2010).

No obstant, tenint en compte aquesta característica fonamental i entenent el seu caràcter continu, permeable i interactiu entre les diferents fases, s'ha de planificar un disseny general que serveixi com a guia per anar avançant en la investigació. Amb la intenció de mostrar el procés seguit en el desenvolupament de la present recerca, a continuació es descriu aquest recorregut, guiant-nos segons les fases que ens proposen Latorre et al (1996) -presentades a la Taula 40- sobre el procés general de la recerca qualitativa.

Taula 40. Procés general de la recerca qualitativa, extret de l'aportació de Latorre et al. (1996)

FASE DEL PROCÉS	QÜESTIONS A CONSIDERAR
Exploratori o de reflexió	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificació del problema.</li> <li>• Qüestions d'investigació.</li> <li>• Revisió documental.</li> <li>• Perspectiva teòrica.</li> </ul>
Planificació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecció de l'escenari.</li> <li>• Selecció de les estratègies d'investigació.</li> <li>• Redefinició del problema i qüestions de la investigació.</li> </ul>
Entrada a l'escenari	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociació de l'accés.</li> <li>• Selecció dels participants.</li> <li>• Paper de l'investigador.</li> <li>• Mostreig intencional.</li> </ul>
Recollida i anàlisi de la informació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recollida de la informació.</li> <li>• Anàlisi de la informació.</li> <li>• Rigor de l'anàlisi.</li> </ul>
Retirada de l'escenari	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalització de la recollida de la informació.</li> <li>• Negociació de la retirada.</li> <li>• Anàlisi intensiu de la informació.</li> </ul>
Elaboració de l'informe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definició i redacció de l'informe d'investigació.</li> </ul>

En un primer moment, el qual es pot anomenar fase exploratòria o de reflexió, ens vam començar a plantejar interrogants i aspectes d'interès en els quals podia haver la possibilitat d'aprofundir-hi i centrar la present recerca. El projecte final de màster va ser clau per a la construcció d'aquest treball de tesi, ja que va suposar una primera aproximació exploratòria per confirmar la rellevància del fenomen que preteníem estudiar.

En aquest moment inicial, voltaven pel cap varies preguntes d'investigació que explicitaven i posaven de manifest el buit de coneixement existent des d'una perspectiva teòrica, respecte els temes que d'entrada ens interessaven. Es volia seguir focalitzant en l'univers de les relacions humanes dels infants i joves al sistema de protecció però faltava acabar de definir com fer-ho. En aquest primer moment doncs, Cuesta-Benjumea (2008) proposa que l'investigador posa en joc el seu raonament intuïtiu i es pregunta sobre les coses que l'inquieten, la seva significativitat i sobre com

altres persones ho han solucionat. D'aquesta manera, guiades per la curiositat inicial vers el tema, es va començar a posar sobre la taula grans interrogants com a punt de partida d'aquest procés, a la vegada que es va començar a descobrir un munt de constructes que podien envoltar-lo i tenir-hi relació. A mesura que es va anar cercant, llegint, relacionant i vinculant conceptes que anaven emergint, poc a poc es va anar definint el problema d'investigació i en paraules del mateix autor abans citat, es va passar a la següent fase, la fase del raonament pràctic i teòric. En aquesta, es delimita el problema i es desenvolupa, utilitzant el treball previ sobre el tema, "[...] els assumptes teòrics que es troben subjacents, així com el que es sap per experiència" (Cuesta-Benjumea, 2008, p. 209). Al llarg d'aquest camí, la cerca teòrica vers els conceptes claus identificats ha estat fonamental i ha permès anar obrint horitzons i anar descobrint conceptes i teories que han permès expandir el nostre coneixement i en conseqüència, poder anar pensant el treball de forma diferent, amb una mirada oberta als nous conceptes que han anat apareixent.

Una vegada delimitat el tema i clarificats els objectius d'interès, es va passar a la fase de planificació, on es va anar definint, amb l'orientació de les tutores, com podia estructurar-se un disseny apropiat per la investigació, que donés compte dels objectius proposats i tingués una estructura coherent, des dels nivells més generals -referents al paradigma de la recerca-, fins als més específics.

La fase d'entrada i retirada de l'escenari per a recollir la informació, ha estat dilatada en el temps, d'acord amb el plantejament de les fases de la recerca. S'ha establert contacte amb diferents professionals i entitats que amablement ens han obert les seves portes, facilitant l'accés als participants. Aquest moment ha estat del tot gratificant, doncs el contacte amb ells ha estat un dels estímuls i motivació més potents per a seguir endavant amb la recerca i trobar-li el sentit final.

La fase de l'anàlisi de la informació, ha resultat una tasca interessant i força complexa al mateix temps. L'elaboració del sistema de categories, el procés de codificació i l'anàlisi i la descripció i interpretació de les dades, ha estat un dels trams més costosos però més enriquidors al mateix temps.

L'últim pas en totes les recerques és l'elaboració de l'informe, on es deixa per escrit un document final on s'evidencia el treball que s'ha anat fent al llarg de les fases

i on queden recollits els aspectes més interessants de la recerca. En aquest últim pas, és on la investigadora ha escrit el present treball, així com altres articles i comunicacions relatius al mateix.

Amb la finalitat de tancar l'explicació d'aquest recorregut, presentem la Figura 13, on s'exposa el disseny i procés de la nostra recerca. La forma visual de presentar la figura està inspirada en la proposta de Hennink, Hutter i Bailey (2011), quan mostren els diferents passos d'un procés de recerca.

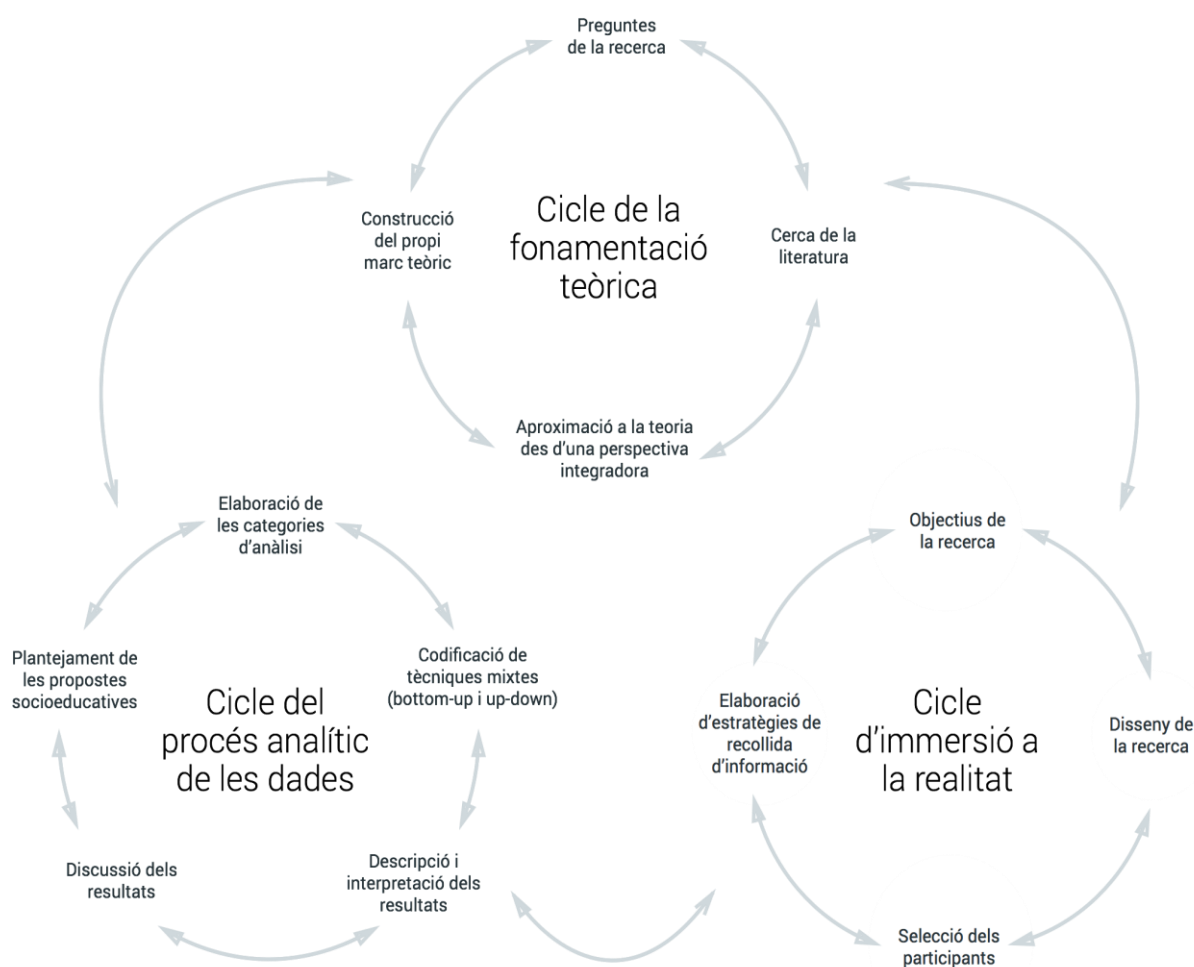


Figura 13. Disseny i procés de la recerca. Elaboració pròpia

#### **4.4. Estratègies d'obtenció d'informació: Planificació, elaboració i aplicació**





Donada la naturalesa dels nostres objectius i amb coherència amb la perspectiva epistemològica i metodològica adoptada, els instruments emprats són de caire eminentment qualitatiu. Busquem “[...] la major aproximació a la situació i el contacte directe amb els participants per a captar la seva perspectiva personal, alineant-nos amb la seva pròpia realitat i compartint les seves experiències i actituds” (Massot et al., 2004, p. 330). És per això que privilegiem aquelles estratègies que “[...] afavoreixin la relació intersubjectiva i la mirada des de l’interior dels actors socials que viuen i produeixen la realitat sociocultural” (Galeano, 2004, p. 19).

Des d’aquest posicionament, s’han tingut en compte les aportacions i orientacions del camp de la investigació social i educativa, valorant aportacions d’autors significatius com ara Bartolomé (2000), que exposa que per a la persecució d’aquest tipus d’objectius es fa necessari prioritzar estratègies de recollida d’informació com els grups de discussió o l’entrevista en profunditat.

Prenent aquestes orientacions com a base, les hem replantejat des d’una mirada metodològica actual, mantenint la idea de fer us d’estratègies de conversa. Pel que fa a l’entrevista individual, –amb ànims d’aportar noves estratègies per a l’obtenció d’informació que permetessin facilitar el record i relat dels participants, es destaca l’ús complementari que proporcionen la línia de vida i l’ecomapa. Si bé l’ús d’aquestes dues tècniques es troba habitualment vinculat al camp pràctic social i educatiu, cal dir que pel seu potencial han estat introduïdes en algunes recerques amb temàtiques similars a la nostra, on s’ha volgut aprofundir en el coneixement relatiu a les relacions interpersonals. A continuació presentem la Taula 41, on es sintetitzen les estratègies de recollida d’informació per a cada fase, mostrant els participants i els objectius específics proposats.



Taula 41. Presentació de les estratègies de recollida d'informació. Elaboració pròpia

FASES	PARTICIPANTS	ESTRATÈGIA DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	OBJECTIU ESPECÍFIC DE L'ESTRATÈGIA
1	 <b>13 NOIES</b>  <b>7 NOIS</b>	<div data-bbox="929 448 1256 587" style="border: 2px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 5px;"><b>LIVIFS</b></div> <div data-bbox="929 608 1256 746" style="border: 2px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 5px;"><b>ECOFS</b></div> <div data-bbox="929 767 1256 900" style="border: 2px solid green; padding: 5px; text-align: center;"><b>ENTREVISTA FIGSIG</b></div>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1364 475 1928 528">— Ajudar als joves en l'exercici d'evocació, memòria i relat, i a ubicar-se en la trajectòria de la seva vida.</li> <li data-bbox="1364 544 1928 596">— Identificar i situar els diferents moments i persones significatives al llarg de la seva vida.</li> <li data-bbox="1364 628 1928 681">— Ajudar als joves a posicionar les persones identificades segons la significativitat, el suport i l'ajuda percebuda.</li> <li data-bbox="1364 697 1928 750">— Identificar a les persones més significatives de la xarxa formal i de la xarxa informal.</li> <li data-bbox="1364 782 1928 834">— Conèixer la percepció dels joves vers la relació amb la figura significativa clau de la xarxa formal i de la informal.</li> <li data-bbox="1364 850 1928 903">— Examinar les necessitats dels infants que es troben al sistema de protecció.</li> <li data-bbox="1364 919 1928 975">— Identificar aspectes clau per a promoure relacions significatives.</li> </ul>
2	 <b>3 NOIES</b>  <b>3 EDUCADORS SOCIALS</b>	<div data-bbox="929 991 1256 1129" style="border: 2px solid purple; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 5px;"><b>ENTREVISTA DESRESIL</b></div> <div data-bbox="929 1193 1256 1331" style="border: 2px solid purple; padding: 5px; text-align: center;"><b>ENTREVISTA PROFFS</b></div>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1364 1018 1984 1042">— Conèixer la percepció dels joves vers els propis trets resilents.</li> <li data-bbox="1364 1058 1984 1110">— Aprofundir en la relació entre l'educador social/figura significatiu clau de la xarxa formal i l'infant.</li> <li data-bbox="1364 1126 1984 1179">— Analitzar l'impacte de la relació en el desenvolupament del seu procés resiliènt</li> <li data-bbox="1364 1227 1984 1279">— Conèixer la percepció del professional escollit en qualitat de persona significativa vers la relació interpersonal amb el jove</li> <li data-bbox="1364 1295 1984 1348">— Analitzar l'impacte de la relació en el desenvolupament del procés resiliènt del jove</li> <li data-bbox="1364 1364 1984 1406">— Explorar les bases amb les que fonamenta la pràctica professional</li> </ul>

De manera general, destacar que pel que fa a l'elaboració de les guies de recollida d'informació, es va dur a terme un procés minuciós i acurat tenint present els següents aspectes (Taula 42):

Taula 42. Aspectes considerats en l'elaboració de les guies. Elaboració pròpia

- Els objectius generals i específics de la recerca.
- Els objectius específics per a cada estratègia d'obtenció d'informació.
- Les dimensions susceptibles a tenir en compte, identificades a partir de l'anàlisi bibliogràfic i d'altres recerques similars.
- L'ordre de les preguntes i la complementarietat amb les altres tècniques utilitzades en les diferents fases, per tal de facilitar-ne el seguiment i la coherència en la seva aplicació.
- Llenguatge i formulació de les preguntes de manera entenedora.

Comentar també que els diferents instruments han estat sotmesos a revisió per investigadors experts per tal de millorar-los i construir una versió final més acurada per aplicar amb els participants de la tesi. Per aquells lectors que tinguin interès en aprofundir en cada instrument, es poden consultar les guies i instruments complets en els annexes 1, 4, 7, 8 i 9.

Per a comprendre la pertinència de les tècniques emprades, així com els aspectes més rellevants i la manera en que han estat aplicades, dediquem els següents apartats al desenvolupament de cada una d'elles.

#### **4.4.1. La línia de vida LIVIFS<sup>18</sup>**

Diverses recerques actuals plantegen la utilitat d'incorporar eines que facilitin el record i l'estructura de la conversa vers el tema d'estudi, per a explorar-lo d'una forma més profunda. Crivello et al. (2009) fan una revisió de diversos mètodes qualitius que busquen conèixer la perspectiva de l'infant o jove vers diferents experiències de vida i destaquen la línia de vida com a eina eficaç per a fer-ho. En la seva recerca sobre benestar de la infància, utilitzen aquesta tècnica per explorar moments importants de la vida dels infants i parlar sobre ells. Altres investigacions destaquen també la seva utilitat, emfatitzant la seva capacitat per a reflectir el transcurs de la vida de la persona i afavorint així, l'obtenció d'un coneixement més profund del que l'entrevista per si

---

<sup>18</sup> La línia de vida utilitzada en la nostra recerca l'hem anomenat línia de vida de figures significatives (LIVIFS).

sola permetria (Holland & Crowley, 2013; McKeown, Clarke, & Repper, 2006; Ryan & Walker, 1999).

Des de la intervenció pràctica s'assenyala també l'ús de la història de vida per ajudar als infants i joves a expressar els seus sentiments vers els esdeveniments, sovint traumàtics, que els han succeït al llarg de la vida (Jiménez et al., 2010b; Rose, Philpot, & Walsh, 2004; Semanchin Jones & LaLiberte, 2013; Wrench & Naylor, 2013).

Per a la primera fase de la nostra recerca, plantegem que en la trobada amb el jove es fa ús consecutiu dels tres instruments assenyalats a la taula 41. La línia de vida és el primer, en tant que ens permet iniciar la conversa i enllaçar-la amb les estratègies posteriors, extraient un benefici en el conjunt de la trobada.

Específicament, la línia de vida plantejada té un doble objectiu: 1) ajudar-los en l'exercici d'evocació, memòria i relat, i a ubicar-se en la trajectòria de la seva vida, delimitant els períodes en que han viscut les diferents experiències que la integren i 2) identificar i situar els diferents moments i persones significatives al llarg de la seva vida. S'ha optat per presentar als joves una línia de vida senzilla, on es diferencien cinc moments vitals rellevants: 1) el dia del naixement; 2) l'entrada al centre residencial de protecció; 3) moment intermedi mentre s'està vivint; 4) la sortida del recurs i 5) la majoria d'edat. Amb això, s'ha facilitat prendre consciència del seu procés per a poder posteriorment, parlar d'aquestes figures amb més profunditat. El model de línia de vida es pot trobar a l'annex 1. A més, s'inclouen a mode d'exemple dos instruments LIVIFS utilitzats per dos participants en els annexos 2 i 3 –per tal de garantir la confidencialitat de les dades, es mostren només algunes inicials i part de la informació està oculta-.

#### **4.4.2. L'ecomapa ECOFS<sup>19</sup>**

Amb la mateixa lògica anterior, l'ecomapa suposa una eina visual i molt valuosa per identificar diferents tipologies de relacions i ubicar-les segons el grau de significativitat que tenen per la persona que el completa. Diverses recerques sobre resiliència (Peterson, 2011; Semanchin Jones & LaLiberte, 2013; R. Spencer, 2002) entre d'altres, han fet ús d'aquest instrument per a explorar les diferents relacions i

---

<sup>19</sup> L'ecomapa utilitzat en la nostra recerca l'hem anomenat ecomapa de figures significatives (ECOFS).

figures del context dels infants i adolescents de manera gràfica i conèixer quin paper juguen aquestes en el seu benestar i promoció de resiliència. Altres recerques sobre el suport social han posat de manifest el valor d'aquesta eina per explorar les relacions, en tant que permet capturar informació de manera visual que seria difícil d'obtenir per mitjà de la paraula (Ray & Street, 2005). De la mateixa manera, autors reconeguts en el camp de la resiliència amb infants al sistema de protecció com Daniel, Wassell i Gilligan (1999) i de la intervenció amb infants al sistema de protecció (Bravo & Fernández del Valle, 2009; Jiménez et al., 2010a; Melendro & Cruz, 2013), reconeixen l'ecomapa com un instrument valuós per a identificar figures i relacions significatives.

S'ha fet ús d'aquest instrument a la primera trobada amb els joves, immediatament després de l'aplicació de la línia de vida, permetent-nos: 1) ajudar-los a posicionar les persones identificades segons la significativitat, el suport i l'ajuda que cada una els va oferir en l'afrontament de la situació de protecció des del moment que van entrar al centre residencial fins els 18 anys i 2) identificar a les persones més significatives de la xarxa formal i de la xarxa informal. L'ecomapa que hem creat consisteix en tres estructures concèntriques i una cara somrient al centre, representant als participants. A partir d'aquest exercici i amb les figures ubicades en les diferents esferes, se'ls demanava identificar les dos figures que havien tingut un impacte més rellevant, una que formés part de la xarxa formal i l'altra de la informal. Amb aquesta primera visualització, es donava peu a l'inici de l'entrevista en profunditat vers les relacions mantingudes amb les figures significatives. El model d'ecomapa es pot trobar a l'annex 4. A més, s'inclouen a mode d'exemple dos instruments ECOFS utilitzats per dos participants en els annexos 5 i 6 –per tal de garantir la confidencialitat de les dades, es mostren només algunes inicials i part de la informació està oculta-.

#### **4.4.3. L'entrevista**

L'entrevista d'investigació és una tècnica d'obtenció d'informació rellevant pels objectius d'un estudi situat en el camp de les ciències socials, que ens permet comprendre la realitat social (Corbetta, 2007; Vallés, 2000). És una de les tècniques més utilitzades en investigació educativa ja que al tractar-se d'una trobada cara a cara,

facilita que hi hagi una relació interpersonal dinàmica i bidireccional (J. F. Martín, 2010), pel que permet recollir la informació que en aquest tipus de recerques es busca.

D'acord amb els nostres objectius, considerem l'entrevista com una tècnica apropiada per la seva potencialitat en brindar-nos informació des de la perspectiva interna de les persones. Així doncs, parafrasejant a Ruiz Olabuénaga (1989, p. 126) “[...] en l'entrevista en profunditat, l'investigador busca trobar el que és important i significatiu en la ment dels informants, els seus significats, perspectives i interpretacions, la manera en que ells veuen, classifiquen i experimenten el seu propi món”. A més, considerem de manera significativa l'avantatge que ofereix en relació amb la comprensió holística dels esdeveniments ja que ens permet no només conèixer la dimensió cognitiva, sinó també l'emocional i conductual (Josselson, 2013), per així poder “[...] accedir al món de les emocions i els sentiments del subjecte entrevistat, així com als seus pensaments més genuïns” (Corbetta, 2007, p. 361).

D'igual forma, ens permet entendre fenòmens i processos complexos ja que integra aspectes a explorar com les motivacions, decisions, impacte i resultats de l'objecte d'estudi (Lewis & McNaughton, 2014). En aquest sentit, Yeo et al. (2014) assenyalen que l'entrevista té un poder generatiu atès que s'indaga en el tòpic d'estudi de manera focalitzada, proporcionant un espai per a la reflexió que permet el sorgiment de nous pensaments i idees, tant pel propi entrevistat com per l'entrevistador.

Les característiques de les entrevistes dutes a terme rau en la individualitat i l'enfocament subjectiu, permetent als participants explicar-se i donar resposta a les diferents preguntes a partir de les percepcions i vivències que han tingut en relació amb l'objecte d'estudi. Busquem, en paraules de Corbetta (2007, p. 344), “[...] conèixer la individualitat de la persona i veure el món amb els seus ulls”.

En segon lloc, l'entrevista és focalitzada i en profunditat ja que indaga i es centra en una àrea temàtica concreta, de la qual volem obtenir el màxim d'informació possible per tal d'assolir una visió completa i una exploració i explicació profunda del fenomen estudiat (Yeo et al., 2014).

D'altra banda, es tracta d'una entrevista semi estructurada, ja que parteix d'un disseny prèviament estudiat i elaborat d'acord amb els procediments de rigor científic. L'avantatge principal d'aquesta característica és que permet entrellçar diferents temes i anar teixint el discurs des d'una aproximació holística, obtenint una informació més rica en matisos i una comprensió àmplia de la realitat (Massot et al., 2004). Aquesta modalitat d'entrevista permet deixar el suficient espai per a incloure tots aquells aspectes que la persona vulgui dir, sense quedar en una estructura encorsetada i essent flexible i sensible a les maneres d'expressar-se dels diferents participants, permetent per tant, l'establiment d'un estil propi i personal de la conversa (Corbetta, 2007). En aquest sentit, la guia de l'entrevista semiestructurada té un conjunt de preguntes i qüestions bàsiques a explorar però es desenvolupa d'una forma flexible, on l'entrevistador dirigeix a la vegada que adapta la forma i l'ordre de les preguntes per crear un clima més espontani i informal, garantint que les qüestions que es pretenien conèixer quedin explorades (J. F. Martín, 2010).

Les entrevistes individuals permeten l'establiment d'un diàleg íntim entre la persona entrevistada i la investigadora. És en aquest espai de trobada proper on certes habilitats i competències de la investigadora han d'emergir, per tal que els participants es sentin a gust i convidats a parlar extensament. D'acord amb Corbetta (2007), entenem l'entrevista qualitativa com un procés d'interacció social entre dos individus, pel que pensem que per a que resulti una bona entrevista, cal quelcom més que unes bones preguntes.

Abans d'entrar a presentar amb detall les diferents entrevistes desenvolupades en aquesta recerca, volem presentar algunes consideracions comunes per a totes elles.

En el propi moment de la trobada, s'han seguit els diferents estadis característics en l'entrevista (Yeo et al., 2014): 1) Arribada i presentació; 2) introducció de la recerca; 3) inici de l'entrevista; 4) el cos de l'entrevista; 5) el final de l'entrevista i 6) l'acomiadament després de l'entrevista. D'aquesta manera, després de donar la benvinguda i establir un ambient càlid, hi havia una fase introductòria, on s'agraïa la participació, es tornava a explicar l'objectiu de la recerca i es reforçava l'interès i el valor de les seves opinions. Seguidament s'explicava de manera entenedora en què consistia el consentiment informat i la casuística de la gravació i es signava. S'iniciava

l'entrevista demanant una sèrie de dades personals per tal de conèixer certes característiques dels participants relatives a la recerca. En una fase posterior, es produïa el desenvolupament de l'entrevista, on tenien lloc les preguntes d'indagació del fenomen. Finalment, sempre es demanava si es volia afegir algun comentari, ja fos del que s'havia parlat o de la vivència de la pròpia entrevista i es finalitzava agraint la seva disponibilitat una altra vegada.

Totes les entrevistes van ser gravades en format d'àudio per tal de mantenir la conversa de la mateixa manera que es va produir i poder d'aquesta forma, fer la transcripció literal, mantenint les seves característiques originals intactes. El fet de gravar-ho a més, va permetre centrar-se amb la persona i amb el procés de l'entrevista, crear un clima relaxat i d'escolta empàtica. En finalitzar l'entrevista es contemplaven les observacions al diari de la investigadora, del qual es parlarà més endavant.

Finalment, tenint present la importància de la dimensió relacional entre investigadora i entrevistat (Josselson, 2013; Yeo et al., 2014), volem posar de rellevància l'especial atenció i sensibilitat que s'ha tingut des del primer moment en el procés d'interacció -amb el contacte telefònic-, en l'acolliment a l'entrevista, durant el procés i al finalitzar. D'aquesta forma, la investigadora s'ha esforçat en fer us de les diferents tècniques que defineix Josselson (2013) que han d'estar presents en l'escolta empàtica de l'entrevistador, garantint en aquest sentit, una entrevista de qualitat. Segons l'autor, aquest abordatge és el que ens permet assolir una comprensió intel·lectual i afectiva completa que capti allò que l'entrevistat diu.

#### 4.4.3.1. Entrevista en profunditat FIGSIG<sup>20</sup>

La primera fase de la recerca finalitza amb l'entrevista als 20 joves extutelats. Aquesta va tenir lloc en la trobada individual amb cada jove, desenvolupant-se després de fer ús de la línia de vida i l'ecomapa. L'ús d'aquestes dues eines com a teloneres de l'entrevista ha facilitat el seu emmarcament i una millor comprensió de la mateixa, doncs en la conversa es podia ubicar la biografia del jove, tenint en compte les diferents relacions significatives al llarg de la seva trajectòria vital.

---

<sup>20</sup> Aquesta entrevista en profunditat l'hem anomenat entrevista a la figura significativa (FIGSIG).

L'entrevista busca donar resposta a tres objectius principals: 1) conèixer la percepció dels joves vers la relació amb la figura significativa clau de la xarxa formal i de la informal; 2) examinar les necessitats dels infants que es troben al sistema de protecció i 3) identificar aspectes clau per a promoure relacions significatives.

L'entrevista consta d'un total de 24 preguntes, a través de les quals s'exploren aquestes qüestions. A més del judici d'experts on es van revisar tots els instruments, en aquest cas, pel fet de ser el primer contacte que es tindria amb els participants, es va fer un pilotatge de l'instrument amb tres joves majors d'edat en situació de risc. Amb la prova pilot, es va acabar de perfilar l'entrevista i es va garantir la funcionalitat i comprensió de la mateixa. La guia de l'entrevista FIGSIG completa es pot trobar a l'annex 7.

Per últim, en relació amb l'aplicació concreta d'aquest instrument, dir que es va dur a terme de manera individual i al lloc on anés millor als participants, garantint sempre un ambient adequat pel que fa a l'espai, llum i sorolls. En molts casos la investigadora es va desplaçar i en d'altres, les entrevistes van tenir lloc al campus Mundet de la Universitat de Barcelona. La durada de cada entrevista va ser variable però en comú, totes van ser força llargues, essent d'una hora la més curta.

#### 4.4.3.2. Entrevista en profunditat DESRESIL<sup>21</sup>

Per a la fase d'aprofundiment en la comprensió, ens proposem aprofundir en l'experiència de tres joves que mostren unes característiques determinades relacionades amb 1) trets essencials de la resiliència; 2) l'objecte d'estudi i 3) el procés i desenvolupament de la primera entrevista en profunditat<sup>22</sup>, amb els quals s'indaga en les qüestions de la recerca.

Aquesta segona entrevista persegueix tres objectius principals: 1) conèixer la percepció dels joves vers els propis trets resilient; 2) aprofundir en la relació entre l'educador social assenyalat com a figura significativa de la xarxa formal i l'infant i 3) analitzar l'impacte de la relació en el desenvolupament del seu procés resilient.

---

<sup>21</sup> Aquesta entrevista en profunditat l'hem anomenat entrevista sobre desenvolupament resilient (DESRESIL).

<sup>22</sup> La selecció dels participants en aquesta segona fase s'explica de forma detallada en el capítol 5.



De cada una d'aquestes dimensions se'n deriven les preguntes corresponents, constant l'entrevista d'un total de trenta-una preguntes.

En relació amb l'aplicació de l'entrevista, es va dur a terme seguint els mateixos criteris i procediment. La durada de cada entrevista va ser variable però en comú, totes van ser força llargues, essent d'una hora i tres quarts la més curta. La guia de l'entrevista completa DESRESIL es pot trobar a l'annex 8.

#### 4.4.3.3. Entrevista en profunditat PROFFS<sup>23</sup>

L'interès de dur a terme aquesta entrevista recau en conèixer el punt de vista del professional assenyalat com a persona significativa pel jove. Busquem saber de quina manera el professional entén aquesta relació interpersonal i si la seva percepció té similituds amb la del jove. D'altra banda, volem conèixer les bases amb les que fonamenta la seva pràctica, indagant en els principis, estratègies o metodologies que el guien en el saber tècnic professional. Amb això pretenem explorar la figura d'aquest professional com a referent i tutor de resiliència: és un rol cercat activament pel professional o constitueix la seva manera natural d'aproximar-se i dur a terme l'acció socioeducativa? Hi ha certes bases teòriques al darrera que treballen per promoure la resiliència dels infants o és quelcom que es fomenta de manera instintiva entès com a part de l'educació integral de l'infant? Aquestes són algunes de les preguntes que pretenem resoldre parlant amb aquestes figures que han tingut un paper significatiu en la vida dels infants.

Per tant, els objectius concrets es resumeixen en: 1) conèixer la percepció del professional escollit en qualitat de persona significativa vers la relació interpersonal amb el jove; 2) explorar les bases amb les que fonamenta la pràctica professional i 3) analitzar l'impacte de la relació en el desenvolupament del procés resilient del jove. Les preguntes s'han formulat tenint en compte aquestes dimensions, essent una entrevista de trenta-una preguntes.

---

<sup>23</sup> Aquesta entrevista en profunditat l'hem anomenat entrevista al professional com a figura significativa (PROFFS).

En relació amb l'aplicació de l'entrevista, es va dur a terme de manera individual i al lloc on anés millor als participants, garantint sempre un ambient adequat pel que fa a l'espai, llum i sorolls. La guia de l'entrevista PROOFS completa es troba a l'annex 9.

#### **4.5. Anàlisi de les dades**

En aquest apartat es fa referència al procés que possibilita l'aproximació empírica al nostre objecte d'estudi, que es tracta de l'anàlisi de les dades que han estat recollides mitjançant les diferents estratègies d'obtenció d'informació.

Com es pot observar, el conjunt d'estratègies utilitzades en aquesta recerca són de caràcter qualitatiu, pel que les dades s'han analitzat fent ús de procediments de l'anàlisi qualitatiu. La informació proporcionada pels participants, ha estat gravada amb àudio i transcrita de manera literal en un processador de textos, per poder després tractar i analitzar les dades. Pel que fa als altres materials complementaris com la línia de vida i l'ecomapa, s'analitzen a més, sobre el propi suport resultant.

##### **4.5.1. Procés d'anàlisi de la línia de vida LIVIFS**

L'anàlisi de la línia de vida es du a terme mitjançant l'exploració i interpretació de les diferents línies de vida construïdes per a cada un dels participants; tant a nivell individual com a nivell del conjunt global dels joves.

El material resultant queda recollit en format paper, en el que es joves omplen la línia de vida donada amb els moments identificats explicats anteriorment -1) el dia del naixement; 2) l'entrada al centre residencial de protecció; 3) moment intermedi mentre s'està vivint; 4) la sortida del recurs i 5) la majoria d'edat-.

L'anàlisi a nivell individual es basa en observar quines figures s'identifiquen per a cada un dels moments que conformen el procés de protecció i examinar si han seguit estant presents en el recorregut i de quina manera. A nivell dels joves en el seu conjunt, hem observat els elements en comú i de discrepància relatius a les figures identificades i al moment del procés en les que se les situava. D'aquesta manera, hem pogut extreure patrons similars en els joves a l'hora de situar a les figures de suport en la línia temporal, permetent-nos obtenir conclusions gràfiques i rellevants.

Per tant, aquesta eina ens ha ajudant a entendre la importància dels diferents moments en el seu procés (Crivello et al., 2009), permetent incorporar en l'anàlisi la dimensió temporal de forma explícita.

#### **4.5.2. Procés d'anàlisi de l'ecomapa ECOFS**

L'elaboració de l'ecomapa es du a terme a través d'un suport físic, un full de paper, amb el que queden representades les dades sobre les que fan referència. Aquest material és analitzat amb posterioritat, podent observar les diferents figures que els joves situen en cada un dels nivells de l'ecomapa.

L'anàlisi es du a terme de dos maneres paral·leles, igual que en l'instrument anterior. D'una banda, a nivell individual, ens permet observar el posicionament de cada una de les relacions identificades pels joves com a importants, podent analitzar de forma desglossada qui són aquestes figures i en quin lloc se les situa amb relació a la proximitat i suport percebut. Atès que aquesta estratègia s'ha construït amb la nostra presència i s'ha anat comentant al llarg de la trobada –reforçat també amb les altres estratègies; la línia de vida i l'entrevista-, la interpretació de les dades és molt més acurada (Ray & Street, 2005).

D'altra banda, ens permet extreure informació a nivell general, entenent que les coincidències respecte les figures identificades i respecte el posicionament de les mateixes, ens proporciona elements molt rellevants a l'hora d'entendre quines persones són significatives pels joves així com la percepció del suport que ofereixen aquestes relacions. D'aquesta forma, l'anàlisi dels ecomapes ens permet identificar de forma clara les relacions importants pels joves (Daniel et al., 1999), aportant informació que potser no s'hagués aconseguit sense aquesta estratègia.

#### **4.5.3. Procés d'anàlisi de l'entrevista**

En la investigació qualitativa, es destaca l'anàlisi de dades com una etapa clau del procés, trobant-se íntimament lligada a la recollida d'informació (Goetz & LeCompte, 1998; L. Spencer, Ritchie, Ormston, O'Connor, & Barnard, 2014). Es pot definir l'anàlisi de dades qualitatiu com “[...] un conjunt de manipulacions, transformacions, operacions, reflexions i comprovacions que es realitzen sobre les dades, amb la finalitat d'extreure informació rellevant amb relació a un problema d'investigació”

(Rodríguez, Gil, & García, 1996, pp. 200–201). D'aquesta manera, mitjançant procediments sistemàtics, rigorosos i estandaritzats (Wollcot, 2003), s'és capaç d'extreure sentit a les dades (Mejía, 2011) i significar-les (Wollcot, 2003), obtenint un major coneixement de la realitat estudiada.

Tot i que varis autors coincideixen en afirmar que no existeix un procediment únic establert per a dur a terme l'anàlisi de dades, ens basem en l'esquema que proposen Miles i Huberman (1984), on parlen de tres moments diferenciats: 1) la reducció de les dades; 2) la disposició i transformació d'aquestes i 3) l'obtenció i verificació de conclusions finals. Altres autors contemporanis segueixen aquest plantejament, proposant etapes similars: 1) organització de les dades; 2) descripció i 3) explicació final (L. Spencer et al., 2014).

Per a dur a terme el procediment de reducció de les dades, s'ha procedit a la separació en unitats de informació singulars –unitats temàtiques segons Mejía (2011) o unitats de significat segons Rodríguez, Gil i García (1996)-, constituint unitats que aporten un significat i expressen una idea rellevant per a l'objecte d'estudi. Dels diversos criteris per a segmentar la informació en el text de camp, s'ha fet us del criteri temàtic, considerant les unitats de significat segons el tema abordat. Per a poder identificar i classificar conceptualment les unitats de significat, s'ha creat un sistema de categories amb una sèrie de codis assignats a cada una d'elles, mitjançant els quals s'han codificat els diferents segments de text. Per a dur a terme la codificació, s'ha utilitzat el programa de software Atlas-ti, v.6.0., que ha facilitat l'organització i el procediment de l'anàlisi.

Per al nostre anàlisi, hem elaborat un sistema de categories a partir d'un criteri inductiu, de tal manera que aquestes s'han creat en base a l'examen exhaustiu d'una selecció de tres de les entrevistes més extenses i amb més informació potencial<sup>24</sup>, buscant els temes emergents més recurrents per tal de poder establir un sistema de categories inicial. Amb l'estratègia inductiva com a punt de partida, s'ha tingut en compte que l'estructura general fos coherent amb els conceptes rellevants de la

---

<sup>24</sup> Atès que les entrevistes han estat desenvolupades i transcrites per la investigadora, la familiarització amb les dades de les mateixes ha facilitat aquesta tria.

literatura revisada. Per a més informació, es poden consultar els annexos 10, 11 i 12 on es mostren les categories creades per a l'anàlisi de les dades de cada entrevista.

Blumer (1969, p.147-148, citat a Corbetta, 2007) ressenya la potencialitat que ofereix la flexibilitat de la perspectiva qualitativa:

[...] mientras que los conceptos definitivos indican lo que se debe observar, los conceptos orientadores sirven como guía para acercarse a la realidad empírica [...] en una relación con esta realidad que permite comprobar, completar y enriquecer las propuestas sobre la misma gracias a los datos empíricos, [en un proceso que] va del concepto a la variedad concreta de la realidad, en lugar de tratar de enjaular a esta realidad en una definición abstracta del concepto.

D'aquesta manera, donada la flexibilitat que ofereix l'anàlisi de dades (Mejía, 2011; Rodríguez et al., 1996), a mesura que s'ha anat revisant el marc teòric i analitzant les dades, algunes d'aquestes categories han estat revisades i modificades per altres més pertinents, fins que s'ha cristal·litzat la proposta final.

A partir d'aquesta identificació, agrupació i classificació de les dades, s'ha procedit al seu anàlisi, treballant en dos fases diferenciades; una de caràcter predominantment descriptiu i l'altra més teòrica, abstracta (Massot et al., 2004) i interpretativa (L. Spencer et al., 2014). És a partir del primer anàlisi de tipus descriptiu, que hem pogut avançar cap a un segon moment d'anàlisi de caire interpretatiu, en que orientem i relacionem les dades amb el marc teòric. La culminació d'aquesta segona fase és fruit dels esforços per significar les dades i fer un treball d'inferència, per tal de captar el sentit latent d'aquestes (Ruiz Olabuénaga, 2003). És en l'últim pas d'obtenció i verificació de conclusions finals (Miles & Huberman, 1984), on s'estableixen connexions entre totes les dades (Mateo & Vidal, 2000) i s'encaixen els elements reconstruint-los en un tot significatiu (Rodríguez et al., 1996).

Finalment, ressenyar que l'anàlisi de la informació recollida a través de les diferents estratègies ha estat extens i continuat en el temps, havent moments on la informació ha estat examinada de manera intensiva. La saturació de les dades que

hem trobat en els diferents anàlisis, ha contribuït a corroborar que la informació recollida era suficient.

#### 4.6. Criteris de rigor científic de la recerca

Els criteris de rigor pretenen donar resposta als possibles errors en els quals pot incórrer una recerca científica. El valor de la veritat, l'aplicabilitat, la consistència i la neutralitat són fonamentals per a garantir-ne la qualitat.

Lincoln i Guba (1985) són els primers autors que creen uns criteris terminològics des d'un llenguatge que dona resposta a la recerca qualitativa, reformulant les idees tradicionals per encaixar-ho de manera idònia i coherent des de la perspectiva qualitativa. Els termes proposats són acollits per la literatura amb una gran acceptació, pel que diferents autors com Latorre et al. (1996), Massot, Dorio i Sabariego (2004), Sandín (2003) i Sabariego (2012) fan referència a aquests termes. A continuació, mostrem la Taula 43 on s'exposen els quatre criteris de rigor científic amb el seu terme corresponent.

Taula 43. Criteris de rigor científic en la recerca qualitativa. Adaptada de Lincoln i Guba (1985)

<b>Criteri</b>	<b>Terme adaptat en la metodologia qualitativa</b>
Veracitat	Credibilitat
Aplicabilitat	Transferibilitat
Consistència	Dependència
Neutralitat	Confirmació

##### 4.6.1. La credibilitat

La credibilitat respon al valor de la veritat en el sentit que confirma que la recerca s'ha realitzat de forma pertinent, garantint un isomorfisme entre la realitat i les dades recollides (Latorre et al., 1996).

Amb l'objectiu de respondre a aquest principi, en la nostra recerca hem utilitzat tres estratègies destacades com són la triangulació, el judici crític d'altres investigadors i les comprovacions amb els participants. Pel que fa a la triangulació, Massot, Dorio i Sabariego (2004) la defineixen com un contrast d'informacions possible a partir de diverses fonts, tenint una doble lògica. En primer lloc, l'enriquiment de les dades gràcies a la diversitat de les fonts d'informació i la diversitat de tècniques, i en segon lloc, la de control de qualitat en la seva interpretació, permetent "[...] múltiples

lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente) y contrastarse empíricamente con otra serie similar de datos” (Massot et al., 2004, p. 332). D’aquesta manera, la triangulació suposa una manera de validar i assegurar una comprensió en profunditat del fenomen en qüestió (Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2000). En aquest sentit, els diferents participants i la devolució i feedback en les segones entrevistes als joves, garanteixen també d’alguna forma aquest principi de triangulació i validació.

Pel que fa al judici crític d’altres investigadors, s’ha considerat interessant sotmetre els instruments creats per a la recollida de dades a la supervisió de companys experts en recerca. D’aquesta forma, el feedback proporcionat per dos investigadors de la Universitat de Lleida, un professor de la Universitat de Barcelona, una investigadora de la Universitat de Boston i afegit al de les dos tutores que supervisen la tesi doctoral, ha servit per millorar els productes finals.

#### **4.6.2. La transferibilitat**

Amb aquest criteri, pretenem justificar l’aplicabilitat del fenomen estudiat en contextos similars, entenent que s’ha comprès en profunditat l’objecte d’estudi dintre del seu context. Per assegurar aquest criteri, s’ha recollit una gran quantitat d’informació amb diferents eines i diferents participants per tal de copsar el fenomen i discernir entre allò particular i allò que es considera comú. Així mateix, el fet de situar-nos en un context molt determinat com és el centre residencial en el marc del sistema de protecció a la infància, fa que tinguem una descripció del context, permetent fer més extensives les generalitzacions posteriors.

#### **4.6.3. La dependència**

La dependència pretén garantir la consistència de les dades, fent referència a la fiabilitat de la informació, la permanència i la solidesa en relació amb el temps (Dorio et al., 2004). Per tal de donar resposta a aquesta qüestió, s’ha dut a terme un procés acurat i reflexiu dels diferents passos de la recerca, justificant i deixant constància de les decisions preses. D’igual forma, hem estat sensibles a l’influent paper i actitud del propi investigador i precisament per això ha estat imprescindible la supervisió continuada de les tutores i d’altres més puntuals -com la de la investigadora de la

Boston University-, per a confirmar que el procés de recerca era pertinent i per revisar els aspectes claus al llarg del procés.

#### **4.6.4. La confirmació**

Resulta especialment rellevant garantir la confirmació de les dades en tant que es mostrin de la manera més consensuada possible i reflecteixin el significat i les percepcions dels participants. Tot i que a la recerca qualitativa hi ha un component important d'interpretació de les dades per part de l'investigador, aquesta ha d'estar fonamentada amb la màxima precisió i reflexió al darrera. És per aquest motiu que és útil manifestar la perspectiva epistemològica subjacent ja que el coneixement generat només tindrà sentit en aquest marc de referència (Dorio et al., 2004; Latorre et al., 1996; Sandín, 2003).

#### **4.7. Ètica de la recerca**

En la ciència social lliure de valors, els codis d'ètica són el format convencional que assumeixen els principis morals en les associacions acadèmiques i professionals (Christians, 2012). En qualsevol investigació, s'ha de plantejar complir amb una sèrie de criteris ètics, i des del nostre punt de vista, es tracta d'una qüestió tant professional -en el rol d'investigadors que ocupem- com d'una qüestió estrictament personal, en tant que som persones que treballem amb persones. Amb aquest objectiu, hem volgut analitzar els aspectes ètics que són presents en totes les investigacions, per tal de dur a terme una recerca científica de qualitat i en consonància amb el que els marcs normatius deontològics consideren apropiat.

És entre els anys vuitanta i noranta que comença a estendre's la preocupació per l'ètica de la recerca. En concret, pel que fa a la investigació educativa, l'any 1992 es va desenvolupar de forma pionera els "Ethicals Standards of the American Educational Research Assotiation" per la American Educational Research Assotiation (AERA) (Sabariego, 2004). Aquest codi ètic ha estat revisat i actualitzat l'any 2011 (American Educational Research Association, 2011). En aquest, es destaquen d'una banda una sèrie de principis de caire general –1) competència professional; 2) integritat; 3) responsabilitat professional, científica i acadèmica; 4) respecte pels drets, dignitat i diversitat de les persones i 5) responsabilitat social-, seguit de vint-i-dos estàndards



ètics. Aquests, cobreixen un gran conjunt d'aspectes de la recerca, constituint-se com una guia de bona conducta i responsabilitat professional en la investigació.

A nivell internacional també destaquem la Declaració Universal sobre Bioètica i Drets Humans aprovada el 2005 a la Conferència General de la UNESCO. En el document es diu explícitament que “pel fet d'inscriure la bioètica en els drets humans internacionals i de garantir el respecte per la vida de les persones, la Declaració reconeix la interrelació existent entre l'ètica i els drets humans en l'àmbit concret de la bioètica” (Unescocat, 2006, p. 7). Un dels compromisos principals d'aquesta declaració rau en animar als estats membres a “[...] establir comitès de bioètica, promoure el debat públic plural i informat, fomentar l'educació i la formació en la bioètica, i adoptar les mesures legals corresponents per facilitar la recerca transnacional” (Unescocat, 2006, p. 21).

A nivell europeu, existeix la *European Charter for Researchers*, que consisteix en una disposició de principis generals relatius a les responsabilitats dels investigadors<sup>25</sup>.

A nivell estatal i autonòmic, les normatives reguladores relatives a la recerca estan molt focalitzades en el camp biomèdic i experimental, havent un buit en el camp educatiu. En la recent Llei 14/2011 de la Ciència, la Tecnologia y la Innovación del govern espanyol, s'anuncia a l'article 10 de les disposicions generals, la creació del *Comité Español de Ética de la Investigación*, al qual se li assignen diferents funcions i s'explica la forma de procedir. En aquest apartat ens interessa destacar la següent funció:

Establecer los principios generales para la elaboración de códigos de buenas prácticas de la investigación científica y técnica, que incluirán la resolución de conflictos de intereses entre las actividades públicas y privadas. Estos códigos serán desarrollados por los Comités de Ética de la Investigación y por el Comité de Bioética de España (*Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, 2011, p. 15).

---

<sup>25</sup> Per a més informació, es pot consultar l'enllaç següent: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/europeanCharter>. Data de consulta: 27 desembre 2014

La redacció d'un codi de bones pràctiques segueix sent per tant, un repte a assolir a nivell estatal.

Tanmateix, tot i no existir un reglament concret, per les implicacions ètiques que hi ha al darrera, diferents autors i associacions de recerca educativa han mostrat interès elaborant diferents normatives ètiques (Sabariego, 2004), així com també ho han fet centres universitaris. La referència més propera per a nosaltres és el codi de bones pràctiques en recerca que ha elaborat la Universitat de Barcelona, on es recull la necessitat d'establir unes pautes d'actuació mínimes que garanteixin bones pràctiques científiques. En aquesta normativa, queden establerts quatre principis bàsics, que expliquem a continuació (Universitat de Barcelona, 2010, pp. 6–7):

- **Honestedat:** consisteix en ser honest en la totalitat de la recerca, respecte totes les activitats dutes a terme, així com vers les d'altres investigadors. També té en compte els drets de propietat intel·lectual i la veracitat dels resultats.
- **Responsabilitat:** aquest principi fa referència al compromís d'actuar d'acord amb els termes i condicions definits, presentant documentació verdadera i complint amb tot allò relatiu a la publicació, propietat intel·lectual i autoria de la mateixa.
- **Rigor:** es tracta de sistematitzar el procés de tal forma que els resultats sorgeixin d'un procés acurat d'anàlisi abans de la seva publicació i en cas de detectar qualsevol errada, fer-ne una rectificació pública amb la menor brevetat.
- **Conflictes d'interès:** vol dir no permetre que certs interessos puguin comprometre la validesa de la recerca.

Aquestes aportacions de caire general, permeten ubicar-nos dintre de la normativa vigent i confirmar l'ètica amb la que es basa la nostra recerca. El fet de presentar informes de seguiment a la comissió de doctorat de la Universitat de Barcelona i comptar amb la supervisió de dues tutores expertes i amb una consolidada trajectòria en recerca, també ha garantit aquestes qüestions.

### **Ètica en la recerca qualitativa**

Més enllà dels principis bàsics, la recerca que implica a éssers humans ha de ser especialment curosa (Universitat de Barcelona, 2010). Des d'aquesta perspectiva, ens sembla essencial rescatar la idea amb la que ens il·lumina Gibbs (2012), on reconeix que tot i que les qüestions ètiques influeixen en qualsevol tipus d'investigació, les de caire qualitatiu plantegen qüestions específiques. Molts autors destaquen també l'especial rellevància dels aspectes ètics en els estudis qualitatius pel seu marcat caràcter relacional amb els participants (Sabariego, 2004; Sandín, 2003; Tójar, 2006).

Sandín (2003, p. 207) exposa el següent: “[...] los procedimientos que se derivan para garantizar la calidad de los estudios cualitativos pivotan alrededor de dimensiones tanto de rigor como éticas, porque dichos procedimientos no solo implican decisiones de carácter técnico, actuaciones “neutras”, sino relaciones entre personas”.

Tójar (2006) revisa classificacions fetes per altres autors i estableix les qüestions ètiques específiques de la investigació qualitativa en tres tipologies de relacions:

- Relació entre l'investigador i la investigació: qüestions com l'elecció del tema, interessos, preparació, possibles prejudicis vers la temàtica, etc.
- Relació entre l'investigador i els participants: aspectes relatius a compromisos que s'han de complir, rol que ha de desenvolupar, interessos dels participants, actitud de l'investigador, tipus de relacions establertes, etc.
- Relació entre l'investigador i les dades de la investigació: Implica principalment decisions relatives a la redacció de l'informe per tal que correspongui amb la realitat observada.

Des d'aquesta perspectiva, és important ser conscients que la preparació i posicionament de l'investigador vers aquests aspectes és essencial, considerant-se els eixos ètics de la recerca. En coherència amb la perspectiva metodològica adoptada, veiem com l'investigador es considera part integrant de la realitat que analitza i assumeix la subjectivitat, reconeixent que l'objectivitat plena no és possible. De la mateixa manera, es reconeix com a membre que participa i viu en la realitat que analitza i per tant, que té compromisos, interessos i visions que no necessàriament coincideixen amb els dels actors que estudia (Galeano, 2004). Amb aquest

posicionament, alguns autors parlen del “jo com a instrument” assumint el paper actiu de l’investigador, la perspectiva de treball i els límits de la seva investigació. En aquest mateix sentit Tójar (2010, p. 420) ressalta el rol de l’investigador, afirmant que “[...] sin su trabajo, sin su diálogo con los datos y la ayuda de los otros instrumentos no hay investigación posible”.

Amb l’exposat fins ara, entenem que l’investigador adopta un rol actiu i subjectiu en la seva pràctica investigadora i es posiciona front la realitat. És en primer lloc el rol actiu d’un mateix –podent incloure aspectes com la formació, sensibilitat i percepció-, i en segon terme, en el marc de la relació –fonamentalment amb l’objecte d’estudi, les persones que en formen part i les decisions preses en el procés de la recerca- el que segons el nostre parer, acaba configurant l’ètica de la recerca.

Emmarcat en aquest traçat d’aspectes ètics a considerar, observem la necessitat de recopilar qüestions concretes relacionades amb el procés de recerca qualitativa. Latorre et al. (1996, p. 49) defineixen tres criteris imprescindibles en qualsevol recerca:

- Nadie tiene derecho a entrar en la vida de otra persona para investigar sin su consentimiento y aceptación consciente y libre.
- El investigador sólo puede hacer uso de la información obtenida para los fines previstos y conocidos por los sujetos que han participado en la investigación.
- Al investigar con personas se deberá tener presente que éstas tienen unos derechos que se han de respetar por encima de todo.

Al seu torn, Sandín (2003) considera quatre qüestions ètiques principals en la recerca qualitativa: 1) el consentiment informat; 2) la privacitat i confidencialitat; 3) l’estància al camp i 4) el professor investigador. Denzin i Lincoln (2012) destaquen també: 1) la confidencialitat; 2) l’oposició a l’engany; 3) la privacitat i confidencialitat i 4) la fidelitat.

Pel que es desprèn de l’anàlisi de les afirmacions de Latorre et al. (1996) i els aspectes remarcats per Denzin i Lincoln (2012) i Sandín (2003), parlarem dels tres puntals que s’han tingut en compte en aquesta recerca: el consentiment informat, la confidencialitat i privacitat i el respecte cap a l’altre.

En primer lloc, el consentiment informat garanteix que els participants de la recerca coneixen la seva finalitat, la seva implicació i la confidencialitat amb la que es tracten les dades que han proporcionat. Amb la finalitat d'avaluar que els participants estan al corrent d'aquesta informació, s'ha facilitat un document de consentiment informat que els joves -sempre majors d'edat- i els professionals, han hagut de signar per tal de fer explícit que consentien voluntàriament la seva participació en la recerca. Per a la redacció d'aquest document, es va utilitzar com a referència models utilitzats en les diverses recerques desenvolupades pel grup GRISIJ així com el model orientatiu que proporciona la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona. El document final es pot consultar a l'annex 13, on es pot comprovar que es contemplen aspectes essencials com: 1) nom i cognoms de la investigadora i les tutores; 2) informació relativa a la recerca i objectius principals; 3) garantia de voluntarietat i dret a no contestar o deixar de participar en qualsevol moment; 4) autorització de registre en àudio; 5) explicació de la confidencialitat i anonimat de les dades; 6) tractament de les dades amb el màxim respecte i exclusivament amb finalitats acadèmiques i 7) dret a fer totes les preguntes que es vulguin. El consentiment informat va ser explicat i llegit a tots els participants de la recerca de manera comprensible, proporcionant el telèfon de la investigadora per si necessitaven posar-se en contacte per a qualsevol aclariment.

Com ja s'ha comentat, la confidencialitat i privacitat és quelcom que els investigadors han de garantir, assegurant que tant les dades que els participants proporcionen com la seva identitat personal queda en anonimat en tot moment. A més, en el cas de la nostra recerca, degut que es tracta de població que ha estat sota tutela de l'Administració, s'ha anat amb especial cura a l'hora de fer qualsevol tipus d'intervenció i accedir a les dades personals.

Per últim, ressenyem el respecte en un doble sentit. En primer lloc, ens referim al respecte cap a la ciència, en tant que vetllem per la veracitat i la fidelitat de les dades. En segon lloc i sobretot, ens referim al respecte cap als participants. Sabariego (2012, p. 5) argumenta que "[...] la ética se refiere a cómo queda puesto "el otro" en la producción del conocimiento". És el principi d'igualtat amb els participants el que permet una relació horitzontal, fet que afavoreix la confiança per a explicar les pròpies realitats. Atès que es preguntava per les seves experiències personals relatives a

moments d'especial adversitat i per tant, susceptibles de causar impacte, es va considerar especialment important crear un clima d'entrevista proper i de confiança.

Hem tingut molt en compte les paraules de Gibbs (2012, p. 28) quan afirma que “[...] l’investigador ha de ser molt sensible al possible dany i trastorn que el seu treball pot causar als participants i ser conscient de l’angoixa que podria causar-los, per tal de prendre mesures per a resoldre-ho”. Des del primer moment de contacte amb els participants ha prevalgut el respecte, l’atenció i el tacte en el transcurs de la recerca. Per tant, ha estat un encàrrec ètic professional i personal el fet de ser sensible als possibles efectes que podia causar als participants la presència i la interrelació entre jo i ells, sobre tot en l’aproximació amb els joves per les temàtiques tractades.

Finalment, complementant els criteris mínims establerts, també s’han adquirit dos compromisos més:

D’una banda, mostrar als participants els resultats de la recerca. Més enllà de presentar algunes dades als participants com a estratègia metodològica per a verificar la comprensió i la veracitat de l’anàlisi, pensem que cal fer un retorn complet de la recerca a totes les persones que han participat. Aquest gest és un símbol d’agraïment i reconeixement a les seves aportacions que han fet possible la construcció de la tesi i alhora també una oportunitat de feedback de tota la recerca des del punt de vista de participant.

D’altra banda, s’ha elaborat de forma intermitent, un diari que ha servit per a la construcció i abocament de totes aquelles reflexions i pensaments que s’han originat al llarg del camí. Aquestes han estat essent revisades i pensades, de manera que han ajudat a prendre consciència i a desenvolupar les competències bàsiques de formació, sensibilitat i percepció de la investigadora. Des d’aquesta perspectiva, citem les paraules de Torrents (1995, p. 4), on diu que “[...] en educació s’ha d’optar pel ritme ternari: acció-reflexió-acció reflexionada. Transformar la vida en experiència, l’experiència en ciència, la ciència en acció, l’acció en vida [...]”. Tharp i Gallimore (1988) descriuen el doble valor del diari: D’una banda, l’objectiu és formatiu, és a dir, que serveix per “bastir” l’enteniment, el procés de reflexió, la introspecció, el pensament crític, amb la finalitat de que tot això ajudi a reconèixer la pròpia evolució de la investigadora i la recerca. D’altra banda, l’objectiu és informatiu, en el sentit de

ser considerat com una agenda-registre on quedi constància de manera estructurada de tot allò fet, dit i sentit.

El diari que s'ha elaborat dista de ser quelcom sistemàtic però sí que ha servit per anar plantejant dubtes i plasmant pensaments i sensacions, sobre tot en moments puntuals, com l'inici del procés de recerca i a l'acabar les entrevistes amb els joves. Ha estat una eina personal de la investigadora, que ha estat de gran utilitat en molts moments però pel caràcter personal i poc científic del mateix, no es contempla com a recurs per a compartir en aquest treball. Tanmateix, el sentit d'elaborar aquest diari pren significat en el moment que concebem la investigadora com a medidora en la recollida de dades, on en molts moments d'interacció amb els participants s'han mogut sentiments que han anat deixant petjada. En aquesta línia, el diari reflexiu de recerca també serveix per a tenir en compte i reflexionar al voltant d'un element primordial en recerques de caire qualitatiu, referint-nos al que Rossman i Rallis (1998) anomenen la pròpia biografia personal. I és que com diu Flick (2004, p. 63), "[...] les preguntes d'investigació no venen de l'aire i en molts casos el seu origen està en la biografia personal de l'investigador i el seu context social". D'aquesta forma, el diari reflexiu ha servit com un element de creixement de la investigadora.

En definitiva, tota recerca s'inicia amb unes inquietuds que es van transformant en d'altres i durant el procés, sobre tot quan tractem temàtiques amb un contingut emocional significatiu van apareixent emocions que cal canalitzar. És en aquest sentit que aquesta eina ha tingut valor personal i que al llegir-la podem observar el traç i l'evolució del camí, recordant tot allò experimentat i viscut a través del raonament i les emocions. Així poc a poc hem anat situant i pensant el meu "jo com a investigadora", per tal d'anar definint i trobant una posició còmoda davant la realitat que es volia estudiar i davant els reptes que ens proposàvem, i en aquest procés ha estat clau el fet d'identificar un paradigma amb el qual els valors i manera d'entendre la recerca propis han coincidit. En aquest sentit, cal recordar que cap ciència està lliure de valors i que les històries i els escrits són sempre selectius i reflecteixen una postura o orientació del que parla o del que escriu (Mayan, 2001).

## **A mode de resum**

La nostra recerca busca comprendre el fenomen de les relacions interpersonals com a font de suport i ajuda en el procés de construcció resiliènt en infants i joves que han estat al sistema de protecció.

Per a donar resposta als objectius de la recerca, ens hem basat en el paradigma interpretatiu, que pretén capturar la percepció dels participants vers el fenomen d'estudi. És amb aquest propòsit que prenent la fenomenologia com a mètode, hem prioritzat escoltar la veu dels joves com a principals posseïdors d'aquestes experiències, explorant els processos relacionals que han tingut amb les diferents figures significatives que han estat presents al llarg de la mesura de protecció i indagant en la figura del tutor de resiliència.

El plantejament per fases ha possibilitat la combinació i consecució d'estratègies d'obtenció d'informació i de participants de manera seqüencial, aportant coherència i complementarietat a la visió global del fenomen.

La primera fase ha tingut en compte al conjunt de les figures de la xarxa social, tret rellevant atès la poca atenció prestada en altres recerques en protecció a les figures de la xarxa informal. D'igual forma, atès que la resiliència és quelcom processual i que es construeix en la interacció amb els altres, hem creat i articulat tres instruments que permeten identificar, situar i identificar les diferents figures al llarg del cicle vital.

Aquesta etapa, ha donat pas a la següent, on s'ha aprofundit en les tres relacions seleccionades entre l'infant i l'educador social que ha assenyalat el jove com a figura significativa clau, permetent conèixer la percepció dels dos components de la mateixa. La inclusió d'aquesta figura ha proporcionat informació rellevant i destacable que ens ha permès observar el rol del professional en aquest paper de tutor de resiliència i l'impacte de la intervenció de manera detallada, així com explorar vers les bases educatives que guien la seva pràctica.

A partir de l'anàlisi i comprensió d'aquestes dues fases, s'ha dut a terme l'últim objectiu, on es traslladen els resultats relatius a les necessitats i aspectes a promocionar de la relació en propostes per a la millora de l'acció socioeducativa.



Finalment, ressenyar la reflexió que hi ha hagut al darrera de cada decisió metodològica, l'interès de la triangulació metodològica i de participants i la cura i atenció prestades per a donar compliment al rigor científic i l'ètica de la recerca.

## CAPÍTOL 5. ELS PARTICIPANTS DE LA INVESTIGACIÓ

*Las “fuerzas” que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos son “materia significativa”. Son ideas, sentimientos y motivos internos.*

Douglas

La contextualització de la població que ha participat a la recerca permet conèixer les seves característiques particulars així com ajuda a comprendre i situar els resultats obtinguts.

La recerca pretén principalment, donar veu als joves extutelats com a principals testimonis i narradors de l'experiència que han viscut durant el temps que han estat al sistema de protecció a la infància.

Es presenta en primer lloc les característiques dels vint joves que han participat en la primera fase de la recerca. En segon lloc, es descriuen els participants de la segona fase: els tres joves extutelats representants d'experiències de resiliència i els tres educadors socials corresponents, assenyalats pels joves com a figura significativa clau de la xarxa formal.

### **5.1. Contextualització dels joves extutelats**

Els joves extutelats són el col·lectiu de joves majors de divuit anys, que han estat tutelats per l'administració durant algun període de la seva infància, a causa d'alguna situació de desemparament. Aquests joves, que no han pogut assolir la reunificació familiar i compleixen la majoria d'edat, han d'iniciar un procés d'emancipació i autonomia complex.

Com s'ha exposat en els capítols anteriors, l'emancipació d'aquests joves suposa una etapa de transició marcada per tot un seguit de canvis, que van des de: 1) canvi d'ubicació física de l'habitatge i de companys; 2) canvi de professionals de referència; 3) canvi de condició legal; 4) canvi en l'itinerari d'inserció laboral i 5) canvi de recursos

(Bàrbara, 2009). Per tant, els joves, generalment, es troben en una situació de vulnerabilitat atès els pocs recursos i suport que tenen davant d'aquest procés de transició cap a la vida adulta.

En aquest sentit, la Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, en els articles 151 i 152 del Capítol IV, manifesta la importància de proporcionar suport posterior a l'emancipació o a la majoria d'edat.

Catalunya és pionera a nivell europeu i de l'estat espanyol en l'oferiment de recursos a aquests joves, existint des de l'any 1994, el Pla Interdepartamental de Majors de 18 anys. Aquesta estructura de suport als joves extutelats ha anat evolucionant fins a l'actual Àrea de Suport a Joves Tutelats i Extutelats (ASJET), que ofereix als joves d'entre 16 i 21 anys sense recursos propis, familiars o laborals i amb un perfil determinat, un suport tècnic i educatiu en els àmbits de l'habitatge, la inserció laboral, el seguiment socioeducatiu i psicològic, el suport afectiu, l'assessorament continuat, el suport econòmic i el suport jurídic (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2015a).

Segons dades de l'ASJET en l'any 2008, el 35% de la població resident en els seus recursos prové de l'Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats, essent el principal recurs alternatiu de sortida de la DGAIA (Ponce, 2008). Les dades de la Generalitat de Catalunya mostren que, fins l'any 2015, s'han beneficiat dels serveis de l'Àrea de Suport a Joves Tutelats i Extutelats del Departament de Benestar Social i Família 7.345 joves (Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família, 2015a).

Finalment, atès que l'accés més específic sobre les dades d'aquesta població és difícil i sovint amb dates molt anteriors a l'actual, ens remetem a l'estudi sobre l'atenció als joves extutelats de Montserrat, Casas i Sisteró (2013), on hi ha col·laborat l'ASJET, i es mostren varies dades de l'any 2012.

## 5.2. Característiques dels participants en la primera fase

En aquest apartat descrivim en profunditat les característiques dels joves extutelats que han participat en la primera fase de la recerca.

### 5.2.1. Característiques dels joves extutelats de l'estudi

Sens dubte, els principals protagonistes de l'estudi són els 20 joves extutelats que han participat de manera voluntària i desinteressada, aportant la seva història. Tots ells han estat convidats a participar després d'haver-los explicat les característiques i finalitat de la recerca, així com el seu rol específic relatiu a les diferents estratègies de recollida d'informació. En tots els casos, professionals de diferents institucions han estat l'enllaç entre ells i nosaltres, essent essencial en certes ocasions, la seva demanda per la resposta afirmativa dels joves.

La selecció dels 20 joves es va basar amb una sèrie de criteris establerts i definits amb la intenció d'obtenir un perfil similar en relació amb algunes qüestions que consideràvem essencials per a l'objecte d'estudi. A continuació presentem els criteris d'inclusió dels participants:

- **Ser majors d'edat i menors de 28 anys.** Aquest criteri respon a que buscàvem certa distància i perspectiva de la situació de protecció. El fet de ser majors d'edat i no estar tutelats per l'administració en l'actualitat, permet percebre la realitat i l'experiència viscuda de diferent manera. L'objectiu es basava en obtenir percepcions dels joves elaborades des d'una certa distància, proveïdes d'un procés reflexiu personal, pel que consideràvem fonamental haver tingut el temps i l'oportunitat de madurar i emmarcar des d'una posició diferent les seves vivències. Ser menors de 28 anys garantia tenir l'experiència de complir la majoria d'edat relativament recent (no més de deu anys).
- **Haver estat com a mínim dos anys al sistema de protecció en recurs de centre residencial.** Aquest criteri respon a que el mínim de temps possible per a formalitzar un acolliment simple és de dos anys. Un període de dos anys en un centre, resulta prou significatiu i impactant a la vida dels infants i adolescents. De fet, a la recerca de Fernández del Valle, Álvarez i Bravo (2003) on s'avaluen els efectes a llarg termini del centre residencial, es considera que un període

de 9 mesos és suficient per a mesurar l'impacte posterior de la mesura. Tenint en compte aquest argument, a la nostra recerca hi ha un jove que no compleix el criteri general però atès la seva motivació en participar i pel fet d'haver estat 7 mesos a un centre, se'l va acceptar com a participant.

- **No haver assolit la reunificació familiar.** Presentem aquest criteri com quelcom que afegeix més adversitat a la situació de protecció, ja que si no s'ha pogut assolir la reunificació familiar significa que la família no ha pogut sobreposar-se i modificar tot allò que des dels serveis de protecció a la infància se'ls requeria per a considerar que aquell nucli familiar constituïa un lloc segur per atendre a l'infant. Observem que en dos casos, hi ha hagut una reunificació familiar fallida, una d'un mes de durada i l'altra de tres anys.
- **Que no hagi estat un procés migratori en soledat, és a dir que no siguin menors no acompanyats.** Es tracta d'un criteri important per tal de poder identificar la xarxa social informal, considerant en especial el rol que pot jugar la família en aquest procés.
- **Entendre i parlar català o castellà.** El llenguatge pot suposar una barrera important per a la comunicació i és per aquest motiu, que vam voler assegurar que fos possible la construcció d'un diàleg fluid, on els joves es poguessin expressar i fos possible l'intercanvi d'idees.
- **Tenir ganes de participar i explicar l'experiència.** Es demanava als participants ganes de compartir allò que consideressin oportú i disposició per a pensar i explicar la seva experiència. Aquest criteri resulta ser una oportunitat per a tot aquell que vulgui fer sentir la seva veu i expressar-se. Els remarcàvem la importància de fer-los conscients que l'interessant era la seva percepció real i que no havien de privar-se de dir res d'allò que pensessin.
- **No tenir cap tipus de discapacitat física, sensorial o psíquica.** Aquest criteri respon a la voluntat de comptar amb participants que puguin comprendre el que se'ls demana i amb els que puguem comunicar-nos de forma adequada. També pensem que tenir algun tipus de discapacitat afegeix un grau de dificultat i adversitat en l'experiència de protecció, segurament amb una baixa representació en comparació amb situacions on no n'hi ha.

- **Presentar trets generals resilients/“doing well”<sup>26</sup>**: Com a característiques rellevants que ens permeten afirmar que els joves es troben en aquesta situació, tenim en compte el següent: haver fet un procés de transició del centre residencial al lloc de residència actual amb èxit, ser capaç de viure de manera autònoma i/o responsable amb els compromisos adquirits amb el pis per a joves extutelats, estar estudiant o treballant en l'actualitat o amb previsió de fer-ho a curt termini, presentar habilitats socials i relacionals ajustades a les expectatives socials, ser capaç d'identificar figures de la xarxa social que puguin proporcionar suport, estar integrats a la societat i amb capacitat i motivació per a projectar-se en el futur.

---

<sup>26</sup> Aquest és el criteri que ha generat més dificultat i dubte al definir-lo. Què vol dir que un jove es desenvolupa de manera correcta? Segons la perspectiva ecològica, la resiliència és quelcom que es dona tenint en compte la interacció dels diferents sistemes. R. Lerner et al. (2013) agafen aquesta idea per a il·lustrar que no hi ha persones resilients, sinó que la relació entre la persona i els diferents ecosistemes assoleix certa adaptació. A més, s'ha de tenir en compte que la resiliència és quelcom processual, que es va construint, pel que no és quelcom indefinit i per sempre. És en part per tots aquests motius, que diferents recerques sovint utilitzen el terme “doing well” o “doing ok” (Masten, 2015; Serbati & Gioga, 2016; R. Spencer, 2002) per a definir aquesta situació en que les persones es troben en una situació que socialment es pot considerar correcta, desenvolupant-se de forma adequada segons les expectatives. En el cas dels joves extutelats s'agafa com a referència criteris com la situació laboral, relacional, nivell d'elaboració de la seva història i capacitat de projectar-se en el futur.

D'altra banda, atès que la nostra recerca es fonamenta en un disseny qualitatiu, ens interessa mantenir aquesta lògica i discernir trets resilients a través de les narratives dels joves. A conseqüència de la complexitat del constructe, hi ha un ampli consens en identificar la dificultat per a mesurar-lo, no havent instruments definitius que permetin avaluar la resiliència. Les escales existents que mesuren aquest fenomen en aquesta població, discriminen poc i no ajuden a discernir si els joves són o no resilients. Lligant això amb la idea exposada anteriorment, en la nostra recerca no ens interessa tant conèixer la puntuació de l'escala com entendre els seus discursos i veure com ells es visualitzen i perceben a sí mateixos en torn a aquest fenomen. Per últim, pensem que el llenguatge d'aquests instruments i el fet de ser auto aplicats o si més no, sense una persona de suport per ajudar a elaborar el discurs –com és en el cas de l'entrevista–, pot suposar una dificultat en la comprensió i per tant, obtenir resultats erronis.

Més enllà dels criteris d'inclusió plantejats per la recerca, ens disposem ara a presentar les característiques que defineixen als joves que han participat a la recerca. Al tractar-se d'un grup de participants reduït, en aquest apartat parlarem de joves sense distingir entre sexes, amb la intenció de guardar el màxim grau de confidencialitat i privacitat possible.

#### 5.2.1.1. Variables sociodemogràfiques

##### **Sexe i edat actual**

Dels vint joves que participen a la recerca, hi ha tretze noies i set nois. Pel que fa a l'edat en el moment de la recollida de dades, gairebé la meitat de joves (9) tenien 18 anys i la resta eren una mica més grans (7 joves entre 19 i 20 anys i 4 joves entre 22 i 27 anys). En la següent taula presentem l'edat dels participants en el moment de la recollida de dades (Taula 44):

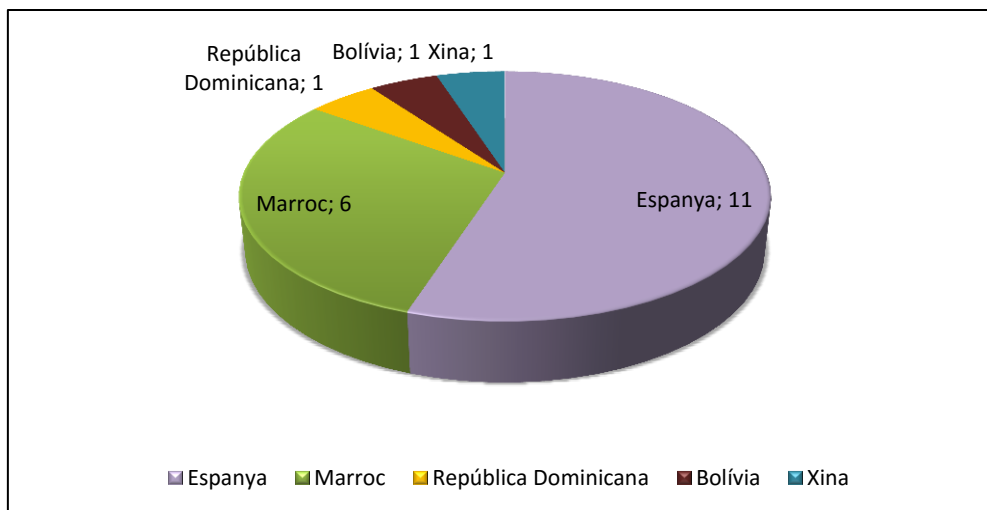
Taula 44. Edat dels participants. Elaboració pròpia

Edat	Freqüència
18	9
19	5
20	2
22	1
25	1
27	2
Total: 20	

##### **País d'origen i temps vivint a Catalunya**

En referència a l'origen de procedència dels joves, onze són d'origen espanyol i nou d'ells són nascuts en altres països, tot i que tots ells van arribar fa més de 8 anys i per tant, han viscut part de la seva infància a Catalunya. A continuació presentem el Gràfic 1, on es mostra la distribució dels participants segons el país d'origen i la Taula 45, que mostra els anys residint a Catalunya en el moment de la recollida de les dades:

Capítol 5. Els participants de la investigació



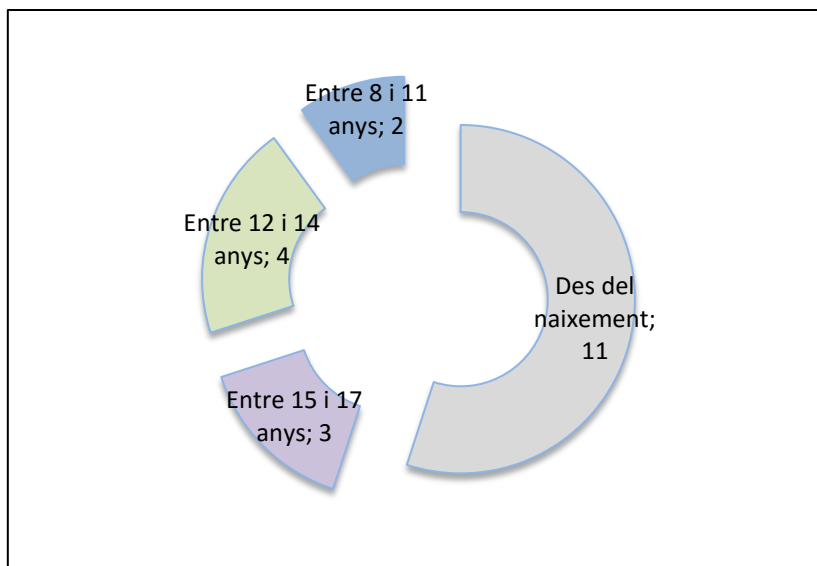
Gràfic 1. Distribució dels participants segons el país d'origen. Elaboració pròpia

Taula 45. Anys residint a Catalunya. Elaboració pròpia

Anys residint a Catalunya	Freqüència
Sempre	11
8 anys i 6 mesos	1
10 anys	1
12 anys	1
13 anys	1
14 anys	2
15 anys	1
17 anys	2
Total: 20	

Per tant, observem que 11 joves viuen a Catalunya des del seu naixement, 3 joves hi viuen des de fa entre 15 i 17 anys, 4 joves des de fa entre 12 i 14 anys i 2 joves des de fa entre 8 i 11 anys. El Gràfic 2 mostra els anys dels joves residint a Catalunya agrupats pels intervals que acabem de descriure.





Gràfic 2. Anys residint a Catalunya. Elaboració pròpia

### **Estructura familiar en el moment de la separació**

Pel que fa a l'estructura familiar en el moment d'entrada al sistema de protecció, només en tres dels vint casos, l'infant convivia amb els seu dos progenitors.

En nou dels casos, el progenitor biològic amb qui es vivia en el moment de la separació era la mare. En quatre d'aquests casos, aquesta estava acompanyada d'una nova parella.

En cinc casos, el progenitor amb qui vivien els infants era el pare, trobant-se en un cas, acompanyat per la nova parella i fills en comú (per tant, germanastres per part de pare).

Per últim, en tres casos els infants vivien amb membres de la família extensa; dos d'ells amb tiets i un amb la germana gran i el seu marit.

Pel que fa a germans o germanastres, dinou dels vint joves en tenen, tot i que el nombre, l'edat i el tipus de relació que tenen amb ells és molt diferent en cada cas. Setze dels joves vivien també amb al menys un dels seus germans en el moment de la separació. Finalment, volem destacar que en el nostre estudi, dos dels participants són germanes i han viscut sempre juntes en els mateixos recursos.

### Formació

Amb relació al grau de formació que tenen aquests joves en el moment de la recollida de dades, observem que deu d'ells tenen els estudis fins l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), vuit han realitzat formacions professionals -quatre han acabat un grau mig i tres han acabat un Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)-, un d'ells ha acabat primer de batxillerat i dos s'han preparat proves per accedir a d'altres estudis -un ha finalitzat la prova d'accés al grau mig i un altre s'ha tret l'accés per a majors de 25 anys a la (UNED-). Es mostren les dades a continuació (Taula 46):

Taula 46. Grau de formació: estudis finalitzats. Elaboració pròpia

Formació finalitzada	Freqüència
ESO	10
PQPI	3
Grau mig	4
Primer de batxillerat	1
Proba d'accés al grau mig	1
Proba d'accés a la universitat per a majors de 25 anys	1
Total: 20	

### Ocupació actual

Respecte a l'ocupació actual, disset dels vint joves estan formant-se. Nou d'ells es troben fent un grau mig, un d'ells fa un PQPI, un altre està fent formació ocupacional i un altre està a l'escola d'adults. Finalment, dos estan preparant-se per a realitzar les proves d'accés a un grau superior, un d'ells està ja fent un grau superior i un està cursant segon de batxillerat.

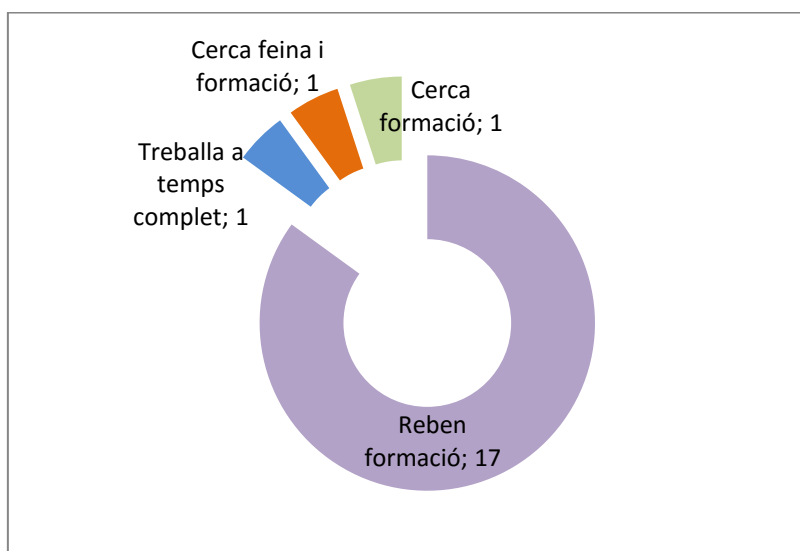
Només un d'ells treballa de forma exclusiva en el camp administratiu.

Dos d'ells es troben sense ocupació; un ha quedat a l'atur fa un mes i està buscant feina, alhora que té previst començar un curs formatiu l'any vinent. L'altre jove ha estat cercant opcions per a estudiar l'any vinent, havent-se decidit per un grau mig que iniciarà el curs següent.

A la Taula 47 es mostra aquesta informació, ressaltant en color gris els joves que estudien en l'actualitat com a principal ocupació. Per a mostrar de forma visual l'alt nombre de joves que reben algun tipus de formació, presentem el Gràfic 3, on s'indica el nombre de joves que estudien, el nombre de joves que treballen i el nombre de joves que cerquen feina o formació.

Taula 47. Ocupació actual. Elaboració pròpia

Ocupació actual	Freqüència
Grau mig	9
PQPI	1
Formació ocupacional	1
Escola d'adults	1
Proba d'accés al grau superior	2
Grau superior	1
Segon de batxillerat	1
Treballa a temps complet	1
Cerca feina i formació	1
Cerca formació	1
Total: 20	



Gràfic 3. Ocupació actual. Elaboració pròpia

Com a expectatives de futur, els dos joves que estan fent una formació superior, es proposen anar a la universitat. Els altres dos joves que estan preparant-se per fer proves d'accés, planegen accedir als graus corresponents i inclús un d'ells preveu anar a la universitat un cop hagi finalitzat el grau superior.

### **Estructura familiar actual**

Per últim, pel que fa a les relacions sentimentals i familiars, sis dels joves tenen parella, de les quals podem dir que dos són estables atès que estan casades i porten cinc i deu anys de relació. Pel que fa a les altres quatre, aquestes són recents, trobant-se la seva durada entre un i vuit mesos.

Només un dels joves té un fill de 2 anys d'edat. El jove està separat de la mare de l'infant des de fa un any després d'una relació de 6 anys i és un dels que té una parella recent a l'actualitat.

#### 5.2.1.2. Variables relacionades amb el sistema de protecció

### **Atenció al sistema de protecció en una mesura d'acolliment**

La mitjana total d'anys que els joves han estat al sistema de protecció és de 6 anys i 4 mesos, essent el mínim de temps 7 mesos i el màxim 13 anys. No obstant, la diferència d'anys entre els diferents joves i el tipus de recursos on han residit és notable, pel que hem optat per presentar la Taula 48, on es mostra per a cada un dels participants, l'any d'entrada i de sortida, el càlcul del temps total que han estat al sistema de protecció i les diferents mesures on han viscut<sup>27</sup>.

Taula 48. Temps i recursos d'acolliment. Elaboració pròpia

<b>Any d'entrada</b>	<b>Any de sortida</b>	<b>Anys totals al sistema de protecció</b>	<b>Recursos</b>
2012	2013	7 mesos	1 CAU
2011	2013	2 anys	1 CAU 1 CRAE
2011	2014	2 anys i 1 mes	1 CAU 1 FA 1 CRAE

<sup>27</sup> Les dades es presenten tenint en compte el nombre d'anys que els joves han estat a protecció, anant de forma ascendent.

El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància

2011	2013	2 anys i mig	1 CR terapèutic
2011	2014	3 anys	1 CAU 1 pis d'autonomia
2009	2012	3 anys	1 CAU 1 pis d'autonomia
2009	2013	4 anys i 1mes	1 CRAE
2005	2007	5 anys	1 CRAE 1 RF amb mare (3 anys; 2007-2010)
2010	2013		1 CREI
2008	2013	5 anys	1 CAU 1 CRAE
2006	2011	5 anys i mig	1 CRAE
2007	2013	6 anys	2 CRAE
2001	2007	6 anys	1 CRAE 1 RF amb família extensa
1997	2004	7 anys	2 CRAE 1 pis d'autonomia
2004	2012	8 anys	1 CRAE 2 pisos d'autonomia
2005	2013	8 anys	1 CRAE 1 pis d'autonomia
2004	2014	10 anys	2 centres per a dones maltractades 3 CRAE 1 RF (1 mes) 1 CR terapèutic
2001	2012	11 anys	1 CAU 2 CRAE
1996	2008	12 anys	1 CRAE 1 RF amb família extensa (1 any)
1992	2005	13 anys	1 CRAE
2001	2014	13 anys	1 CAU 2 CRAE

CAU: Centre d'Acolliment d'Urgència

CRAE: Centre Residencial d'Acció Educativa

FA: Família d'acollida

CREI: Centre Residencial d'Educació Intensiva

RF: Reunificació Familiar

A part del que es reflecteix a la taula anterior, set dels joves han comptat amb el suport de la figura anomenada *família col·laboradora*, mentre estaven al centre. Sis d'ells han tingut una família col·laboradora i un jove n'ha tingut dos en diferents períodes. Aquest tipus d'acolliment es realitza en els caps de setmana i vacances i està adreçat a infants majors de 9 anys que necessiten viure en una família.

Pel que fa al contacte amb la família biològica durant el temps que han estat al sistema de protecció, un infant no va tenir mai contacte amb cap dels dos progenitors, mentre que dinou d'ells sí que van tenir relació en algun moment. D'aquests però, un va perdre el contacte per sempre després del primer any. En molts altres casos, el contacte ha estat d'una forma molt intermitent, havent llargs períodes de temps on aquest era minse.

#### **Sortida i transició del sistema de protecció a la vida adulta**

Tres dels joves marxen del sistema de protecció quan encara no han assolit la majoria d'edat. Dos d'ells ho fan amb 16 anys per anar a viure amb la família extensa. En un cas, amb 17 anys es marxa del recurs per anar a viure a casa dels pares de la seva parella (amb qui es troba casada en l'actualitat).

En tres casos, els joves marxen a un pis d'autonomia a l'edat de 17 anys, on enllaçaran posteriorment, amb altres recursos per extutelats.

Pels catorze joves restants, el motiu de sortida és la majoria d'edat, moment on van a viure a un recurs per a joves extutelats i seguiran en aquest tipus de recursos fins al moment actual.

En l'actualitat, disset dels joves participants viuen en recursos per a joves extutelats, un amb família extensa i dos amb les seves parelles actuals, amb qui estan casats. La Taula 49, mostra la informació aportada de manera visual:

Taula 49. Edat de sortida del recurs de protecció i residències posteriors. Elaboració pròpia

Edat de sortida del recurs de protecció	Lloc de residència en el moment de la transició	Lloc de residència actual	Freqüència
16	Acolliment amb FE	Pis amb la FE	1
16	Acolliment amb FE	Pis convivint amb la parella	1
17	Casa dels pares de la parella	Pis convivint amb la parella	1
17	Pis d'autonomia	Pis d'autonomia	3
18	Pis d'autonomia	Pis d'autonomia	14
			Total: 20

FE: Família Extensa

Per tant, observem que els joves que van amb la família extensa o amb la família de la parella marxen a un edat més temprana i acostumen a seguir vivint amb la família o amb la parella. En canvi, els joves que marxen a un pis d'autonomia ho fan generalment als 18 anys –en 14 ocasions- i en alguns casos uns mesos abans dels 18 – en 3 ocasions-. Per últim, observem que tots els joves que marxen a un pis d'autonomia hi segueixen estant en el moment actual.

#### **Contacte actual amb la família biològica**

Pel que fa al contacte amb la família biològica, dissets dels vint joves mantenen relació amb algun membre d'aquesta i dos d'ells han perdut el contacte amb qualsevol dels seus membres.

Més específicament, tretze d'ells tenen relació amb com a mínim, un dels dos progenitors. En set ocasions aquest és la mare, en cinc és el pare i només en un cas, el contacte es manté amb ambdós pares biològics. Tres dels joves mantenen relació només amb els seus germans i en dos casos, l'únic vincle amb la família biològica ve donat per la relació que es conserva amb tiets o cosins.

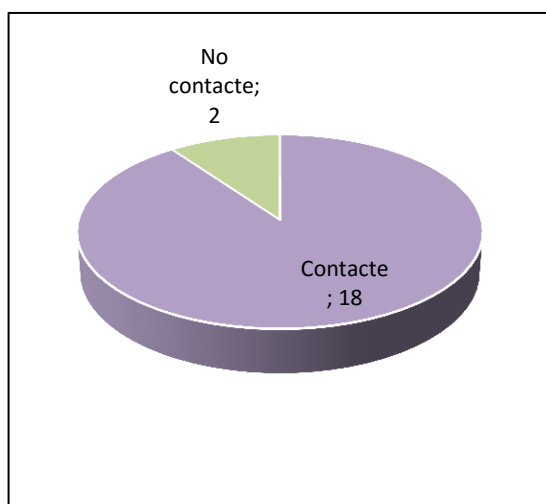
#### **Contacte actual amb la família col·laboradora**

Cinc dels set joves que van comptar amb una família col·laboradora, mantenen en l'actualitat algun tipus de relació, considerant-la positiva per a ells.

#### **Contacte actual amb les figures professionals**

En relació amb el contacte amb figures professionals d'algun dels recursos dels quals han estat, observem que divuit joves mantenen relació amb, com a mínim, un

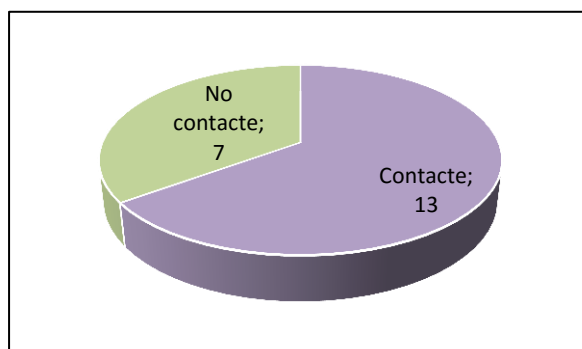
professional. El tipus de relacions varia en funció del jove i de les figures, trobant diferents tipologies de relacions segons el tipus de contacte (presencial versus distància), en relació amb la freqüència, lloc de trobada, tipus d'activitats que fan, etc. El Gràfic 4 mostra el contacte que tenen els joves en l'actualitat amb algun professional dels recursos residencials on han estat.



Gràfic 4. Contacte actual amb professionals. Elaboració pròpia

#### **Contacte actual amb els companys del centre residencial**

Pel que fa a la relació amb companys amb els que han coincidit en algun dels recursos on han viscut, la freqüència de manteniment del contacte és menor, trobant que tretze dels joves conserven algun tipus de contacte mentre que set d'ells l'han perdut totalment. A continuació mostrem el Gràfic 5, on queda representat el manteniment de les relacions amb companys d'algun dels recursos de protecció on han viscut.



Gràfic 5. Contacte actual amb companys. Elaboració pròpia



Per tant, podem observar que en la majoria de casos, els joves preserven més el contacte amb els professionals que amb els seus companys de centre.

### **5.3. Característiques dels participants en la segona fase**

A continuació, descrivim les característiques dels participants que formen part de la segona fase de la recerca. En primer lloc, observem els trets distintius de les tres joves extutelades, detallant els tres eixos principals que han servit com a criteris de selecció. En segon lloc, ens centrem en les característiques dels educadors socials que han participat en aquesta fase.

#### **5.3.1. Característiques dels joves extutelats de l'estudi**

Per a la selecció dels joves extutelats susceptibles de participar en aquesta segona fase, es va tenir en compte tres eixos principals d'anàlisi:

- A. Característiques essencials de la resiliència
- B. Objecte d'estudi
- C. Procés i desenvolupament de la primera entrevista en profunditat

#### **A. Característiques essencials de la resiliència**

El primer eix que observem correspon a les característiques essencials que componen la resiliència. Partint de l'anàlisi teòric desenvolupat en el segon capítol, i de la nostra proposta basada en les diferents dimensions personals i socials –jo, jo i l'altre significatiu, jo i els altres i jo cap a la societat-, tenim en compte alguns dels elements més rellevants per tal de valorar el grau amb el que els joves presenten els diferents trets resilents.

Amb l'objectiu de seleccionar alguns dels joves que mostren un perfil més alt en resiliència i que participaran en la segona fase de la recerca, s'ha elaborat la Taula 50. Per a la seva construcció, hem identificat els elements principals de la dimensió individual i social de la resiliència, assignant una puntuació per a cada participant. Es tracta d'una graduació que va del 1 al 3, considerant 1 quan s'identifica un tret resilient, 2 quan hi ha dos trets resilents i 3 quan hi ha tres o més trets resilents. Aquesta puntuació es formula segons la valoració dels diferents instruments utilitzats (LIVIFS, ECOFS, entrevista FIGSIG) i el diari de la investigadora.

Taula 50. Gradient dels trets resilients dels joves participants en la recerca. Elaboració pròpia

Grau presència trets resilients/ Jove		p.1	p.2	p.3	p.4	p.5	p.6	p.7	p.8	p.9	p.10	p.11	p.12	p.13	p.14	p.15	p.16	p.17	p.18	p.19	p.20
DIMENSÍO INDIVIDUAL	Competències emocionals	2	2	2	2	1	3	3	3	1	1	1	3	3	2	3	2	2	1	2	2
	Identitat pròpia	2	3	3	3	1	3	3	3	2	1	2	3	3	1	3	2	3	2	3	2
	Habilitats cognitives	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3
	Mirada apreciativa realitat	2	2	3	3	1	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3
DIMENSÍO SOCIAL	Identificació de persones significatives i de suport	2	2	3	2	1	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	3	3
	Vinculació afectiva	2	1	3	2	1	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	3	3
	Habilitats socials	3	1	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	1	3	3
	Resolució conflictes interp.	3	1	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	3	3
	Identificació i us de recursos i serveis de suport	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2
	Vinculació amb persones i entitats pro-socials	2	1	3	3	1	2	2	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2	1	3	2
	Relació positiva i altruista amb l'entorn i societat	2	2	3	3	2	2	3	3	1	2	1	2	3	2	2	1	3	1	3	3
	Participació activa i compromís amb la societat	2	1	3	3	1	2	2	2	1	1	1	2	3	1	2	1	2	1	3	2
	Plantejament del projecte de vida	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2
	Traspàs resilient a la societat	1	2	3	3	1	3	3	3	1	1	1	2	3	2	3	2	3	1	3	3
Puntuació final		31	26	37	35	19	38	34	41	26	24	23	37	42	26	35	30	36	20	41	36

Amb l'ajuda d'aquesta taula i de les observacions anotades al diari de la investigadora després de les entrevistes amb els joves, seleccionem als tres possibles participants de la segona fase.

Com a elements comuns i més destacats trobem que els joves seleccionats tenen la capacitat de construir un relat resilient de la seva experiència des del moment de l'adversitat fins a l'actualitat. Doten la seva història de vida amb sentit i significat i és aquesta autoconsciència, l'extracció d'aprenentatges, la projecció que han fet cap el futur i el traspàs resilient cap als altres, combinat amb els diferents elements vistos en la taula anterior, el que ens porta a dir que són resilents.

### **B. Objecte d'estudi**

Aquest segon eix té relació amb el nostre objecte d'estudi, és a dir, amb el fet que el propi jove considera que hi ha hagut una persona significativa present a la seva vida, entenent que l'ha ajudat en l'afrontament de la situació adversa i durant el període de temps que va ser al sistema de protecció. En aquest sentit, vam reconèixer joves que identificaven ràpidament i sense cap mena de dubte les figures significatives i tenien molt clar que havien jugat un rol important a la seva vida.

En segon lloc, a l'entrevista hi ha una sèrie de preguntes que ens ajudaven a veure si els joves percebien aquestes relacions com a significatives, de suport i d'ajuda i permetien observar fins quin punt aquesta persona havia estat rellevant i havia tingut un impacte beneficiós a la seva vida. Al llarg de l'entrevista es contemplaven aspectes que ens van ajudar en aquest anàlisi però especialment, va ser el bloc de preguntes corresponents a la dimensió 5, que valorava concretament l'impacte de la relació, la que ens va ajudar a enfocar i determinar la importància i benefici d'aquesta figura.

De la mateixa manera, es va tenir en compte que la figura significativa fos professional de l'educació social en el context del centre residencial així com la possible viabilitat i accessibilitat de participar en la recerca. Per últim, per tal de proporcionar la màxima representació relativa a la diversitat de centres residencials dels quals provenen els joves, hem optat per seleccionar joves que hagin estat en diferents centres.

### **C. Procés i desenvolupament de la primera entrevista en profunditat**

Per últim, vam considerar imprescindible tenir en compte el context i desenvolupament de la primera entrevista en profunditat. Per a fer-ho, vam valorar tant els aspectes pròpiament de contingut, com els aspectes relatius a les actituds i habilitats posades en joc durant el transcurs d'aquesta.

Pel que fa al contingut, vam observar que alguns joves eren capaços de:

- Entendre les situacions que han viscut, podent-les analitzar i explicar. Perdonar o exonerar-se de les circumstàncies perjudicials (Barudy, 2014).
- Elaborar un discurs amb una lectura positiva al final, malgrat les adversitats viscudes.
- Tenir un projecte de futur més o menys clar en l'actualitat, amb expectatives pròximes a la realitat.

En referència a les actituds dels joves, es va tenir en compte la seva disposició abans, durant i després de l'entrevista. Es va prioritzar la selecció d'aquells que van mostrar:

- Alta motivació a participar en la recerca.
- Bones habilitats i competències relacionals en el procés i abans i després de l'entrevista, tenint una conversa fluida.
- Facilitat en l'expressió i capaces d'elaborar un discurs coherent i comprensible, contestant al que se'ls proposava i identificant elements rellevants de les seves experiències.
- Proactives en la proposició d'activitats i aportant moltes idees.
- Interessades en l'ajuda que es pot proporcionar als altres a través de la seva experiència, amb un cert sentiment de compromís amb els infants que tenen una situació similar a la que van tenir ells.

#### **5.3.2. Característiques dels educadors socials de l'estudi**

Els educadors socials que aquí es descriuen, són aquells escollits com a figura significativa pels joves que han participat en la segona fase de l'estudi.

Com a dades característiques i rellevants d'aquests educadors, destaquem tres variables sociodemogràfiques i una sèrie d'informacions relatives a la seva formació i experiència professional en l'àmbit de l'educació social.

#### 5.3.2.1. Variables sociodemogràfiques

Dels tres educadors assenyalats, dos d'ells són dones mentre que el tercer és un home. Els tres tenen nacionalitat espanyola i tenen edats similars, d'entre 42 i 47 anys.

#### 5.3.2.2. Variables relacionades amb la professió d'educador social

##### **Formació**

En relació amb la formació, observem que només un d'ells és diplomad en educació social. Els altres dos educadors tenen l'habilitació com a educadors socials pel CEESC (Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya), tenint un la llicenciatura en magisteri –especialista en educació especial- i l'altre en pedagogia –especialista en pedagogia terapèutica-.

A més d'aquesta titulació inicial que els permet desenvolupar les tasques d'educadors socials, dos dels professionals compten amb una formació complementaria.

D'una banda, l'educador diplomad en educació social, té també una llicenciatura en psicologia i tres màsters –un en salut mental, un altre en psicoteràpia psicoanalítica i un darrer en intervencions socioeducatives-. A més, en l'actualitat es troba en procés d'elaboració de la seva tesi doctoral.

D'altra banda, l'educador llicenciat en pedagogia, té un postgrau centrat en intervencions familiars sistèmiques i un curs en intervencions estratègiques breus i centrades en les solucions.

##### **Experiència laboral**

En quant a trajectòria laboral, observem que els tres professionals han centrat la seva feina en l'àmbit de protecció a la infància.

Un d'ells ha treballat sempre en centres residencials, havent estat en tres centres diferents en un període de tres anys per establir-se finalment 19 anys al centre on va conèixer al jove participant en aquets estudi i on es manté en l'actualitat. Recentment,

ha incorporat la tasca de recerca i de consultor d'una universitat a distància -en l'ensenyament d'educació social- en el seu currículum.

El següent educador va iniciar-se en el món del lleure i l'oci, on va treballar durant 4 anys i després va estar a un centre obert durant 2 anys. Va treballar durant 1 any a un centre residencial i després va canviar al centre on es troba actualment i en el que porta 14 anys. En l'actualitat ocupa el rol d'educador i coordinador, supervisant el grup d'educadors, les relacions amb les famílies, amb l'EAIA, etc.

Per últim, trobem a un educador que va estar molts anys treballant a un centre residencial; 5 anys com a educador social, 3 anys en el rol de coordinador pedagògic i 9 anys oferint suport pedagògic. Des de fa 14 anys i 3 mesos treballa a un EAIA com a pedagog, feina que compagina amb la docència universitària -impartint assignatures de l'àmbit social-.

Per tant, en l'actualitat, dos dels tres professionals entrevistats mantenen el seu lloc de treball en el centre residencial on van coincidir amb el jove que els ha identificat com a figura significativa.

### **A mode de resum**

Els principals participants de la recerca són els joves extutelats, ja que són els que amb la seva pròpia veu, presten testimoni i expliquen les seves vivències relatives a la situació de protecció. En aquest sentit, s'inicia el capítol contextualitzant breument aquest col·lectiu, amb l'objectiu de situar els resultats en les coordenades de la seva realitat.

La presentació de les característiques dels participants de la recerca es troba dividida en dos fases, d'acord amb els dos moments que conformen el disseny metodològic de la mateixa.

En un primer lloc, s'han exposat les característiques dels vint joves extutelats que han col·laborat en aquesta primera fase, mostrant dades relatives a variables sociodemogràfiques com variables més enfocades a conèixer la seva situació en relació

amb el sistema de protecció. El conjunt de tota aquesta informació, ens aproxima a la realitat dels joves del nostre estudi.

En segon lloc, s'han mostrat les característiques dels participants de la segona fase, i per tant, dels tres joves extutelats seleccionats i dels tres respectius educadors socials, assenyalats com a figura significativa clau d'entre les persones de la xarxa formal. És en aquest apartat on s'expliquen detalladament els criteris seguits per a la selecció d'aquests joves, que a grans trets es classifiquen en els tres motius exposats: 1) característiques essencials de la resiliència; 2) objecte d'estudi i 3) procés i desenvolupament de la primera entrevista en profunditat. D'altra banda, es fa referència a les característiques dels tres educadors socials participants en l'estudi, informació que ens permet conèixer el seu perfil personal i professional.

**TERCERA PART: RESULTATS I  
CONCLUSIONS**





## CAPÍTOL 6. NECESSITATS DELS INFANTS AL CENTRE RESIDENCIAL

*<<Sawabona>> és una salutació utilitzada a l'Àfrica del Sud per dir: <<jo et respecto, jo et valoro. Ets important per mi>>.*

*En resposta, les persones contesten <<shikoba>> que vol dir: <<llavors, jo existeixo per a tu>>.*

En aquest capítol es mostren els resultats de la recerca relatius a la percepció dels joves extutelats vers les necessitats experimentades durant l'estada al centre residencial. Les respostes dels joves fan referència sobre tot a necessitats específiques del sistema de protecció, les quals situem en funció de les diferents etapes del procés d'acolliment.

### 6.1. Necessitats dels infants durant l'estada al centre residencial

Per interpretar les dades obtingudes en aquest apartat, ens ajudem de l'anàlisi desenvolupat en el primer capítol teòric, on hem classificat les necessitats dels infants des d'una òptica que recorre des de les necessitats genèriques fins les necessitats específiques en la situació de protecció.

La Taula 51 mostra la relació entre les necessitats generals dels infants que descriuen Amorós i Palacios (2004) i les necessitats experimentades pels joves. Aquelles que els joves han descrit de forma explícita es troben marcades en negre i les que han mencionat d'una forma més implícita, estan marcades en gris.

Taula 51. Identificació de necessitats generals dels infants.

Tipus de necessitats	Menció de les necessitats
Necessitats de creixement i supervivència	X
Necessitats de desenvolupament emocional	X
Necessitats de desenvolupament social	X
Necessitats de desenvolupament cognitiu i lingüístic	X

La Taula 52 mostra les necessitats específiques dels infants associades a les situacions de protecció, indicant les que han mencionat els joves. En aquest cas, es pot comprovar que les identifiquen totes elles com a necessitats sentides.

Taula 52. Identificació de necessitats específiques dels infants al sistema de protecció.

Tipus de necessitats	Menció de les necessitats
<i>Necessitats específiques en l'àrea afectiva i emocional (seguretat)</i>	X
<i>Necessitats específiques en l'àrea relacional i social (confiança, dificultat en l'establiment de vincles)</i>	X
Necessitat relatives a la separació familiar i canvi d'entorn	X
Necessitat de reparar el dany causat pel maltractament	X
Necessitats derivades de viure en una institució	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptació als elements contextuais propis de la institució –rutines i normes, ràtio, torns, mobilitat dels professionals, viure en un espai de convivència poc normalitzat-</li> </ul>	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultat per gestionar la conducta i les emocions</li> </ul>	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afectació a l'autoestima, motivació i rendiment escolar</li> </ul>	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilització estratègies d'afrontament poc eficaces i saludables</li> </ul>	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representació social i estigmatització</li> </ul>	X
Necessitat de conèixer i elaborar la seva trajectòria de vida	X
Necessitat d'orientació en la transició al món adult	X

D'aquesta forma, s'observa que les necessitats dels infants es centren en aquelles que es deriven de la situació de protecció.

Pel que fa a les necessitats que anomenem generals, en els seus relats es destaquen per sobre de tot les necessitats emocionals i socials, que són precisament el tipus de necessitats que es veuen emfatitzades i considerades de forma específica en les situacions de protecció. No parlen de forma explícita sobre les necessitats de desenvolupament cognitiu i lingüístic i en general, tampoc fan gaire referència a les necessitats de creixement i supervivència. No obstant, respecte aquestes últimes, podem observar que algun jove hi fa menció només en el matís de seguretat, al comparar l'atenció rebuda per part dels progenitors i per part dels educadors del centre residencial. Així doncs, com es veurà en el capítol següent, mencionen aquests dos tipus de necessitats de forma mediatitzada, al parlar dels beneficis que els aporta

la figura significativa al centre residencial. Per tant, la percepció d'aquestes necessitats es posa de manifest en funció d'allò que les figures els han proporcionat a aquest nivell.

En canvi, observem que les necessitats que han experimentat són les pròpies de la situació de protecció. Descriuen extensament aquest tipus de necessitats i són capaços de posar molts exemples, tal com es mostrarà a continuació<sup>28</sup>.

### **6.1.1. Necessitats en l'àrea afectiva i emocional**

En primer lloc, es fa palès que els infants experimenten carències afectives per part del progenitors, que deixen desatesa o mal atesa aquesta àrea.

*"[...] nunca había tenido cariño, nunca me habían dado ese cariño y en el centro me lo daban. Era cariño, atención [...]". P.19*

*"[...] discusiones con mi madre o peleas entre mis padres y yo, acabar desquiciada o sin fuerzas, hundida, sin ganas de seguir". P.15*

L'afecte, l'atenció, la comprensió i el suport emocional, es consideren elements necessaris que contribueixen al desenvolupament emocional.

*"Una piedra angular, alguien con quien compartir problemas, inquietudes. Al fin y al cabo todos necesitamos hablar [...] es fundamental tener un punto de apoyo, una base". P.7*

*"Seguridad y apoyo, o sea, necesitamos que las otras personas nos transmitan confianza y sobre todo mucho cariño". P.15*

Coincideixen en dir que el moment inicial de la mesura de protecció és especialment difícil i impactant. És una circumstància nova a la que han d'adaptar-se i fer front per ells mateixos, on tot i tothom és desconegut. S'experimenten molts sentiments de solitud i tristesa, pel que emergeixen grans necessitats en l'esfera emocional.

*"Yo creo que en el momento que entran necesitan mucho cariño [...] es cuando entran porque te separan de tus padres, no conoces a nadie, no sabes cómo va eso". P.2*

*"[...] tanto emocional como apoyo en general [...] cuando te ves en un centro por primera vez te sientes súper solo y además si tú ves que no encuentras con quien encajar pues te*

---

<sup>28</sup> Per tal d'assegurar la confidencialitat de les dades, les cites que es mostren en els resultats s'identifiquen amb una "P." i el número assignat per a cada un dels participants.

*hace sentir peor [...] tiene mucho peso eso y llegar a un sitio donde todo es nuevo que seguramente no conoces a nadie ni del centro ni a los chavales ni a los educadores". P.14*

Identifiquen les necessitats de tipus emocional com aquelles més importants per afrontar el pas pel sistema de protecció i alhora, entenen que són difícils de cobrir per la falta de figures de referència i per la dificultat en la gestió emocional de l'infant.

*"[...] que le tengan en cuenta para algo, que le valoren por lo que hace, a todo el mundo le gusta sentirse un poco querido, reconocido". P.7*

*"[...] echaba de menos los besos de mi madre, los abrazos por la noche, esas cosas que los educadores no te dan, a ver, no todos, hay algunos que son más cariñosos [...]". P.14*

### **6.1.2.Necessitats en l'àrea relacional i social**

Moltes de les necessitats específiques de l'infant en l'àrea relacional venen donades per l'estat emocional que produeix l'impacte de la separació del nucli familiar. Experimenten dificultats per a relacionar-se i obrir-se amb els altres, sobre tot en els moments inicials.

*"[...] me costaba mucho confiar en la gente y eso también te aparta mucho de cualquier cosa [...] te cambia todo totalmente vivir con gente que desconoces [...] yo lo que hice fue cerrarme en cualquier cosa". P.14*

A més, consideren que les vivències que han tingut acostumen a dificultar l'establiment de les relacions posteriors. Tot i que emfatitzen la particularitat de cada infant, reconeixen que les experiències viscudes tenen un impacte negatiu que influeix en el seu model relacional i dificulta que es puguin obrir i confiar amb altres persones.

*"Depèn perquè si li han fallat molt a la vida, pues si que desconfiarà de tothom, creu que també li fallaran però si mai li han fallat, pues no crec que li costi". P.3*

*"[...] depende de la personalidad de cada niño [...] a lo mejor porque no te sientes cómodo con gente cerca, eres más reacio a... por si te vuelven a hacer daño como tus padres o quién sabe, tu familia por la cual estás ahí metido". P.3*

*"[...] en el momento que estás ahí ya han pasado unas cosas y no te abres tanto como a lo mejor se abre un niño que lleva toda su vida con sus padres. Te cuesta más confiar en la gente". P.2*

Tenen més dificultat per establir relacions amb els professionals del centre atès que tenen una percepció negativa dels referents adults que han tingut fins al moment, fet que genera sentiments de desconfiança. Els joves mostren consens en dir que a més dificultat experimentada, més difícil és establir un vincle amb l'adult tot i que paradoxalment, reconeixen que és quan més es necessita establir una relació.

*"[...] a mí me ha costado mucho confiar en las personas de mi alrededor [...] si tú has entrado en un centro con esa edad tú ya eres consciente de ciertas cosas y si los referentes que has tenido hasta el momento no han sido válidos o te han hecho daño ¿por qué los referentes que tienes ahora son diferentes a los que tenías antes o por qué te van a ayudar ellos que se supone que no te conocen de nada, que no te han ayudado antes? Por eso creo que cuesta más cuando eres más mayor porque te das más cuenta de las cosas". P.12*

*"A veces los más duros y más rebeldes, son los que más amor necesitan [...] pero a la larga son más agradecidos, porque ellos saben que son un carácter difícil y a la larga lo valoran y lo aceptan mejor. Quien más necesita amor es a quien más cuesta querer [...]". P.7*

En relació amb això, entenen que els infants de menor edat tenen més preservada la capacitat de confiar en l'adult. Això facilita l'acceptació de la relació amb l'educador i afavoreix que se'l vegi com una figura de suport i ajuda.

*"[...] cuanto más pequeños como más inocentes, entonces es más rápido, ellos a los días ya más o menos se les pasa, entonces necesitan a alguien que esté con ellos, que no se sientan solos". P.1*

De forma unànime, els joves relacionen les carències afectives amb la falta de percepció de suport afectiu. Tenen clar que sovint els pares no compleixen amb les responsabilitats que corresponen al seu rol, pel que assenyalen altres persones que poden compensar-ho. D'aquesta forma, veuen com una necessitat imperant el fet de poder comptar amb persones de suport que els proporcionin aquest afecte, per les quals es sentin estimats i recolzats.

*"Es importante porque es esa persona que sabes que la vas a tener siempre, bueno siempre o no, pero que durante todo ese tiempo la vas a tener como un apoyo y si te pasa algo vas, hablas las cosas con ella [...] y sabes que te va a ayudar siempre". P.1*

*"Es esencial, no es importante, es lo más esencial de todo, que tengas una comprensión, que tengas una persona ahí que te pueda ayudar, sino una persona sola no es nadie.*

*Tienes que rodearte de gente para ser alguien, solo no vas a conseguir nada y mucho menos en un centro". P.16*

*"Si, ¡para que no se sienta solo! Es que lo que más duele para mi es sentir soledad y más si estás acompañado y sentirte solo, es un dolor [...] eso sí que duele, abre una brecha". P.20*

### **6.1.3. Necessitats relatives a la separació familiar i canvi d'entorn**

La separació familiar i el fet d'anar a viure a un recurs nou, comporta un impacte emocional de gran magnitud pels infants. Observem però, com la forma en que aquesta es du a terme i la preservació dels vincles amb la família influeixen en aquest moment del procés.

En primer lloc, la manera com es dona la separació familiar i el grau d'informació que tenen respecte la situació de protecció i la mesura, influeix en la forma d'afrontar la situació. Si la separació familiar és quelcom que no esperen i es troben d'un moment a l'altre en un entorn diferent, encara resulta més complex de gestionar. Aquesta sensació de desubicació els pot produir diverses reaccions, essent una de les habituals el bloqueig emocional i el fet de tancar-se en ells mateixos.

*"Te sientes solo porque piensas... ¿y ahora qué? [...] cuando no entiendes el motivo del porqué estás ahí es todo mucho más complicado, necesitas el apoyo de alguien". P.6*

*"Necesita mucha atención [...] no sabes lo que te vas a encontrar, muchas veces te mienten para que vayas entre comillas contento y te venden la moto de que vas a ver a tus padres la semana siguiente o que vas a tener unas cosas que en realidad no son". P.12*

*"[...] yo el primer día que entré al centro me quedé flipando, la primera semana la pasé llorando, toda la semana porque no sé, estaba muy mal [...] pensaba en mi familia, en todo, por qué me han hecho esto, por qué esto, por qué esto, por qué he llegado aquí, qué hago yo aquí... muchas preguntas ¿sabes?". P.11*

La separació de l'infant del seu context va més enllà de la família, significa un trencament amb l'entorn natural i habitual de l'infant, que afegeix dificultat a l'afrontament de la situació. És important tenir un referent que els ajudi a situar-se.

*"En el centro hubo una época oscura porque fue un choc del cambio [...] cambiar de cole, cambiar de todo, de vida y todo, me supuso bastante, me afligió un poco". P.7*

*“Que te ayude a integrarte allí, en el centro que estés [...] o sea que te ayude a integrarte y todo”. P.10*

Es fa palesa la necessitat d'informació relativa a la situació de protecció i a la mesura. A part de ser un dret reconegut que tenen com a infants, el fet que algú els hi expliqui el motiu del perquè són allà, les característiques del recurs i el temps que es preveu que estiguin allà, els ajuda a gestionar aquest primer moment.

*“Muchas veces dicen <<es que es muy pequeño, no se va a dar cuenta>> pero es que le fastidiará igual si se lo cuentas ahora o de mayor. O se lo cuentas de la mejor manera que puedas pero cuéntaselo, ¿sabes?”. P.8*

*“[...] si pudieran hacer más sesiones con los niños para que entendieran que ese sitio no es un centro que te cierra, porque hay gente que sí que lo piensa y se escapan”. P.18*

*“Para empezar que te digan cómo funciona todo, si es que no es complicado, tú llegas a un sitio que eres nuevo, hay unas normas, que te expliquen las normas”. P.16*

Aquesta desinformació provoca precisament, un impacte negatiu en el desenvolupament emocional de l'infant, que va en detriment de la construcció de la seva seguretat personal i de la seguretat necessària per establir relacions interpersonals.

*“Pues información sobre el centro, sí. Yo me pensaba que era un centro súper cerrado, con pasadizos secretos. Información sobre personas que residen ahí porque pensaba que eran personas conflictivas y tenía miedo. Y no, eran personas que necesitaban familias y me alivió y saber de qué iban los educadores, si muy a saco o no”. P.19*

*“Es que para un niño es difícil abrirse y si el niño no entiende por qué está en un centro, le digas lo que le digas no va a confiar”. P.9*

En segon lloc, és important que es respecti el manteniment dels vincles afectius amb la família biològica sempre que siguin positius. Alguns joves parlen de la importància de comptar amb la família sempre que sigui possible i aquesta respongui. El fet de tenir el seu recolzament ajuda a afrontar el dia a dia i contrarestar la solitud, a la vegada que suposa una motivació per a seguir endavant i una tranquil·litat de pensar que en un futur estaran amb ells.

*“Bueno, si tiene familia que aproveche a la familia, que no sea así el típico enfado... que hay gente que no tiene familia y que necesita ese apoyo, es importante”. P.19*



*"[...] no es lo mismo estar en un CRAE o centro teniendo a alguien de tu familia que te respalda siempre a no tener a nadie [...] es muy importante para los chicos que estamos allí, el saber que fuera siempre hay alguien que te está ayudando y te apoyará una vez salgas". P.3*

*"Porque se siente solo y se le pueden ocurrir cosas raras, yo cuando vi que mi abuela no me apoyaba me quería suicidar [...] llega un punto que dices << ¿Para qué vivo yo aquí, si estoy solo y nadie me quiere?>>". P.9*

*"A lo mejor tiene una familia fuera y entonces no es tan importante supongo. Es como si estuviera de residente en un colegio. Importante sí, estaría mucho más cómodo". P.18*

A la vegada, el fet de sentir desinterès i despreocupació per part de la família, fa que els infants estiguin tristos, furiosos i frustrats. Moltes vegades, davant d'aquests sentiments d'abandonament, no tenen recursos per a gestionar-ho i es comporten de manera agressiva.

*"[...] el niño no quiere estar en un centro y si ve que sus padres a quienes quiere, no ponen de su parte, pues es como que está más enfadado y lo demuestra pegando a cosas o chillando". P.9*

D'altra banda, la figura dels germans és valorada de manera especial. El sentiment de proximitat i el vincle familiar ajuda a combatre sentiments de solitud i facilita el fet de sentir-se acompanyats. En alguns casos, aquestes relacions aporten sentir-se comprès, doncs fa que tinguin confiança per obrir-se i compartir tot allò que senten. En d'altres, com es veurà més endavant, preval el simbolisme de ser família, que els dóna certa seguretat i sensació d'estar amb algú.

*"Algún miembro de la familia que tú creas que es importante [...] yo entré con mi hermano. Quieras o no eso ayuda mucho porque estás con alguien que conoces, te puedes sentir... es que te sientes mucho mejor porque cuando entras solo [...]". P.6*

#### **6.1.4. Necessitat de donar sentit a la pròpia història de vida**

Els joves posen de relleu com diferents figures poden donar resposta a les necessitats que provoca la situació de desemparament i els poden ajudar a afrontar la situació de forma més positiva, donant-li un sentit a la seva història. Lliguen la necessitat de sentir-se recolzats amb el suport social que poden oferir les persones del seu entorn i s'entén que com més xarxa social tingui l'infant, més acompanyat es

sentirà. D'aquesta forma, perceben que els poden ajudar diferents persones: amics, companys de centre, familiars, educadors i altres professionals de la salut mental.

*“Depèn de cada cas però a mi el que em va anar millor va ser suport de companys, suport d'educadors, suport psiquiàtric i suport psicològic”. P.4*

Alguns joves afirmen clarament que l'aspecte essencial és la disponibilitat d'algú capaç de complir amb aquesta tasca de suport, pel que no depèn tant del rol determinat que ocupa sinó de com respon aquesta persona a les seves necessitats.

*“Qualsevol... companys, educadors, directors.... qualsevol que estigui amb ella”. P.5*

*“Y a veces en verdad, da igual la persona que te tenga que dar apoyo, mientras te lo dé alguien, está bien”. P.6*

*“No necesariamente tiene que ser un psicólogo, puede ser, ya sea un compañero de centro, un educador [...]”. P.12*

Posen en evidència el rol actiu de l'infant i s'observa com aquest es veu de diferent manera en funció de la relació i l'afecte que es té amb la persona que l'ofereix. Per tant, la forma en com l'infant percep aquest suport és decisiu per la seva acceptació.

*“Depende de la persona, con quien se sienta más seguro y le transmita más seguridad, más confianza [...] no hay un perfil exacto para poder ayudar, es la persona que a ti te transmita esa confianza”. P.15*

*“Educadores, parientes, amigos. Todo el mundo que le sea cercano, cualquier persona que lo entienda... el de la limpieza si lo ve cada día y se entienden [...] cualquiera que esté dispuesto a entenderte”. P.20*

Tot i la consideració global de totes aquestes persones, els joves assenyalen la importància dels educadors en aquesta tasca. És per tant, la figura de l'educador social que pot donar resposta a aquestes necessitats a través de relacions positives amb ells.

*“Mucho cariño y comprensión porque el cariño que no le den los educadores, a lo mejor fuera no tienen a nadie que se lo dé [...] básicamente cariño y comprensión porque no es una situación cómoda para ningún niño porque ellos van a la escuela y dicen <<ostia, ¿por qué mis compañeros están con sus padres y yo no?>>. P.3*

*“[...] no tienes a la familia por casos X, no puedes estar con ellos o la relación que hay pues no es la que tiene que ser [...] necesitas que un poco hagan de madre o de padre”. P.14*

### 6.1.5. Necessitats derivades de viure en una institució

Tot i que en l'actualitat els centres residencials aposten per un model familiar de centre, amb dimensions reduïdes i un tracte individual, pel fet de ser una institució hi ha una sèrie d'elements contextuais que incideixen en la vida quotidiana dels infants.

#### Elements contextuais propis de la institució

En primer lloc, observem que les normes i rutines del centre dificulta en molts casos que els infants puguin viure en un ambient relaxat i sentir-se a gust al recurs.

*“Lo que más te priva son las normas, más que estar ahí yo creo, poder hacer una vida normal”. P.1*

*“[...] las normas, que son demasiado estrictas. No puedo estar en la habitación de mi compañera porque se piensan que voy a hacer algo”. P.6*

*“[...] muchas veces he pensado esto <<Joder, si no hubiera estado en esta mierda de centro hubiera podido hacer esto, esto y esto>> [...] te sientes como mucho más cohibido porque no puedes hacer lo que realmente tú quieres hacer y la verdad es que ¡es frustrante!”. P.6*

A més, segons els relats dels joves, quan es conviu amb infants de diferents edats (en els centres verticals), les normes són iguals per a tothom i es posa com a referència els infants més petits sense que hi hagi flexibilitat en les normes segons les edats. Els joves es queixen de que aquests horaris no respecten les seves necessitats i diferències evolutives.

*“Es difícil convivir con mucha gente pero más si no se acercan a la edad que tú tienes, yo vivía con niños de 3-4-5 años para arriba hasta los 16 -17 [...] esto de los horarios siempre me ha molestado. ¿Cómo que tengo que estar yo mucho más pronto porque tengo que dar ejemplo a los demás? ¡no! Yo no tengo que dar ejemplo a nadie”. P.6*

Les casuístiques físiques i estructurals del centre els fan sentir coartats i amb desavantatge respecte infants i joves de la seva mateixa edat.

*“[...] y más cada vez se ponen más extremos, normativas y cosas, precauciones. Cuando nos pusieron las rejas en el balcón era en plan <<¡que no estamos en la cárcel!>>”. P.8*

*“[...] la casa era com molt... com molt freda. No era com una casa, saps? [...] era com una presó per nens, saps? era molt freda i no tenia com... no sé, estava com buida, saps? Hi havia nens però em sentia sola, com que no pintava res”. P.5*

*“Influye mucho el ambiente y cómo sea el centro. Porque es diferente meter a un niño en una casa, que por fuera se ve que es una casa o que lo metas en un edificio donde está todo con llave y hay rejas en las ventanas”. P.12*

En aquest sentit, demanen poder normalitzar la seva vida al màxim per a que no es sentin diferents a la resta de persones de la seva edat.

*“[...] intentar que la vida que lleva sea lo más parecida a la que llevan los otros niños, ¿sabes? O sea intentar que las diferencias sean mínimas”. P.2*

*“Que puedas traer a tus amigos a esa casa, que pueda ser tu casa y no un centro de menores, yo podía traer a amigos a casa porque era mi casa y eso me hacía sentir más cómoda, no tan diferente”. P.19*

*“[...] a esta hora la ducha, a esta hora la comida, a esta hora tal... porque si se supone que es nuestra casa, ya no te digo decidir nosotros a qué hora ni nada pero un margen de tiempo, ¿no? Que a veces se pide que se hagan las cosas ya, aquí, ahora y a veces esto también puede hacerte ver las cosas de otra manera”. P.12*

També argumenten la dificultat que suposa el canvi que viuen respecte als seus hàbits anteriors. La normativa que regula les rutines del centre els demana coses molt diferents a les que estan acostumats, pel que demanen un temps d'adaptació.

*“He visto casos de que por las normas, el hecho de no aceptarlo [...] Yo he visto casos de niños con 11 años que hasta las tantas de la noche estaban en la calle, porque sus padres se lo permitían. Es eso de, también hay que entenderlo, es que pasas de eso a estar enjaulado. Porque quieras o no es que es eso”. P.8*

Com aspectes relatius a les dinàmiques professionals, expliquen l'efecte negatiu dels canvis de torn, rotacions i canvis de feina dels educadors, que dificulten l'establiment del vincle amb ells. Els joves veuen la necessitat de mantenir els referents de forma estable i són conscients dels beneficis que els suposa tenir el mínim de canvis en aquest aspecte.

*“[...] por la mañana hay un educador, por el mediodía un educador, por la noche un educador [...] normal que no te dejes que nadie te mande”. P.17*

*“[...] a no ser que fuera por baja o cualquier cosa siempre están los mismos educadores en el mismo piso [...] intentan hacer los menos cambios posibles y eso hace que tú cojas confianza con los educadores que tienes”. P.16*

També indiquen la importància de l'ambient que hi ha entre els professionals, ja que els infants perceben quan l'equip educatiu està cohesionat i unit i quan en canvi, hi ha mala relació. Aquest ambient positiu es transmet als infants, pel que és un aspecte a tenir en compte per part dels professionals. En el mateix sentit, els infants se n'adonen si es du a terme una intervenció complementària i coherent entre ells o no.

*“El que los educadores se lleven bien entre ellos. Eso se nota, M. y M2. siempre tenían muy buen rollo, la complicidad que puedan tener entre los educadores se transmite a los niños [...] el estar de acuerdo en las decisiones, tanto importantes como no importantes. El que trabajaran igual o lo más parecido posible”. P.13*

### **Convivència amb altres infants del centre residencial**

D'altra banda, expliquen la dificultat de compartir l'espai amb altres infants i conviure amb ells.

*“[...] con tanta gente que tienes que dormir, en la misma habitación cuatro personas y que no sea tu hermana ni alguien de tu familia ni nada ¿sabes? Y tienes que aguantar chillidos de los demás y tienes que comer en la misma mesa con más gente [...] es muy difícil”. P.17*

*“Yo creo que el problema de que haya otros chicos como tú ahí. Todos están mal y crea un ambiente hostil [...] es un foco de energía negativa realmente... porque el que más o el que menos tiene problemas ahí”. P.7*

Relaten la dificultat i complexitat que suposa viure a un centre. El fet de conviure amb altres persones dificulta la privacitat i intimitat pròpia.

*“I el que va dificultar va ser que a vegades no podíem estar molt soles, parlant de les nostres coses. I li tenia que trucar o alguna cosa però sempre estava l'educador escoltant el que dèiem”. P.5*

Precisament perquè són persones amb les que es conviu durant un llarg període de temps, els joves mostren la importància de tenir bona relació amb els companys del centre.

*“[...] quieras o no vives en una sociedad ¿no? y que si estás en contra de todo el mundo tampoco te sirve de mucho. Si tú intentas que se sepan relacionar, sin conflictos ni nada y que puedan estar bien con diferentes personas que conocen les puede ir muy bien, ya que tienen que convivir con ellos”. P.2*

*“Al principio es complicado pero luego te das cuenta de que son tu punto de apoyo, que son la gente con la que convives, con la que te levantas y con la que te acuestas”. P.16*

*“La relación entre los mismos niños que residen en ese centro. Yo me iba por las mañanas y una niña pequeñita me decía <<te quiero>> y eso anda que no te anima. Hacer tu propia familia en casa [...] tener a alguien en esa casa con quien poder hablar las cosas”. P.19*

També es presenta als companys del centre en un rol important per la proximitat i la relació que tenen en el dia a dia. Pel fet d’haver viscut la mateixa experiència d’entrada al centre, poden ajudar en l’adaptació i integració al recurs i fer viure l’estància de forma més agradable.

*“[...] el apoyo entre niños de la misma edad es muy importante [...] la forma cómo actúan los compañeros de tu lado te afecta mucho en realidad”. P.18*

*“[...] tener un compañero es importante porque no te sientes solo. Yo creo que tampoco te sentirías solo si tienes un buen trato con el educador pero tu piensa que él hace sus horas de trabajo y a X horas se marcha [...] necesitas un compañero. Es que es para todo, para confidencias, para jugar”. P.13*

Atès que viuen una situació similar i es senten identificats i compresos entre ells, en moltes ocasions aquests vincles s’enforceixen i es converteixen en amics valuosos, que es recolzen i s’ajuden mútuament.

*“Cuando vives con alguien con el que te llevas bien y que ha pasado por la misma situación que tú, es mucho más fácil todo”. P.6*

*“Intentamos hablar entre nosotros, o sea, a mí me han hecho muchas más charlas mis propios compañeros [...] necesitas eso, la comprensión de tus compañeros, su propia amistad [...] eso pasa si has tenido el apoyo de ellos al principio, si no vas a la tuya”. P.16*

*“[...] los compañeros del centro, a veces también son muy importantes porque si llevan más tiempo que tú ahí o si el caso es parecido. También se pueden apoyar unos en otros”. P.12*

No obstant, alguns dels joves comenten la duresa amb la que a vegades es tracten entre ells i les dificultats que suposa conviure amb altres infants. Tot i que des del moment actual coincideixen amb que no hauria de ser així, expliquen que la rivalitat i el conflicte sovint estan presents en el dia a dia del centre. Per tant, hi ha una forta ambivalència en la manera de representar-los i tot i que l’ideal és tenir bones

relacions, en molts casos els joves reconeixen que també es donen dinàmiques negatives entre ells.

*"[...] que no les marginen porque los niños del centro son muy... No sé, que van de guays ¿sabes? Cuando entra alguien nuevo o algo van de chulos y no, eso no es [...] tú también el día que entraste lo pasaste mal porque otro te ha hecho lo mismo que estás haciendo al otro". P.11*

*"Si, los niños somos muy crueles de por sí [...] si llegas a un centro nuevo y te hacen el vacío pues claro, eso al niño no le va a ayudar evidentemente". P.13*

*"Los niños somos muy, muy malos de pequeños. No dejamos libertad, intentamos acosar, intentamos hacer bullying, intentamos hacer piña, intentamos ir contra el más débil". P.16*

Els joves expliquen que les activitats al centre ajuden a divertir-se i conèixer-se millor entre ells, permetent establir relacions entre els companys en un ambient positiu. Aquests moments compartits, ja siguin a través de dinàmiques socioeducatives o de jocs de caire més lúdic, tenen un impacte en la millora de la convivència.

*"[...] enseñar cómo se tiene que convivir. La convivencia y las relaciones tienen que ser buenas y cómo hacer que sean buenas y todo eso". P.18*

*"A través de dinámicas. Eso es buenísimo [...] si el niño ve que tiene lógica y que de algo le servirá, de alguna manera. Si no funciona con uno, ¡con los otros diez funcionará!". P.8*

*"[...] fèiem dinàmiques dos cops per setmana i era interessant perquè te n'assabentes de coses que ni t'imaginaves [...] senta molt bé. Seure i que tots t'escoltin perquè això fa que la gent se n'assabenti de com estàs i pugui haver una relació sincera i sana". P.4*

*"Actividades, yo que sé y hacer juegos y hablar entre todos, eso ayuda mucho si están todos allí y si cada uno saca lo que siente [...] mejora mucho las cosas. Asambleas...". P.17*

Valoren fer activitats amb els companys i educadors fora del centre. Veuen aquests espais com a més informals, on sovint desenvolupen activitats de caire lúdic en un ambient distès. Es tracta d'un ambient idoni per a la creació de vincles i apropament de la relació amb els educadors.

*"[...] con mi tutora no puedo hablar en el centro igual que si estoy en la calle porque desde el despacho si tú estás fuera, depende de cómo hables, se escucha todo [...] es mucho más fácil coger a tu tutorando, salís a la calle, vais a tomar algo y ahí vais explicándoos las cosas". P.6*

*"[...] contra más tiempo, cuando hacíamos colonias y tal, contra más tiempo y más cosas hacíamos de estas de montaña, era cuando más vínculo creábamos". P.8*

*"[...] eso claro que favorece porque te gusta. Si ves que tienes buen rollo con los educadores [...] sabes que te lo vas a pasar bien, te gusta hacer cosas divertidas, que te sientas a gusto, que estés cómodo". P.13*

### **Relació amb la comunitat**

D'igual forma, generalment els joves veuen positiu el fet d'obrir el seu cercle de relacions i fer activitats amb persones de l'escola i la comunitat. Exposen els beneficis que els proporciona tant a nivell personal com de relació amb els altres.

*"[...] ayuda a relacionarse con otros niños y a no ser un marginado social. Porque eso ayuda bastante, las actividades [...] nos apuntaban muchas veces a actividades del colegio [...] quieras o no acabas relacionándote con mucha más gente y eso es bueno". P.2*

*"Hay que salir también del centro porque todos los niños que están en el centro están muy agobiados [...] si tienes amigos o lo que sea te tienen que dejar ir con ellos porque yo que sé, al menos vas a estar bien, vas a hablar, vas a desconectar un poco... mucho". P.11*

*"Si, dinámicas entre niños de dentro y de fuera, para que haya unión, para que no sea eso sólo una bola y ya está, que se expanda eso". P.20*

Visualitzen als amics, ja siguin del centre o de fora, com a persones molt significatives que poden proporcionar suport i ajudar-los a viure experiències positives i divertides. En alguns casos, el paper que juguen les famílies de l'amic de fora del centre és fonamental i el bon tracte i afecte rebut per ells és molt valorat.

*"Los amigos es importante también, si no tienes amigos lo pasas mal ahí". P.10*

*"Si no tiene familia, amigos. Yo con R2. no dejé nunca de tener relación [...] siempre ha estado ahí y no tenía familia y su apoyo a mí me hizo mucho". P.19*

*"[...] amigos del instituto y del colegio [...] incluso sus padres me sacaban a comer por ahí. Hay un caso concreto que es una amiga mía que sus padres también me han tratado como si fuera su hijo [...] quisieron adoptarme [...] no lo hicieron porque tenía a mi tía". P.3*

### **Utilització d'estratègies d'afrontament poc eficaces i saludables**

Els joves que perceben la seva situació de forma negativa i amb poca esperança de canvi, es troben en una situació de vulnerabilitat. Són aquests sentiments de solitud



que experimenten i la falta de projecció cap al futur el que els porta a sentir la necessitat d'evadir-se i desconnectar de la situació que viuen, essent habitual l'ús d'estratègies d'afrontament poc saludables. Es percep el consum i abús de substàncies tòxiques com una opció fàcil i ràpida que els ajuda a combatre aquests sentiments.

*“Cuando entré, a los meses empecé a fumar [...] empecé a fumar de todo y no pensaba. Sabía que eso es malo pero pensaba solo en el momento que me olvide de eso, lo que tenía en la cabeza [...] piensas que estás solo, por eso la gente se mete en las drogas. Porque se cree que no tienen amigos, que no tiene a nadie ¿sabes?”. P.11*

Molts joves coincideixen en afirmar la facilitat amb la que s'intercanvia la droga i la percepció beneficiosa que en tenen de la mateixa, essent el consum de tòxics una estratègia habitual per a fer front a l'estada al recurs. En aquestes situacions, els joves descriuen com s'inicien en conductes de risc, essent en ocasions en edats temperanes.

*“Hay personas que lo hacen y otros que se dejan influenciar por las drogas [...] dicen <<venga, que ya verás cómo te desahogas, no sé qué, estás en otro mundo...>>. Y los ves y dices <<jolín, yo quiero eso, es lo que más deseo y más en mi estado, pero no>>. Hay muy pocos que tengan la capacidad de decir que no. El mundo de los centros es lo peor, es una trampa para las drogas”. P.8*

D'igual forma, expliquen que mantenen algunes relacions amb iguals amb qui s'ho passen bé però que no sempre tenen un impacte positiu a llarg termini. Són relacions amb les que s'esvaeixen però reconeixen que a vegades poden suposar una influència negativa i poden ser perjudicials pel seu desenvolupament.

*“[...] hay gente que puedes decir <<estoy muy a gusto>> pero en realidad no es lo que te conviene”. P.1*

*“Molt cops la gent diu <<es como mi hermano, no se qué>> però realment les úniques coses que han fet han sigut dolentes, per dir-ho d'alguna manera. S'ha de veure si és una relació sana i si és sana, és interessant”. P.4*

*“A los niños también, a ver ayudan y hay otros que influyen, y te influyen para mal y entonces cuando te influyen para mal, pues no”. P.14*

### **Representació social i estigmatització**

Els joves expliquen el poc coneixement social que hi ha sobre el sistema de protecció i la mesura d'acolliment en el centre residencial. Els sentiments de rebuig,

estigma i discriminació per part de les persones del seu entorn els fan sentir malament i incòmodes. Les conseqüències afecten a nivell personal i social; minva la seva autoestima i té un impacte en la seva identitat, afectant també a les seves relacions.

*"[...] hay un cliché muy malo [...] <<ostia, estás en un centro de menores, que malo eres, ¿no?>> y <<qué pasa, ¿te esposan por las noches? ¿Qué duermes en una casa con rejas?>>". P.16*

*"[...] los niños que están en el centro tienen una autoestima diferente de los niños que viven en una familia normal [...] Eso de evitar que si va a un centro no hable con la gente de que vive en un centro, creo que también afecta". P.18*

*"[...] cuando le dije <<tía, estoy en un centro>>. Y ella <<en un centro, ¿qué centro? ¿Estás en la cárcel, a quién has matado?>> Esa es la pregunta que siempre me ha dado rabia, te lo juro que siempre que vas a un centro es "¿qué has hecho ya?" o sea, tienen como una imagen [...]". P.8*

#### **6.1.6. Necessitats d'orientació en la transició al món adult**

El moment de transició cap a la vida adulta suposa un moment de canvi, on saben que a nivell de societat se'ls veurà autònoms i apareixen sentiments de por i incertesa davant una realitat poc coneguda. És en aquest context i davant dels múltiples reptes que se'ls presenten, que reclamen la necessitat de rebre suport i orientació en les diferents àrees de la seva vida.

*"[...] el verte solo en el mundo de repente [...] toda tu vida institucionalizado y de repente te vas, es un poco el miedo, la inquietud, la inseguridad o el desconocimiento [...] Que si te dan un empujoncito o sabes que hay alguien ahí dándote cobertura o que alguien te está ayudando de alguna manera, pues bienvenido". P.7*

*"[...] los niños cuando salen del centro lo ven todo borroso, no saben lo que tienen que hacer y todo eso. Si ya saben en el centro que ese camino les interesa sería mucho más fácil para después, porque en el centro están acostumbrados a que les cuiden". P.18*

En aquest sentit, necessiten que els expliquin i els situïn vers la situació que es trobaran en el futur immediat i que els ajudin a entendre i a triar les opcions i camins que tenen, amb les seves implicacions.

*"Información sí, ¡claro! porque cuando sales del centro siempre has estado dependiendo de gente y de repente es como <<va, ¡ves a volar tu solo!>> y dices <<¿y dónde voy?>> [...]*

*Se necesita que alguien que sepa, que te informe, que te ayude, o sea como que te ubiquen un poco". P.6*

*"[...] un niño ya de 15-16 años lo que necesita es una persona que le dé las ideas claras, un educador que sepa guiarlo, un acompañamiento más de trabajo-estudio para cuando tenga que salir fuera. Y uno ya más mayor de 17-18 lo que necesita es que tú le des unas opciones claras de qué puede hacer". P.12*

En aquest sentit, consideren imprescindible adquirir certes habilitats que els ajudin a manejar-se en el dia a dia un cop marxin del recurs i visquin de manera independent. Per tant, necessiten que els preparin per a aquesta transició, potenciant el creixement, el desenvolupament personal i l'autonomia.

*"[...] es un cambio muy de esto, estás en un centro y lo tienes todo, que llegas a casa y está la comida hecha, necesitas algo pues lo tienes [...] entonces ahí ya te tienes que comprar la comida, es un cambio muy <<pa, pa, pa>> muy drástico. P.1*

*"[...] del centro llegué que parecía gilipollas, no sabía ni freír un... no sabía hacer nada, lo tenía todo, me lavaban la ropa, me hacían lo otro [...] te meten en una burbujita, te encierran ahí hasta que es tu hora de salir". P.16*

*"Tienes que saber hacer, para hacer tus papeles y saber, yo que sé, gestionar tus cosas, tu dinero, ¿sabes? Y seguir estudiando por ti mismo, nadie te tiene que ir obligando <<tienes que hacer esto, tienes que estudiar>>". P.17*

## **6.2. Variables determinants per a les necessitats experimentades**

Els joves coincideixen en comentar que les necessitats esmentades canvien en funció del moment evolutiu propi de l'infant i del moment del procés en el que es troben. De l'anàlisi de les entrevistes, s'extreu que hi ha dos variables que incideixen en la percepció de les seves necessitats: 1) l'edat de l'infant i 2) el moment del procés de protecció en el qual es troben.

### **6.2.1. Edat de l'infant**

L'edat que té l'infant al centre és un factor rellevant que sembla modular la forma i el grau en que precisen les necessitats, sobre tot pel que fa referència a les necessitats de suport afectiu i social. Hi ha consens en afirmar que tot i que l'afecte és important sempre, pels infants més petits resulta imprescindible.

*“También depende de la edad. Con 6 años quería educadores y con 15 quería estar más cerca de mi compañera que no estar con educadores. Pero yo creo que siempre necesitas a alguien”. P.12*

*“[...] depende de la edad, o sea cuanto más pequeño, necesitas a alguien que suplante a tus padres digamos, que alguien te dé ese sentimiento [...] alguien que te tiene aprecio y te quiere [...] cuando te vas haciendo más grande es como que te vas independizando [...] es como que ganan más importancia los amigos y tu vida de cada día”. P.1*

*“No es lo mismo un niño con 6 años que con 15 [...] con 6 años quería jugar, que estuvieran por mí [...] realmente la época de la adolescencia era todo lo contrario”. P.13*

### **6.2.2. Moment del procés de protecció**

La segona variable i més important que incideix en les necessitats experimentades, es troba en funció dels diferents moments que componen el procés de protecció. Observem que les etapes que requereixen més atenció són la inicial i la final, essent precisament els moments on es donen els canvis més rellevants. El moment intermedi suposa un període més estable, on ja estan ubicats i familiaritzats amb el centre.

A l'inici necessiten una atenció especial i conèixer aspectes relacionats amb la informació, l'acceptació de la mesura i de la integració al recurs. En el moment final de la intervenció necessiten ajuda per assolir l'autonomia i independència que se'ls demana. Per tant, assenyalen aquests dos moments com a períodes crítics en el procés de protecció.

*“Una cosa sempre es necessita igual: el carinyo. I lo altre depèn, quan entres pues si que t'ajudin a integrar-te al centre, quan estàs que et transmetin confiança per parlar amb ells. I quan estàs a punt de sortir del centre pues que t'ajudin a ser més independent”. P.5*

*“[...] cuando entras al menos que te traten bien, que te escuchen y esas cosas, porque el principio es lo más importante [...] pero cuando ya te queda poco tiempo para salir te tiene que ayudar por muchas cosas, yo que sé, tus papeles, todas tus cosas”. P.11*

*“[...] cuando entras y cuando sales necesitas mucha más atención que cuando estás dentro. A no ser que dentro te pasen otras cosas, ¿no? Pero cuando llegas por ejemplo necesitas mucho, apoyo mucho, porque no sabes lo que te vas a encontrar, no sabes qué va a pasar contigo, cuánto tiempo vas a estar dentro, ni nada. Y cuando sales lo mismo porque piensas << ¿qué voy a hacer ahora, dónde voy a ir, qué opciones tengo?>>”. P.12*

Amb l'ajuda de la línia de vida presentada, visualitzen aquesta segona etapa com un moment on ja es troben situats al recurs, on sovint ja entenen i són més conscients de la situació familiar i comprenen el procediment que s'està duent a terme. És llavors, quan s'ha superat la fase inicial d'enuig, que els infants necessiten l'acompanyament del professional i el suport dels seus companys. En aquesta etapa per tant, fan referència a la importància d'establir relació amb l'educador social i assenyalen aspectes que ajuden en la creació d'aquesta unió.

*“Cuando ya estás viviendo ahí hacer relación social, tener amigos, tener gente para hacer cosas juntos”. P.18*

*“Te lo dan todo, tú mismo ya, tu subconsciente, tu cerebro ya interpreta que no te quieren hacer ningún mal ellos, que te quieren hacer un bien. Entonces tú ya sabiendo que te quieren ayudar, tú ya interpretas que quieres dar el paso a hacerlo”. P.16*

### **A mode de resum**

Es pot veure com des del punt de vista de les necessitats generals, els joves identifiquen principalment les de tipus afectiu i social, no essent tant conscients de la resta de necessitats que com a infants en procés de desenvolupament precisen.

En referència a la situació pròpia de protecció, es posen de manifest certes necessitats sentides i drets reivindicats, que coincideixen amb molts dels que s'apunten des de la perspectiva teòrica. Volem ressenyar que la intensitat d'aquestes necessitats, es troben mediatitzades per l'evolució del temps; que fa referència a l'edat que tenen els infants i als diferents moments del procés d'acolliment. No obstant, es fa palesa la gran magnitud que té la dimensió emocional i social, essent imprescindible i rellevant la cobertura de les necessitats relatives a aquestes àrees de forma constant. Finalment, s'observa com els joves relacionen les figures professionals que troben als centre amb el cobriment de determinades necessitats en el procés de protecció i en el moment de transició cap a la vida adulta.

## **CAPÍTOL 7. SUPORT SOCIAL I RELACIONS SIGNIFICATIVES DURANT L'ESTADA AL CENTRE RESIDENCIAL**

*"Love, love, love  
Is the only way  
Is the only way  
'Cause for the world you are someone  
But for someone you're the world".*

Macaco. Love is the only way.

Aquest capítol mostra el món relacional dels infants durant el període de temps que estan al sistema de protecció i fins a la majoria d'edat, contemplant l'estada als diferents recursos residencials.

Per articular la informació obtinguda, optem per una estructura que ordena les dades des d'un angle general, que considera la composició de la xarxa de suport social, fins arribar a allò més particular, que és la relació significativa amb la figura clau de la xarxa formal i de la informal. La descripció d'aquest tipus de relacions significatives claus, s'estructura tenint en compte diferents elements de la mateixa, com són el paper que tenen ambdós persones –infant i figura clau significativa–, les característiques de la relació, l'evolució d'aquesta i el seu impacte en l'infant.

### **7.1. El suport social percebut de la xarxa formal i informal**

Recollint l'exposat a la teoria, per xarxa de suport social entenem la disponibilitat d'assistència i suport d'aquelles persones que formen part de la comunitat, ja siguin procedents d'entorns formals o informals.

A continuació, presentem l'estructura del suport social percebut pels joves des de l'entrada al sistema de protecció fins a la majoria d'edat (18 anys), així com el posicionament d'aquestes figures en funció de la proximitat, la significativitat i l'ajuda

percebuda. Finalment, es descriu el perfil i rol de la figura identificada com a més significativa per a cada una de les xarxes, formal i informal.

### **7.1.1. Figures destacades percebudes pels joves**

La informació analitzada en aquest apartat, prové directament de l'instrument de la línia de vida LIVIFS i l'ecomapa ECOFS, que ha permès situar a les diferents persones que han estat importants per a ells i elles i les han ajudat al llarg del seu recorregut pel sistema de protecció. Recordem que per confeccionar la línia de vida demanàvem als joves que primer recordessin els moments més importants de la seva vida, la seva entrada al sistema de protecció i llavors situessin al llarg de la línia de vida les persones que per a ells o elles havien estat font de suport al llarg del seu recorregut vital. Ens centràvem en especial en el període des de que van entrar al centre fins que van emancipar-se.

Abans d'entrar en el resultat, explicar que en general, les persones entrevistades situen a les diferents persones al llarg de la línia de vida sense dificultat. A més, observem que les figures identificades sovint coincideixen amb qui assenyalen posteriorment com a figura significativa clau.

A diferència de la resta, dos joves es van quedar bloquejats durant els primers moments i explicaven que s'havien sentit molt sols durant tots aquests anys. En un dels casos, després d'insistir, es va identificar com a figura de la xarxa formal una educadora del centre perquè era amb qui s'havia sentit més propera, tot i que no era un sentiment molt fort (se la va situar en el tercer cercle de l'ecomapa).

*“És que no... O sigui, quan vaig entrar al centre vaig perdre a ma mare que sí que m'ajudava i tal. Quan estava vivint al centre pues no... amb la meva tutora però que tampoc em donava molt suport”. P.5*

Pel que fa a la xarxa informal, la jove va identificar a la mare i la germana justificant que “són família” i que tot i no haver percebut un alt grau de suport, aquest vincle familiar feia que les situés allà (també al tercer cercle). En l'altre cas, la jove va ser incapaç de parlar de figures concretes, parlant del col·lectiu d'educadors en general, atès que és la seva funció vetllar pels infants. També va posar el seu pare i

germà pel mateix motiu que el jove anterior, pel fet de “ser familiars”. En aquest cas, la jove va situar a aquestes figures en el primer cercle de l'ecomapa.

D'altra banda, volem esmentar que a vegades es parla de figures que han proporcionat suport en un sentit ampli, situant a diferents persones que ajunten en col·lectius, com per exemple “amics” o “educadors”. En general, quan se'ls pregunta amb més detall per ells, identifiquen noms i expliquen el perquè se'ls situa allà i si algun d'ells ha jugat un paper més destacat que els altres. En els casos en que mencionen col·lectius en general, expliquen que l'important és haver sentit el suport en el seu conjunt. Els paràgrafs que hi ha a continuació reflecteixen aquesta idea:

*“[...] no me esperaba ese apoyo de la clase, que se volcaron, igual que de mi pueblo [...] necesitaba más a toda esta gente, que al psicólogo. Ahora necesito más al psicólogo que a la demás gente, porque necesito ponerle palabras a algo que siento, pero en ese momento éstos eran mi pilar para seguir adelante”. P.15*

*“Bueno, todos me ayudaron mucho y tampoco son muchas personas así que aunque los educadores tienen diferente nivel igualmente me han ayudado, así que estarían al mismo lado. Digo un conjunto, la importancia que suma es muy importante”. P.18*

### **Figures identificades en la línia de vida dels joves**

La composició de les diferents línies de vida és diversa i cal tenir en compte la complexitat i diferència de les circumstàncies i recorreguts vitals dels joves. A la Taula 53, es mostra el rol i el nombre de figures significatives identificades per a cada participant segons el tipus de xarxa. Per a cada participant, hem ombrejat el nombre major de figures significatives identificades.

Observem que 10 línies de vida estan composades per més figures de la xarxa formal que de la informal, 3 d'elles tenen el mateix número de figures en les dos xarxes i en 7 d'elles, hi ha més figures de la xarxa informal que de la formal. El nombre màxim de figures identificades en la xarxa formal és de 10 i el mínim és 1, tenint en compte que hi ha un jove que identifica només a persones en abstracte com a “altres educadors i altres professors”. En general, si apliquem la fórmula per a fer una mitjana matemàtica, el nombre de figures seria de 3.95 per participant. El nombre màxim de figures identificades en la xarxa informal és de 8, essent el mínim 1 i havent un jove que no identifica a ningú. El nombre mitjà de figures en aquest cas seria de 3.15.



Taula 53. Rol i nombre de figures significatives. Elaboració pròpia

P	Figures de la Xarxa Formal		Figures de la Xarxa Informal	
P.1	5	Educadors socials de CR (2 educadors i 3 educadores)	1	Parella
P.2	2 i altres	Parella família col·laboradora (l'home va ser educador social seu en el segon CR) Altres educadors socials	5 i altres	Mare Germana Tiets 2 Amigues Altres amics/companys de centre en general
P.3	3	Educadors socials de CR (2 educadors i 1 educadora)	8	Germana Tieta 2 cosins (1 noi 1 noia) 4 amics CR
P.4	5	2 Educadors socials i 3 educadors socials de CR	0	
P.5	1	Educadora social CR	2	Mare Germana
P.6	2	Parella família col·laboradora (l'home va ser educador social seu en el primer CR)	2	Amigues
P.7	6	Professora escola Cuinera CR 4 Educadors socials CR (2 educadores i 2 educadors)	3 i altres	Àvia Germà Mare Altres amics del centre Altres amics de l'escola Altres companys de feina
P.8	10	9 Educadors socials CR (4 educadores i 5 educadors) 1 Treballadora social	7	4 amigues 5 amics
P.9	6	Psicòloga 1 Educador social CR 4 Educadores socials pis que va anar amb 17 anys	3	Àvia Germana Tiet
P.10	3	3 Educadors socials CR (1 educador i 2 educadores)	7	Amics del centre (5 nois i 2 noies)
P.11	6	1 Educadora social de l'espai jove 3 Educadors socials CR (2 educadors i 1 educadora) 1 Referent de servei inserció laboral 1 Professional del EAIA	1	Parella
P.12	2	2 Educadores socials CR	3	Àvia Tieta

Capítol 7. Suport social i relacions significatives durant l'estada al centre residencial

				Cosina
P.13	2	2 Educadors socials CR (home i dona)	1	Mare
P.14	3	2 Educadores socials 1 Educador social CR	3	Mare 2 Germans
P.15	6 i altres ES i professors	Cap d'estudis Psicopedagog Professora/tutora Psicòleg Tutor del CR Educador social del CR Altres professors Altres educadors socials	1 i altres	Amic Altres amics de l'escola Altres amics del poble
P.16	5	Parella família col·laboradora 2 Educadors socials CR (1 educador i 1 educadora) Professor	5	Mare 2 Germans Cosí Tieta
P.17	6 i altres	Parella família col·laboradora (la dona va ser educador social seva en el segon CR) 2 Educadors socials CR (educador i educadora) 2 Educadores socials pis actual que va anar amb 17 anys Altres educadors socials	2	Mare Pare
P.18	Altres	Altres educadors socials Altres professors	2	Pare Germà
P.19	6 i altres ES	3 Educadors socials CR (2 educadores i 1 educador) Família col·laboradora (mare i 2 germans del seu millor amic) Altres educadors socials	5	Millor amic Pare Parella 2 Amics (1 amic i 1 amiga)
P.20	2	Psicòloga Educadora social CR	4	Companya CR Pares Avis Germana

CR: Centre Residencial

ES: Educador Social

EAlA: Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència

Pel que fa a la xarxa formal, les figures nombrades són: educadors socials, una treballadora social, famílies col·laboradores, psicòlegs, professors, altres figures de l'entorn escolar –psicopedagog i cap d'estudis- i una cuinera del centre residencial.

Observem que set dels joves han mantingut relació amb una família col·laboradora, tot i que només 5 la situen a la línia de vida com a persones significatives. És rellevant destacar que tres de les cinc famílies col·laboradores havien estat educadors socials dels infants al centre residencial i en el moment de canviar de centre, es van oferir en aquest nou rol. En dos casos, aquests eren pares d'amics de l'escola dels infants i va ser a partir de l'amistat creada entre els nens, que els seus pares van convertir-se en família col·laboradora. Només en un dels casos, aquests van ser persones desconegudes, tenint dues famílies col·laboradores diferents, sense que en cap de les dues experiències funcionés.

Respecte la xarxa informal, les figures nombrades són: mare, pare, germans, avis, tiets, cosins, parelles, amics i companys del centre residencial. El cas dels germans és peculiar ja que les estructures familiars són complexes i diferents i es fa difícil poder comparar les relacions. Com hem vist, dinou dels joves tenen germans però sovint aquests tenen edats molt dispars o viuen en llocs separats. Setze d'ells vivien amb al menys un dels germans en el moment de la separació i només nou els anomenen quan els preguntem seguint els instruments LIVIFS i ECOFS.

En la majoria de casos, veiem que el sexe del jove no és quelcom determinant en relació amb el sexe de les figures identificades. És a dir, si ens fixem amb el sexe de les figures identificades en el conjunt de la xarxa de suport social, en general tant nens com nenes tenen relacions amb figures masculines i femenines. Només en el cas d'una noia, totes les figures identificades són del sexe femení.

### **Perspectiva temporal de les figures a la línia de vida**

Si analitzem les línies de vida en el seu conjunt des d'una perspectiva temporal, observem que en general, els joves situen a les figures professionals que destaquen com a més significatives en els moments inicials i mentre viuen al recurs i es mantenen com a figures estables que els acompanyen al llarg de la seva vida, mantenint-se com a

referents en el present. Per tant, les figures professionals destacades com a significatives, segueixen tenint una importància en l'actualitat.

Pel que fa a la xarxa informal, els joves que assenyalen la família com a figures destacades, acostumen a situar-les des de l'inici i també es mantenen estables al llarg del recorregut.

Només en dos casos es conserven els amics que tenien anteriors a la mesura. La resta d'amics que s'esmenten han estat a partir de noves relacions al centre o a la nova escola. Hi ha coincidència en situar a les figures d'iguals, ja siguin companys de centre o amistats de l'escola o barri, al període del mig mentre viuen al centre. Aquest fet possiblement té relació amb les necessitats que expressen que tenen en cada moment i la tasca socioeducativa que des del centre residencial es fa per a fomentar relacions de suport entre ells. Com s'ha comentat, els joves expliquen que els moments inicials i finals són els més complexos i és quan necessiten més suport professional. En canvi, perceben el moment de viure al recurs (quan ja han passat aquests primers moments) com una etapa més estable, on ja s'està situat i on no hi ha la pressió que s'experimenta en la transició. Es veu aquest període com el moment idoni per establir les relacions amb els companys i per enfortir els vincles amb els educadors.

En l'actualitat compten amb noves persones de suport que han conegut després de sortir del centre. Pel que fa a la xarxa formal, destaquem la figura dels educadors dels pisos d'extutelats. Pel que fa a la xarxa informal, les parelles sentimentals ocupen un espai molt important, percebent-se com puntals que ajuden a tenir una nova etapa de vida i amb qui es senten units i enfortits per a tirar endavant.

### **7.1.2. Proximitat i importància de les relacions significatives**

Amb l'instrument de l'ecomapa ECOFS, els joves han pogut situar a les figures per ordre de proximitat, significativitat i ajuda percebuda durant el període de temps que van viure al centre residencial.

En general, els joves identifiquen amb rapidesa on volen situar a cada una de les persones. En alguns casos on s'havien identificat moltes persones a la línia de vida, no es col·loquen totes a l'ecomapa, fent una selecció més acurada.

És destacable els pensaments i sentiments de controvèrsia que viuen i expressen al parlar i situar en termes de proximitat a la família biològica. És palpable la representació i el lloc simbòlic que ocupa la família en la vida d'aquests joves, observant a trets generals, tres tipus de resposta:

- a) Un grup de joves té clar que no les vol incloure i poden explicar el perquè de la seva decisió.

*"[...] a la família ha sigut més complicat perquè cadascú hem anat fent un mica, millorant pel nostre camí i després hem reprès el contacte però ja havíem fet la millora diguem". P.4*

- b) Un segon grup, on trobem que ja sigui perquè els situen a prop o en el segon o tercer cercle, tenen la necessitat de comentar el perquè de la seva decisió, aspecte que no succeeix amb la resta de figures.

*"¡Te vas a llevar grandes sorpresas! [...] mi madre... es duro pero pensaba que estaría para todo y hubo una época que se desentendió de mí [...] por eso se gana ese puesto, porque luego le pidieron unos requisitos y no los cumplía, entonces yo no volví después de todo esto a casa de mi madre nunca. Entonces eso es una cosa que se queda grabada". P.16*

*"[...] no deja de ser mi madre [...] yo le tengo cariño, le tengo aprecio, ¡es mi madre! La quiero pero hay muchos puntos de su vida o muchos puntos que ella ve que yo no los comparto [...] Pero no deja de ser mi madre, es como mi hermano, me puedo pelear hoy en día a muerte con él pero no deja de ser mi hermano". P.13*

- c) En un tercer grup, es pot observar l'ambivalència i contradicció de posar o no a diferents membres de la família i a quin nivell de l'ecomapa situar-los. En alguns casos, els joves acaben posant-los pel fet de "ser família".

*"Sabes lo que pasa, claro que he tenido el apoyo de mis padres pero ha habido apoyos más fuertes. O sea, sé que ellos me han apoyado porque se han esforzado pero realmente me ha servido más otro apoyo de otras personas. No es que tampoco hubieran estado pero como que ya no [...] Pues que los he notado más a ellos (los profesionales)". P.20*

En el següent cas, la jove situa a les figures de la xarxa informal –àvia, tieta i cosina- en el primer cercle i a les dues educadores del centre en el segon tot i que explica que qui li ha proporcionat més ajuda i suport han estat les professionals. Així, la proximitat que es sent amb les persones de la família que l'han recolzat, es prioritza per davant del suport professional -tot i percebre's com a més beneficiós-.

*“Cuando me fui a vivir al centro no confiaba en nadie. Las únicas personas [...] eran con mi tía mi abuela y mi prima. Cuando estuve en el centro, con estas dos personas (profesionales) sí que tenía más confianza, me podía abrir más digamos. Y empecé a confiar más en las personas de fuera [...] me dieron como banda para que yo expresara lo que sentía y todo. Llegó un punto que me ayudaron incluso más que mi familia. Yo a lo mejor le podía explicar un problema a mi familia y no lo entendían tanto como ellas, que eran profesionales y me podían decir <<puedes hacer esto, puedes hacer lo otro>>. P.12*

A continuació, es presenten alguns dels motius pels quals han triat posar a aquestes figures i l'ordre amb el que ho han fet. Les següents cites són exemples del seus criteris per a classificar a les persones en els diferents nivells del cercle. Així, per a posar al primer nivell, es cita l'impacte que han tingut en el seu desenvolupament i la seva construcció personal, que han donat recolzament per a superar situacions i sortir-se'n i que han estat presents de forma continuada. Al segon nivell, identifiquen persones que han donat recolzament però que no els han acompanyat sempre. Finalment, al tercer nivell situen a persones que han donat ajudes puntuals però importants.

*“Realment em quedo amb aquestes, perquè si que hi han hagut d'altres però que m'hagin marcat molt han estat aquests [...] el pes que han tingut sobre el que sóc ara i la meva forma de pensar, la meva forma de prendre decisions davant d'un problema”. P.4*

*“En el primer círculo he colocado a las personas que más me han marcado en la vida y más me han ayudado en su momento a salir adelante. Segundo círculo, las personas que me han ayudado pero que en algún momento de mi vida se han ausentado. Y en el tercer momento, personas que de alguna manera me han marcado, no... no muy de golpe pero si con pequeños consejos me han ayudado mucho”. P.16*

*“Porque siempre han estado, están y yo creo que estarán siempre [...] son más importantes ellos que mi madre por ejemplo [...] por cercanía, porque he vivido once años de mi vida con ellos [...] me han aguantado lo bueno, me han aguantado lo malo, me han educado, me han enseñado valores. Todo han sido ellos”. P.13*

*“Porque siempre han estado ahí siempre se han preocupado por mí, ellos también pero no tanto, lo mismo les daba igual una cosa pero ellos no, ellos siempre, para lo malo y para lo bueno siempre estaban encima. Siempre han estado ahí, siempre”. P.10*

El número de figures ubicades en els diferents cercles de l'ecomapa, va descendant a mesura que augmenta la distància amb ells. D'aquesta forma, els 20 joves situen a 52 persones de la xarxa formal i 34 de la xarxa informal en el primer cercle, 23 persones de la xarxa formal i 19 de la xarxa informal en el segon i 12 persones de la xarxa formal i 8 de la xarxa informal en el tercer. A continuació, a la Figura 14 es mostra un ecomapa elaborat a partir de la unió dels 20 ecomapes dels joves. En aquesta imatge, es pot observar el nombre de figures per cada cercle, detallant la xarxa d'on provenen –en color taronja la xarxa formal i en color blau la xarxa informal– i el rol que tenen vers els joves.



Figura 14. Fusió dels ecomapes dels 20 joves. Elaboració pròpia

## **7.2. Les relacions significatives clau en el context formal i informal**

L'entrevista semiestructurada, ens ha permès preguntar amb profunditat vers la relació establerta amb la figura que han identificat com a significativa clau, tant de la xarxa formal com de la informal. Resseguint el que hem considerat a la teoria, l'entendem com aquella relació que ha estat important pel jove durant el seu pas pel sistema de protecció, aportant-los elements positius i havent-los ajudat en el seu procés d'afrontament de la situació adversa.

Tot i que parlar en profunditat d'aquestes figures i de la relació no és una tasca senzilla i els joves expressen múltiples vegades la dificultat d'expressar aspectes tan abstractes i personals, amb les preguntes en profunditat s'ha aconseguit aclarir i matisar molts d'aquests aspectes. Al llarg d'aquest apartat, presentem la visió dels joves vers la figura significativa, el rol que ha jugat l'infant, les característiques de la relació i l'evolució de la mateixa i finalment, l'impacte i efectes que ha tingut en la seva vida<sup>29</sup>.

### **7.2.1. Perfil de la figura significativa clau en el context formal i informal**

En general, s'observa que els joves poden identificar certes figures com a rellevants en la seva vida i les distingeixen d'altres que o bé no han estat tant rellevants, o bé en tenen un record negatiu. Ara bé, quan se'ls demana triar específicament a una figura concreta, trobem que no és fàcil en molts casos, especialment pel que fa a la xarxa formal.

D'aquesta forma, en un primer moment molts joves identifiquen dues figures de la xarxa formal explicant que les dues han estat importants en la seva vida. La majoria acaba decantant-se per una d'elles sense més dificultat però en dos dels casos en que es va percebre que el jove estava en un compromís i no podia deixar a una de les dues figures al marge de l'entrevista, es va decidir doblar les preguntes i fer-les per ambdues figures. Les cites mostren com els joves experimenten dificultats quan se'ls demana triar-ne una:

---

<sup>29</sup> Amb l'objectiu de garantir la confidencialitat de les dades, hem assignat aleatòriament lletres per a identificar el nom de la figura significativa clau. En els casos en que el jove parla de dos figures, hem posat un número al darrera (ex. G1 i G2).



*“¡Las dos por igual! Ella era mi educadora, ella ha estado muy pendiente de mí... pero es que S2. me hacía terapia... su manera de pensar de las dos en el fondo es muy parecida, las dos me entendían por igual, no puedo elegir. Lo siento”. P.20*

*“Si, perquè no sabia dir-te <<qui es més i qui es menos>>”. P.4*

Aquest fet podria significar que hi ha hagut més d'una persona significativa clau, que les relacions no són exclusives i que poden conviure en importància en quan a la significació. Per tant, observem que alguns joves són capaços d'establir relacions molt significatives i conviuen amb els diferents afectes de forma simultània. Aquest fet es relaciona amb el tema de la dualitat i la doble vinculació, tema recurrent en els infants en protecció i que tradicionalment s'ha associat amb els infants que es troben en situació d'acolliment familiar.

En molts dels casos en que finalment es tria una figura, les referències i comparacions de l'altra figura al llarg de l'entrevista són constants. Sovint, aquestes dues persones tenen característiques de base en comú però a la vegada juguen rols diferenciats i complementaris per a l'infant. Sabem les múltiples adversitats que han viscut en la seva vida i la dificultat de viure en un recurs residencial de protecció, pel que sembla que els infants tendeixen a cercar figures complementaries que puguin cobrir les diferents necessitats.

*“He adquirit tantes coses amb aquestes dues persones! En realitat podríem fer com si fossin un, eren com el duo dinámico, el que li faltava a un ho complementava l'altra! Cuando yo hacía algo mal era en plan... ¡ay madre, voy al bueno...!”. P.8*

*“La D. és una persona que em va fer xerrar i donar-me compte de les coses i l'D2. és una persona que també xerrant em va fer treure un somriure quan jo més ho necessitava [...] jo després de la D. també necessitava una persona que em fes riure i amb ell jo no podia estar serio perquè és que no es pot [...]”. P.4*

Observem que en la majoria de casos s'identifica una figura femenina i una figura masculina, així com una figura que aporta aspectes relacionats amb diversió i desconexió i una altra que aporta elements de comprensió, escolta i suport emocional. Ambdues relacions estan formades des de l'afecte i la connexió però presenten aquests aspectes diferencials que aporten estabilitat a l'infant. En aquest sentit, cal ressenyar la complementarietat en els seus rols així com la diferència de

gènere i el paral·lelisme creat pel jove a l'identificar-les simbòlicament en el rol de mare i pare.

*“El H. era el padre bueno, yo siempre decía tu eres la mamá y tú el papá pero la mamá lleva los pantalones en la casa. No sé, hemos tenido una relación muy abierta”. P.8*

*“Con G2. cuando estaba afligido de trabajo, amores, todas mis inquietudes la llamaba y me daba apoyo emocional. G1. más como de hombre a hombre. Es como más entre hombres, más campechano... con G2. es más como instinto de protección, más como... con G1. era más mira ven aquí tal... [...] A lo mejor ésta se representaba más como una madre, como alguien importante, una piedra angular y G1. era más como un amigo, que te echa un cable... pero vamos, sin desmerecer uno de otro, hay muchos tipos de amor [...]”. P.7*

En el cas de la xarxa informal és diferent i poden discernir a la persona més fàcilment. Això es deu en part al menor nombre de figures informals que componen el seu ecomapa i al fet de que la persona que trien destaca significativament per sobre de les altres. També s'ha de deixar constància que quatre joves no mencionen cap relació significativa clau de la xarxa informal. Tres d'aquests quatre joves, havien posat a la línia de vida a algun progenitor biològic i dos d'ells, també havien assenyalat germans. Tot i això, quan se'ls diu de fer preguntes específiques per a ells com a figures que les han ajudat en el seu procés, expliquen que realment no ho han sigut i que les han posat allà perquè “són família” i no deixen de ser importants per ells però això no significa que els hi hagin donat suport. Es torna a fer palès l'especificitat i idiosincràsia dels membres de la família, qüestió que seguirem analitzant més endavant.

*“Mi padre y mi hermano lo más que me dan es un sentido de que tengo a alguien detrás y ya está. No me afecta en nada [...] Es familia y ya está”. P.18*

*“[...] nos llevábamos a matar pero es que luego no podíamos estar el uno sin el otro. Yo agradezco que nos hayan puesto juntos y siempre [...] por mucho que yo diga que es tonto lo digo yo pero no lo digas tu porque te como. Entonces este cariño, esa relación porque es él, porque es mi hermano”. P.13*

Si ens endinsem a analitzar el rol que ocupen les figures significatives clau en el context formal i informal durant el període de temps que van estar al centre i fins els divuit anys, observem una diferència destacable en la seva composició. A continuació es presenta la Figura 15, on es pot observar el rol de la figura significativa clau:

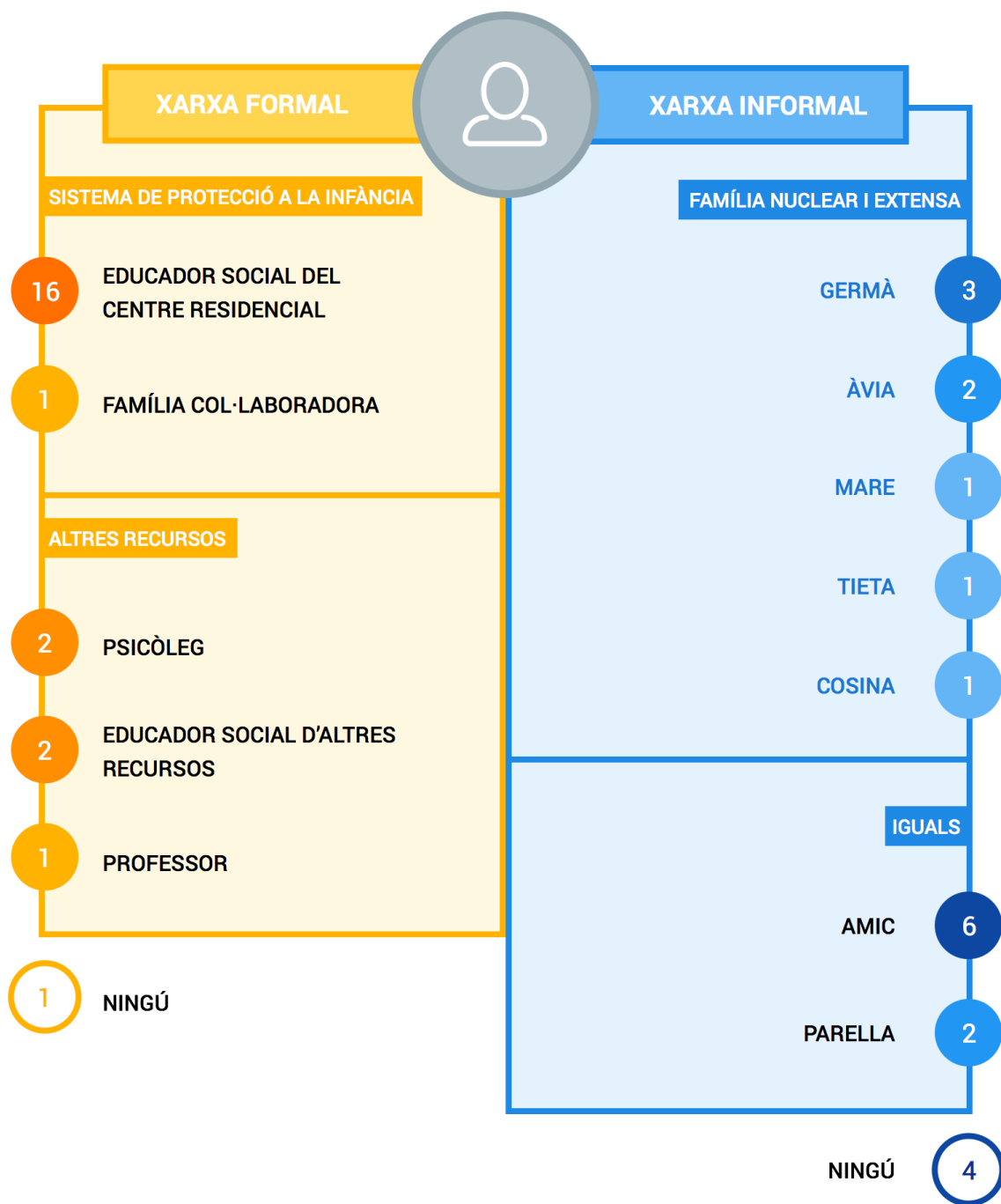


Figura 15. Figura significativa clau de la xarxa formal i informal. Elaboració pròpia

En primer lloc, observem que la xarxa formal està constituïda majoritàriament per figures que ocupen el mateix rol professional, mentre que a la xarxa informal s'observa més varietat. Resulta molt significatiu veure que 18 joves assenyalen a educadors socials com a figura significativa clau, 16 dels quals són els propis educadors del centre residencial. Cal fer constar també que la única família col·laboradora assenyalada és amb un antic educador social del centre residencial on estava l'infant. L'assenyalem com a família col·laboradora atès que ella va especificar que va ser en aquest rol quan aquesta figura va prendre més importància per a ella.

Respecte la xarxa informal, observem que sis d'ells identifiquen als seus iguals. D'aquests, només dos són amics que conserven del seu entorn anterior i quatre són amics que han fet al centre residencial o a la nova escola. Aquesta manca de conservació d'amistats és coherent amb la distància física del nou centre residencial i la dificultat que suposa el manteniment de les amistats prèvies. Així mateix, el fet que tinguin nous amics i siguin significatius, pot tenir a veure amb la quantitat de temps que passen junts i amb que des dels centres es treballa i potencia la relació entre els infants per a que es donin suport mutu. També diu molt de la seva capacitat per adaptar-se a nous contextos, socialitzar-se i construir noves relacions. D'altra banda, vuit d'ells anomenen a persones de la família biològica; essent quatre d'elles figures de la família extensa -àvies, tieta i cosina- i quatre de la família nuclear -una mare i tres germans/es-. Finalment, dos dels joves assenyalen a les seves parelles, que en aquest cas no les considerem part de la família atès que són relacions relativament recents, no superant els vuit mesos. Un altre fet molt destacable és que ambdues parelles han viscut també una situació de protecció. Una d'elles es troba actualment tutelada i viu a un centre residencial, mentre que l'altre és major d'edat i viu de forma independent. Com a últim apunt respecte aquesta xarxa, cal destacar que la majoria de les figures adultes de la xarxa informal són femenines, podent-se relacionar amb el rol tradicional que han jugat les dones en les tasques d'atenció i educació vers els infants.

D'altra banda, si pensem en els diferents contextos on es desenvolupa l'infant i imaginem un mapa dels diferents emplaçaments que recorre en el seu dia a dia, ens adonem que les figures destacades com a significatives clau ocupen una petita part del

mapa. Aquesta dada ens ha de portar a reflexionar sobre la implicació del conjunt de la xarxa social en la vida d'aquests infants.

En relació amb la xarxa formal, els recursos de protecció prenen protagonisme, cosa que no és d'estranyar ja que són el recurs formal que ocupa l'espai d'allò quotidià quan no hi és la família. No obstant, l'escola, institució on tots els infants acudeixen diàriament, és la gran absent ja que només un jove identifica la figura clau en aquest context. D'altra banda, ens fa veure la falta d'oportunitats de contacte amb altres adults de la comunitat, pel que es planteja com un repte a assolir la implicació i el treball amb la comunitat de l'infant.

Pel que fa a la figura dels educadors socials, aquests representen sens dubte, figures rellevants per a la vida dels joves. Alguns dels elements que considerem per interpretar aquesta dada formen part del fet de viure en el recurs de protecció de centre residencial. Els infants es troben un número considerable d'hores en aquest recurs i de fet, és el lloc on viuen i poden considerar casa seva. D'altra banda, hi ha un gran número d'educadors amb els que tenen contacte al llarg de la seva estància al centre. Aquest fet potencialment es pot interpretar com una dificultat per construir vincles estables i segurs però també pot implicar un augment de possibilitats per conèixer a algun d'ells amb el que hi hagi afinitat especial i es puguin construir aquesta relació significativa clau. Precisament aquests ocupen el rol de figura cuidadora i és en aquest paper i des de la metodologia específica d'acompanyament, que tenen més facilitat per a convertir-se en figures especials.

Tanmateix, alguns d'aquests elements tenen la seva contrapart i poden suposar l'efecte contrari i dificultar la creació dels vincles entre ells. El fet de tenir tantes figures educadores com a referents suposa una adaptació constant a les seves característiques, torns i dinàmiques particulars. Conviure amb una gran diversitat d'educadors en el dia a dia dona una visió de conjunt, pel que els joves reconeixen perfectament la diferència entre uns i altres i són molt crítics amb les actuacions d'alguns educadors. Per tant, concloem que la rellevància d'aquesta figura no ve donada amb el rol d'educador i no tots els educadors són considerats pels joves com a figures rellevants, ans el contrari. El repte consisteix doncs en aprofitar els avantatges

que pot proporcionar el rol que ocupa aquesta figura, lidiant amb els efectes contraris lligats al context institucional i a les males praxis d'alguns professionals.

### **7.2.2. La relació significativa clau de la xarxa formal**

En primer lloc presentem la visió dels joves vers les figures significatives de la xarxa formal. Com hem descrit, en 18 ocasions s'identifica l'educador social, però en dos ocasions es contempla també altres figures com el psicòleg, el professor de l'escola i la família col·laboradora (que era un antic educador social).

En un primer moment d'anàlisi, es van tenir en compte a les diferents figures però finalment, es va prendre la decisió de presentar l'apartat següent basant-nos en l'anàlisi de la figura de l'educador social. Els motius que justifiquen aquesta decisió són els següents. En primer lloc, la figura assenyalada com a família col·laboradora és un educador social que va tenir el jove en el primer centre on va estar, pel que el primer contacte i el seu perfil en sí, el podem ubicar en la figura educadora. En aquest sentit, l'educador social supera els límits de la feina professional per transformar-se en una figura de referència diferent però el podem emmarcar igualment com a educador.

En segon lloc, un dels joves va escollir dos figures, la psicòloga i l'educadora, pel que pensem que podem centrar-nos només en la segona sense que l'anàlisi en quedi perjudicat. Per tant, només és en dos casos que no incloem a altres figures: una psicòloga i una professora. Atès que parlem de 18 educadors socials respecte la totalitat de les 20 entrevistes, es creu oportú no esbiaixar la informació parlant de figures de la xarxa formal i ser més precisos parlant de la figura de l'educador social. Per últim, tenint en compte que els objectius de la tesi van encaminats a identificar i proporcionar orientacions per als educadors socials i veient la significativitat i representativitat d'aquesta figura, ens sembla més lògic optar per centrar-nos en aquesta. Per tant, els elements que a continuació es descriuen, fan referència a la figura de l'educador social.

#### **7.2.2.1. Qualitats distintives de les figures significatives claus**

En aquest apartat s'exposen com són aquestes figures i quines qualitats i trets les fan distintives de la resta de persones de la seva xarxa social formal.

Un element comú és que els joves defineixen a aquestes figures com a “bones persones”, presentant-les com persones altruistes, atentes amb els altres i disposades sempre a ajudar. Els joves valoren aquesta impressió general i abstracta de bondat, que va més enllà de la seva relació particular amb ells. D’aquesta forma, reconeixen el seu valor humà en un sentit ampli i destaquen el seu compromís i disposició amb els altres.

*“[...] no sé qué palabras, porque ha sido, es que es muy buena [...] ayuda mucho a la gente que no es de aquí [...] da muchos ánimos, mucha intención, muchas cosas”. P. 11*

*“Tiene un buen fondo, es muy buena persona en realidad. Yo que sé [...] su forma de ser, nunca rechaza a nadie, siempre es muy cercana con la gente que está con ella”. P. 1*

*“[...] un tío que si te puede ayudar te ayuda, que si necesitas algo está ahí, que todo es altruista [...] Es digno de admirar, yo lo respeto y lo admiro y está cumpliendo con lo que cree y lo comparto 100% y eso a mí me ha dado un apoyo [...]”. P. 7*

En aquesta línia, se’ls reconeix la bona tasca que desenvolupen en la seva feina, expressant la professionalitat i les seves qualitats com a educador social.

*” R. es una persona que trabaja bien, que empatiza con los niños y ¡trabaja bien!”. P.19*

*“[...] es una persona que vale oro porque es bueno como persona y como profesional. Se ve que tiene ganas, motivación y que se dedica con muchísima ilusión a su trabajo, lo da todo”. P.8*

*“[...] es dedica molt al seu treball, que sempre que pot es desviu pels nens i les nenes, que pot estar molt malament, pot estar molt enfadada [...] que la següent persona que vingui no sabrà què ha passat”. P.4*

Com a característica central, destaquen el respecte que mostren cap a la seva persona i la consideració i tracte com a infants per sobre de la seva condició o situació de desemparament. És interessant observar com ho expressen i com valoren aquest fet, sobretot perquè posa de manifest que en moltes altres relacions amb adults no són tractats d’aquesta forma. Aquest respecte doncs, reverteix en el bon tracte a l’hora de parlar amb ells, l’apropament i el fet de tenir una relació d’igualtat en termes de reconeixement de la seva persona com a subjecte de drets.

*“[...] no te trataba como si fuera un trabajo, ¿sabes? Se implicaba contigo, te contaba [...] era una persona que no te hablaba como si fueras menos, te hablaba igual”. P.12*

*"Porque no me trataba como una niña del centro. O sea tenía mucha empatía, era muy, muy atento". P.2*

*"A lo mejor de la manera que me hablaba o yo que sé, nunca he hablado con una persona así [...] esa chica es diferente, yo la conocí y yo que sé, me hablaba muy bien, muy simpática, ¿sabes? Y a mí me gusta la gente así". P.11*

De manera similar, descriuen com aquesta persona els fa sentir bé. Aquesta percepció de benestar ve donada en part, per aquest tracte respectuós i sensible, on els joves no es senten jutjats.

*"[...] es una persona de esas que dices es que me gusta estar contigo porque me haces sentir bien". P.19*

*"Es de las pocas personas, por no decirte la única con la que me puedo abrir sin sentirme mal, la única persona que me voy a abrir y no me va a juzgar". P.16*

*"El que me hacía sentir bien. Las cosas que hacia siempre las hacia pensando en que los niños nos sintiéramos bien y a gusto". P.13*

Un altre aspecte clau és el compromís i la disponibilitat d'aquestes figures en un doble sentit; temporal i espacial. Els joves reconeixen la seva forta implicació i persistència amb ells en els diferents moments. D'una banda, observem l'ofertament de la disponibilitat al llarg del temps, on el professional ha estat present per quan el jove ho necessités, mostrant-se accessible de manera constant.

*"La seva persistència amb mi. Ella des del primer dia va estar barallant-se amb mi perquè jo fes un canvi de xip. Quan jo el vaig fer vaig pensar <<necessito una persona amb qui xerrar i qui millor que amb qui s'ha estat barallant amb mi durant un any sencer>>". P.4*

*"[...] verme mal y mostrar interés, <<¿Qué te pasa? ¿Te puedo ayudar en algo? ¿Necesitas algo? ¿Te ayudo?>>. Quizá me marcó mucho eso, la preocupación que tuvo hacia mí". P.16*

*"Que en cualquier momento que le llame siempre está dispuesto a ayudarme y que siempre tiene tiempo para cuando estás mal y que bueno, siempre si necesitas algo, un favor o algo siempre te lo va a hacer. Es como un ángel de la guarda". P.7*

D'altra banda, veiem que aquesta disponibilitat i aquest "estar allà" ha estat de manera incondicional, sense importar el motiu que l'ha portat a demanar ajuda o a necessitar-la. Podem vincular el compromís i la disponibilitat constant amb la noció d'acceptació incondicional, doncs els joves perceben que aquesta figura està present al



llarg del camí i al llarg de les diferents circumstàncies. D'aquesta forma, els infants senten que tenen un referent estable que aposta per ells, creu en ells i té la confiança que poden sortir endavant.

*"[...] tomó un montón de paciencia, me estuvo ayudando, hablando conmigo siempre [...] porque siempre estuvo ahí. Porque en realidad me ha dado toda esa confianza". P.1*

*"Que aunque hubiese sido cabrón seguía ahí ella, resistía ahí, probando hasta el final y aún sigue ahí, es que nunca me ha dado por perdido [...] siempre ha ido para lo bueno, diciéndome lo bueno y eso a mí pues mira me hace sentir bien [...] luchadora también porque es que lo ha dado todo por mí, todo, siempre ha dado la cara por mí". P.14*

*"En los momentos malos y buenos y todos los momentos, me ha apoyado, siempre ha estado ella". P.17*

L'escolta, l'empatia i la comprensió és quelcom present en aquestes persones i essencial per a poder oferir aquest tracte tant individualitzat a cada infant. Els joves senten que els educadors fan l'esforç de posar-se en la seva pell i tracten d'entendre la complexitat de la situació que viuen. Els descriuen com a persones empàtiques, que fan l'esforç de comprendre la situació del jove i mostren una preocupació real i sincera. En aquest sentit, molts d'ells expressen l'habilitat diferencial d'aquest educador per a arribar a ells i aconseguir fer-los sentir bé.

*"Pues la K. porque me escuchaba". P.11*

*"Es súper empática, para lo que sea... o sea, ya le puedes decir que, no sé, lo que sea, que ella te va a escuchar." P.12*

*"Un gran educador [...] Siempre ha hecho lo posible para comprender a cualquier chico que estuviéramos ahí y ayudar en todo lo que ha podido". P.3*

*"Para mi M. es como si fuera mi hermana mayor, es la que me ha educado, la que me ha reñido cuando ha hecho falta, la que me ha felicitado cuando he hecho algo bien". P.13*

La sinceritat i autenticitat suposa un altre element clau. Sovint aquestes figures són les úniques que proporcionen informació clara i verdadera de la situació en la que es troba l'infant. Aquesta transparència, tant en un sentit general en les diferents situacions quotidianes, com en concret pel tema de la situació de protecció, els permet veure'l com algú autèntic i que els ajuda a afrontar la seva història personal.

*"[...] te explica las cosas tal como son y te dice las cosas claras. Es lo que me gusta". P. 17*

*"[...] si t'ha de dir les coses com són te les dirà, siguin bones o siguin dolentes". P.4*

També és freqüent el fet de sentir afinitat i compartir gustos i interessos amb ells. Aquests aspectes en comú els porta a percebre certa connexió entre ells i a sentir-se per tant, més propers.

*"I no sé, ella lo mateix jo crec, li vaig caure bé. Per com era i tot...". P.5*

*"[...] además teníamos una cosa en común que es el señor de los anillos, que nos gustaba a los dos". P.16*

*"[...] también era así como un poquito así más infantil, le gustaban dibujos, ¡me gustaba! [...] era algo que nos unía". P.19*

Es tracta d'una persona generalment alegre, optimista i amb sentit de l'humor. L'educador sap transmetre i contagiar tot això a l'infant, fent-lo partícip d'aquesta alegria a través de l'energia positiva que desprèn.

*"Es una persona muy alegre, muy, muy alegre y que no sé, su alegría te la pasa, te transmite toda la alegría". P.12*

*"Y era muy divertida, bueno es divertida y siempre hacía bromas. Intentaba ayudarme pero con humor para que no estuviera mal". P.19*

*"La seva forma positiva de veure-ho tot. Si una cosa era positiva, ell la veia més. Si una cosa era negativa ell no la veia negativa, sempre trobava algo per estar content i perquè els demés estiguessin contents també". P.4*

En aquest sentit, inclús s'esforcen per a posar la millor cara i tractar de no fer notar si tenen un mal dia. Els joves reconeixen aquest intent tot i que expliquen que degut a la transparència i coneixement que tenen d'ells, saben reconèixer quan no estan en un bon moment. Fins i tot, els joves interpreten que per la confiança mútua que tenen, aquesta figura comparteix experiències personals amb ells.

*"[...] lo conocía y notaba cuando estaba mal pero aun así ponía la mejor cara que podía y te decía <<bueno no tengo un buen día>> pero se olvidaba del tema, siempre iba ahí". P.8*

*"[...] ella me explicó un problema que tuvo hace mucho tiempo y entonces me di cuenta que es como si ella también confiara en mí y al ver que los demás también confían en ti,*

*<<¿porque tú no podrías confiar en los demás?>> [...] Entonces pues no sé, empecé a abrirme más y a contarles cosas”. P.6*

*“Se implicaba contigo, te contaba a lo mejor... para que tú le contaras algo, ¿sabes? ella te decía <<pues no tienes que tener ni vergüenza ni tienes que desconfiar de mi porque a mí me ha pasado tal>>”. P.12*

*“[...] me dijo que se veía reflejada en mí a veces, me explicó también cosas de su vida, para que yo viera... [...] Y me explicaba su vida, ¡porque había esa confianza! [...] ¡abrirnos y confiar una en la otra!”. P.20*

Alhora, es descriu aquesta figura com algú amb seny, sensat, pacient i que sap marcar els límits quan cal. A continuació s'observa com els joves valoren aquest fet, necessitant doncs que les figures adultes pautin un camí a seguir amb límits que els ajudin a comprendre on situar-se.

*“Extrovertit, és una persona molt assenyada, o sigui amb seny, no sé, molt respectuós, carinyós. Es que H. es una pieza [...] és que té moltes coses, sap escoltar, està allà...”. P.8*

*“Cuando se tiene que poner seria se pone muy seria, a veces sí que va muy a raja tabla [...] Es muy severa, ¡cuando es estricta, es estricta!”. P.19*

*“Luego es súper paciente porque conmigo hay que tener mucha paciencia... y conmigo era súper paciente y eso... me gustó mucho. Que me aguante...”. P.12*

*“O. sobre todo era comprensivo y justo. Contundente como todos los educadores, si tenía que hacer algo lo hacía pero era comprensivo y justo”. P. 16*

Per tots aquests motius, és algú que es fa estimar, una persona a qui s'aprecia de manera significativa. Consideren aquesta figura com algú especial, diferent i únic. Tot i que els joves tenen un discurs molt conscient i entenen que l'educador és un professional i que aquesta és la seva feina, descriuen una relació on senten que hi ha una connexió real més enllà de la tasca laboral.

*“Cariñosa, atenta, simpática, agradable [...] Todo son adjetivos buenos lo que tengo para ella [...] vale que era su trabajo, pero para mí era mucho ella”. P.13*

*“[...] era único como educador”. P.3*

*“El seu caràcter i la seva manera de ser [...] són coses que no s'expliquen, és que a veure, si una persona et cau be i et transmet confiança, carinyo, no sé, una seguretat!”. P.8*

*“Una persona sensata, increíble, es inteligente, da muchísimo amor, es divertida, cuando se tiene que poner seria, se pone seria [...] increíble, ¡te diría todo bueno de ella!”. P.20*

El valor que es dóna a aquesta figura es posa de manifest quan els joves l'equiparen amb una amistat o un familiar. Per explicar la proximitat que senten per elles, molts joves opten per desvincular aquesta persona del seu rol professional i l'assenyalen en aquests altres rols; a vegades inclús anomenant-ne més d'un. Per tant, els joves perceben als educadors en un rol de model i referent directe on l'afecte és present, fet que els porta a concebre la relació lluny d'una relació formal. D'aquesta manera, alguns d'ells al llarg del seu discurs, parlen d'aquesta persona en qualitat de diferents rols, com és el cas de P.1, que parla d'ella com a amiga i germana.

*“Por el hecho de que sea como es, en realidad ella es como si formase parte de mi familia [...] es como una amiga o parte de mi familia, yo no la veo como una educadora ya, es diferente [...] Sería una hermana grande, alguien con quien puedes contar siempre que quieras, tú con un hermano pues siempre puedes tenerlo ahí y puedes decirle <<oye, necesito no sé qué, o me hace falta eso>>”. P.1*

*“Si, ella lo sabe que es una persona especial y siempre lo será y que yo le agradezco lo que ha hecho por mí [...] Para mí es muy importante y lo será siempre, ella lo sabe, para mí es como una hermana mayor, una hermana mayor que no tengo, pues la tengo a ella”. P.13*

*“Pues la madre que hubiera deseado tener siempre [...] es un modelo de madre que me hubiera gustado tener”. P.15*

*“A lo mejor el cariño que tu padre no te ha podido dar, te lo puede llegar a dar otra persona. Aunque todo el mundo dice que padre solo hay uno pero hay personas que pueden sustituir mucho mejor al padre [...] siempre lo he visto así, como un padre”. P.6*

Observem que els joves parlen d'una relació d'amistat quan pensen en moments positius i agradables amb aquestes persones però sovint, entenen aquesta relació de parentesc quan relacionen aquestes figures amb percepcions que tenen a veure amb afecte, el suport emocional i la incondicionalitat d'aquesta figura. És en aquests moments quan afirmen que l'educador ha fet el rol de mare o de pare.

*“[...] se ha ganado todo lo que tiene conmigo porque fue una de las personas que me ha ayudado más en mi vida, yo se lo digo, que lo veo como un padre. Siempre que he necesitado algo ha estado ahí [...] se metió dentro del círculo, dijo bueno soy uno más aquí.*

*Él tuvo reuniones con mi madre, con mi hermano, él me llevó a la cárcel a ver a mi familia. Las cosas que tenía que hacer las hacía con O., los consejos que me tenía que dar mi padre me los dio O., como tenía que tratarme un padre me trató O. está claro, con excepciones y demás pero fue O. mi relación se basa en eso, en el cariño firme que tengo a O.”. P.16*

#### 7.2.2.2. Elements propis de l’infant

Tal com es defensa al llarg d’aquesta investigació, la relació establerta és una qüestió bidireccional i per tant, explorem quin ha estat el paper de l’infant.

Quan se’ls pregunta pel rol que han jugat ells en la construcció de la relació, en un inici els joves acostumen a tenir la sensació de no haver participat de manera activa. No obstant, en un moment posterior poden explicar diferents estratègies que han contribuït en l’establiment d’aquesta relació.

Podem veure diferents nivells d’implicació i participació, amb accions que tenen un caire més passiu i la contribució resideix en portar-se bé i fer les coses que se li demanaven, com es veu en els casos següents.

*“[...] y yo bueno, el... el tener ganas de, ya que iba a estar allí el estar bien y no causar demasiados problemas”. P.3*

*“Bueno seria, seria no soy pero no sé, que hago las cosas bien ¿sabes?”. P.11*

Es veu la importància de la voluntat de l’infant en aquest procés de deixar-se ajudar i d’escollir ells aquella persona amb qui es senten segurs per establir aquesta relació. Per tant, resulta ser una elecció d’ells, més que una imposició en funció del referent establert.

*“Para empezar negarme a tener otro tutor que no fuera O. Cada año cambiaban los tutores y yo decía <<no, no a mí no me lo cambies>>, <<hombre es que claro hay que cambiar>>. <<¿Seguro que quieres cambiar? Y la primera reunión que tenía con el pavo era <<¿cómo estás?>> y yo callado [...] <<ya te he dicho que quiero a O., si no, no voy a abrir la boca aquí para nada. Vosotros queréis que yo me abra, ¿no? la única forma que tenéis que me abra es hablar con O., es la única persona que me entiende>>”. P.16*

A un nivell més actiu, alguns joves expliquen com es tracta d’un procés mutu i flexible on es va donant una adaptació per part de les dues persones i fins i tot, on l’infant guia, els mostra i regula com ha de ser l’apropament.

*"[...] se lo puse mucho más fácil, pues tienes que ir por aquí y los fui marcando, ¿sabes? O sea, que yo también estuviera dispuesta a estar con ellos hizo que todo fuera mejor". P.6*

*"[...] yo di, entre comillas mi brazo a torcer y ella el suyo también [...] A parte de yo buscarla también me buscaba ella a mí [...] yo voy te busco [...] otro día me venía ella y me decía <<ven, vamos a hablar>>. Entonces, era como una relación mutua". P.12*

També manifesten la importància de la iniciativa pròpia d'anar a buscar a l'altra persona, mostrar-se interessat per tenir aquesta relació i ser persistents.

*"Jo simplement anava i xerrava amb ella perquè sentia que era una persona que havia estat i jo necessitava una persona que estigués amb mi, que estigués al meu costat passés el que passés". P.4*

*"[...] anava darrera seu i tal perquè no la volia perdre, perquè era important per mi". P.5*

En aquest anar a buscar a l'altre, comparteixen coses íntimes, els pregunten dubtes, demanen consells, etc., de forma que van construint aquest procés conjuntament.

*"Hablabo mucho y le explicaba todo, soy sincera también con ella y ella lo ha visto. Me ha valorado mucho. De que yo hablara [...] nunca le he mentado ni nada y ella lo sabe, por eso me ha ayudado, yo creo". P.11*

*"[...] empecé a hablar con ellos, a explicarles cosas [...] problemas que a lo mejor aun no entiendo <<porque me han dicho esto y no sé qué hacer>>, o sea todas mis dudas". P.6*

*"[...] també sempre jo he anat a buscar, demanar-li consells, parlar amb ell de tots els temes, no sé, moltes coses". P.8*

Observem també com aquesta bona relació i el compromís simbòlic que es crea entre ells, fa que l'infant busqui satisfer a l'altre i actuar de la millor forma possible amb la idea que tingui un efecte positiu entre ells. De fet, en algunes ocasions el canvi ha estat motivat pel fet de voler aconseguir a aquesta persona. La relació esdevé tant especial que acaba suposant l'estímul i el motiu pel qual fer l'esforç i actuar de la forma que s'espera. La percepció que tenen aquestes figures d'un mateix és quelcom molt important per a la pròpia autopercepció, fet que els porta a cercar l'aprovació i el reconeixement positiu per part d'aquesta figura.

*“Puede y de hecho creo que no hubiera hecho tanto cambio. Muchas veces pensaba, hazlo por S., porque por mis padres yo no quería [...] me decía <<no, ¡a ella no le falles!>>. P. 20*

*“Sempre que la veig li dic, li dic <<gràcies per tot el que has fet>>. I ella és quan em contesta <<no, gràcies pel que has fet tu per nosaltres>> i jo quan m’ho diu penso, si però jo, si tu no haguessis estat lluitant amb mi, jo no sé si hagués estat aquí”. P.4*

*“[...] igual que ella me hacía sentir bien, que por esto teníamos buena relación, yo también hacía que ella se sintiera bien. O sea, intentaba no defraudarla entre comillas. Porque como para mí era un referente muy importante, es como si tú quieres tener contenta a tu madre, ¿no? Tú vas a sacar buenas notas, tú te vas a portar bien”. P.12*

Per últim, el nivell més alt d’implicació radica en el fet de que els infants actuïn d’una manera concreta amb l’objectiu final de fer sentir bé a l’altre i demostrar-li l’interès i l’estima. En aquest sentit, manifesten haver fet diferents accions com defensar-lo davant d’altres companys del centre, preguntar-los i interessar-se per la seva vida i mostrar-los agraïment a través de regals i detalls que fan pensant en ells.

*“Yo era la única de la resi que le daba regalos a mi tutora el día de su cumpleaños. Le hacía una sorpresilla [...] intentaba como acercarme más a ella [...] siempre le intentaba sacar cosas porque sentía como que sólo yo le decía mis problemas y yo quería que ella también me dijera algo para sentirme más cercana a ella”. P.19*

*“Muchas veces he pensado que podría recompensarles en plan de regalarles esto pero es como que el regalo este se queda pequeño, ¿sabes?”. P.6*

*“Detalles, al fin y al cabo te sientes como un poco, no con deuda pero sí de mostrarte agradecido. Su mejor recompensa sería que no volviera por esos patios y que fuera un home de profit [...] cuando me llamó y me dijo lo de la entrevista le dije <<¿y cómo no lo voy a hacer, si me pides un favor?>>”. P.7*

### 7.2.2.3. Característiques de la relació infant-figura significativa clau

A continuació es fa un anàlisi d’aquells components, característiques i qualitats de la relació entre l’infant i la figura significativa clau, trobant sovint, d’acord amb la lògica del discurs presentat, aspectes que concorden i van de la mà amb les pròpies de les figures significatives.

Observem com hi ha certes característiques presents al descriure a la persona pròpiament, que al no ser elements estancs, constitueixen també les bases de les

característiques de la relació. La diferència rau en que parlar de relació implica tenir en compte a les dues persones, figura significativa clau i infant, i a la interacció que es dóna pròpiament entre elles.

El respecte amb els que aquesta figura s'aproxima als joves, fa que aquests percebin la relació atenta i personalitzada, on el tacte i la sensibilitat està present.

*"Perquè em tractava diferent als altres [...] Pues que no em veia com una nena petita allà de centre, sinó que em veia més gran, saps? Com més madura per l'edat que tenia". P.5*

*"No sé, me tranquilizaba mucho, con sus cosas, con sus palabras, que es muy tranquila y habla muy bien [...] hablaba con ella y ella <<tranquila>>, me trataba súper bien". P.11*

La manera de comunicar-se és imprescindible també. És l'ambient calmat, de diàleg, d'intercanvi i en una base de col·laboració entre els dos el que fa que la relació esdevingui diferent a la resta.

*"Les converses que teníem sempre. El que més recordo, encara que no sigui el més bo, però el que més recordaré és quan jo estava malament, que estava trist o així, era la persona que m'escoltava, que xerrava amb mi". P.4*

*"[...] se esperaba a que yo le acabara de contar todo [...] se esperaba a que yo acabara de hablar". P.12*

*"[...] hay educadores que cuando has hecho una cosa mal pues ya te van directamente chillándote y te pone nervioso, ella no, ella te explicaba las cosas con tranquilidad [...] Me hablaba bien, me hablaba con tranquilidad, es que si me hablan chillando pues...". P.10*

Aquesta aproximació sembla un aspecte clau per a gestionar situacions concretes de la vida quotidiana. D'aquesta forma, els hi agrada com aquestes figures justifiquen, argumenten i els hi expliquen les coses, doncs no es limiten a ordenar o dir-los el que han de fer.

*"O. me comprendía, sabía cómo era, sabía la forma de tratarme, sabía mi forma de ser [...] siempre buscaba alternativas [...] <<a ti no te gusta hacer esto, ¿no te gusta hacerlo de esta manera?>>, qué pasa, que los otros educadores ennegados en que tenía que hacerlo así [...] O. me daba otras alternativas, otros caminos para poder hacerlo". P.16*

*"[...] te hablaba siempre poniendo la experiencia por delante. No diciéndote el <<porque si>>. Ella te decía <<no hagas esto porque yo, a mí, de joven, me pasó tal>> [...] siempre dándote un porqué, ¿no? Una explicación". P.12*



*“Pues nos entendíamos sin hablar. La entendía, pues como me explicaba las cosas, como me decía las cosas y allí nos íbamos más, acercando ¿sabes?”. P.17*

Aquest “saber tractar” de manera individual es dona també en el moment que s’han de dir coses negatives o proporcionar feedbacks que no agraden als joves. En aquests missatges es proporciona el contrast amb la realitat des d’una visió equilibrada -coses que estan bé i coses que estan malament- i es contextualitzen els fets sense fer valoracions generals, aspecte que afavoreix que els infants els escoltin.

*“[...] muchos educadores pues van ahí <<es que no estudias, eres un vago, tal, tal, ponte las pilas...>> de esa manera no, de esa manera me vengo a bajo [...] en cambio N. a ver, los defectos malos claro, no te lo decía así, te decía <<mira esto tienes que mejorarlo porque no puede ser que tal, tal>>, te pegaba la charla pero también te decía lo bueno”. P.14*

*“Cuando te va a decir las cosas, te suelta un sermón y en vez de decirte <<has hecho esto mal>> te explica mil cosas y luego te va soltando eso en medio de esas cosas. Porque ella sabía que a mí me sentaba todo mal [...] saber hablarme, había aprendido a cómo tratarme a mí. Es que empatiza muchísimo, me ayudaba un montón”. P.19*

*“Siempre que alguien me tenía que decir algo, puesto que mi carácter era bastante complicado hasta que me calmé, me lo decía él porque sabía cómo decírmelo y cómo hacerlo para que yo no me sintiera mal ni me ofendiera”. P.16*

En un sentit similar, els joves agraeixen els feedbacks positius que reben en aquesta relació ja que sovint no estan acostumats a que se’ls valori allò que fan bé o simplement, reben tants feedbacks negatius per part de diferents agents presents en la seva vida, que els positius representen quelcom verdaderament significatiu. Els feedbacks positius els ajuden a veure els seus avenços i resulten quelcom essencial per a motivar-los i seguir millorant.

*“[...] <<fa uns mesos no haguessis estat així, haguessis tirat les cadires per la finestra pel que ha sigut una petita millora [...] mica en mica et vas controlant i això és el que compta>>”. P.4*

*“Él siempre me dice todo lo bien que hago [...] también está bien que te digan las cosas mal que haces pero él siempre dice todo lo bueno y escuchar esto [...] está bien”. P.6*

El fet de conèixer els interessos particulars de l'infant, serveix com a estratègia per a "enganxar-los" a diferents nivells i motivar-los per aconseguir objectius socioeducatius. Observem per tant, que oferir activitats o elements que agraden i a més, la possibilitat de compartir-los, suposa un estímul per a ells.

*"[...] quien más verdes tenía ganaba al final del trimestre y el regalo era una entrada al cine doble y podías elegir al educador que fuera. Y el O. me picó [...] <<tú mismo, si lo haces nos vamos al cine, nos reímos, nos lo pasamos bien tú y yo>> [...] Al final acabé ganando [...] O. sabía cómo hacerlo para que yo me esforzara en lo que quería". P.16*

Els joves donen importància al fet de sentir-se a gust i que els moments d'humor, diversió i distensió estiguin presents en la relació. Els ajuda a sentir-se més propers a la persona i a gaudir de forma conjunta.

*"[...] nos reíamos muchísimo, es que era casi 24 horas riéndote". P.2*

*"Era xerrar els problemes entre riures. Era molt fàcil xerrar-ho tot amb ell perquè és jove però t'entén, t'escolta... encara que sembla que no però t'escolta. Et fa riure". P.4*

*"Siempre estaba entreteniéndonos, ahora vamos a hacer un baile, vamos a cantar, vamos a la playa. No sé, cosas que a los niños les gustan, que estén por ellos [...] con ella te lo pasas muy bien, te diviertes, sueltas adrenalina". P.13*

També suposa un element positiu el fet de conèixer l'entorn i la situació particular de l'infant abans de l'entrada al recurs de protecció. És a dir, la informació que tenen els educadors del cas i la relació professional que mantenen amb les famílies biològiques. Aquest coneixement, fa que l'infant percebi a aquesta figura com algú que entén la seva realitat i al que no cal posar-lo constantment en antecedents.

*"[...] era con el único que yo podía abrirme y contarle y tal. También será porque había un subconsciente mío de que él ya sabía las cosas que había en casa de mi madre, él las ha vivido, ha estado en las reuniones y demás". P.16*

*"[...] hablo con ella y ella sabe más mi vida, más mis cosas. Lo que me ha pasado [...]". P.1*

Un altre dels elements principals, que té relació amb aquest sentiment de sentir-se respectats, és el fet que els joves s'hi troben a gust, escoltats i entesos. Experimenten una sensació de connexió amb l'altre, on existeix un "feeling" i una empatia que fa que aquesta relació esdevingui especial i important.

*“Me hacía sentir como si fuera su hija [...] me sentía muy escuchada con ella. Con ella tenía una relación muy diferente que con otros educadores [...] teníamos feeling, era muy diferente y si tenía que contar algo, esperaba una semana para contárselo a ella”. P.13*

*“A veces nos mirábamos y nos reíamos en plan... <<¿qué estoy haciendo?, ¿estoy riendo con un educador?>> Yo que sé, que conectábamos, que me lo pasaba súper bien, que me entendía, que me hablaba, que me hacía bromas”. P.20*

*“Nos llevábamos muy bien. Siempre... siempre que tenía que hablar con alguien la buscaba a ella porque era una persona en la que yo había depositado toda mi confianza y la verdad es que me ayudaba mucho. Y me sentía escuchada, ¿no?... y todo. ¡Por la noche me leía cuentos! Pfff... No sé, con ella me sentía muy bien”. P.12*

Aquesta comprensió i esforç per entendre a l'altre, ens porta a parlar de l'empatia establerta en la relació. Els joves perceben que el professional s'implica i s'intenta posar en el seu lloc d'una forma totalment sincera i els intenta comprendre de la forma més genuïna possible. Això possibilita que segueixin confiant i obrint-se amb ells, sentint que tenen total llibertat per expressar i obrir-se.

*“[...] és impressionant l'empatia [...] el que m'encantava és això, per exemple a l'altre pis on estava quan tenia un cabreig o algo, els educadors intentaven aconsellar-me però el H. en comptes de donar-te la xarxa aquella doncs callava o feia el comentari de <<m'ho imagino>> i després quan ja estava més tranquil·la doncs ho parlàvem”. P.8*

La percepció d'autenticitat i la resta d'aspectes vistos fins el moment, ens porten a parlar de la confiança que sorgeix entre ells, essent un element fonamental present en el discurs dels joves. Aquests, també l'entenen i valoren com el fet de poder compartir moments i confidències de manera íntima i tenir la tranquil·litat que serà fidel a la seva paraula. És aquesta empatia mútua, emmarcada en un context respectuós i de confiança, quan l'afecte i el vincle emergeixen.

*“[...] siempre que le decía <<puedes hacerme el favor de no contar esto a nadie de la resi porque me gustaría que fuera entre tú y yo>>, siempre me lo guardaba, no si era un secreto súper grande pero siempre me guardaba y me ayudaba”. P.19*

*“La seva confiança, perquè quan li explicava algun secret o alguna cosa meva íntima no ho anava explicant a tots els educadors [...] o alguna cosa d'ella que si que m'ho deia a mi i jo no deia res”. P.5*

Els joves també reconeixen algunes contradiccions i ambivalències en les seves emocions en certs moments on hi han reaccions d'enuig o friccions en la seva relació. Tot i això, sempre acabaven valorant els aspectes positius i donant normalitat a les discussions que han pogut tenir.

*"[...] buena y mala [...] mala porque a veces me portaba mal y siempre <<pum, pum, bronca, bronca>> y buena porque te ayudaba [...] siempre ha estado ahí, desde que llegué con diez años y separarte de tus padres y que ella esté todo el rato pues me ayudó". P.10*

*"[...] también hay momentos que si se enfadaba decías <<qué asco>>, entonces no te caía bien pero bueno, luego realmente...". P.13*

*"Algunos momentos mal, no sé [...] Yo que sé que te echa la bronca o que has hecho algo que no le gusta. Cosas así, pero aunque te echa bronca y eso pues luego... ¿sabes?". P.17*

#### 7.2.2.4. Evolució de la relació

Per indagar com ha estat la construcció de la relació, es va preguntar per aquesta en clau de procés, des del contacte inicial amb la figura significativa clau fins al moment actual. A continuació, es presenta com ha estat aquesta evolució, identificant patrons comuns i elements que han dificultat o facilitat aquesta relació i la percepció que tenen del moment present.

##### **Procés de la relació**

En general, les relacions s'han anat formant progressivament amb el temps i el contacte diari, a partir de diferents elements de la relació que han ajudat a la creació del vincle.

En alguns casos en concret, hi ha hagut algun moment diferencial que ha marcat un abans i un després en la relació, tot i que sempre emmarcat en la dinàmica comentada de procés gradual d'adquisició de confiança i proximitat.

*"No, la verdad es que fue con el tiempo [...] Y el día de fin de año dije pff, nunca ningún educador ha venido y ha hablado conmigo sin ir yo a decirle <<oye que estoy mal>> o sin que me haya visto llorar y fue ella la que vino a buscarme a mi habitación y estuvo un montón de rato hablando conmigo". P.12*

El següent cas és un exemple de com s'assegura la continuïtat de la relació. El fet que l'educador es convertís en família col·laboradora va facilitar la pervivència de la relació entre ells amb el canvi de centre de l'infant.

*“No. Antes de que yo me fuera al tercero, o sea ellos eran educadores del segundo centro y yo cuando me fui al tercero pasaron a ser mi familia”. P.2*

### **Elements facilitadors de la relació**

Els aspectes que ajuden a crear i mantenir una relació positiva entre infant i educador, tenen a veure amb un component personal que ateny a les respostes i actituds d'ambdós. Tanmateix, en els primers moments esdevé fonamental la manera de fer i estar de l'educador.

Es destaca la disponibilitat de la persona per atendre els dubtes i preguntes que els sorgeixen, la persistència i els consells continuats que els donen.

*“[...] fue mi tutor [...] estaba encima mío y esto ayuda a tener una buena relación [...] a medida que fueron pasando los años que como a todos los niños van surgiéndole dudas y problemas y a raíz de eso es el que me ha estado explicando las cosas y todo”. P.3*

*“El que va dificultar una mica va ser la meva <<cabezonería>>. I el que va facilitar-ho també va ser la seva persistència en que jo li expliqués allò que em passava. Que ella no marxava fins que jo li expliqués el que me passava”. P.4*

*“[...] el querer acercarse ella porque yo no hubiese dado el paso lo tengo clarísimo, fue ella, ella me tendió la mano y yo mira, de alguna manera se la cogí”. P.14*

En l'establiment d'aquesta relació, és important la manera d'actuar de l'altre, que transmet confiança i convida a anar percebent la relació com un recurs d'ajuda. A mesura que passa el temps, es van adonant de la importància que va adquirint la relació per ells.

*“Vaig tornar i jo no era el mateix, vaig anar amb la D. i li vaig dir <<tenies raó>> i a partir d'aquell dia va ser com <<tenia raó>>. I em va fer pensar <<i si potser sempre has tingut raó amb tot el què has dit?>> [...] Va canviar a ser una relació més sincera”. P.4*

*“Va començar una mica estranya perquè jo me'n recordo que quan vaig entrar, desconfiava més dels homes que de les dones. I ell no sé com, d'una manera o d'una altra m'ha anat guanyant”. P.8*

Un aspecte que facilita és la quantitat de temps que passen junts. En la majoria de casos els educadors estan amb ells de dilluns a divendres i és aquesta interacció diària en la seva vida, el que ajuda a la creació del vincle.

*"A diario [...] Desde que llegábamos del colegio, ducha, deberes, parque, el acostarnos... todo era ella con otra educadora, no estaba ella sola pero yo con quien cogí más apego era con ella, desde el primer momento". P.13*

*"A medida que fue pasando el tiempo me fui dando cuenta de que <<¡jolin tengo una madre, tengo algo parecido a una madre!>> [...] Fue cambiando con el tiempo a mejor [...] a más madre postiza-hija postiza". P.19*

En aquesta línia, no només és important la quantitat, sinó també la qualitat del temps que comparteixen. El fet de passar moments a soles i diferents a la rutina habitual, ajuda a estrènyer la relació.

*"[...] pasaba por casa y venía y allí pues, me decía <<quiero hablar contigo>> pues ahí íbamos, me llevaba a comprar ropa y a comer, me llevaba a pasear. Allí le he visto que se preocupaba pues mucho, ¿sabes? Y allí le he cogido el cariño". P.17*

*"Al hacer tutorías, pues los otros niños lo hacían en despachos y ella no, ella nos llevaba a un bar a tomar algo y hablábamos de eso". P.10*

Un altre aspecte facilitador es basa en el trencament d'expectatives inicials respecte el que l'infant pensa que s'espera d'ell i de la relació. En el següent cas, una vegada la nena veu que l'educador en el rol de família col·laboradora la respecta tal com és, ella es relaxa i comença a acceptar aquesta interacció.

*"[...] facilitarlos que yo aceptara que ellos fueron mi familia colaboradora [...] yo pensaba que era en plan de <<me van a acoger, van a querer que yo sea así y yo no soy así>>, entonces eso hacía que nuestra relación fuera mucho más difícil pero luego me di cuenta y es como que se lo puse mucho más fácil". P.6*

### **Elements de dificultat**

Els elements que dificulten un establiment proper de la relació tenen més a veure amb aspectes de tipus contextual i de dinàmica del centre. Aquests ressonen amb les necessitats que els joves han identificat relatives a viure en una institució. D'aquesta manera, fem èmfasi en com aquests aspectes poden modificar la interacció i relació entre professional i infant.

Els joves comenten la dificultat que suposa que l'educador hagi d'atendre a molts infants al mateix temps, dificultant una atenció més exclusiva i individualitzada. Aquest fet fa referència a la ràtio infant-professional així com a la gelosia que provoca haver de compartir la figura referent amb altres nens.

*"[...] me llevé una gran sorpresa, pensaba que el O. solo estaba para mí y resulta que había más niños y que estaba por todos y eso me fastidió mucho". P.16*

*"[...] ella tenía a otra niña haciendo de tutora y a mí eso de compartir... y yo a veces me ponía muy celosa [...] ese momento de <<¡no, estate conmigo!>>". P.19*

També assenyalen els canvis de feina dels educadors i les rotacions de personal com quelcom negatiu i que dificulta l'establiment del vincle entre ells.

*"Es que en nuestro centro iban cambiando los educadores de centro y si van moviendo no podíamos tener una relación muy estrecha [...] Con un solo año estableces confianza pero no una relación de que es alguien muy importante para ti [...]". P.18*

*"[...] cuando los educadores se iban nos indignábamos, jolín, le coges cariño a una persona y luego se va, al fin y al cabo es su trabajo sí, pero tú en ese momento no lo ves así". P.8*

En aquesta línia, també es veuen els torns dels professionals -matí, tarda, nit i cap de setmana-, com aspectes que poden dificultar la vivència de l'infant respecte la unió entre aquest i el professional.

*"Lo que más son los horarios. Hay niños que no ven a sus tutores porque tienen un turno por la mañana y ellos o tienen colegio u otras cosas que no pueden estar en el centro y por las noches no los ven nunca y es muy difícil poder hacer charlas con su tutor". P.18*

*"[...] turnos sí que cuando no estaba <<y la M., ¿no venía hoy?>> <<Se ha puesto mala>> y jolines, pero ya está, al día siguiente ya venía y eso era una fiesta". P.13*

Tot i aquestes dificultats, tant uns com els altres busquen estratègies per a gestionar la situació i gaudir d'aquests moments a soles.

*"Ell era el corre torns i si estava per la tarda, a les activitats sempre sèiem junts i xerràvem, si estava de nits jo m'aixecava del llit, en teoria no es podia, jo baixava i ens tiràvem la nit xerrant". P.4*

*"Si, la verdad es que ella trabajaba mucho y a mí me gustaba, decía <<ueee ¡trabaja la R.!>> [...] yo a veces deshacía mis planes con mis amigos para poder estar con ella los fines*

*de semana [...] me inventaba una excusa para poder bajar a pedirle algo <<R., un ibuprofeno>>, para poder estar con ella y así hablar. Me gustaba estar con ella". P.19*

*"[...] casi siempre hablábamos por la noche cuando ya todas se iban a dormir [...] tenía que preparar el desayuno o las cosas yo le ayudaba e íbamos haciendo y hablando. O sino al mediodía, depende del turno que le tocara". P.12*

Les normes que regulen la vida i convivència del centre també poden ser un obstacle en l'establiment de la relació, provocant situacions de fricció i conflicte que repercuteixen en la seva relació.

*"El que va dificultar molt són les normes [...] per exemple els horaris d'anar a dormir, ells són conscients que per segons quina edat no pertoca però les han de complir". P.8*

*"Las que dificultaron, las normas del centro. Le decía <<R., me gustaría estar con mi pareja hoy que es un día especial más tarde de las doce>> ¿por qué no puedes llegar más tarde de las doce?>> [...] yo siempre me enfadaba muchísimo". P.19*

En aquest sentit, alguns d'ells expliquen diferents maneres en que se'ls ha consentit i passat per alt alguns comportaments, moments on l'educador ha fet la vista grossa i moments on l'ha ajudat de manera especial. Aquesta flexibilitat és valorada pels infants i compensa el malestar que provoca la rigidesa de la normativa.

*"L. me consentía que flipas. ¡Siempre, siempre me consentía!". P.12*

*"Su manga ancha lo facilitó todo y su comprensión. [...] Sus ganas de que yo funcionara y mis ganas por probar algo nuevo, quizás fue lo que salió bien". P.16*

*"[...] no se puede subir en coche o motos de los demás, a no ser que sean padres de amigos ¿sabes?, mi pareja tenía coche y me decía <<¿cómo va a venir a buscarte, en un tren imaginario?>>, siempre había como eso de que yo hago que no veo nada". P.19*

### **En l'actualitat**

Es fa palesa la importància del perspectivisme en la percepció de l'evolució i el procés de la relació. Expliquen que en alguns casos, no entenen la manera d'actuar dels professionals i els molestaven algunes de les seves accions. Amb el temps, són capaços d'entendre-ho i se n'adonen que els motius que motivaven aquelles actuacions es fonamentaven en el seu benestar.



*“Ara ho entenc, però a vegades jo em posava super cabrejada en plan <<què m’esteu exigint tant si sóc una de les millors noies del pis?>>> [...] No, però me ha ido bien!”. P.8*

*“[...] pero lo he valorado más con el tiempo, en el momento bueno sí, tengo una buena relación, es mi tutora, siempre me he llevado bien con ella”. P.13*

*“[...] era un niño y como niño que era me importaba todo un pimiento. Pero a medida que vas creciendo, vas entendiendo mejor las cosas y vas pensando”. P.3*

Actualment, en tots els casos es segueix mantenint relació amb la figura de la xarxa formal, essent un referent important per la seva vida en el present. En alguns casos però, aquesta relació s’ha distanciat inevitablement pel canvi d’etapa que suposa l’emancipació. El fet de no conviure diàriament, la distància física i la diversitat de tasques que desenvolupen jove i professional produeix un menor contacte presencial.

*“Hombre claro ha ido cambiando en el sentido que no nos vemos, yo he estado once años viéndola casi a diario y evidentemente cuando salí de allí muchas llamadas de teléfono, algún café que otro pero quieras o no [...] eso sí que ha cambiado, por lo demás no ha cambiado nada, jeh! Me sigo notando con la misma confianza...”. P.13*

*“[...] cuando estaba en casa le veía casi cada día [...] no ha cambiado nada, cuando la veo pues igual todo. Aunque ahora la veo menos pero las cosas siguen igual”. P.17*

Tot i això, ambdós busquen vies de comunicació amb les que mantenir aquesta relació i fins i tot de tant en tant, troben moments per veure’s.

*“Cuando salí al principio no manteníamos ningún tipo de relación, porque no se puede hasta los 6 meses [...] le di mi email para que ella cuando pasaran los 6 meses contactara conmigo, entonces me mandó su teléfono. Y hasta hoy seguimos hablando [...] vamos quedando de vez en cuando y así. La verdad es que tenemos muy buena relación”. P.12*

*“Aun hablo con ella en el Facebook y todo ¿sabes? O sea no quedo con ella pero sí que hablo con ella y me pregunta <<¿cómo estas, cómo te está yendo?>>”. P.11*

Altres joves, per les casuístiques de la relació, mantenen més aquests moments de trobada, comparteixen moments de la vida familiar present dels educadors, desenvolupen i planegen activitats conjuntament i els valoren com a molt agradables. Fan diferents coses de forma conjunta i aprofiten per a xerrar de la situació passada i l’actual.

*“Si bueno, el 25 fui a comer a su casa estuve con ellos, pasé la Navidad con ellos ahí [...] A veces vamos a tomar algo, estamos en su casa, siempre me dice <<¿quieres ir a algún lado?>> [...] Fui de viaje con ella a Bilbao, está un viaje pendiente a Londres, y no sé...”. P.1*

*“Comemos, después vamos a dar una vuelta, vamos al parque con mi ahijada [...] vamos a casa de su abuela [...] nos reunimos con amigos de hace mucho tiempo, vamos a una masía que tenemos por la montaña [...]”. P.6*

*“Pues nada <<pásate a comer y me cuentas que tal estás>>. Hablamos de cómo van las cosas en casa, con la familia, en el colegio de mayores [...] es como un poco tutor aún, no oficial. Aún ejerce un poco el papel ese, que yo lo agradezco que se preocupe por mí”. P.7*

Es segueixen sentint propers a aquestes figures i saben que poden comptar amb elles en diferents situacions de la seva vida, ja sigui perquè les necessiten o per oci.

*“[...] sé que cualquier día me pasa algo o necesito algo yo... o sea, tengo hasta las llaves de su casa o sea que...”. P.2*

*“Vamos a tomar algo, vamos a la biblioteca. Porque también me ayuda mucho a estudiar cuando tengo exámenes y tal o vamos a su casa, a comer... cosas así, pasear...”. P.12*

*“Siempre que pasa algo sé que puedo llamar y decirle <<necesito verte, necesito hablar contigo>> [...] siempre que he necesitado algo y le he hablado por WhatsApp o Facebook siempre me contesta, entonces sé que si un día necesito algo, estará ahí, siempre”. P.16*

També les fan ser participants de moments importants de la seva vida i ambdós s'alegren de poder parlar del recorregut fet i els reptes assolits per part dels joves.

*“[...] cuando me casé vino a mi boda, es que es una relación muy cercana la que tengo con ella, siempre ha estado ahí [...] Hablar de nuestras cosas, tomar un café o merendar, vamos a dar una vuelta y cotillear”. P.13*

*“[...] vino a casa a verme también, hace poco, se nota que sigue ahí. La he llamado y todo para vernos porque también la echo de menos, quiero hablar con ella [...] me vió con un cambio impresionante y flipó. Se alegró un montón y yo también de que se alegre”. P.14*

*“[...] estoy bien y todo y sé que ella también se alegrará ¿sabes? Si ve que yo estoy bien y todo, se va a poner contenta, estoy segura”. P.11*

### 7.2.2.5. Impacte de la relació

A continuació, ens fixem en l'impacte que aquestes relacions representen pels joves, referint-nos als beneficis i aspectes positius que els han proporcionat.

Per a organitzar les dades, farem servir el tipus d'estructura creada en el capítol 2, que té en compte les diferents dimensions de l'individu, tant a nivell individual com social. Atès que explorem l'impacte de les relacions en clau de resiliència, aquest plantejament ens proporciona diferents subdimensions on ubicar els beneficis obtinguts en la relació (Taula 54).

Taula 54. Dimensions de la resiliència. Elaboració pròpia

Dimensió personal	Competències personals: JO.
Dimensió social	Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE SIGNIFICATIU.
	Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES .
	Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT.

#### **A. DIMENSÍO PERSONAL: Competències personals: JO**

##### **Competències emocionals**

Els educadors els han ensenyat a gestionar les seves emocions. Han tingut algú amb qui parlar i desfogar-se, una persona que els ha calmat i tranquil·litzat en els moments en que ho han necessitat i que els hi ha proporcionat consells i estratègies pràctiques que els han servit per a autoregular-se.

*"[...] quan m'enfadava amb algun educador pues que en comptes de cridar i insultar pues que comptés fins a 3 o pensés amb mi mateixa dient-me <<tranquil·litzat perquè això no t'anirà bé>> [...] a vegades li deia lo que em passava amb els nervis i tal i parlàvem". P.5*

*"En que me lo hubiese tragado todo [...] le gustaba hablar, hablaba mucho de sentimientos, que a mí por miedo no hubiese hablado [...] me ayudaba también o me preguntaba cómo estoy, qué sentía...". P.14*

*"Ya me podía poner como una moto o ponerme molesto, yo sobre todo era muy mal hablado y agresivo pero siempre aparecía él y lo calmaba todo". P.16*

Es senten entesos en la seva situació i és en aquesta comprensió real que els mostra l'altre, que perceben l'estabilitat i la incondicionalitat de la relació com

quelcom que els fa sentir estimats, valorats i respectats. Per tant, els joves comparteixen una relació on els vincles d'afecte són presents.

*"[...] me comprendió en todas mis situaciones personales, incluso los peores momentos los entendió e intentó ayudarme, me dio el cariño que no tenía de otra gente". P.16*

*"[...] ella para mí me ha sabido comprender, me ha sabido entender, me ha ayudado a solucionar muchos problemas, siempre que he necesitado algo la he tenido allí para llamarla o para echarme una mano en lo que fuera. Confianza, respeto también". P.13*

*"[...] estar ahí fatal [...] habla contigo, te sientes mejor, no sé, eso, la única persona que en ese centro es la que he notado yo más cercana, más que mi madre". P.14*

També els aporten beneficis relatius a la percepció que tenen de la seva pròpia persona. Aquests retorns positius sumats a la confiança que es diposita en ells i en creure en les seves potencialitats, fa obtenir una millor imatge positiva del jove. Els ajuden a conèixer-se millor a ells mateixos, a confiar, sentir-se més segurs i valorar-se de manera més positiva.

*"A ser una persona més segura de mi mateixa i a poder, a part d'aplicar-me els consells que em va donar ella, ser una persona tan segura de poder donar-los als altres i fer com ella va fer amb mi, estar allà pel que necessitin". P.4*

*"Doncs em va aportar tranquil·litat, ser més conscient del que feia, no se, ser més tranquil·la, més serena, que tingués confiança en mi mateixa". P.5*

*"M'ajudava a conèixer-me a mi mateixa". P.8*

*"¡Es que me ayudó en todo, no te puedo especificar! Me aportó confianza en mí misma, seguridad, no sé". P.13*

En definitiva, els transmeten una seguretat i protecció que els ajuda a apoderar-se, tant a nivell personal com en la relació amb altres persones.

*"Tener más seguridad... muchas cosas. Porque antes yo no era así, era muy tímida [...] ahora no me callo. Me ha ayudado en muchas cosas. Me importa mucho la verdad". P.11*

*"Em feia sentir que jo podia superar tot el que havia passat, que em costaria però que podria". P.4*

*"Tranquila, sentía que a su lado no podía pasarme nada [...] que piensas que a su lado todo es posible, ¿sabes? Me emociona". P.20*

*“Me ha aportado mucha más confianza pero conmigo misma [...] me ha ayudado a poderme relacionar otra vez con los demás porque estuve como unos ocho años sin tener relación ni contacto con nadie [...] se agradece porque ahora puedo ver a cualquiera en la calle y puedo tener una conversación normal y corriente”. P.6*

### **Identitat pròpia**

Una de les aportacions més valuoses tenint en compte la situació de protecció en la que es troben és conèixer la realitat de la situació que viuen. És en aquest sentit que la informació que aquestes figures els proporcionen respecte la mesura de protecció i el procés de la família biològica els ajuda a saber en quina situació es troben i ubicar-se en la nova realitat.

*“Ha sido como un padre, siempre ha estado ayudándome y a crecer como persona estando allí dentro y a entender las cosas de por qué yo no estaba con mi familia [...] me explicaba las cosas como eran, no maquillaba como muchos educadores hacían con los niños. No, las cosas las decía como eran aunque dolieran y si te gustaban bien y sino también. Y si no te gustaban pues te intentaba ayudar para que no te sintieras mal o lo que fuera”. P.3*

De manera similar, els ajuden a prendre consciència i comprendre la seva situació, així com a entendre les casuístiques del centre i adaptar-se; tant de cara als altres infants i educadors com en relació amb la dinàmica del mateix.

*“[...] ella me hacía reflexionar sobre lo que yo estaba haciendo, por qué estaba allí, era bueno para mí. Porque así recuperaría el contacto con mi familia y podríamos tener una relación más fluida [...] me acuerdo de sus palabras, que me dijo <<esto ni es como un hotel ni es como una cárcel>>. P.12*

*“Me ayudó a estar más cómodo en el centro [...]”. P.1*

*“[...] todo esto lo forjó O. [...] mi amolde fue bueno por O., por lo que estoy muy agradecido. A mí me caló muy rápido y me ayudó mucho en ese sentido”. P.16*

D'altra banda, vetllen pels seus drets com a infants, els fan prendre consciència dels mateixos i els defensen en moments de dificultat important on aquests es veuen compromesos.

*“[...] siempre estaba pendiente de los meus germans [...] no feia les coses que tenia que fer, que faria ara mateix una nena de la meva edat i ell em deia <<ja està bé, deixa-ho enrere que ets una nena, deixa de preocupar-te d'això>>”. P.8*

*“Si, un día que le dije que estaba harta, que mi cuñado me había pegado una vez y fui con ella a contárselo [...] y me ha dicho <<voy hablar con tus hermanos y quieran o no quieran vas a ir a un centro porque con tus hermanos no puedes estar, no puede ser que te peguen ni nada de eso>> y eso me ha gustado mucho, que alguien se preocupe por mí [...]”.* P.11

*“Estando en el centro, tuve un problema con una educadora de allí porque me chafó la mano con una puerta y yo se lo dije a los educadores y ninguno se lo creyó [...] el J. sí se lo creyó [...] dijo <<ah, pues anirem al sindic de greuges>> y yo <<¿cómo vamos a ir ahí?>>. Y si, si, fuimos ahí se lo explicó, además de que habló con mis educadores [...] esa manera de luchar, yendo así a por todas y ver que hace cosas así por mí”.* P.6

L'educació rebuda és un altre efecte positiu de la relació. Els ajuden a madurar i créixer com a persones. En aquest sentit, reconeixen els canvis que han fet, atribuint-los al fet d'haver gaudit d'aquesta relació.

*“Me ayudó en... en crecer como persona porque al tener digamos un padre, aunque no lo sea, siempre ayuda tener alguien allí especial con quien puedas hablar que sea adulto”.* P.3

*“[...] me ayudó a como ordenar el armario, ¿sabes? Yo al principio llegué al centro con la cabeza un poco desamueblada. Bueno, estaba amueblada pero los muebles estaban desordenados [...] fue mi “personal assistant” y me ayudó a colocar las cosas donde iban. Y me aportó mucha madurez, porque cambié mucho gracias a ella”.* P.12

*“Porque creo que lo que me ha enseñado hoy en día se lo tengo que agradecer... todo lo que tengo o lo que sé o lo que he podido aprender es gracias a ella [...]”.* P.13

*“Porque siempre que he tenido problemas me ayudaba a solucionarlos y me ha ayudado a crecer [...] me ayudó a cambiar, a ser mejor persona”.* P.19.

En aquest sentit, exposen que la seva identitat actual és gràcies a aquestes figures i que el seu model i referent ha estat clau pel seu desenvolupament i per constituir-se tal i com ells són.

*“[...] el saber hacer bién las cosas, el tener unos valores... el ser la persona que soy ha sido gracias a ella [...] Los principios que tengo, los valores, el ser trabajadora, el ser constante, luchar por lo que quieres... eso siempre me lo remarcaba mucho”.* P.13

*“Yo la cogí como referente y yo creo que como soy yo, es gracias a ella [...] si te crías con una persona siempre va a ser tu educación diferente”.* P.19

*“Si no tuviera todas estas cosas, aparte de que no sería yo, yo creo que no llegaría a ninguna parte porque es que a nivel escolar, social... ¡todo! Yo lo noto muchísimo y son cosas que a lo mejor yo ya lo tenía pero estas personas me han ayudado a aumentarlo, no sé. Son cosas que dices, bua, me siento orgullosa”. P.8*

### **Habilitats cognitives**

També els han ajudat a millorar la seva manera de fer, aportant-los qualitats com la constància, l'automotivació i la responsabilitat. Els han ajudat a prendre consciència dels seus actes i acceptar i entendre les conseqüències dels mateixos.

*“A llevar-me cada dia amb alguna cosa, a trobar alguna motivació cada dia, a no rendir-me mai pel que vull fer i ser cada dia millor persona. Responsabilitat, organització”. P.4*

*“Me dio mucha responsabilidad, mucha estabilidad también y mucha comprensión. Todo se basa en lo mismo, me hizo muy responsable, una persona de ideas claras, de saber lo que quería y lo que quería conseguir”. P.16*

*“Sí, sí, muchas cosas, sí. Y hacer las cosas por mí misma y seguir para adelante...”. P.17*

*“Ella siempre me ha dejado a mí que me responsabilice de mis cosas [...] me iba dejando un margen y si se me olvidaba me decía <<se te olvida algo>> pero si ella sabía que de verdad se me había olvidado, nunca como los educadores que me lo repetían todo”. P.19*

Els han proporcionat expectatives positives i ànim per a seguir endavant a nivell acadèmic.

*“Que siempre me ha ayudado, siempre me ha apoyado y gracias a ella estoy siguiendo estudiando y sigo aquí, si no ya no sé, estaría en la calle, y siempre me ha ayudado”. P.17*

*“[...] siempre me ha animado a que siga estudiando, siempre me ha animado a que vaya a la universidad. Siempre me ha estado como detrás [...] diciéndome <<va que tú puedes, va que tú puedes>> y eso quieras o no, ayuda mucho a seguir adelante”. P.12*

*“Cuando iba mal en los estudios me decía <<venga va>> y me ayudó a sacarme la ESO porque me cuesta bastante ponerme a estudiar [...] valorar el significado de por qué quiero estudiar, por qué quiero ser y trabajar en algo que me gusta”. P.19*

També els han aportat ajuda pràctica valuosa, especialment important en el moment de la transició a la vida adulta i independent.

*"[...] fue un punto importante en mi vida porque yo había estado 11 años protegida sin preocuparme de nada [...] cuando llegó el punto de decir <<ui, me voy a tener que encargar yo sola de ir a comprar, de cocinar, de lavar>> para mí fue un punto importante que ella estuvo ahí y me supo ayudar, me supo aconsejar, me enseñó [...]"*. P.13

*"[...] también me enseñó a vivir en un piso, a pagar facturas... me ha ido bien [...] he sabido vivir de manera independiente y en sociedad [...]"*. P.7

### **Noves oportunitats i mirada apreciativa de la realitat**

Aquesta relació els mostra noves coses desconegudes fins el moment, ja siguin aspectes socials o culturals generals o coses concretes del quotidià. Suposa una oportunitat per a descobrir i expandir coneixements i visions respecte la vida en general.

*"[...] nunca he visto una familia estructurada y con ellos siempre lo veía [...] muchas cosas que desconocía de eso, ignorante, que me ha explicado él pero como curiosidades"*. P.2

*"[...] yo cuando estaba en mi casa lo único que sabía era cuidar a mis hermanos, leerle las cartas a mi padre, no ir al cole [...] cuando llegué allá es que ha sido otro mundo totalmente diferente, ha sido como si volviera a nacer [...] me quedaba impactada de la cultura y todo lo que tenían, la manera de dialogar y todo era en plan, ¡yo quiero ser como tú en un futuro!"*. P.8

*"A madurar y me ha enseñado mucho el estilo de vida este más espiritual, dejar que las cosas fluyan, todo esto del karma... y me gusta un montón"*. P.20

Aquestes relacions també els han aportat moments alegres i de diversió, que els han ajudat a desconnectar momentàniament de la seva realitat i els ha servit per relaxar-se, tranquil·litzar-se i passar-s'ho bé.

*"La diversión y quizás desconectar [...] O sea de estar el día a día así un poco mosqueada pues pasar el fin de semana y desconectar [...] el pasármelo bien y no estar pendiente todo el día de mi vida. Lo fundamental para mí era eso"*. P.2

*"[...] él no era como otros tutores que se quedaban en el centro a hablar con los chavales, él nos sacaba fuera, nos íbamos a tomar algo, era diferente a todos los demás"*. P.3

En un sentit similar, a través d'aquests moments compartits de riures i felicitat, els infants aprenen a gaudir d'aquests espais, ajudant-los a adquirir una actitud més positiva i optimista davant la vida.



*“Ell em va ensenyar a riure i a fer riure [...] A quedar-me amb això, a ser una persona que intenta estar feliç, que res no et tregui el somriure”. P.4*

## **B. DIMENSIÓ SOCIAL**

### **Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE**

La relació significativa clau els fa sentir acompanyats, percebre que tenen un suport emocional, algú que està al seu costat i els ajuda a seguir endavant. Hem vist com els infants estan lluny dels seus referents naturals i acostumen a sentir-se molt sols en aquest procés, per això aquesta figura professional es constitueix com a referent estable i es situa com a persona d'ajuda.

*“[...] yo creo que con otra persona no hubiera sido así, o sea no hubiese llegado por ejemplo a tener una relación estable [...] destacaba por la proximidad, por la relación que había [...] es una persona que va contigo en el camino”. P.1*

*“Perquè va estar allà [...] em va ajudar moltíssim a nivell emocional i psicològic i em va aportar [...] tot lo que sóc ara és per ells dos perquè ells sempre han estat allà en tot moment, per lo bo i per lo dolent, a nivell acadèmic, per tot”. P.8*

*“Desde que llegué que era muy chiquitín, siempre ha estado ayudándome y a ver, ha sido como un padre estando allí dentro”. P.3*

*“Como un punto de apoyo que te saca un poco del lodo y te ayuda [...] lo veo como alguien que te echa un empujón, que estás asfixiado y te da un trago de agua y llegas”. P.7*

Tots els joves pensen que aquesta persona els ha ajudat a afrontar el procés de protecció. La relació els ha aportat quelcom singular i els ha proporcionat un benestar que reconeixen com a especial i important en aquest procés. Molts d'aquests moments i orientacions han estat claus per a la seva vida i reconeixen que els han servit per a seguir endavant.

*“[...] para mí es una persona muy importante en mi vida, entonces a mí me ha marcado y me ha dejado una huella que sé que sin ella no hubiera sido lo mismo”. P.13*

*“Siempre ha sido una persona justa y muy comprensivo y sobre todo te da unos consejos que te mueres [...] los tengo interiorizados pero no me acuerdo pero me ha dado muchos consejos y me ha dado... me hizo un mapa de la vida bastante peculiar”. P.16*

*"Si, muchas veces me lo planteo y no sé ni cómo hubiera acabado todo [...] me han ayudado un montón y si pienso que a lo mejor esos problemas hubieran pasado y ellos no hubieran estado, no sé ni cómo a lo mejor los hubiera superado". P.6*

En molts casos verbalitzen directament que no volen imaginar com seria la seva vida si no haguessin tingut el suport d'aquesta figura i expressen que són afortunats d'haver-la tingut, ja que ha suposat un impacte en la seva vida molt positiu.

*"[...] soy una persona súper tozuda y cuando digo no, no. Y él me busca cualquier argumento <<abre los ojos...>> [...] muchas actitudes más que si no es gracias a él [...]". P.2*

*"[...] va ser una persona molt important en el canvi de xip, d'actitud, de mentalitat [...] els hi dec molt. En un conjunt han tret un nen nou, va venir un (nom) i ha sortit un altre". P.4*

*"[...] me llevó por un camino más recto del que hubiera tomado yo. Si lo hubiera tomado yo, hubiera hecho zig-zag". P.7*

*"[...] yo en el centro entré siendo muy inmadura, portándome muy mal... y a raíz de la relación con ella y todo yo cambié mucho mi comportamiento. Es como que me hizo madurar y eso para mí fue muy importante porque sinó habría acabado muy mal". P.12*

De fet, no només valoren i reconeixen l'impacte positiu que fins al moment han tingut els diversos aprenentatges i beneficis exposats, sinó que tots ells entenen que aquests seguiran presents en el futur. Per tant, aquests aprenentatges queden gravats com a lliçons de vida.

*"Claro, claro porque todo este tiempo, yo que sé, lo he llevado así porque ella me ha ayudado ¿sabes? Me ha aconsejado mucho y no creo que se me cambie de golpe ¿sabes? Porque ahora ahí está, me he cambiado y creo que voy a seguir así". P.11*

Els joves reconeixen a aquesta figura com un referent molt valuós, que ho segueix sent en el futur quan marxien del centre. Saben que la seva disponibilitat perdura i que poden contactar amb elles a través de trucades i altres vies de comunicació. També segueixen essent importants psicològicament, ja que en alguns casos els joves imaginarien situacions on aquestes persones estan presents i actuen tal com pensen que elles els hi recomanarien o com elles actuarien enfront d'ells. Per tant, el simbolisme d'aquestes figures com a referent, perdura en el temps.

*“Le daría un abrazo y le diría que gracias (llora) que gracias a ella puedo llegar a superar mis límites, que ella me ha ayudado a no rendirme siempre y no sé, y que gracias, es que es lo único que le puedo decir”. P.19*

*“Y lo de la constancia es súper importante para mí porque yo a la mínima de cambio me dan ganas de tirarlo todo por la borda [...] Pero luego es un <<no, si estuvieras en el centro...>> no sé, o cuando ya no puedo más le digo <<H. necesito verte ya>>”. P.8*

### **Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES**

A nivell interpersonal i social, aquestes persones els han ajudat a establir relacions de manera més positiva i prosocial. Els joves han adquirit noves habilitats socials i han modificat la seva forma d'interactuar amb els altres.

*“[...] ella me ha ayudado a suavizar las conversaciones que tenía yo con las personas, a hablar mejor [...] a que a las personas que estén a mí alrededor, darles lo mejor de mí”. P.19*

*“Jo he agafat coses molt concretes, que és constància, empatia i sobretot habilitats socials”. P.8*

*“El trato en las personas, el día a día de las personas. En no creerme más que nadie, en yo no piso a nadie [...] El usted, el disculpe, el... [...] Me lo inculcó mucho el <<no eres más que nadie, eres uno más en este planeta>>”. P.16*

També els han ajudat en les relacions que mantenen en aquell moment amb altres persones, oferint-se en un rol de mediadors i consellers, que els ha servit per a gestionar d'una manera més positiva els conflictes o les dificultats. Per tant, aquestes orientacions els han servit de guia i ajuda en la relació amb d'altres.

*“[...] cuando entré al centro al principio no hablaba nada con mi abuela [...] y me dijo <<ven, vamos a hablar>> y llevaba el teléfono en la mano y me dijo <<mira, estoy llamando a tu abuela, vas a hablar con ella>> [...] me dijo <<tranquila, que estás conmigo y que no te va a pasar nada, que estás hablando por teléfono y tal>>. Y yo pensé que iría fatal y no, o sea, fue súper bien, hablé con ella súper bien. Y que ella estuviera conmigo y que me hubiera dado el empujón me ayudó bastante”. P.12*

*“Siempre que tenía problemas con mi pareja, con amigos o cuando no sabía qué hacer [...] siempre lo hablaba con ella y me daba soluciones, me ha sabido ayudar a escoger”. P.19*

De manera similar, aquestes figures han servit de facilitadors en la relació familiar, donant suport en la presa de decisions i fent de pont entre els infants i els seus familiars amb l'objectiu de defensar els seus interessos o necessitats.

*"Después de ese tiempo yo fui empeorando y bueno N. fue la que, la que dijo que <<necesita ayuda pero vamos, ya>> y estuvo hablando con mi madre". P.14*

*"[...] ha reunido a todos mis hermanos [...] me dijo <<yo te ayudo, llamo a tus hermanos y hablo con ellos>> [...] Diciendo <<tu hermana sabe hacer las cosas bien y va a estar bien, tú no te preocupes que va a estar mal, si está con vosotros sí que va a estar mal>>". P.11*

### **Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT**

De manera similar, han fet un canvi respecte la percepció i visió de les altres persones, portant-los a mostrar-se més oberts i confiats.

*"[...] hablar más con las personas y estar abierta con las personas. Y si, que yo no... Era muy desconfiada ¿sabes? Y no hablaba". P. 17*

*"[...] saber valorar a la gente que te quiere ayudar [...] abrirme a los demás, cuando ellos te vienen a ti con los brazos abiertos no darles la espalda". P.14*

*"Que no todo el mundo es malo [...] el hecho de juzgar antes de tiempo a los demás no es bueno [...] me ha hecho darme cuenta de que aún hay gente que se preocupa por otras personas, que te pueden llegar a ayudar". P.6*

Finalment, els joves manifesten que els aprenentatges assolits en aquestes relacions, les traspassen d'alguna manera a altres persones a diferents nivells. En alguns casos aquest traspàs es dona en forma de consells directes a persones del seu voltant sobre aspectes que els van ensenyar a ells en el seu moment.

*"A algunas personas si, a amigos que te piden consejo [...] y bueno, a medida que pasen los años es lo mismo que le iré enseñando también a mi hijo". P.3*

*"A veces mantengo conversaciones con algunos amigos míos o amigas y me dicen <<Si pero es que no te puedes fiar de nadie porque todos son tal>> y a veces les digo [...] aún hay mucha gente ¿sabes? como que hay mucho amor aún para repartir". P.6*

*"[...] sí que los explico y con orgullo pues mira, M. me enseñó que hay que ser una persona constante, trabajadora [...]". P.13*

En d'altres ocasions, això no es transforma en consells sinó en la forma d'actuar i la voluntat de ser un exemple per les persones del seu voltant.

*“Yo creo que intento dar lo mejor de mí a las personas que están conmigo. A veces sí que tengo esas cosas que se me escapan que aún no he podido cambiar de mí, que a lo mejor podré cambiar con el tiempo pero no sé, yo creo que la manera como me trataba R., yo intento que los demás se sientan a gusto conmigo, intento que no estén mal”. P.19*

De manera similar, copien el rol desenvolupat pel seu referent en el tracte amb els altres i els segueixen tenint com a models a seguir.

*“Diguem que faig un mix de D. I D2... és xerrant i quan diuen alguna cosa dic <<vigila entonces por donde vas, eh! a ver si entonces vas a irte por otro lado>> [...]”. P.4*

*“Es como un ejemplo a seguir. Sabes aquel que dice <<buu, yo quiero ser como...>>. ¡Pues yo quiero ser como él de mayor!”. P.6*

### **7.2.3. La relació significativa clau de la xarxa informal**

Com hem vist, el rol que ocupen les figures significatives de la xarxa informal és més diversificat que en el cas de les figures de la xarxa formal, pel que l'anàlisi mostrarà alguns matisos diferencials entre els diferents col·lectius: a) figures familiars i b) figures d'iguals -que inclouran generalment a amics i parelles-. Com ja avançàvem, els discursos es caracteritzen per ser més difusos, poc concrets i amb una extensió molt menor en comparació amb els que fan referència a la xarxa formal. A més, cal recordar que el nombre de figures clau assenyalades en la xarxa informal també és menor, pel que hi ha menys informació per part dels participants.

#### **7.2.3.1. Qualitats distintives de les figures significatives claus**

En aquest apartat, es pretén copsar aquells trets i característiques específiques que tenen de forma diferencial les figures clau de la xarxa informal.

#### **Figures familiars**

En primer lloc, observem que la família representa una institució amb un simbolisme de gran magnitud. Els infants que mantenen relacions amb membres de la família biològica, senten que gaudeixen d'un privilegi i aquesta satisfacció queda palesa en els seus discursos però de forma poc fonamentada i clara.

*“Pues ¡que es mi familia! Que estaba con familia, ¡que estaba con gente que me quería! Es distinto que estar en un.... Sí que haces amigos pero no dejan de ser amigos, no es tu familia, sentir el cariño de tu familia, sentir que se preocupan por ti. Los del centro se preocupan pero es una preocupación distinta”. P.16*

Dintre del context familiar, es pot diferenciar entre els membres de la família nuclear –com en el cas de la mare i els germans-, i la família extensa. Sobre tot en el cas dels germans, es barregen sentiments d'unió i lligam que xoquen a vegades amb la relació real que tenen i amb la visió d'aquesta figura, generant fortes contradiccions en els seus discursos. La vinculació biològica i el fet de no voler renunciar a la família que els queda disponible, els porta a percebre als germans amb aquesta ambivalència constant. Així, l'ambivalència és característica en aquestes relacions, en que es barreja la fidelitat que senten cap a ells amb els altres sentiments que es generen en la relació.

*“Que es mi madre. Que es mi madre, no sé, siempre me ha apoyado y no sé [...] La verdad aunque no ha estado ella pues, si pudiese seguir adelante porque como no ha estado... sí que ha estado pero, ¿lo entiendes? Sí que ha estado pero no conmigo ¿sabes?”. P.17*

*“Es que no... O sea me tiene que gustar si o si, es mi hermana. No sé, tampoco no sé qué decir”. P.2*

*“[...] mi hermano tiene un carácter bastante extraño. Mi hermano va a la suya, mi hermano trabaja, viene, juega al ordenador y se va a dormir hasta el día siguiente [...] El cariño que le tienes a un hermano”. P.16*

La visió que tenen respecte la forma de percebre-ho i d'actuar dels germans és similar. En el següent cas, l'infant va ser acollit pel seu germà gran –amb el qual es porten vint-i-un anys-. S'observa que és important el seu germà pel fet de ser família i que és aquest sentiment de pertinença el que fa que lluiti per ell.

*“Tiene sus cosas, un poco borde, un poco esto... pero cuando tiene que estar, que es lo importante, ni lo piensa, lo hace [...] puede tener su carácter pero cuando de verdad tienes que ser, cuando de verdad tienes que actuar, actúas”. P.16*

En el cas de les figures familiars adultes, es posa l'èmfasi en que gràcies a la seva forma de ser i per l'atenció i protecció que els ofereixen, es converteixen en referents i pilars per a la seva vida.

*“Mi tía tiene un corazón enorme y siempre ha estado atenta en todo [...] ha sido uno de los grandes pilares de mi vida [...] siempre lo ha dado todo por nosotros [...] como si fuéramos uno más de sus hijos.”. P.3*

*“La abuela siempre ha estado, ha sido un referente, un poco la piedra angular [...] en verdad mi abuela ha sido mi madre, mi padre, ha sido un poco todo [...] Todos los apelativos que pueda decir sobre ella siempre serán buenos”. P.7*

*“Mi abuela fue mi madre, me cuidó desde los 2 años hasta los trece, o sea para mí esa persona es muy especial y por ella he podido seguir, sinó...”. P.9*

### **Figures d'iguals**

Els trets comuns que presenten les figures com els amics i parelles, es basen en el fet de fer-les sentir a gust, en un context d'atenció, cura i protecció.

*“[...] hemos vivido muchas cosas, ella ha sido como si fuese todo, es mi amiga, mi hermana [...] muy especial no sé, muy... a mí lo que me gusta de ella es que tiene aún algo de eso como niña [...] siempre está riendo, con ella estás súper a gusto, tiene muchos sentimientos, es una persona que nunca te va a hacer daño”. P.1*

*“[...] es una persona que te hace sentir especial [...] da igual cual sea la situación que hace que te sientas a gusto”. P.6*

També es mostren disponibles i accessibles quan els necessiten. Els escolten i s'impliquen per ajudar amb allò que està a les seves mans.

*“[...] siempre está dispuesto a ayudarme cuando necesito, sea la hora que sea”. P.15*

*“[...] me escuchaba mucho. Siempre a la mínima que notaba algo, ella me notaba qué me pasaba. Intentaba resolver mis problemas”. P.6*

*“[...] fue una de las personas que más me dejó las cosas claras, una de las chicas que mejor me dijo las cosas. Es una persona súper observadora y en seguida se queda con todo y te lo dice de una manera guay y me ayudó un montón a empezar a ver el cambio”. P.20*

Els joves valoren la seva maduresa, essent la base per a oferir-los aquest sentiment de protecció i atenció i com quelcom diferencial respecte les altres persones del seu voltant.

*“[...] es muy maduro, me transmite, no sé, me ayuda, me da mucha fortaleza”. P.15*

*“Ella es una persona fuerte, en realidad para estar en un centro tienes que ser un poco maduro, maduras antes, tienes que tener un tanto de madurez y fuerza también”. P.1*

Les parelles i els amics del centre residencial que han viscut una experiència similar, presenten un punt clau afegit: la total comprensió i empatia amb la situació que travessen els joves. En aquest sentit, el suport i l'enteniment pren una forma distintiva, que els fa sentir recolzats i reconfortats al tenir aquest aspecte en comú.

*“[...] eso de estar en el centro, que sea así como es, y no sé ella es como la chica perfecta, ella sabe tu vida, ha pasado por lo mismo, nunca te va a reprochar nada de eso”. P.1*

*“[...] él también estuvo en centros toda la vida. Él sabe lo que es un centro y sabe lo que es salir de un centro y estar en la calle”. P.11*

*“Es una persona súper cañera a la vez que tranquila, te sabe decir las cosas, te sabe tratar, está llena de amor, una de las mejores personas que me he podido encontrar en la vida, en serio como amistad... es alguien que ha sufrido conmigo ese proceso y yo el suyo”. P.20*

Finalment, com a tret distintiu dels amics i també la cosina –és un any més petita que la jove-, els joves expliquen que són persones actives, alegres i positives. Aquestes qualitats els animen i els ajuden a lidiar amb el seu dia a dia.

*“[...] siempre vivir la vida, quiere experimentar cosas a saco [...] Tiene un montón de imaginación, muchísima y hace unas cosas súper impresionantes”. P.19*

*“[...] ella es tan simpática y tan alegre que era fácil que las dos nos lleváramos bien”. P.6*

*“[...] siempre me animaba, pasara lo que pasara, siempre me hacía sonreír [...] Es una persona que sabe sacar lo positivo de todo”. P.12*

#### 7.2.3.2. Elements propis de l'infant

Pel que fa al paper que han jugat els infants en aquestes relacions, veiem diferents comportaments en funció de qui és l'altra persona.

##### **Figures familiars**

Observem que l'infant adopta un paper més passiu quan l'altre membre de la relació és una figura adulta de la família, precisament pel rol de cuidador que exerceix aquesta figura. En les seves narratives emfatitzen, sobre tot, el portar-se bé, complir amb les responsabilitats que se'ls demana i no causar problemes addicionals.



*"[...] el portarme bien siempre, el ser un niño bueno digamos. Y poco más, dar pocos problemas". P.3*

*"Yo la verdad es que poco, no te voy a mentir. Iba a verla, le ayudaba en cuatro cosas ahí en casa pero la que se desvivía era ella por mí". P.7*

*"[...] la distancia de edad es mucha, son 21 años ¿qué hacía yo? Más o menos lo que querían, sabía lo que buscaban de mí, pues intentaba darles lo que querían ver". P.16*

També observem que en el següent cas, aquest propòsit de no voler preocupar acaba repercutint de manera negativa a l'infant, ja que no troba a ningú amb qui expressar les seves preocupacions.

*"[...] los problemas que he tenido han sido por eso de no explicarme [...] Como sabía que mi abuela tenía tendencia a preocuparse en exceso yo intentaba contarle lo justo y necesario". P.7*

### **Figures d'iguals**

En aquelles relacions amb figures d'igual edat, el rol que desenvolupen els membres de la relació sembla ser més igualitari i recíproc, pel que l'infant es desenvolupa de forma més activa i aporta més elements en el sí de la relació. El ventall d'estratègies es compon per l'oferiment de l'escolta, l'empatia i l'ajuda en forma de consells.

*"[...] empatizar con él, a él le gusta mucho que la gente empatices con él y que le ayude. Él también tiene problemas con las amistades y cuando hablas de esto, él lo agradece". P.19*

*"[...] jo sempre anava darrera, parlava amb ella, sempre li obria conversa [...] quan tenia novio, si que... perquè la tractava malament i passava d'ella, pues jo si que li donava consell i a vegades si i em feia cas". P.5*

*"[...] ella decía que el hecho de que yo la escuchara, la entendiera y que yo apoyara que ella fuera o no lesbiana pues que le ayudaba mucho porque yo era una persona que significaba mucho para ella [...] le hacía sentirse a gusto y estaba bien". P.6*

La jove que mostrem a continuació explica com pren un rol de cuidadora vers l'altre, acollint i apostant per la relació amb una companya de l'escola. En el seu relat, s'observa com la seva empatia està present des del primer dia i com s'apropa a ella sense importar-li que els seus amics del centre no vulguin. La defensa davant dels

altres al considerar que no és ben tractada pels companys i l'ajuda a confiar més en ella a través de la relació d'amistat que creen.

*"[...] el primer día de clase me acuerdo que entré y era una niña que era como... no era apartada pero tampoco era aceptada [...] me dio por acercarme a ella y le dije <<hola>> y me dijo <<qué, ¿tú también te vienes a reír de mí?>>. Y yo <<no, no me vengo a reír de ti, yo vengo a estar contigo>> [...] Yo me sentía protectora y al mismo tiempo feliz". P.8*

### 7.2.3.3. Característiques de la relació infant-figura significativa clau

En general, descriuen les relacions significatives clau com a positives i sense les quals no s'imaginen haver estat al centre residencial. Destaquem dos elements de base que sustenten totes les relacions clau de la xarxa informal: l'afecte i la confiança.

Els joves perceben aquestes relacions com agradables, viscudes en un context d'afecte i amor. El vincle establert fa que sentin les relacions com a molt properes.

*"[...] casi todos los buenos momentos que he tenido allí ha sido los que he compartido con ella". P.6*

*"[...] hay muchas cosas que no se expresan con palabras, sino con hechos. Y es que tanto ella como yo no hace falta que digamos nada porque yo con solo verla ya estoy feliz". P.8*

*"Igual que una niña puede querer mucho a su madre, pues yo la quiero a ella mucho también [...] bueno en este caso es como más que una madre". P.9*

Observem que la confiança mútua que s'estableix amb l'altre és el segon pilar fonamental per a qualsevol tipus de relació de la xarxa informal.

*"[...] me dejaba la libertad y confiaba en mí". P.3*

*"[...] ella era con la persona que más confianza tenía. Yo le contaba todos los problemas [...] encontré alguien de mi edad con la que podía confiar y contarle mis problemas sin tener miedo de que se los vaya a contar a otra persona". P.6*

*"Poner de nuestra parte las dos y eso, confianza, ser sinceras... no sé y ya está. ¡Es que la confianza es la base de todo y la sinceridad sobre todo!". P.8*

*"Desde siempre hemos sido como hermanas. Es como mi alma gemela, mi prima. Es una persona que puedo decirle lo que le diga y nunca va a salir de entre nosotras". P.12*

Més enllà d'aquestes dues característiques comunes, observem que cal diferenciar entre les diferents figures nombrades, ja que les respostes comencen a ser diverses

quan parlen sobre un grup o un altre. El tret diferencial observat entre la relació amb figures adultes i amb figures d'iguals –ja siguin amics, parella i en aquest cas la cosina-, rau en el grau de reciprocitat en la relació. En aquelles relacions on la distància d'edat és major, la dinàmica relacional acostuma a ser més de tipus unidireccional, on l'adult agafa un rol de responsabilitat major. En canvi, en la relació amb els iguals es percep una reciprocitat i un rol més igualitari, on no es veu aquesta diferència de rols assumits.

### **Figures familiars**

Com hem vist, el cas dels germans és especial. D'una banda, valoren estar junts per sobre de tot, com un aspecte que de per sí reconforta, lluny de tenir relació amb la qualitat de la relació. Per tant, sembla que la proximitat física compensa la falta de proximitat afectiva però és el fet de ser germans i haver compartit i travessat la mateixa situació, el que els porta a sentir aquest lligam.

*“Sempre hem estat juntes, ho hem viscut tot juntes i és una cosa que ens té unides molt fort [...] és la meva germana, no té un motiu [...] dormíem juntes però no parlàvem. Perquè ella estava amb el seu portàtil i jo amb el meu i passàvem una de l'altra”. P.5*

*“[...] eso era primordial, si no estábamos juntas es que no... O sea yo me hubiera ido o ella se hubiera ido, pero separadas no [...] yo no hubiera aguantado ahí ni un año [...] por el simple hecho de tenerla al lado ya es algo importante aunque no te hable, que la veas desde la ventana o algo ya... No es lo mismo <<¿dónde estará mi hermana, qué estará haciendo?>> que estar viéndola 24 horas”. P.2*

*“[...] mi relación era normal, la relación de un hermano [...] no sabría describirte mi relación con O. porque tiene un carácter bastante extraño. Sé que me quiere, lo quiero, es mi hermano pero no... he tenido una relación de convivencia sobre todo”. P.16*

### **Figures d'iguals**

En el cas de les relacions amb iguals, poden descriure aquesta relació de manera més concreta, veient que les relacions amb la resta de figures es sustenten sobre les mateixes bases. En aquests casos, s'observa un feeling i una connexió especial entre les dues persones, on es senten còmodes i respectades tal com són.

*“Con la H. era como la persona que yo más yo misma he sido [...] Con ella es que me volvía a sentir, jera como una niña!”. P.8*

*"Cuando yo me iba de permiso con ella a casa era como si nada hubiera pasado, como si hubiéramos estado toda la semana juntas". P.12*

*"[...] hay una conexión allí, que cuando hay conexión, por mucho que no estemos, lo notamos... que es muy grande el vínculo que hay y que tal vez es lo mejor que me ha podido pasar". P.20*

També en el cas dels iguals acostumen a passar moments de diversió, aspecte que en el cas dels membres de la família no es menciona.

*"[...] siempre hacíamos cosas guays, cosas diferentes que nunca había hecho con nadie. Aprendí a patinar con él, aprendí a ir en bici... Además me sentía a gusto con él". P.19*

És en aquest tipus de relacions on es destaca l'ajuda i el suport mutu.

*"[...] es mutuo, a veces cuando ella estaba mal yo estoy ahí y la ayudo y todo eso. A veces cuando a mí me pasaba algo ella es la primera que viene, me ayuda, no sé qué". P.1*

*"[...] lo quiero mucho porque me ha ayudado en muchas cosas, me ha escuchado [...]". P.11*

*"[...] sabe toda mi historia ya que ha estado [...] ¡Siempre me ha entendido! Cuando entré en el centro, él me iba llamando, se iba preocupando por mí". P.19*

*"[...] es como ese vínculo de protección, yo te protejo a tí y tu me proteges a mí". P.20*

#### 7.2.3.4. Evolució de la relació

L'evolució de la relació varia en funció de qui és la figura significativa clau, havent diferents patrons per als diferents casos.

#### **Figures familiars**

Els joves que assenyalen a membres de la seva família com a figures significatives clau, les consideren com a tal des de sempre. És com vèiem, el fet d'haver-se sentit recolzats i tenir un vincle familiar el que els posa en una posició diferencial de per sí, sense fer més anàlisi crític de com s'ha construït aquesta relació o dels diferents moments amb que s'ha anat constituint.

*"[...] desde el primer momento, aunque no lo recuerde mucho porque era pequeño pero siempre ha sido muy importante [...] ha sido como la madre que no he tenido". P.3*

*"No ha cambiado nada, bueno la distancia y ya está porque no estaba al lado mío, ni la veo ni... yo que sé, ni hablo con ella cada día ¿sabes? Pero yo la quiero mucho y... igual desde siempre". P.17*

Pel que fa a la relació entre germans, es considera un element facilitador el fet d'haver estat al mateix recurs de protecció. Tot i que com hem vist la distància física no garanteix que hi hagi una bona relació, si que fa possible que aquesta es mantingui, preservant el lligam que hi ha i no donant opció a l'oblit.

*“Com hem viscut sempre juntes tenim aquest cert vincle, saps? Que ho hem viscut tot juntes i això. I dificultat? Doncs la distància. Perquè estàvem al mateix centre però ella feia lo que li donava la gana i jo també, saps? No teníem molta comunicació”. P.5*

En els tres casos que presentem a continuació, el fet d'estar al centre resulta un element que ajuda en la relació, atès que amb anterioritat aquestes relacions estaven mediatitzades i vetades per la figura maternal.

*“Empecé a verla más... porque como ella y ella no se llevaban bien, si iba a verla, ella se enfadaba y me la montaba y tenía que verla a escondidas [...] empecé a verla más cuando estaba en el centro porque ella venía más porque ya no había esto de por medio”. P.7*

*“[...] mi madre y mi padrastro no querían que dijera nada, han intentado no dejarme hablar con ella, o sea cuando hablaba con ella tenía que hablar con ellos, no podía hablar por mí, no podía decir socorro ni nada, tenía que callarme y decir <<estoy muy bien>> cuando yo no estaba bien”. P.9*

*“Cuando llegué del centro mi hermano fue una de las primeras personas que se hizo cargo de mí, venían a buscarme, íbamos a su casa... pero luego mi madre se quejaba [...] no volví a ver a mi hermano hasta 3-4 años después que se empezó a hablar del tema de salir [...] hablaba con él por teléfono y demás [...] mi hermano tuvo un par de reuniones conmigo para ver mi forma de ser cómo yo era y lo que quería y al ver que yo había pegado un cambio radical decidió llevarme con sus hijos a su casa”. P.16*

En aquest últim cas, el fet que el germà l'acollís a casa seva amb la seva família i li proporcionés un tracte tant atent i igualitari respecte els seus fills, va suposar un punt d'inflexió en la relació.

*“[...] yo fui más trabajo para mi hermano, para mi cuñada, más horas de trabajo. Que no doy problemas pero que es una boca más que alimentar [...] y no me han hecho ninguna distinción [...] el triste gesto de darte una habitación para ti, juntar a sus propios hijos y darte una habitación a ti porque eres mayor y necesitas más intimidad”. P.16*

A més, se n'adona que en funció de la seva implicació activa, la relació canvia cap a millor. És per aquest motiu que poc a poc comença a participar més en les tasques de la casa, fet que repercuteix en les respostes del seu germà cap a ell.

*"[...] mi relación fue cambiando porque veía que yo me esforzaba en que la cosa funcionara, que no es que fuera a su casa y me diera igual todo. Yo colaboraba [...] mi hermano decía pues si el chaval se implica, me voy a implicar yo también". P.16*

Finalment pel que fa a l'actualitat, observem que les relacions amb els familiars milloren en el futur pel fet de créixer, madurar i pel fet de canviar de context i sentir-se més lliures, sense el pes institucional o el pes d'estar travessant una situació de protecció.

*"[...] ahora es como relación más de adultos ¿sabes? No es lo mismo que estar ahí vigilado con 80 educadores. Que a lo mejor te tiene que contar algo y te están escuchando. Es como más, más libre ¿no?". P.2*

*"[...] luego cuando me independicé y disfrutaba de algún permiso iba a verla a ella los fines de semana y estaba ahí, sabía que iba a estar bien. Entonces eso, genial con ella". P.7*

*"[...] me ayudaron los educadores, la psicóloga, porque a mí me ha costado mucho contarle mi historia a mi abuela [...] al no contarle nada yo estaba como más alejada de ella porque no quería ser falsa, en plan <<estoy de puta madre>> cuando estoy mal, y ahora mismo me sigue pasando, pero bueno, intento como, <<no estoy muy bien, pero estoy mejorando>>". P.9*

### **Figures d'iguals**

Pel que fa a les relacions d'amistat -i en aquest cas també de la cosina un any menor-, s'observa com aquestes es van teixint a mesura que passa el temps i es comparteixen experiències que provoquen la unió i el sentiment de proximitat amb l'altre. Per tant, a diferència de les relacions amb figures familiars, en aquestes hi ha consciència de procés i de la construcció paulatina de la relació.

*"[...] con el tiempo empezamos a tener conversaciones cada día, compartíamos bocadillos, nos reíamos mucho [...] cuando ya llevábamos como la mitad de curso juntas, jugábamos a fútbol juntas, entonces sí que empezó a ser importante para mí porque en verdad una no hacía nada si no estaba la otra al lado. Entonces sí, empecé a cogerle cariño". P.6*

*“Facilitar, pues, el fútbol, que gracias a ello lo conocí sino, no. Y el estar en el mismo piso viviendo”. P.10*

*“[...] él lo ha intentado muchas veces y me ha demostrado un montón de veces que me quiere”. P.11*

Com aspectes que faciliten l'establiment de la relació, s'anomena gaudir de moments compartits amb l'altre i la persistència i voluntat de traçar la relació.

*“[...] me costó muchísimo porque era en plan <<que no te voy a hacer nada joder, que quiero estar contigo porque me apetece, no porque nadie me lo diga ni porque te esté preparando nada>> pero ella desconfiaba”. P.8*

*“Ella muchas veces venía a verme desde allí hasta aquí sola [...] incluso se quedaba a dormir en casa de amigas de aquí para que al día siguiente por la mañana pudiéramos estar hasta la hora de comer juntas [...] íbamos un día tú, un día yo”. P.12*

També observem com les experiències doloroses que s'han compartit, serveixen com a nexes d'unió, essent quelcom que queda gravat en la memòria d'ambdós, considerant-se com un element rellevant en la història de l'amistat.

*“[...] fue alguien muy importante a la hora del cambio y ella lo vivió muy de cerca... ella me entiende y yo a ella. Como para las dos es un momento muy importante mi cambio, por eso es alguien que ha marcado tanto porque ha estado ahí al lado”. P.20*

Com aspectes que dificulten, s'anomenen les condicions del centre residencial i la presència d'altres persones que eclipsin a l'infant en el sí de la relació amb la persona significativa. D'aquesta forma, la gelosia ocasionada per no ocupar tota l'atenció de l'altre, pot ser un motiu de confrontació i dificultat.

*“[...] dificultar pues estar en el centro, porque ahí puedes tener una relación, pero estar así como está una pareja, de la mano y así, no se podía estar”. P.1*

*“[...] me quedaba a veces sin R2., que era mi tiempo... todo el tiempo que yo tenía siempre me iba con él, después del cole me iba con él, hacía los deberes en su casa. Entonces cambiaron ahí un poquito más las cosas”. P.19*

També en el cas que es presenta a continuació, s'esmenta el fet de no comprendre el motiu pel qual l'altra persona actua i proporciona un feedback determinat. És amb

l'evolució de la relació i amb el pas del temps, quan se n'adona dels motius i es passa a veure-ho com quelcom que ha enfortit la relació.

*“Al principio cuando entré en el centro yo le tenía mucha rabia [...] Siempre me tenía en el punto de mira, siempre me daba caña... en plan bien en el fondo, pero yo no lo entendía [...] Yo allí la odiaba... Yo ingresé el (fecha) y el cambio fue el (fecha)”. P.20*

Finalment en l'actualitat, observem que en la majoria de casos aquestes relacions d'amistat s'han anat debilitant com a conseqüència del pas del temps i del canvi de circumstàncies vitals dels joves. En el present, en part per totes les activitats que aquests desenvolupen i per les casuístiques de la localització i el tipus de recurs on viuen, el contacte presencial és poc freqüent tot i que si que s'intenta mantenir el contacte mitjançant altres vies de comunicació.

*“Ahora está un poco distanciada nuestra relación porque no nos vemos tanto [...] Hablamos mucho pero no nos vemos”. P.6*

*“[...] ahora estamos bien, no como antes en el centro que estábamos siempre juntos, ahora no sé, cada dos semanas o una nos vemos”. P.10*

*“[...] ahora nos vemos menos, porque yo ya no dependo tanto de él, porque antes tenía mucha dependencia, porque lo necesitaba, era mi apoyo, y aparte ahora él está trabajando y yo también [...] y además al yo vivir aquí...”. P.15*

#### 7.2.3.5. Impacte de la relació

En aquest apartat presentem els beneficis que els aporten les figures clau de la xarxa informal en el context de la relació. Per a fer-ho, es segueix amb la mateixa organització que s'ha utilitzat per a la xarxa formal, basant-nos en la nostra proposta que contempla les diferents subdimensions en clau de resiliència.

#### **A. DIMENSIÓ PERSONAL: Competències personals: JO**

##### **Competències emocionals**

Pel que fa als germans, veiem que el fet de poder estar junts compensa i combat el sentiment de soledat, oferint-se recolzament mutu.

*“Estar con ella en el centro... Hombre cuesta más si estás solo, te sientes más solo. No es lo mismo estar con tu hermana que dices <<bueno al menos tengo un apoyo>>, que estar con personas que realmente sabes que se van y vienen. Y no sé... no sé, para mí fue un no sé,*



*un apoyo muy grande. Y cosas que a lo mejor hubiera querido hacer como <<me piro de aquí>> por ella a lo mejor no las he hecho o al revés". P.2*

També és reconfortant el fet de conviure amb l'únic membre de la família que sembla que els queda disponible, aportant-los un sentiment de pertinença més enllà d'un mateix.

*"A estar con alguien de mi familia ¿no?, ya que no estás con nadie, al menos poder estar con tu hermana. No sé, ya que no hay relación, yo que sé, con tu madre o con tu padre o lo que sea. No sé, con un familiar está bien ¿no? Al menos uno". P.2*

Amb tot això, els joves expliquen que aquestes figures els han ajudat a créixer, madurar i anar forjant la seva identitat a poc a poc.

*"[...] te hace crecer y madurar porque muchas veces nos hacemos reflexiones sobre la vida, el amor... ¡un montón de cosas! y que me ayuda a ser mejor persona [...] y que me ha enseñado a ser sincera, a tener paciencia porque me ha hecho crear paciencia... y a ser mejor persona". P.20*

En el cas que es presenta a continuació, la jove manifesta com la va ajudar a reconciliar-se amb una part de la seva persona, amb la nena que no havia pogut connectar a causa dels mecanismes que havia adoptat davant la situació de desprotecció.

*"Porque me ayudó a crecer muchísimo, a nivel... es que no sé, es como que por una parte volvía a recuperar la niña que tenía dentro [...] me aportó como más tranquilidad en el fondo, no sé... me aportó el desconectar, ¿sabes? Poder decir, bueno, aquí se queda mi situación familiar y mi todo y ¡aquí estoy yo! Me ayudó en ser yo misma, en poder aparcar mis problemas por unos instantes". P.8*

## **B. DIMENSIÓ SOCIAL**

### **Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE**

Les figures significatives clau de la xarxa informal, aporten tranquil·litat i serenitat. Amb la seva relació, senten una seguretat i confort que els ajuda a lidar amb les situacions diàries i en aquells moments de crisi.

*"El amor incondicional hacia un nieto [...] era cálida su presencia, era confort, me hacía sentir bien, como un hogar, una sensación agradable. Lo que busca un niño supongo, pues*

*acercamiento [...] Cuando eres mayor ya no tanto pero cuando eres pequeño lo que buscas es la aceptación... entonces eso es lo que ella me ha dado y siempre estará presente". P.7*

*"Bien, me hacía sentir grande, pero aunque no tenía a mis padres me sentía bien. Con su apoyo he intentado tranquilizarme y mejorar". P.9*

*"[...] me apoyaba tanto y me hacía reír y me hacía que me olvidara de todo en general, me hizo el paso por aquí más llevadero, más tranquilo". P.12*

En aquets sentit, són figures que els fan sentir estimats i apreciats. L'afecte que els donen els dóna força i ànim per a seguir endavant, convertint-se en un pilar fonamental amb el que recolzar-se en el seu dia a dia.

*"[...] me hacía sentir querido y como si fuera uno más de sus hijos". P.3*

*"[...] los mimos esos que hacía porque como estamos siempre en un colectivo un poco hostil, la abuela era como un bálsamo ahí, como una bocanada de aire. Sabía que iba a ver a la abuela, a lo mejor me había preparado un dulce... era como un balón de oxígeno siempre que la iba a ver". P.7*

*"Pues no lo sé. La energía que me transmitía, que me llenaba, me daba fuerzas, yo decía: "Otra gente cree en Dios, y por eso sigue adelante", pues yo decía "Por él sigo adelante", no sé, la fuerza, positividad, que estaba ahí cuando más lo necesitaba". P.15*

Els hi ofereixen ajuda, proveint-los de feedbacks i consells en moments en que ho necessiten.

*"Me ha ayudado mucho. Muchas cosas, antes en el centro me fugaba, me metía de todo, drogas, de todo y él me ha ayudado que flipas. Me decía lo bueno y lo malo ¿sabes? Y yo le escuchaba, la verdad. Sí, porque sé que lo dice por mi bien". P.11*

*"El verano del 2011 yo me quería fugar del centro porque no quería estar más ahí y estuve solo tres horas fuera porque me llamó [...] y me echó una bronca de la vida y me hizo entrar en razón, ¿sabes? Que si no... Que no estaba bien lo que estaba haciendo porque a lo mejor si volvía a casa y volvían a ir las cosas mal, cuando volviera ahí ya no sería igual, ¿sabes? Ya no confiarían en mí ni nada". P.12*

*"Que yo pueda seguir para adelante, que siempre me dice que estudie, que siga para adelante y siempre le he hecho caso y siempre he hecho las cosas bien y he escuchado cómo me lo ha dicho ella". P.17*

En algunes ocasions, els han ofert una acollida càlida a casa seva, obrint-los les portes, mostrant-los un model familiar diferent, protector i afectuós i confiant en ells. Els proporcionen una vivència positiva, gaudint de moments fora del centre.

*"[...] mi tía siempre ha sido un gran apoyo porque era la que me sacaba los fines de semana, o sea, la que me sacaba de la rutina de estar ahí en el CRAE". P.3*

*"[...] yo estoy agradecido a O. por eso, porque no tenía ninguna necesidad de meterse y lo hizo para que no acabara como mi otro hermano". P.16*

*"Me hacía sentir que no era una pesadilla lo que estaba viviendo porque claro, yo he tenido problemas graves en casa y cuando salía de estar en mi casa no... es como que el chip cambiaba totalmente. Cambiaba de estar en un lugar que era todo negro a estar con el R. que era todo rosa". P.19*

*"Yo pensaba que los padres trataban así a sus hijos pero él me hizo ver cómo era una familia. Eso me hizo sentir mal pero me dijo que podía estar con él. ¡Esto cuando yo tenía 6 años y él 8! Me dijo que él era mi familia. Te dice alguien <<yo comparto mi familia contigo>> y jolín, con 8 años que diga eso te quedas... es una cosa que te queda aquí". P.19*

És amb aquest retorn positiu i en el sí de la confiança establerta on els infants es senten més apoderats, creient-se allò positiu que l'altre els hi fa veure.

*"He aprendido que a veces no está mal dejar tanta rutina, o sea, no seguir tanto la rutina, ser más abierta también... no sé... es que nos tenemos que valorar nosotros antes, ¿sabes? Y potenciar lo mejor que tenemos, no lo peor". P.8*

*"A valorarme, sobre todo, porque a mí me daba igual todo, y él no, el hizo que todo lo que me deseaba mi familia de malo, él consiguió que no cayera en las trampas de mi familia, y que lo consiguiera hacer por mí misma, y que saliera adelante estudiando, trabajando, o sea que me hiciera valer". P.15*

*"Sobre todo mucho carácter, en el sentido de que <<tú puedes conseguir lo que te propongas chico, si quieres>>". P.16*

Precisament per l'afecte i motivació que els proporcionen, acaben sent un element de reforç i un al·licient per a produir canvis.

*"Sabe escuchar y es muy broncas. Te echa unas broncas que para qué, que te tiran para atrás [...] de las que pican pero curan". P.12*

*"[...] ni hubiera ido a denunciar, me hubiera suicidado antes. Fue por él que hice todo eso y que seguí adelante, si no hubiera acabado desquiciada en mi casa". P.15*

Els joves coincideixen en afirmar que els aprenentatges assolits els van ser útils en el moment en que es van adquirir i en el present i es mostren confiats que seguirà essent així en el futur. En aquest sentit, també senten el recolzament que els ofereixen de manera incondicional en el futur.

*"[...] <<tú no estás solo, tienes un punto de apoyo que somos nosotros, no te centres en lo que no te tienes que centrar, céntrate en hacer las cosas bien, tranquilamente, piensa las cosas, no tengas prisa en hacer las cosas, con calma, despacito y buena letra lo harás todo>> y eso me ayudó mucho". P.16*

### **Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES**

En algunes ocasions, els ajuden en l'àrea interpersonal. D'una banda, els ajuden a visualitzar les persones que tenen al seu entorn així com a adquirir habilitats socials que els són beneficioses per l'establiment de relacions posteriors.

*"En darme cuenta de las personas que son importantes en mi vida, las que siempre han estado ahí y bueno, ser la persona que soy ahora digamos". P.3*

*"[...] hace que entienda más a las personas, empaticé, sea más asertivo... escuche más, que antes no escuchaba, pasaba de todo...". P.7*

### **Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT**

Amb aquesta relació aprenen a ser més positius, a adquirir una perspectiva més optimista i en alguns casos, a entendre el benefici que li ofereix la mesura de protecció.

*"[...] me ha hecho ver que las cosas tampoco son tan graves como a lo mejor tú te puedas pensar y que hay cosas mucho más importantes en la vida que preocuparse de tonterías. No sé, ha hecho que toda tenga mucha más gracia". P.6*

*"[...] me dijo <<tú piensa que esto a lo mejor para ti es mejor, porque tú si en tu casa no estás bien y en la casa de acogida tampoco, a lo mejor necesitas que te ayude otra gente que no son de la familia>>". P.12*

*"[...] él siempre me comentaba que a lo mejor era un bien para mí eso. Siempre me ha apoyado estando en el centro, nunca me ha dicho <<vaya rollo los del centro>>. P.19*

Els ajuden a adquirir responsabilitats, a tenir estímul i empena per projectar-se en el futur. Plantegen la participació en activitats en la comunitat i en cercar plans de futur motivadors que els il·lusionin per a tirar endavant de forma autònoma.

*“Él lo decía <<mi obligación es levantar cajas y repartirlas como repartidor, la tuya es sentarte en un pupitre y aprobar, ¿vale? Pues lo haces>>”. P.16*

*“Es que nuestra motivación desde siempre ha sido <<el día de mañana no tendremos que depender de nadie ni de nada>> [...] era esto de no separarnos y siempre contar una con la otra y que en un futuro intentar conseguir todo lo que queremos y ser”. P.8*

*“[...] me ha aportado mucha alegría [...] siempre me hacía tener ganas de cualquier cosa, me motivaba y me daba consejos que eran aplicables, que eran súper buenos y me ayudaba bastante”. P.19*

Per acabar, els joves manifesten que els aprenentatges assolits en aquestes relacions, els traspassen a les persones del seu voltant.

*“Si, a primos que tengo más pequeños y amigos que me piden consejo muchas veces y bueno, a mi hijo a medida que vaya creciendo es lo que le voy a ir enseñando yo”. P.3*

*“[...] cuando alguien me cuenta sus problemas pues es como que le doy la vuelta a la tortilla y le explico la misma versión pero mucho más gracioso”. P.6*

*“[...] decirles lo que pienso y tal y cuando veo que a veces veo que algo que no esté... le digo <<¿sabes lo que valoro yo de las personas? Que sean sinceras>>”. P.20*

En aquest sentit, el jove que presentem a continuació, manifesta explícitament que el fet de compartir aquests aspectes, l'ajuden a la seva vegada a construir-se com a persona i a sentir-se satisfet.

*“[...] yo intento, mi modo de hacerlo es tratar bien a la gente que me rodea. Supongo que en ese aspecto sí que me ha ayudado a ser algo mejor persona”. P.7*

*“[...] para mí ha sido este amigo, y para ellos soy yo. Y eso también me llena, y que sé ponerme en su piel, encontrar que una persona de su misma edad pueda darle esos consejos y que se vea involucrada [...] Eso les llena.” P.15*

*“Yo voy al centro muchas veces [...] les digo <<piensa una cosa, tú estás en un centro de paso. Tú cuando salgas de aquí vas a estar solo, más solo que la una, vas a salir con una mano delante y otra detrás [...] empezad a buscaros la vida>>”. P.16*

### **A mode de resum**

S'ha observat com el suport per part de les figures del context de l'infant suposa una font d'ajuda per a cobrir les diferents necessitats que presenten aquests nens i nenes i per ajudar-los en el seu desenvolupament. Observem que de la seva xarxa social, els joves poden identificar certes figures que han estat presents en el seu camí i d'aquestes, saben prioritzar una sèrie de persones clau amb les qui s'ha establert una relació especial i que els ha aportat beneficis diferencials respecte les altres. Queda palès que tot i que les dues xarxes aporten aspectes interessants pels infants, la xarxa formal proveeix una major magnitud de beneficis.

Destaca la rellevància de l'educador social com a figura significativa clau de la xarxa formal, veient que els trets característics d'aquestes relacions coincideixen amb molts dels detectats a la literatura. Amb això es fa evident el potencial d'aquest col·lectiu de professionals i la necessitat de treballar amb ells per tal que es constitueixin com a tutors de resiliència.

D'igual forma, observem la importància de tenir en compte la xarxa informal, doncs les relacions amb familiars i iguals són molt positives i aporten quelcom diferent que les relacions professionalitzades. No obstant, cal enfortir aquesta xarxa ja que la mancança de figures adultes de referència de la comunitat suposa una menor possibilitat de suport i per tant, menys oportunitats per a fomentar el seu procés resiliència.

Per últim, volem deixar constància que el rol que juga l'infant en la relació és determinant, essent membre actiu i particip de les relacions que construeix amb les altres figures. Per tant, l'actitud de l'infant resulta ser un element transcendental en la relació.



## **CAPÍTOL 8. REFLEXIONS DES DE L'ADVERSITAT PER A CONSTRUIR UN FUTUR MILLOR EN CLAU RESILIENT**

*Somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros.*

Jean-Paul Sartre

En aquest capítol mostrem les reflexions i orientacions que plantejem vers el procés resilient que es pot dur a terme al centre residencial.

En el primer apartat, recollim l'experiència de les tres joves seleccionades i els seus corresponents educadors, els quals han estat identificats com a figures significatives clau en el procés de protecció. La narrativa des de la mirada de les tres joves i els seus respectius educadors, ens permet veure l'evolució de les joves des de l'adversitat fins a la resiliència i evidencien els processos i progressos cap a la conquesta de la resiliència.

En el segon apartat, tractem dos dels eixos claus que configuren les relacions educatives significatives potenciadores de resiliència: les qualitats de l'educador social i les qualitats de la relació educativa. En l'anàlisi d'aquests eixos hem volgut incloure tant les experiències de les tres noies i els seus respectius educadors com les aportacions globals dels vint joves, donat que a les entrevistes també van emergir aspectes que tractaven sobre aquest tipus de relacions. Per tant, els resultats caracteritzen aquesta relació tant des de la perspectiva de la figura professional com de la relació educativa en sí.

En el tercer apartat, els vint joves parlen sobre qüestions que poden ajudar a altres infants a desenvolupar el procés resilient. Ofereixen una sèrie de missatges adreçats a infants i joves que es puguin trobar actualment a un centre residencial amb el propòsit d'ajudar-los a afrontar d'una manera més positiva el seu procés al sistema de protecció.



## 8.1. L'acompanyament socioeducatiu en el procés resilient

En aquest apartat, aprofundim en l'experiència que aporten els tres casos, tenint accés als dos informants que van constituir la relació significativa; el jove, que es representa amb una <<J>> i l'educador, representat amb una <<E>>. Es poden identificar a les parelles atès que tenen referenciat el mateix número, és a dir, <<J.1>> i <<E.1>> són una parella de jove i educador social, igual que <<J.2>> i <<E.2>> i <<J.3>> i <<E.3>>. Per tant, aquesta triangulació metodològica aporta riquesa en el nostre anàlisi en tant que permet conèixer la perspectiva d'ambdós membres de la relació pel que fa a l'adversitat inicial, el procés de construcció de resiliència i l'impacte final que ha pogut tenir aquesta relació en l'esdeveniment resilient del jove.

### 8.1.1. Adversitat i necessitats

Les tres joves són conscients de la situació adversa que van viure en la seva infància i reconeixen una sèrie de necessitats bàsiques que no tenien cobertes amb les seves famílies biològiques. Expliquen situacions on no actuaven en un rol d'infant, sinó que s'ocupaven de tasques impròpies de la seva edat, desatenent en canvi les necessitats pròpies del seu desenvolupament.

*“Yo era una chica que vivía en una burbuja, yo hubo una temporada de mi infancia que ni siquiera iba a clase, me quedaba cuidando a mis hermanos. Yo cambié de hacer rol de niña pequeña a hacer rol de madre”. J.1*

*“[...] estuve un tiempo viviendo con mi hermana y mi sobrina era un bebé. Yo me la quedaba siempre, mi hermana se iba por ahí [...] yo no tenía nada pautado y si quería faltar un día al cole, pues faltaba”. J.3*

En dos dels casos, van ser els propis infants els que van denunciar la situació familiar i personal que tenien i els que van cercar ajuda i per tant, podem afirmar que ja en el moment de la separació van poder reconèixer la situació adversa en la que vivien. Les dues joves van comptar amb una persona que els reflectís la situació que vivien, ajudant-les a veure altres opcions i animant-les a fer el pas de denunciar.

En el tercer cas, la separació es va produir quan ella tenia només 6 anys, pel que el grau de consciència de la situació en el moment de la separació era més limitat. Tot i això, amb el temps i al veure la diferència de dinàmiques i condicions del centre

respecte casa seva, es va anar adonant de les limitacions amb les que havia viscut fins llavors.

*"[...] tampoco he echado de menos mi vida anterior. Ahora menos porque sé lo que hay pero de pequeña tampoco, no echaba de menos nada [...]"*. J.2

Verbalitzen la situació de desprotecció en la que es trobaven i les carències afectives com un dels aspectes que els va mancar més en la relació amb els seus pares.

*"[...] yo con mi padre era como, lo tenía pero nunca en realidad ha estado ahí [...] mi padre era porque lo decían y porque era la única figura que tenía en casa pues <<papá>> [...] pero lo que es estar con un padre y hablar con él, no sé lo que es eso"*. J.1

*"[...] nunca había tenido cariño, nunca me habían dado ese cariño y en el centro me lo daban. Era cariño, atención, hacíamos un montón de cosas [...] mi familia nunca me ha dado apoyo"*. J.3

*"[...] yo vivía en unas condiciones pésimas, en una casa viejísima sin condiciones higiénicas, evidentemente por eso no volví allí porque la casa sigue igual hoy en día. Mi madre no está bien, algo tiene psicológicamente"*. J.2

Les joves han hagut d'afrontar determinades situacions i canvis que no han estat fàcils de gestionar. Algunes d'aquestes situacions són de caire general pròpies del moment evolutiu dels infants però altres tenen molt a veure amb situacions i necessitats específiques dels infants que es troben al sistema de protecció. Aquestes dificultats que han anat apareixent al llarg del procés d'acollida, estan recollides en el següent apartat, ja que presentem no solsament el repte o dificultat, sinó també mostrem com s'ha gestionat i com l'ha ajudat el professional.

Finalment, tot i que es recull més endavant, cal fer una menció especial al moment de transició cap a la vida adulta ja que es mostra altra vegada, com un punt molt crític en el seu recorregut vital. Mesos abans de la majoria d'edat, els envaeixen sentiments de por i d'inseguretat. El moment d'acomiadament del centre i d'anar a viure a un altre recurs és complicat, en tant que han d'afrontar un canvi de context i de realitat en la seva vida.

*"Tú sabes lo que es estar toda tu vida acompañada y de repente te dejan en un sitio y es del palo, ahí te quedas [...] te das cuenta que estás sola y ves tu realidad y aunque estén"*

*ahí no es lo mismo porque en el día a día no tienes un educador que venga a arroparte o si te sientes mal ir a llorarle o explicarle [...]". J.1*

*"[...] meses antes yo tenía muchos miedos, me comía mucho la cabeza de decir y ahora yo qué hago, si no puedo pagar me echan a la calle del piso, al centro no puedo volver, con mi madre no quiero volver [...] comeduras de cabeza, de bajones, de llorar, de nervios [...]". J.2*

*"La última noche fue llorar a saco, estar fatal y se acercó el momento, la R. me llevó al piso, llorando a saco y la noche que pasé en el piso fue chungu, no pude dormir, llegué al cole que no sabía ni donde estaba [...]". J.3*

### **8.1.2. Conquistat la resiliència: El què, el qui i el com**

Aquest és un apartat que complementa i amplia l'exposat a l'analitzar la relació significativa clau de la xarxa formal. En aquest capítol però, s'incorpora la veu de les joves i de les respectives figures significatives clau de la xarxa formal –els educadors socials-. És per aquest motiu que per no repetir idees analitzades prèviament, algun dels apartats es sintetitza molt, remetent al lector al capítol anterior.

#### **8.1.2.1. La relació educativa significativa i potenciadora de resiliència**

Atès la llarga extensió i profunditat amb que s'analitza la relació significativa clau en la xarxa formal en l'anterior apartat, en aquest ens limitem a assenyalar la percepció dels professionals. Per part dels joves rescatem només allò substancialment rellevant que matisa el procés de la relació des de la perspectiva de la resiliència.

Els professionals entenen la relació des d'una perspectiva d'acompanyament de l'infant al llarg del seu pas pel sistema de protecció on la continuïtat és una constant. Entenen la situació de dificultat que viuen i des del respecte i la comprensió, els ofereixen una relació personal a través de la qual treballar els continguts educatius necessaris per ajudar als infants a desenvolupar-se.

*"[...] poder mostrar que ella no estava sola i que hi havia adults que es feien càrrec d'ella, la relació, jo crec que ella ha pogut agafar aquesta figura com de referència i de que <<sé que no em fallarà i sé que estarà aquí>>, que això és el que ella diu <<es que yo sé que siempre estás ahí o que puedo contar contigo>> jo crec que això amb la base de confiança poquet a poquet ha anat creant el vincle educatiu de dir, tenim això per fer, això per treballar, anem-ho a fer, tu no estàs sola". E.3*

*"[...] la situació familiar era bastant complexa, alguna vegada que havia anat a la casa i passaves una estona [...] es generava molta més complicitat perquè coneixies molt més de prop la seva història, la seva família, on estava o no estava, les dificultats [...] ho podies compartir perquè tu també havies estat allà i ella t'havia pogut agafar la mà i senyalar-te coses o apretar-te i dir-te <<és que mira això>> sense dir-te res". E.2*

Donen resposta a les seves necessitats de forma personalitzada i des de l'atenció individualitzada, entenent que cada infant és únic i necessita coses específiques per a ell que poden ser diferents a les de la resta. Això és valora significativament en un context, el centre residencial, on es conviu en grup.

*"[...] el fet de la confiança, que ella pogués tenir algú amb qui confiar, algú amb qui quan es posava alguna cosa sobre la taula es busqués una solució i si no hi havia doncs parlàvem i dèiem <<mira és així i no es pot fer res>> però no queien les seves necessitats, a les seves preguntes sempre hi havia algun tipus de resposta. Jo crec que potser això a ella li ha fet el crear aquest vincle i posar-ho molt en la persona". E.3*

*"[...] nunca te va a dar un abrazo sin que.. por ejemplo, X. era un educador que al principio me incomodaba un montón y mira que fue mi primer tutor pero me daba un abrazo y me quedaba así, como que violaba mi intimidad y era como <<oye tío que yo no estoy acostumbrada al contacto físico y menos con un hombre>> pero luego con H. era <<¿puedo?>>, te pedía permiso, lo tenía muy en cuenta todo. Es que es una persona muy inteligente, tranquilo, cariñoso [...]". J.1*

L'atenció que s'ha donat als infants i el fet de mostrar-se disponibles i accessibles ha estat clau per a la creació d'aquest vincle afectiu. En la relació han trobat un espai de confiança, on no s'han sentit jutjats i des del qual se'ls ha orientat en diferents aspectes per ajudar-los al seu creixement personal i social.

*"El fet de no jutjar-la, buscar les solucions, buscar la manera d'encaminar si s'ha encaminat malament alguna història, se li ha pogut donar una mica de via [...] jo crec que poquet a poquet ella va anar fent el camí, que és el bàsic, de confiança amb aquest adult que vegi que encara que li vagin malament les coses, encara que s'equivoqui, encara que tal, que sempre estava allà, una referència clara en el temps [...]". E.3*

*"Ellos en todo momento han estado ahí, para lo bueno y lo malo y yo se lo agradezco un montón y espero que sigan ahí, yo no quiero perderlos de mi vida, han estado en muchas etapas de mi vida y a día de hoy". J.1*

Un altre dels elements distintius de la relació són el vincle afectiu i la confiança, que han anat essent majors a mesura que la relació s'ha anat consolidant. Els professionals fan èmfasi en la part relacional afectiva i social però també incideixen d'una forma més explícita en comparació amb les joves, en l'aspecte educatiu de la relació. En aquest sentit, els educadors mencionen l'enquadrament de la relació en aquests termes per ajudar a que els infants ajustin les seves expectatives en quant al tipus de relació i als desitjos que dipositen en ella.

És quan s'aconsegueix establir aquesta confiança que els infants comencen a compartir aspectes més íntims i personals de la seva vida i quan es fixa el vincle afectiu que permet treballar la resta d'àrees en moments posteriors.

*“Jo crec que s'ha basat molt en la confiança de dir el que puc, el que m'agrada, el que no, el que em costa més acceptar. La relació era de confiança i de feina, de poder-li dir <<això què has fet, això que tal, on et puc ajudar, això si que fins aquí no pots passar més enllà...>>. Jo crec que entre el límit i la confiança hem anat creant el vincle [...]”. E.3*

*“Era una relació molt professional perquè jo tenia clar que era una nena que jo havia d'acompanyar educativament i relacionalment però que no podia fer res que es prestés a confusió que jo en algun moment em podia fer càrrec d'ella fora del centre [...] perquè d'ella també sortia aquesta demanda <<yo querría tener una familia como tú>>”. E.1*

*“Es una persona que está contigo [...] es un día a día, está ahí para lo bueno y para lo malo y está en todos los aspectos de tu vida, a nivel académico, personal, ¡todo, todo! Es que yo creo que ni siquiera la gente que está en su casa tiene esa conexión con sus padres”. J.1*

Aquest vincle afectiu s'expressa també a través del contacte físic i les mostres d'afecte verbals. Els educadors socials troben canals per expressar l'afecte i donen molta importància a aquesta forma de comunicació reparadora. Els infants ho agraeixen molt i com es tracta d'una relació d'afecte mutu, reben de bon grat totes les mostres espontànies d'afecte sense que els violenti.

*“[...] una abraçada, petons... ella demanava sempre molt contacte i molt carinyo i era molt fàcil i agradable”. E.1*

*“Siempre ha sido muy cariñosa en el plano afectivo, de besos, abrazos, siempre. Y a mí me encantaba, yo la buscaba [...] le saltaba encima y la otra ahí aguantando”. J.2*

Els professionals deixen clar que s'ha de treballar amb una missió educativa i expliquen el que això implica. Un cop més, es veu la importància de la confiança entre infant i educador ja que és la seguretat que tenen en que els diuen la veritat, el que els ajuda a tenir un punt de referència objectiu que els reflecteixi la seva situació real.

*"Era <<yo te cuidaré cuando estés malita pero tú me oirás>>. A veces farás cosas que estan malament des del meu punt de vista i encara que no t'agradi, te les diré perquè és la funció que em toca fer. No només com a professional sinó com a adult [...]". E.1*

*"Cuando te decían algo, por mucho que te duela, te lo decían tal y como era [...] sabían que te hacía daño y te decían <<claro que hace daño>> y luego te daban apoyo. Eso es lo que me gustaba más porque me daba esa confianza en mí misma y en confiar con ellos porque sabía que tanto en lo malo como en lo bueno no me mentían". J.1*

Els professionals reconeixen que la relació amb aquestes noies ha estat especial i que s'ha creat un vincle significatiu bidireccional. Aquesta connexió ha estat possible gràcies a l'actitud dels infants i d'ells mateixos, constituint-se com una relació positiva i afectiva emmarcada en un context educatiu. Els joves i els professionals poden situar la diferència entre aquesta relació i d'altres.

D'igual forma, amb aquestes narratives es fa palès el paper que juga el propi infant i jove, en la demanda d'ajuda d'una forma social i positiva, en la construcció i en la generació d'oportunitats per a construir el seu procés resilient.

*"Era una persona molt especial, amb la que hi havia... cadascun dels nanos que tens en una tutoria, ressonen alguna cosa teva [...] és veritat que no va ser una tutoria com la resta. Ella et demanava més, t'implicava més i senties que havies de donar més". E.1*

*"[...] ella era especial [...] hi ha persones amb les que hi ha una relació, un feeling diferent, hi ha gent que el dia a dia o la intimitat aconseguixes un feeling [...] la química que es diria, que amb uns funciona i amb altres no. Hi havia molt bon vincle i a part, al ser la tutora feia que aquest vincle fos més fort [...]". E.2*

*"[...] el fet que ella et faci una demanda com tant de dia a dia, tant d'això, el que està clar és que es crea un tipus de relació diferent. Amb cadascú es crea diferent perquè som persones i veus que les persones ens relacionem diferent amb uns i amb els altres". E.3*

*“[...] él estaba ahí dándome apoyo y tal y tú notabas que él te entendía porque no es lo mismo tratar con un educador que te da su apoyo pero como haciendo su trabajo que con una persona que conecta contigo realmente [...]”. J.1*

La reciprocitat en la relació és important i es veu en aquesta interacció de donar i rebre en relació amb les responsabilitats que assumeixen els infants. Per tant, la flexibilitat i les excepcions amb els infants existeixen en la mesura que aquests compleixen amb les seves tasques i obligacions. Observem que és important per les joves sentir-se especials de la resta i a qui se la tracta diferent, de forma més privilegiada.

*“[...] si que és veritat que hi havia un tracte especial o, no un tracte especial però les seves particularitats o les seves maneres de fer [...] aquesta flexibilitat ella també en algun moment deia si puc agafar una miqueta més i a vegades dèiem pues si [...] bàsicament era perquè amb tot lo altre ella era complidora [...]”. E.3*

*“En la resi, si no das, ellos no te dan [...] yo creo que a través de eso me fui haciendo más mayor [...] E.3 hacia todo lo posible para que yo estuviera bien, no se saltaba normas pero había muchas excepciones conmigo y yo creo que eso era lo que más me gustaba”. J.3*

Els espais de tutoria es valoren molt tant per part dels professionals com dels infants. Es perceben com un espai d'atenció individualitzada, com un moment d'intimitat on els infants poden parlar i tenir un diàleg exclusiu amb l'educador, on compartir confidències de manera exclusiva amb ells. Això també lliga amb el rol actiu que vèiem abans per part de les nenes, atès que tenen la capacitat de ser selectives i escollir a la persona amb qui volen compartir determinats aspectes de la seva vida.

*“[...] em deia <<es que esto no se lo he explicado a nadie>>. Sobre tot quan després es va fer més adolescent que parlava dels problemes amb els novios, tenia molta por a la sexualitat, ho parlava amb mi. Per mi era una cosa molt significativa, era com <<ella deu veure algo en mi que li permet aquesta obertura sense por [...]>>”. E.1*

*“[...] no caure en el <<bueno, això els hi passa a tots els nens>>, no sinó que qui ve, qui t'està parlant és una persona concreta que t'està explicant coses personals, privades, familiars i socials que per ell són important i tu a lo millor creus <<això és una tonteria d'un adolescent de les relacions socials>> doncs si, per ell és important i s'ha d'escoltar i treballar per donar resposta [...] l'important és sentir-se escoltat, tenir un lloc de paraula on pugui posar tot això que per ell és important”. E.3*

Pel que fa a l'evolució d'aquesta relació, veiem que es construeix en el dia a dia, respectant les distàncies i els ritmes que marca l'infant, i a mesura que l'infant ho demana, es van incrementant les interaccions.

*“Ella inicialment no, estava allà però era molt com <<no me acabo de fiar de este tío>>. De mica en mica, ella anava veient que jo era molt planer amb tot [...] el principi de no mentir mai [...] aquesta constància és el que a ella li va anar fent baixar el seu nivell de defensa [...] progressivament ens vam anar enganxant [...] la relació es va anar incrementant, cada vegada les tutories eren més freqüents [...]>>”. E.1*

*“[...] los veía cuando bajaban a ordenadores porque yo era la nueva y veía como trataba al X. y era como ala, este hombre no sé, me gusta pero a la misma vez los hombres me dan miedo, me crean esa desconfianza [...] yo lo veía desde fuera con otros y decía <<creo que me gusta éste>> pero yo no me atrevía a dar el paso pero él poco a poco se ganaba mi confianza [...] a medida que fue pasando el tiempo esa confianza la cogió conmigo y yo con él, entonces es algo que él se ganó”. J.1*

Queda clar que és a partir del vincle i de la confiança inicial en el context del centre, que es va construint quelcom recíproc més enllà del rol institucional de l'educador.

*“[...] hi havia bona relació, hi havia dies millors, dies pitjors, dies que s'emprenyava, dies que havies de posar límits però era com molt progressiva, en la que es va establir una confiança, en la que podia explicar-te el que li passava, tu li podies preguntar, ella sempre estava disposada a parlar-ho i fins al moment i 20 anys després seguim tenint relació. Suposo que és mantenir-ho i estar obert”. E.2*

*“Jo crec que ella ha sigut més lineal [...] sí que va haver els primers anys de començar aquest vincle i després poc a poc s'ha basat en això, en la confiança i en el treballar per a que ella es fes gran amb lo màxim possible que pogués fer”. E.3*

*“Como yo eso lo veía, me mostraba como más abierta, de decir, yo creo que tú me estás dando algo que otro educador que trabaja igual que tú, las misma horas que tú, el mismo trabajo que tú no la hace, no me lo da, no me lo transmite [...]”. J.2*

Evidentment la seva actitud ha canviat a mesura que la relació ha evolucionat i han pogut anar parlant i compartint experiències vitals amb els professionals. Compartir aquestes experiències ha estat possible gràcies al vincle afectiu i de confiança creat, i a la vegada aquest fet ha repercutit en aquests dos aspectes per a consolidar-los.



*“[...] el que ha pogut anar canviant ha sigut la confiança que ella ha pogut tenir amb aquest adult que li posava límits que no li agradaven [...] ha pogut entendre i mica en mica dir <<vale, fins aquí ho accepto, jo dic el que no m’agrada però vaig fent>> [...] quan els companys et poden dir <<la teva paraula en la J.3 és una altra història>>. En el procés veus cosetes i després al final veus que si que has sigut una persona important per ella”. E.3*

*“En el moment en que ella t’explica tota la seva historia i ella et pot parlar de la seva vida i no et posa barreres i pot compartir [...] era molt de no semblar que pateix, no semblar que ho passa malament [...] pot parlar amb tu i et pot explicar <<no vull anar a casa o mira la meva mare o mira el que ha passat>> o pot parlar dels seus sentiments o de les seves coses més intimes és quan dius <<has arribat a aconseguir una relació diferent>> [...] veus que et té confiança i que pot parlar amb tu de tot”. E.2*

Els moments de conflicte o dificultat que es relaten són mínims si es fa una mirada general del transcurs de la relació. Aquestes situacions tenen a veure amb aspectes relatius al fet mateix d’educar i aspectes del quotidià i de la fixació de límits que a vegades els infants no entenen o no volen acceptar. Aquestes situacions es resolen sense més importància, no suposant un moment d’inflexió ni quelcom crític per a la relació.

*“[...] en aquell moment t’has de posar seria, això no es fa, anem a parlar, si les coses s’han fet doncs <<per què?>>, anem a veure com solventem això, tancar-se en banda no soluciona res. En aquell moment si que era un moment tens però no era una cosa de dir que afectava la relació [...]”. E.2*

*“[...] moments que ella potser estava més enfadada o de demanda continua de lo material, si que ha passat moments de <<quiero esto y ropa y maquillaje>> i tu li donaves resposta però fins a cert punt i ella demanda, demanda i esto i esto i es trobava en algun moment de <<no, ja t’he donat això i fins aquí>>”. E.3*

*“Ha habido muchos momentos que era mi amiga, hay momentos que ha sido mi enemiga [...] afectaba en el momento porque me echaba bronca, me castigaba yo me enfadaba y punto. Pero realmente es que al día siguiente estábamos tal cual [...]”. J.2*

*“[...] los enfados porque yo siempre quería cosas y me decía <<es que ya tienes demasiadas cosas>>, claro, me ponía límites y como yo no era de que me pusieran límites pues era eso, que a mí me molestaba mucho”. J.3*

Tant joves com professionals perceben l'etapa de l'adolescència com un període d'especial complexitat. Aquests canvis s'atribueixen a les característiques del moment evolutiu propi d'aquesta etapa.

*"[...] la part més adolescent, quan era més peque no passava i quan era més gran tot es va relaxar i el sentit de l'humor li podies treure i fent-li bromes i acabava baixant el to. Però en el moment més adolescents de 12, 13, 14 allà estava més potent, suposo que és allò que estan totes les emocions allà multiplicades i costava una mica més". E.2*

*"[...] moments que li anava bé el que li deies, altres no li anava tan bé i es mostrava com més enfadada i indignada però això era també l'adolescència i que ella també tenia pujades i baixades segons si li anaven bé les coses [...] a vegades afectava en la relació però més en el dia a dia però no en el fet més transversal de tot el temps, que jo crec que era una figura de confiança i que no va canviar". E.3*

*"En el tema de la adolescencia, porque queremos llegar más tarde al centro de lo normal o faltar al cole o los fines de semana me decían que tenía que irme a mi casa y yo me iba con alguien por ahí, estuve un añito y algo que sí que habían más conflictos con ella". J.2*

Els professionals no posen punt final a la relació quan els infants marxen del centre, sinó que és un punt i seguit que els permet seguir mantenint el contacte. Són conscients que l'emancipació del jove suposa un canvi d'etapa i s'acomiaden amb una mescla de sentiments. Tenen un punt de tristesa pel fet de deixar de ser el seu referent formal però alhora veiem com es constitueixen en referents informals ja que segueixen estant presents a la seva vida d'una forma diferent. És un canvi d'etapa en la que els professionals tenen clar que les joves han de caminar de forma autònoma i construir noves vinculacions amb el conjunt de la xarxa social.

*"Ara no ens veiem molt, al principi quan va marxar estàvem molt en contacte [...] en el moment que ens acomiadàvem li vaig dir <<mira, aquest és el meu mòbil. Quan em necessitis o el que sigui...>>. Entenent que ella havia d'enganxar-se amb els educadors del nou recurs però des de lo virtual, quan les coses no van bé o ella necessita alguna cosa, m'envia un missatge i sap que de seguida li responc". E.1*

### 8.1.2.2. Els actors de la relació

En aquest apartat es mostra com en l'anterior, fonamentalment la perspectiva dels professionals, exposant per part dels joves només allò més rellevant i destacable. Per a més informació respecte la visió dels joves, remetem al lector al capítol anterior.

#### **Qualitats dels infants**

Els tres professionals expressen que el factor més valuós per a la construcció de la relació educativa i en definitiva per l'èxit de la intervenció, ha estat l'actitud dels infants. Són nenes que han buscat molt a l'educador i que han posat molt de la seva part per a que la relació funcionés.

*“Era molt fàcil treballar amb ella, era una nena que tenia moltes ganes d'estar acompanyada, era una nena que tenia molta necessitat que l'altre l'escoltés, era una nena que se'n fiava de l'adult, tenia moltes ganes de superar la seva vida”. E.1*

*“És una nena que buscava el que pogués tenir espais amb ella [...] ella buscava molt la relació i és una noia que sempre ha pogut parlar, dir el que pensa, ha buscat establir confiança, ha estat fàcil en el sentit de fer relació [...]”. E.2*

*“[...] la J.3 buscava molts moments si ella necessitava alguna cosa, si m'havia de dir qualsevol cosa que li passava [...] moments que no hi era ella es guardava aquella informació fins que jo hi tornava a ser i em venia a explicar [...] ella et venia i et demanava més i se li donava més perquè al dia a dia això tu pots donar-li”. E.3*

Són joves que han sabut demanar ajuda, han tingut la capacitat d'expressar-se i de cercar estratègies per apropar-se als educadors socials.

*“Potser altres nens et desmunten l'habitació o et munten la gran bronca i ella era capaç de dir-te <<es que te he echado de menos este fin de semana>> i pensar <<yo también>>”. E.1*

*“Posar-se a fer deures i dir no lo se hacer <<ayudame a estudiar porque no sé, no me sale. Coses d'aquestes que fa que tu estiguis allà [...] estratègies de que estiguis pendent, que els ajudis, que els acompanyis a fer coses”. E.2*

Els tres educadors tenen la percepció que els infants s'han esforçat per a complir amb les tasques que se'ls demanava i que han tingut un rol actiu en la consecució dels compromisos que es proposaven.

*"[...] tenia moltes inquietuds de la seva vida personal, del seu futur, del que a ella li inquietava... llavors, era una facilitat d'ella per preguntar i per saber i clar, sempre feia una petició des de <<¿tú cómo lo ves? Yo quiero que me des tu opinión>>". E.1*

*"A l'institut no faltava cap dia, en qüestió de deures ella es posava i feia, si havíem quedat de tal hora a tal hora, ella a tal hora complia. Com era complidora amb tot, lo altre sempre ets més flexible amb algú que pugui complir i ells ho saben". E.3*

No només han complert amb el que se'ls demanava sinó que han tingut un interès per aprendre, per interrogar-se i per adquirir coneixements que pensaven que els podia ajudar en moments futurs.

*"Ella era capaç de reconèixer <<me gustaría que me dijeras qué tengo que hacer para no pensar>>. Hi havia molta capacitat de mirar cap a dintre seu [...] tenia molta inquietud per saber coses d'ella, per explorar coses d'ella i en aquest intercanvi, ella ho posava molt fàcil". E.1*

*"[...] ella també ha crescut en fer-se gran i en agafar tot el que a ella li podia, i fer-se seu i no dir <<com ells em cuiden i ells ja saben el que haig de fer, ja m'ho diran o ja resoldran o ja faran>> [...] s'ha anat fent el que era seu i ha anat intentant resoldre ella, amb l'acompanyament però ha tingut l'interès de <<com faig això? Doncs vinga>>. Primer se li ha explicat, s'ha fet junts, i després ja poc a poc s'ho ha fet sola". E.3*

Evidentment tant professionals com joves identifiquen punts de dificultat que presentaven els infants i que es van haver de treballar, com ara falta de límits, certs comportaments, reconeixement de responsabilitats, etc. però són aspectes menys rellevants i que no van interferir en allò essencial que va possibilitar la construcció de la relació.

*"Li passava molt, era com que qualsevol cosa que passés ella depèn de quin moment et deia <<yo no he sido>> [...] si ella deia <<que no lo he hecho yo>> mirava cap a baix i <<no lo he hecho yo>> i no sorties d'allí". E.2*

*"[...] se la veia una mica pispilleta però maca, el que passa que si que venia al centre una mica desmarxadeta, qüestió de límits, de què feia i no feia, parlar del que tenia perquè era petita però ja se la veia una nena amb caràcter i això". E.3*

*"[...] me iban educando a su manera, con castigos que nunca había tenido, con sanciones, limites que no me habían puesto nunca y eso me hizo cambiar, ser otra persona". J.3*

Per últim en aquesta línia, els educadors socials expressen el mèrit de les joves, ja que han sabut treure profit de les oportunitats que se'ls ha presentat al centre i han volgut tirar endavant i créixer.

*“És veritat que ella d’alguna manera et feia trencar entre cometes, aquesta frontera entre lo professional i lo personal [...] sóc una persona vulnerable que ha patit molt però et demano que em donis un cop de ma perquè no vull continuar en aquesta posició [...] és una persona que vol evolucionar d’aquesta postura de <<patito feo a cisne blanco>>”. E.1*

*“[...] hi ha una part que era seva de tot el que portava i que va poder absorbir i va poder aprofitar de tota la gent que tenia propera que li va poder aportar coses, ja sigui des del centre, des del pis com des de l’escola, des de l’institut o els amics o els pares dels amics, però que va poder treure-li profit a tothom”. E.2*

L’altre element comú com veurem més endavant, és l’alt grau de consciència de la situació de la família biològica per part de les nenes. Rescatarem aquest tema en parlar de la identitat però en fem referència en aquest punt perquè pensem que la capacitat per assumir la seva realitat familiar ha facilitat l’acceptació de la mesura i en conseqüència, ha fet que partissin des d’una posició diferent i que poguessin veure el centre i els professionals com un recurs d’ajuda.

*“Ella va ser molt conscient des de sempre del tipus de relació que tenia amb la seva família i va ser molt conscient que el centre per ella era una ajuda i un lloc i un moment per poder-la ajudar a créixer [...]”. E.3*

*“Yo a diferencia de muchos niños también he sabido cómo aprovechar eso porque muchos niños lo que hacen es rechazarlo y yo [...] aferrarme a eso, el coger ese cariño y esa confianza que me han dado, es lo mejor que he podido hacer. Fue una cosa inconsciente pero creo que al haberme encontrado sola lo escogí como un apoyo”. J.1*

### **Qualitats dels professionals**

Els educadors socials destaquen que és important ser conscients de les dificultats i necessitats específiques que tenen els infants i treballar amb ells des d’aquesta posició de comprensió. L’educador social és la figura de referència que li pot prestar una atenció constant per tal de donar resposta a les seves demandes i necessitats. És la figura que ha de possibilitar i ha de treballar per a que es donin les condicions per a que l’infant creixi i es desenvolupi a tots els nivells. Encara que sembli una obvietat, el

fet que el professional assumeixi l'encàrrec amb tota la seva amplitud és valorat pels joves com un element fonamental.

*“La permanència. Jo penso en aquell moment també l'accessibilitat [...] és com la de figura referent que faria un pare o una mare a casa seva, era jo. D'alguna manera ets qui coneix i aglutina tota la informació [...] l'estar cada dia i el tenir la relació i els interessos i el compartir i el que t'expliqui tot el que vulgui. La teva tasca és saber tot el que ella necessita i poder-ho cercar perquè ella pugui construir-se la vida [...]”.* E.2

*“[...] has de tenir clara la funció que estàs fent, que és una funció educativa [...] donar molta importància al fet de poder ser, no jutjar el que et puguin dir [...] poder proposar, posar-li interrogants perquè ell o ella digui <<ostres, a lo millor estic...>>, poder deixar un marge d'error per a que ell pugui pensar en el que està fent”.* E.3

És essencial el fet de jugar un rol d'adult de referència autoritatiu, que marca els límits però ho fa amb afecte i tenint l'objectiu educatiu en el punt de mira.

*“Jo li deia, jo tinc aquesta tasca d'acompanyar-te i farem moltes bromes, perquè en fèiem moltes, però quan toqui posar límit, te'l posaré. I ens enfadarem, però no passa res. Tingues en compte que quan ens enfadem ens continuarem estimant però a mi em toca això. No jugaré a ser el col·lega perquè crec que no em toca [...]”.* E.1

*“[...] que puguis apropar-te i dir-li lo be que fa les coses i lo malament que fa les coses i que puguis ser carinyosa amb ell però li puguis dir tot lo que fa malament i que també ho puguis mantenir. Jo penso que això és el que necessita un nano”.* E.2

*“[...] era muy cariñosa, que era muy madre, es que era demasiado madre... es que yo... va a ser malo lo que te voy a decir pero, no quiero ser mala pero yo me olvidaba de que tenía una madre y la ponía a ella. Es que me sentía muy a gusto”.* J.3

Es menciona la importància del respecte per part del professional cap a l'infant i cap a la seva família, sense fer valoracions de la situació.

*“L'actitud de respecte és algo que s'ha de mantenir sempre, has de ser molt respectuós amb la família sempre, encara que hi hagi famílies disfuncionals [...]”.* E.1

*“[...] jo penso que els seus pares són els seus pares i el que hem de poder entendre és per què han fet les coses així des de la comprensió, no des de la ràbia ni eliminar-los, perquè els pares no s'esborren, els pares seran els pares tota la vida. Jo penso que un dels punts importants és que tu els respectis i respectis la seva història i la seva família [...]”.* E.2

Parlen de la rellevància de la implicació i l'actitud vers els infants. Cal que els educadors socials es mostrin interessats en l'infant des d'un sentiment real i sobretot, cal que els infants ho rebin d'aquesta forma.

*"[...] si tu t'impliques en la seva vida i el que fas i realment ho fas amb ganes això ho noten, penso que com a educador has de tenir una actitud que ells han de rebre, com qualsevol altra relació. Si tu reps que l'altra està disposat a establir amb tu i que està a gust amb tu, tu t'obriràs més, si tu captes que l'altra només està allà perquè li toca, evidentment no crec que et faciliti gaire [...] ha de ser de veritat, sense confiança, sense relació, no hi ha feina a fer i això està claríssim". E.2*

*"[...] ella ha puesto quizás más de su parte, además de hacer su trabajo porque hay educadores que también han hecho su trabajo y yo no he notado ese vínculo. Entonces yo creo que ella fue un poquito más allá en ese sentido". J.2*

El tema de la personalització de l'acció ha estat una constant com ja hem anotat amb anterioritat. Donen valor a la individualitat i la personalització de cada infant al centre residencial, fugint de programes estàndards per buscar la forma d'apropament i acompanyament de cadascun dels infants segons el que necessita. El dia a dia dóna moltes oportunitats per treballar diferents aspectes.

*"[...] el tacto que tenía a la hora de tratar con cada uno de nosotros, saberse adaptar a cada chaval y es muy cariñoso, muy organizado, es muy especial. Es una persona que te da esa tranquilidad". J.1*

*"[...] és una mica tot casolà perquè realment hi ha temes que tot i que potser podria haver un programa més estandarditzat o algo més planificat, treballar en un CRAE, cada nano és diferent llavors nosaltres ens hem d'adaptar a la particularitat de cada nano, no hem de fer-los adaptar ells a nosaltres. A vegades hem buscat coses per treballar l'autoestima però és com fer-los passar per un sedàs que no els hi toca". E.1*

*"[...] l'eina educativa per excel·lència és la quotidianitat, és el cada moment que pots treballar moltíssimes coses [...] a vegades els és més fàcil parlar de la història d'un altre que no parlar de la seva pròpia història. El dia a dia és el que t'ajuda i sempre trobes coses per estirar del fil". E.2*

En aquest sentit, el fet de conèixer a l'infant, facilita el tipus de resposta que dóna el professional en cada ocasió. Els educadors es prenen tot el temps necessari per aprofundir en el seu coneixement atorgant-li un paper actiu en aquest procés i oferint-

li oportunitats perquè es mostri. En funció de les particularitats de les nenes, els professionals van veient quines estratègies són més efectives i actuen en conseqüència.

*"[...] fer servir altres nenes que havien estat en la mateixa situació, el sentit de l'humor, fer broma o deixar-la així calmada i dir << escolta ja ho treballarem demà i ja ho parlarem demà una altra vegada per poder treure tots aquests nusos i aquestes històries que tenia a dins >>. Després es podia parlar, calia donar-li el seu temps, que en ella era més temps que en altres i no pressionar-la perquè és que no et servia de res, podies passar-te 4 hores amb ella assentada. Guanyava ella, eh!". E.2*

*"[...] su manera de reaccionar, de ser, de tratar a los niños [...]". J.3*

Igual que els infants, els adults perceben que la constància i la disponibilitat al llarg del temps són elements clau. Poder-se oferir a l'infant com un recurs d'ajuda amb el qui comptar en el moment que necessitin, facilita la creació de confiança en aquesta persona.

*"[...] si m'havia de posar dur, jo em posava dur [...] ella m'ho ha agrait perquè ho hem parlat <<tu et vas mantenir allà, lloviese, nevase, hiciera frío, calor... tu sempre estaves allà >> [...] aquesta constància d'estar allà sempre de la mateixa manera". E.1*

*"Si no sap que tu estaràs allà faci el que faci i que el renyaràs quan es porti malament, no serveix de res que estiguis allà, és així de senzill i així de difícil perquè hi ha molts educadors que no ho aconsegueixen [...]". E.2*

*"[...] por mucho que ella me inculcara podría haber dicho <<que le den por el saco >> pero yo creo que el ver su constancia y el ver que realmente en el trabajo también se te valoraba, es un cúmulo de todo, ahora me creo una persona trabajadora [...]". J.2*

En aquesta línia, parlen també de l'estabilitat laboral al llarg del temps i els beneficis que aporta aquesta permanència pels infants. Això és un exemple clar de com les circumstàncies del context institucional, en aquest cas les relatives a la situació laboral dels professionals, també afecten a la relació educativa.

*"El que estiguis allà un any i un altre any i que et mantinguis [...] la clau està en l'estabilitat del personal [...] que a aquella persona la puguis ajudar més a créixer, la puguis ajudar més en tota la part emocional i més un nen, que no explica a tothom el que ha passat". E.2*



Els educadors socials també fan referència a la sinceritat i la confiança entre ells i els infants. Entenen que una relació transparent –dintre de les possibilitats- ajuda també a la creació de la relació i l'establiment del vincle afectiu.

*“[...] si tu no ets capaç de mantenir una relació sincera, honesta i completament franca el nano se n'adona [...] sempre era la màxima transparència, la màxima sinceritat [...] <<Jo sabia quan jo et deia algo, si tu em deies que no ho explicaves, jo sabia que podia confiar amb tu perquè tu no ho explicaves>> em diu [...]”.* E.1

Ens parlen també de la paciència i la flexibilitat com dos competències interessants en els professionals. En el context institucional les normes del centre regulen la vida del grup i mostrar-se des d'aquesta posició de tranquil·litat i saber quan es poden plantejar excepcions a les rutines que imposa la dinàmica del centre, aporta tant als professionals com als infants, una sensació diferent que també afecta a la relació.

*“[...] una actitud oberta, d'escoltar i no només marcar les normes i els límits, deixar-te portar per tota la normativa i la vida quotidiana, en el centre està molt marcat. Doncs poder-te relaxar i dir anem a parlar una mica, ets més flexible”.* E.2

*“[...] que puguin treballar algo des de la confiança, des de sentir-se acompanyats i jo crec que això els ajuda, poder trobar a algú que tingui paciència, que sigui positiva en el fet de <<si no surt avui, segur que surt demà>>, intentar ser bastant optimista [...]”.* E.3

La coherència és també una de les màximes dels educadors. El fet que no hi hagi diferències entre el que diuen i demanen als infants i el que fan, aporta confiança i dóna una estructura fiable als infants que facilita l'apropament. Els educadors tenen clar que són models d'aprenentatge pels infants.

*“Fer la funció d'adult, fer l'acompanyament, amb carinyo, amb límits, amb respecte i sempre com la gota malaya, sempre igual [...] aquesta coherència, jo crec que és el que ella més va agrair, que estiguéssim sempre i de la mateixa manera”.* E.1

*“[...] l'important és que el professional pugui ser algú referent per aquella persona i per tant, si és algú referent també és conseqüent amb el que fa [...] tenir el rol d'educador des de que entres per la porta fins que surts i si tu estàs dient que és important fer això, això i això, el que no pots fer és a la mínima de canvi saltar-te allò, per tant has de ser conseqüent i responsable amb la teva funció”.* E.3

També s'apunta la importància del temps entre l'escolta, el diàleg i les propostes d'acció. Els temps i el diàleg s'assenyalen com dos elements potenciadors de la reflexió previs a l'acció socioeducativa. Així mateix, es posa en valor el diàleg com a forma d'intercanvi entre l'infant i el professional.

*"[...] escolto bastant o que intento deixar un temps de fer i de pensar les coses i veure després i valorar si ha anat be [...] serveix que no sigui molt impulsiva, que sigui bastant tranquil·la, que hi hagi els seus espais de paraula i pugui jo escoltar [...]". E.3*

Per últim, es planteja el sentit de l'humor, no només com una eina de distensió en les situacions de conflicte, sinó com a eina educativa transversal per ajudar a acceptar-se a un mateix, la seva història personal i la realitat present.

*"Fèiem molta broma de la seva procedència del Marroc, també ens donava molt joc el fet que ella es veia amb aquest nas que deia que es veia com una bruixa... fèiem molta broma, era molt divertit, ella ens donava molt de joc". E.1*

*"Als sopars era quan xerràvem i jo feia imitacions de tots. I em deien <<imita'm a mi, imita'm a mi>> i tenien que endevinar <<¿quié soy?>>. Els hi encantava, eren moments que els hi deies el que feien malament amb sentit de l'humor i es pixaven. I deien <<pero no lo hago>> i tots <<anda que no!>> y <<¿te gusta?>> i llavors podies treballar aquells aspectes de comportament o de conducta que no eren tant conscients però com estaven en el moment de les rises ho rebien de manera molt diferent i s'ho prenien bé i quan ho feien en la realitat et reies i captaven, deien <<es verdad que lo estoy haciendo>>". E.2*

### 8.1.2.3. El procés de l'esdeveniment resilient: els progressos de la relació en termes de resiliència

Al llarg d'aquestes pàgines, es poden observar els aspectes amb que els educadors i els infants, a través de la seva relació, han anat treballant els diferents elements que componen la resiliència. Es dona a conèixer de quina manera han anat assolint els progressos en aquestes àrees, i el paper que han tingut cadascun d'ells.

L'extensió d'aquest apartat és major atès que en aquesta ocasió s'ha preguntat als joves i als educadors socials de forma molt precisa informació respecte els diferents elements de resiliència, pel que trobem dades que amplien i expliquen de forma més detallada aquest procés.

Amb l'objectiu de ser coherents amb la nostra proposta i facilitar la lectura de les dades, presentem aquests resultats d'acord amb l'estructura de les dimensions resilients ja utilitzada anteriorment.

## **A. DIMENSIÓ PERSONAL: Competències personals: JO**

### **Competències emocionals**

Les joves expliquen la importància d'aquestes figures en el pla emocional. Han pogut comptar amb elles per ajudar-les a identificar sentiments i passar de l'estat emocional a poder posar paraules als temes que les preocupaven. Tot i que en un primer moment resulta dolorós obrir-se i parlar, són capaces de veure els beneficis que els aporta a posteriori.

*"[...] me iba a llorar <<quiero ver a mi sobrina>> y E.3 subía al lavabo que estaba yo ahí escondida y hablábamos". J.3*

*"[...] jo li deia és que tinc aquesta angoixa no sé qué i ell deia <<ja, però què és el que et preocupa?>>. I començava, su clave era <<a ti lo que te pesa es la mochilita que tienes atrás>> y me decía <<vamos a sacar la mochilita y a hablar un poquito>>. Y yo <<no, la mochila no la toques>> y empezaba <<carinyo, lo del teu germà no se què...>> [...] lo sacaba y acababa hablando y llorando un montón del palo, no puedo más, hasta con dolores de cabeza pero luego me sentía hasta mejor, que desahogo". J.1*

*"[...] té un punt més poruc de <<no sé si es lo mío, no se si lo voy a saber hacer, no sé cómo serà>> ella necessitava també que li diguessis <<no et preocupis, anem, mirem, preguntem>>. Llavors es quedava més tranquil·la. Sí que havies de treballar amb ella les opcions, rebaixar les pors, pors a enfrentar-se a coses diferents i augmentar l'autoestima en alguns aspectes, com en la part educativa [...]". E.2*

Els infants busquen al professional de forma activa perquè els ajudi a gestionar les emocions que senten, tant aquelles referents al dia a dia com aquelles més transcendents respecte la situació adversa que viuen. En el camí cap a la resiliència, les joves expliquen com la identificació de les emocions i la seva gestió ha estat un aprenentatge valuós.

*"[...] te das cuenta de más cosas o emociones tuyas personales o en el colegio [...] emociones tanto positivas como negativas, yo siempre se lo contaba todo a E.2". J.2*

*"E.1 sabe dónde darte y cómo darte para sacarte todo lo que tienes [...] al principio lo odiaba y luego cuando fueron pasando los años yo lo buscaba, estoy mal, pues al calvito <<es que tengo aquí un globo que no sé, me pesa, tengo aquí algo que no puedo>> y él me decía <<no, cariño, això es diu angoixa>>[...]"*. J.1

*"Ella preguntava i deia <<¿pero tú qué harías?>> i jo li deia [...] tu has de triar [...] t'has d'equivocar i tant si és èxit o no, tu has de poder triar. El que se l'acompanyava una mica que ella pogués pensar separatament, a vegades el que li passava és que s'agobiava molt perquè ajuntava 4 o 5 coses a la vegada".* E.3

*"La seva demanda era <<¿esto cómo lo hago? ¿cómo miro la vida con una mirada más positiva?>> [...] mira el teu passat i reconeix <<que suerte venir de una cultura marroquí>> [...] ella podia entendre que es pot mirar la vida amb unes altres ulleres. Ella volia les altres ulleres i li deia <<això t'ho has de fabricar tu>>".* E.1

D'altra banda, les joves manifesten que aquesta figura les ha ajudat a tenir una valoració personal més positiva respecte elles mateixes. Els educadors han reforçat a les joves, proporcionant-los-hi més seguretat en elles i una mirada més positiva en la seva autoimatge.

*"[...] yo era una chica, bueno y aun lo tengo un poco, muy insegura, que necesitaba que me aseguraran que ese paso si lo doy saldría bien. Él siempre me decía <<ho estàs fent bé, no tens per què queixar-te>> [...] él siempre me recordaba que lo estaba haciendo bien y que él se sentía muy orgulloso de mí".* J.1

*"[...] recuerdo muchísimas conversaciones con esa frase <<tu vales, eres trabajadora, eres responsable, tienes la cabeza centrada, no te me desvíes>>. Ella sí que reforzaba eso [...] quieras o no esto te anima, que una persona te alague, esto te gusta".* J.2

*"[...] la seva autoestima estava pels terres. Era el patito feo, era la que havia denunciat a la família, era la prostituta perquè se vestia como los occidentales, no llevaba el velo, o sigui, ho tenia tot de cul. Però bueno, de mica en mica, amb molt humor també, perquè fèiem molta conya [...] va anar escalant posicions i ha anat molt bé".* E.1

*"En el dia a dia reforces tot allò que fa bé, li reforces tots aquests aspectes positius, aquestes angoixes o aquestes relacions que no anaven be també ho treballaves, podies parlar de lo bé que feia tot allò, de lo altre que no anava com havia d'anar".* E.2

A través de la ressenya dels aspectes positius i de la manifestació d'orgull que els ha mostrat el professional, elles s'han pogut anar veient d'una forma més positiva.

Aquest canvi en l'autopercepció és possible gràcies al vincle existent entre ells ja que aquesta confiança en l'altre és el que marca la diferència i el que fa que l'infant cregui en el professional i en conseqüència, acabi adoptant una visió ajustada de sí mateix, descobreixi i valori les seves capacitats.

*"[...] el hecho que me recordara que yo valgo y que tengo habilidades sociales y muchas cosas, porque yo no las veía desde dentro pero él me lo decía y yo no me lo acababa de creer [...] ves que otra gente tiene esa confianza en ti que tú no tienes, pues la vas cogiendo y es como que te lo crees [...] los demás educadores yo por mucho que los abrazaba, había cariño claro, pero yo no tenía esa confianza y esa conexión suficiente como para ellos decirme <<tú vales>> y creérmelo". J.1*

*"[...] yo me creía así, decía <<si E.2, que es como mi hermana mayor, me dice que soy trabajadora, es que lo soy>> [...] si me dice que soy trabajadora, yo me lo creo". J.2*

*"Sobretot en moments de tutoria, moments en que ella es desmuntava més però bueno, el fet és que la paraula de l'educador o de mi mateixa de dir-li <<ja veuràs com si, què has de fer? Això, doncs a veure, ens organitzem>>. El fet de poder fer aquest acompanyament més diari, ella s'agafava a això i podia tirar endavant [...]". E.3*

El fet de tenir una visió històrica de la relació, que s'aconsegueix gràcies al fet longitudinal de la relació, permet als educadors rescatar elements i situacions del passat i confrontar-les amb la realitat present de les joves, resultant una estratègia per empoderar-les i fer-los-hi veure que tenen competències pròpies per superar els reptes que se'ls hi plantegen.

*"Me decía que tenía mucha capacidad yo de superar las cosas, que no me preocupara [...] a través de las tutorías [...] ella me decía muchas veces <<si has llegado hasta aquí tú sola, ¿por qué no más allá?>>". J.3*

*"[...] podíem parlar de coses que s'havien solucionat i havien sortit bé i aleshores això hi havia un punt que ella tenia més confiança en ella mateixa, en poder tirar endavant i el fet que també va ser una tutoria bastant llarga en el temps, també això servia per parlar de coses que havien passat i que havien sigut d'èxit, també recordar-les i posar-ho sobre la taula ajudava a poder encarar lo nou o el repte nou". E.3*

Respecte el fet de fomentar l'autonomia i un rol actiu en la vida dels infants, en un primer nivell podem dir que les joves senten que se'ls ha fet partícips de la dinàmica

del centre i de les activitats que es duïen a terme. Aquest aspecte es veu també més endavant quan fem referència a les oportunitats culturals i lúdiques que gaudeixen els infants, doncs es pot observar com rescaten els seus interessos per a proposar activitats i per tant, es tenen en compte les seves opinions.

*"[...] ellos nos decían, os propongo esto, ¿os gusta? No, pues no vamos. Siempre nos tenían en cuenta". J.3*

*"Ella coneixia el treball que es feia amb ella i ella tenia la seva opinió de si havíem de treballar una miqueta més això perquè era on ella tenia més dificultat [...] ella a les tutories podia emmarcar el que es podia treballar amb ella o el que es podia continuar o el que no havia funcionat i s'havia de buscar una altra cosa". E.3*

Una de les joves fa referència explícita a les assemblees, percebudes com un espai de diàleg i de compartir diferents aspectes relatius a la convivència i a la dinàmica del centre.

*"Estaba la asamblea de grupos y la general, que estábamos los 25 niños de la casa que éramos pocos. En la general decíamos, no nos gusta la comida de los sábados [...]". J.3*

En un nivell de més implicació en l'adopció d'un rol actiu, observem que les joves han percebut grans diferències en funció de l'edat. Sembla que el grau de participació i d'implicació activa respecte el seu procés i respecte la dinàmica del centre va ampliant-se a mesura que es van fent grans.

*"A partir de los 14 años sí. Antes se me comunicaban las cosas pero <<tú no pots fer res, t'ho estem dient perquè ho sapigués però tu no pots fer res. És una decisió que prenem els adults>>. A mí me daba mucha rabia pero lo entendía, después a partir de los 14 años si teníamos que hacer alguna cosa, lo que tenía que hacer era tomar yo la decisión". J.1*

*"Cuando era más pequeña supongo que también tendrían en cuenta mi opinión pero hubo una época que yo era la mayor del centro y sí que es verdad que a mí me gustaba, yo siempre he sido muy nanny, a parte había una niña con 4 añitos y era <<yo la acompaño a ducharse, yo tal>> [...] yo creo que si me han hecho partícipe [...]". J.2*

*"[...] l'acompanyàvem i li donàvem una cosa més de protecció però també li exigíem que ella tingués una cosa activa. En la mesura que ella es va anar fent més gran també l'obligàvem, li suggeríem i inclús li explicitàvem <<esto lo tienes que hacer tú, yo te*

*acompañó>> [...] si vols ho assagem, mirem com preparar-ho però has de ser tu [...] jo t'acompanyo, hi ha una certa dependència però tu manes". E.1*

En alguns casos, el fet de fer-se grans i haver de prendre decisions és quelcom molt difícil atès que són qüestions complexes on entren en joc molts sentiments. Les joves expressen que en alguns casos tenir aquesta autonomia i participació activa respecte el procés de protecció ha estat complicat i han hagut d'acceptar les conseqüències dels seus actes.

*"[...] jolín no quiero ir con mi familia, no quiero ir con la familia que me están diciendo que vaya porque no cuadrábamos, ahora me veo aquí sola por lista". J.2*

*"[...] desde los 14 años me tocó decidir muchas cosas muy heavies como por ejemplo escribir una carta diciendo que no quiero saber nada de mi padre [...] el decidir que no quieres ir más de permiso con tu familia, son muchas cosas que dices <<¿por qué lo tengo que decidir yo? yo lo único que sé es que no quiero>>. <<Vale, pue ponlo por escrito >> y yo era <<no, porque no quiero pero tampoco quiero que desaparezcan de mi vida>>". J.1*

*"[...] sempre demanava l'opinió amb aquesta idea que fossis tu el que decidia per ella. En la mesura que era més joveneta, decidíem més nosaltres i en la mesura que ella es va anar fent més gran la forçàvem que fos ella. Em deia, <<dime lo que tengo que hacer>> i jo li deia no t'ho puc dir perquè al final qui ha de prendre la decisió ets tu perquè si et surt be <<ole tu>> i si et surt malament <<ole tú también>>. I ella deia <<claro, però si me equivoco me va a doler>>. Ella el que no volia era patir [...]". E.1*

### **Identitat pròpia**

Respecte a l'àrea de la identitat, observem a les narratives que la informació s'aglutina al voltant de la seva història personal i familiar, introduint algun element identitari com ara la cultura d'origen. En quant a la presa de consciència de la situació personal i familiar que els va tocar viure i la informació respecte la separació familiar i el fet de viure a un recurs de protecció, observem que una bona part de contingut està relacionada amb els motius del desemparament i l'altre amb l'adaptació a la mesura de protecció i a la integració del que suposa aquest fet.

Els tres educadors comparteixen que les joves tenien molt clar el motiu de la separació familiar i eren molt conscients de la seva situació. Tot i així, expliquen que es

va haver d'anar treballant durant la mesura de forma continua. El diàleg i els moments de tutoria són clau per a treballar aquest aspecte.

En el cas on la nena va entrar amb 6 anys, ella recorda que li anaven explicant poc a poc les circumstàncies per les quals no podia viure amb la seva mare.

*“Pero E.2 sí que poquito a poco me iba contando cuál era la situación de mi familia, por qué estaba allí. Claro, yo en el momento no lo entendía [...]”. J.2*

*“Ella era una nena que tot això ho tenia bastant clar. És dels nanos que van creixent i et sobta que ella mateixa et digui <<jo no vull anar a casa [...] poc a poc si que anava entenant el treball en la mesura, en tutories vas treballant, quina és la situació amb la família, amb les visites, l'acompanyament a casa>> [...] no feia negacions”. E.2*

En els dos casos en que les noies eren més grans i van ser elles mateixes les que van denunciar la situació, trobem respostes diferents.

Una d'elles, comprèn perfectament els motius de la separació i no necessita un treball tant intens en aquest aspecte, ja que les seves preocupacions es centren amb altres qüestions, com veurem més endavant.

*“Jo crec que des del primer moment ella va entendre i va acceptar la mesura de viure en un centre perquè realment no hi havia ningú que la pogués cuidar [...] va veure que el que feia o el que estava vivint no era el que li tocava viure com a nena de 13 anys i va viure com a mesura positiva l'entrar a viure al centre”. E.3*

En canvi, en l'altra noia, tot i haver també denunciat ella mateixa, apareixen dubtes i sentiments de culpabilitat que l'educador treballa de manera constant al llarg de l'acolliment. En aquest cas, es fa èmfasi en el malestar que viu la nena a causa del sentiment de traïció cap a la família i l'ambivalència referent a l'acceptació no tant de la mesura, sinó de la situació viscuda.

*“[...] quan la J.1 va entrar, sabia perfectament perquè era [...] va anar des d'aquest criteri de realitat al principi de la mesura, a una cosa confusa de <<me he equivocado>>, a un altre cop poder assumir que hi havia dades objectives per dir <<en tu casa las cosas no van bien y por lo tanto hay que pedir una medida de desamparo>>. Tot això ella ho va viure malament perquè la feien sentir responsable”. E.1*

*“A mí me costó mucho entender eso, yo no entendía el porqué, por qué yo. Yo, ¿qué he hecho mal yo? Esas preguntas que son muy típicas en todos en general y E.1 te lo repetía*



*tantas veces como hacía falta [...] siempre era lo mismo y yo <<vale>>, me sentía mejor pero luego [...] llorando y lo mismo, <<bueno cariño, es lo que hay>> pero no te decía <<bueno niña ya te lo he explicado>>, no. Te volvía a recordar <<tú no tienes la culpa de nada, ni tú ni nadie>>”. J.1*

En aquest cas observem com s'ha de fer una feina més accentuada en el tema de la identitat personal atès la història familiar viscuda i el seu origen cultural. El professional explica la dificultat afegida que suposa poder integrar la diferència cultural en el moment de treballar la identitat de l'infant.

*“Amb el tema de la identitat treballàvem amb la paraula, jo t'explico com ho veig, jo crec que has de mirar aquesta part teva, has de reconstruir [...] vam intentar que ella pogués veure que la seva identitat no es construïa a base de negar d'on venia, sinó d'acceptar que ella venia d'un lloc i que es transformava cap a un altre [...]”. E.1*

D'altra banda, els va ajudar rebre informació a dos nivells: a) sobre el procés, sobre la planificació de les visites i el fet de poder comptar amb ells en els moments de dificultat i b) sobre les normes del centre i el funcionament del mateix.

*“Las visitas, las llamadas, claro, como ella tenía información con mi asistente social, ella se reunía con ella y me iban diciendo pues puedes tener visitas con tu padre cada X tiempo, visitas con tu madre cada X tiempo [...] me decía que había unas normas, me ayudaba”. J.3*

*“[...] cuando ella entró me decía <<en el centro hay unas normas, cuando se llega del colegio hay que hacer los deberes, ducharse, cenar, si sobra tiempo ver la tele sino a dormir>>”. J.2*

El fet de sentir-se integrats al centre i en la seva dinàmica gràcies a les activitats quotidianes i sobretot, tenir a referents professionals adults, els va ajudar a anar entenent i integrant la seva realitat en la seva identitat.

*“A través del día a día, de que ella, bueno, los educadores en sí, bueno, es que eso era nuestra casa [...] no había familia pero eran educadores, es como si este educador es tu primo, tu hermano, tu tío. Siempre teníamos que tener en mente que era nuestra casa, entonces claro, a través del día a día pues ya te ibas mentalizando”. J.3*

Una altra estratègia que veiem comuna per part dels educadors vers al treball d'elaboració dels esdeveniments familiars i personals, és fer-los veure que el seu futur podia ser molt exitós independentment de la situació que els havia tocat viure. A les

narratives s'observa com s'integra l'adversitat com un element més de la història personal però no com l'únic ni com l'esdeveniment que ha de condicionar el futur. Per tant, el fet d'imaginar un futur propi on guanyaven autonomia, les va ajudar a encarar el present de forma diferent.

*"[...] decía <<es lo que ha tocado pero es algo que tú tienes que trabajar para que el día de mañana, si tienes una familia, ofrecerles lo mejor y ser dueña de tu vida y formarás tu propia vida e intentar que esos errores que han pasado contigo no vuelvan a pasar>>". J.1*

*"[...] me decía <<ya pero es que si no tenemos ningún método no podemos. Ya haremos lo posible para ver, tiempo al tiempo a ver si podemos verla>> [...] yo creo que eso, me hacían ver la realidad, me decían ya llegará el tiempo <<ya llegará el tiempo>>". J.3*

Joves i educadors coincideixen en que han anat creixent i desenvolupant la seva personalitat d'una determinada manera gràcies al compartir el dia a dia amb ells; que el seu exemple els ha permès extreure aprenentatges i modular la seva manera de ser.

*"Yo cuando entré en la resi era muy vulgar, mucho. Decía tantas palabrotas como podía [...] les pegaba portazos [...] fue poco a poco pero no fue tan lento. Los insultos y todo dejé de decirlos, el comportarme de manera chungu en clase también". J.3*

*"Hay pequeñas cosas que ya te vienen de genes pero hay otras como el hecho de <<va, voy a hablar o necesito hablar>>, eso lo he sacado de ellos [...] hablar con una persona y decirle <<bueno, es lo que hay, es muy duro, está claro pero hay que seguir>> esas frases no son mías en realidad, son lo que me han transmitido ellos y me han inculcado". J.1*

*"Jo crec que la vam ajudar a anar paint [...] la vam ajudar a apropiarse a aquesta cosa de dir, tu vas destapar la caixa de pandora i quina sort que ho vas fer. Ens va costar molt perquè ella tenia aquest discurs molt culpós i era molt difícil portar-la cap a una posició des de la salut [...]". E.1*

*"[...] anar-la acompanyant, anar-la guiant, anar-la posant al seu carril, el fet aquest d'acompanyar-la i estar amb ella i poder parlar les coses i poder, moments que ella tenia més dificultat poder solucionar-les, com poder solucionar-les, ensenyar-li també com ella podia solucionar sola per quan estigués sola". E.3*

Les joves reconeixen el fort impacte que tenen en aquesta tasca els professionals assenyalats, explicitant que ells els han ajudat a madurar i que han adoptat i interioritzat aspectes que els agradaven dels seus referents.

*“Mi personalidad es un poco una mezcla, sigo teniendo cosas mías de cuando era chiquitita y otras que me ha ayudado a ser hoy en día como soy”. J.2*

*“A medida que ha ido pasando el tiempo lo hemos ido trabajando y ahora soy otra persona, no tengo nada que ver con esa niña [...] me han tenido como que reeducar”. J.1*

*“[...] yo creo que si ahora soy como soy es por ella, jeh! [...] aparte de que me daba mucho apoyo, me gustaba tanto su manera de ser que la tenía como referente”. J.3*

### **Habilitats cognitives**

Les joves destaquen el suport rebut en aquesta àrea. El tema escolar i projecció acadèmica és un dels principals eixos de treball des del qual es treballen habilitats que tenen a veure amb les funcions executives, el desenvolupament d'un pensament analític i l'afrontament i resolució de situacions a les que s'enfronten.

Les tres joves mostraven dificultats en l'àrea escolar, manifestant que tenien poc interès en els estudis i que aquests se'ls feien feixucs.

*“Si tú no estás bien contigo misma y estás estudiando, es que no puedes porque te desconcentras, nos cuesta el doble [...] odio el hecho de ponerme a estudiar porque es que me viene a la cabeza de todo [...]”. J.1*

*“A mí no me gustaba, ella sí que hacia su trabajo de ayudarme, eso sí pero ya dependía de mí que yo pasaba de todo porque no quería estudiar [...]”. J.2*

Els professionals comparteixen la visió de les joves i estan d'acord en que és tant gran la complexitat de les situacions que viuen -la situació de desprotecció, separació familiar i adaptació a viure al centre residencial-, que els és difícil centrar-se en els estudis.

*“[...] era tanta l'energia que dedicava a mirar el seu passat i poder tirar endavant, que no tenia ni temps, ni esforç ni ganes acadèmicament per poder tirar endavant”. E.1*

*“Li costava molt i en l'edat més adolescent, són nanos que porten una càrrega important i ella era com que <<es que no me sale, es que no se qué...>> se li feia una muntanya i es va haver de treballar l'espai, l'ordre, l'organització, les coses que havia de fer, s'havia d'estar pendent d'ella [...]”. E.2*

*"[...] hi havia moltes èpoques que no havia anat a l'institut i hi havia moltes mancances de base però que si ella volia, ella podia [...] s'hi havia de posar, nosaltres estàvem allà per ajudar-la en qualsevol necessitat però que ella podia sortir-se'n en tirar cap endavant". E.3*

Hi ha unanimitat entre joves i professionals a l'explicar que els progressos escolars es donen gràcies a situar el tema escolar en un àrea prioritària on posar esforços i donar suport. Tots són conscients de les dificultats existents i per això els demanen implicació, motivació i responsabilitat. Els professionals manifesten haver fet un seguiment molt proper i es planteja com un repte el progrés acadèmic, posant molt èmfasi en el compliment dels seus deures en aquest aspecte. El repte ha estat assolit ja que les tres joves han superat la ESO i han estudiat un grau mitjà relacionat amb els seus interessos.

*"Él siempre me decía <<claro cariño, tú te quejas pero a la hora de la verdad eres incapaz de quedarte sentada 5 minutos delante de un libro>>. Y yo le decía <<ya pero yo quiero aprobar y sacar buenas notas>> y me decía <<ya pero es que no se saca por arte de magia, eso requiere un esfuerzo, eso es la responsabilidad". J.1*

*"[...] ella miraba cuando hacía los exámenes, las notas, después cuando ya le daba las notas hablábamos sobre eso, porque has fallado en esto, porque has fallado en aquello, porque no has dedicado tantas horas donde tendrías que haberlas dedicado. Íbamos pautando el día a día, cada trimestre así". J.3*

*"L'últim any que va estar amb nosaltres es va treure la ESO, bueno, ens vam treure la ESO tots, els educadors del pis tots amb ella perquè vam dir et trauràs la ESO si o si, encara que haguem de tornar a aprendre a fer equacions de segon grau". E.1*

*"[...] li vam ajudar a triar un cicle formatiu que li agradés, va escollir perruqueria, s'ho va treure, va començar les pràctiques i a treballar. Bé, era una noia que si que s'esforçava molt però en el tema acadèmic a la ESO vam haver de treballar bastant i va anar millorant progressivament però es va haver de fer bastant esforç". E.2*

Les joves recorden múltiples formes de suport: explicació de tècniques d'estudi, ajuda en la planificació del temps i prioritització de tasques i la fixació d'unes rutines i uns hàbits d'estudi que els va facilitar la disciplina.

*"[...] E.2 ha estado ahí y pim, pim, pim, tú puedes, y metiéndome profes de refuerzo y resúmete lo importante [...] ella me ha ayudado, siempre me ha dado técnicas [...]". J.2*

*"[...] si quieres salir sales, pero primero estudias. Y habíamos hecho ahí como un planning".*

*J.3*

D'altra banda, la capacitat de planificació i el foment de la responsabilitat va més enllà d'aquesta àrea acadèmica, exigint-los transferir aquestes habilitats en altres plans de la seva vida. Se'ls demana que raonin i pensin diferents situacions del quotidià així com la importància de fer servir allò après en el seu futur.

*"Su frase era <<recapacita, piensa por qué estás aquí porque yo no te castigo porque me da la gana y luego hablamos>>". J.2*

*"Y luego en verano <<¿con quién te vas?>>, tenía que decirle específicamente de qué día a qué día te vas con X y de que día a que día te vas con tus amigas y qué harás aquí, qué harás allá. Eso me ponía muy nerviosa pero tenía que hacerlo". J.3*

*"[...] era una niña buena, no fumaba ni nada pero puntualmente llegaba morada o algo me castigaban sin salir, se me caía el mundo encima [...] no lo entendía en ese momento pero ahora sí y de hecho agradezco que hayan sido tan duros conmigo en este aspecto". J.3*

Pel que fa a l'adquisició de responsabilitats, els educadors valoren que aquestes han anat essent assolides gràcies a la maduresa de les joves i al treball de fons per fer-los-hi entendre els valors de la responsabilitat i la importància de l'autonomia personal.

*"[...] ella ha pogut anar agafant les seves responsabilitats <<si perquè això em toca a mi, m'organitzo així i aixà per poder fer això i aixà>>. Tot això si que hi ha hagut una evolució, si que s'ha anat fent gran al centre i ha pogut anar agafant el terreny de l'adult [...]". E.3*

A més de l'impacte que produeixen aquests estímuls en el moment en que les joves van viure-ho, veiem que els fruits segueixen existint en el futur.

*"[...] te vas dando cuenta que esa persona tenía razón [...] lo que era antes unas broncas para mí ahora son como un recuerdo positivo y me está ayudando en mi día a día". J.1*

*"[...] vi que poniéndome esas horas a estudiar, aprobaba exámenes y yo nunca había aprobado exámenes, nunca eh. Y vi que a lo mejor tenía razón E.3". J.3*

*"[...] me lo ha inculcado mucho desde pequeña <<eres responsable>>, yo ya me considero así y también hago por ser así [...] me ha ayudado a ser más responsable de lo que yo quizás sería". J.2*

*"[...] un dia em truca i diu <<estoy estudiando y estoy sacando unes notas brillantes como tú me decias que podia hacer>>". E.1*

### **Noves oportunitats i mirada apreciativa de la realitat**

Les joves fan referència el centre residencial com un recurs positiu per a elles, un lloc on tenen les necessitats i mancances anteriors cobertes i on poden créixer d'una forma adequada i desenvolupar-se en un entorn positiu.

*"[...] como allí lo he tenido todo realmente, todo lo que un niño necesita, que en sí es cariño, no he echado de menos [...]". J.2*

*"[...] nos falta lo más importante que es el cariño de una familia y un vínculo familiar pero dentro de lo que cabe estamos mejor que cualquier otro chaval [...] necesidades básicas todas cubiertas, a nivel de salud súper atendidos. En verdad no nos falta de nada, lo único que nos falta era una familia. Si tú sabes cómo llevar esa relación con los educadores y sabes detectar a las personas con las que tú realmente conectas [...]". J.1*

*"Fèiem molta conya i era més fàcil poder tolerar el <<vaya putada estar a un CRAE>>, que amb 14 anys no puguis veure als teus pares, no puguis veure a la teva mare perquè t'ha rebutjat [...] és una putada però quina sort dintre de tot que estàs aquí". E.1*

Identifiquen les oportunitats que els ha ofert el centre per conèixer coses diferents, de gaudir de l'oci, de tenir experiències culturals i de lleure i en definitiva, d'obrir-se a un món desconegut fins al moment.

*"Cada domingo salíamos de excursión, en las colonias íbamos a sitios [...] E.1 estaba con nosotros y nos explicaba cosas. A mí la llar en general me ha ayudado a conocer toda España, todo el mundo [...] tanto los educadores como mis compañeros me lo han enseñado todo, pero todo: lo que es el cine, lo que es una excursión, muchísimas cosas". J.1*

*"[...] habíamos ido miles de veces con E.2 al museo de la ciencia y te explicaba cosas pero yo era más de jugar, no de temas culturales". J.2*

*"Totes les activitats que podia fer fora, les activitats de l'institut, podien venir les amigues al centre, no se li privava d'això, ella podia anar a altres llocs [...] s'intentava que a l'estiu poguessin fer sortides, tant amb la família col·laboradora o amb colònies amb altres nanos del centre, que poguessin tenir altres experiències". E.2*

Els educadors acostumen a fer propostes als infants relacionades amb allò que pensen que els pot agradar o que pensen que pot tenir un efecte positiu per a elles.

Rescaten també les seves aficions, generant experiències positives per a elles. En alguns casos són moments purament de diversió que els infants agraeixen infinitament, o records plaents, de joia, d'humor o anecdòtics compartits amb els educadors.

*"Me dijo <<prueba de ir a la academia de inglés para mejorar tu inglés>> [...] me proponía siempre ir a psicólogos [...] Me propuso ir al gimnasio [...] yo propuse un día <<quiero montar a caballo>> y fuimos todos juntos a la hípica". J.3*

*"[...] nos había llevado al skating del Barça porque sabe que a mí me encanta [...] tienes que hacer un baile con nosotras y sí, sí, la tía se ponía y venga, ahora este paso". J.2*

*"[...] me lo pasaba muy bien con la E.3, ha habido muchos momentos de risa [...] Hacíamos un montón de cosas y me lo pasaba muy bien". J.3*

*"Li agradaven molt els moments que fèiem alguna cosa diferent, que sortíem del centre, anàvem a comprar roba, ella s'ho passava super bé [...] sempre ho agraiïa". E.3*

Aquests moments de distensió, com ja hem vist, són molt ben rebuts pels infants i els proporciona benestar i sensacions positives que guarden en les seves memòries. Podem veure com els anima i els fa estar més feliços.

*"[...] momentos de risas son buenos para todo el mundo, dicen que reírse es el mejor deporte del mundo, que mueves un montón de músculos de la cara. Te gusta, te lo pasas bien con una persona, te hace reír, te sientes bien, te sientes querida, pues bien". J.2*

*"Sí, porque un sábado estar ahí era vaya rollo... ¡pues vamos a cambiar esto un poco!". J.3*

En d'altres ocasions, rescatar aquestes aficions té un objectiu més enllà del lúdic i els interessos serveixen per vehicular aspectes educatius.

*"A veces hacíamos tutorías viendo documentales [...] yo le decía <<¿cómo era esto de la guerra?>> Y me dijo <<un día haremos tutoría viendo una peli>> y lo hicimos así". J.3*

*"[...] había el grup dels joves y por ejemplo el referente del grupo de grans siempre proponíamos una cosa, qué nos apetecía saber, hacíamos cine fórum [...]". J.3*

Per últim, es pot observar com un professional motiva a l'infant arrelant-lo a la vida, donant-li motius pels quals seguir endavant, no deixant-lo abandonar i ajudant-lo a plantejar-se metes pel futur. En el següent cas, la noia es va trobar en una situació

molt complicada on no tenia ganes de viure i l'educador va saber trobar un punt d'anclatge per a ella amb el seu germà.

*“Cuando mis padres se llevaron a mi hermano pequeño a los 14 años, fue como si la vida hubiera parado para mí. Fue como <<pues no voy a ir a clase, no voy a ir a estudiar, no voy a hacer nada y me quiero morir, ya está>>. Y ahí es cuando aparecen los educadores y lo mismo y te dicen, << la vida sigue y tienes que luchar por ti y por tu hermano>>. Porque yo tengo un hermano que tiene discapacidad y yo no puedo depender de él pero él de mí sí, entonces eso es como una motivación que te da. Que te lo recuerdan, que estás ahí, que tu vida sigue”. J.1*

Finalment, podem observar la importància de reforçar els canvis positius que fan els infants ja que és en aquestes paraules amables on les joves s'aferren i troben motivació per seguir progressant.

*“[...] siempre me decía <<estás haciendo un gran progreso aquí en la resi, has cambiado un montón>> y eso me animaba a mí porque decía, es que estoy cambiando”. J.3*

*“[...] si tu li retornes a algú que té capacitats per fer les coses i per valdre's per si mateix, és algo que et permet reforçar la teva part [...] poder anar reconduint aquelles actituds o comportament que no li aportaven res, poder-ho parlar i tot allò li va anar disminuint i poder reforçar tots els aspectes positius”. E.2*

*“[...] me ha ayudado a ver la vida de otra manera que quizás yo la vería, porque yo recuerdo que era muy negativa [...] ella me ha ayudado a ser más positiva”. J.2*

## **B. DIMENSIÓ SOCIAL**

### **Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE SIGNIFICATIU.**

Efectivament, la relació entre els infants i els educadors assenyalats com a figura significativa clau, es basa en el vincle i la connexió afectiva mútua. Les joves han trobat en aquests referents adults, algú capaç de proporcionar-los afecte i suport com a forma d'acompanyar-los en la seva trajectòria. En definitiva, a través d'aquest recolzament, les ajuden en el seu desenvolupament.

*“Lo mejor que han podido hacer es ofrecerme el apoyo y el cariño que me han dado. Yo con eso, me han dado de todo”. J.1*



*"[...] si estás en momentos bajos de tu vida [...] que alguien, te ceda su hombro, no para llorar o sí, para llorar o lo que sea pero que te anime, te alague, siempre te ayuda y a mí emocionalmente me ayudó". J.2*

*"[...] sobre todo los abrazos, ya te lo digo. Como es tan así la E.3, era como muy abrazable, me sentía que tenía madre, que no había pasado nada. A mí me gustaba mucho". J.3*

*"[...] ella ha pogut agafar en mi com una persona de referència amb la qui poder explicar i parlar tot allò que li preocupa, que li afectava, tot allò de caire més privat i personal i jo crec que si que per ella ha sigut important tenir aquesta persona adulta [...] anar més enllà en tot lo privat i en el que li afectava i poder-ho parlar i buscar solucions [...]". E.3*

Els proporcionen seguretat i protecció a través de diferents oferiments: les mostres d'afecte, el recolzament, el sentir que és algú important per a ells i que estan disponibles per acompanyar-les.

*"[...] el yo sentirme querida por ella, el sentir que me escuchaba, el sentir que me ayudaba, el darme consejos, el hacer que no me sintiera sola [...]". J.2*

*"[...] yo me sentía su hija, yo me sentía que ella era mi madre y eso fue lo que más me gustó, que me quisiera tanto. Notaba tanto cariño [...] me abrazaba siempre y eso era lo que más me gustaba de ella y bueno, las excepciones estas que tenía conmigo". J.3*

*"Si, emocional i afectiu, sí. És una noia que en el moment que comences a parlar de tot allò seu més íntim, sobre tot en un nen de centre és allò més personal, la seva família, lo que ha passat, lo que no ha passat, lo que han viscut, lo que no han viscut, el més íntim de la seva història, jo penso que aquí es senten molt reconfortats". E.2*

El diàleg i l'atenció constant de l'educador cap a l'infant, fa que aquests detectin els moments adients per apropar-se a l'infant i treballar determinats aspectes de la situació que viuen. Esdevé important que els educadors estiguin pendents de les necessitats dels infants en cada moment i que ells estiguin d'acord en compartir els seus problemes.

*"[...] apoyándome, a través del diálogo, estando allí para lo que haga falta. Es que en verdad la única manera que tenía era esa, también si veía que en algún momento yo estaba muy asfixiada decía <<va, vamos a dar una vuelta>>". J.1*

*"[...] a través de las tutorías, cuando había algo que te preocupaba te decía <<a ver, es que no puedes ver a tu sobrina tanto porque [...]>>". J.3*

*"Ella me lo explicaba de la mejor manera posible [...] recuerdo que cuando yo tenía visitas luego se reunía conmigo para hacer un informe, para ver qué tal había ido". J.2*

*"Tots aquests moments és anar parlant, què és el que li neguiteja, què li preocupa i què no i tu anar parlant tal com veus les coses i quina és la seva realitat. Evidentment adaptant-ho al que ella entén, al que ella pensa, al que ella sent". E.2*

Com ja hem vist al parlar de la identitat, els infants, gràcies a aquest tipus de vincle que estableixen, agafen de referents a aquests adults i els converteixen en els seus models a seguir. Les joves es veuen projectades en l'educador i idealitzen la manera com volen fer les coses en funció del que veuen en ells, ajudant-los a tenir de referència una manera determinada i positiva de fer.

*"[...] te fijabas en cómo trabajaban y cómo lo hacían [...] se organizaba y yo veía cómo se organizaba cómo hacia las cosas y con qué actitud lo hacía y eso se va captando". J.3*

*"Cualquier persona que tiene un referente que le gusta su actitud, su manera de ser y tienen ese vínculo, pues se pegan cosas". J.1*

*"[...] ¡si es que es mi ídolo la E.3, es como mi ídolo!". J.2*

Per aquest mateix motiu, és a dir, per la importància que té per les joves la percepció dels professionals sobre la seva persona, es fa palès que busquen respondre als objectius que es marquen i sobre tot, no decebre'ls.

*"[...] en la mirada que me hacía de <<me has decepcionado>>. Siempre estaba al loro de hacerlo todo bien porque no quería que se enfadara, no quería decepcionarla y ahí ya empecé a ir haciendo las cosas bien". J.3*

*"[...] te das cuenta de que esa persona igual que está ahí para momentos malos y buenos y todo pues poco a poco va ganándose tu respeto, aunque no te ponga normas tú automáticamente las pones por respeto a esa persona". J.1*

*"Muchas veces els nanos fan coses perquè tu estàs allà i ells tindran una estimació, un respecte <<esto lo hago porque no quiero que X se enfade>>. Que ve a ser una mica allò que els nenes fem de <<voy a hacer esto porque a papa o a mama le gusta>>". E.1*

En coherència amb la dificultat que suposa el moment de transició a la vida autònoma, aquest resulta un moment especial on les joves es mostren agraïdes més que mai. En aquest moment de vulnerabilitat, el suport dels seus referents els aporta

seguretat i confiança en sí mateixes, apoderant-los per a fer el pas de marxar del centre.

*“Yo me apoyé mucho en la E.3, yo le decía <<lo voy a pasar mal cuando me vaya de aquí y no estés tu conmigo>>. Y ella me decía <<claro que sí pero bueno, hay que dar un salto, hay que pasar página>> y me decía <<yo igual, yo voy a estar igual>>”. J.3*

*“Muy conectada, fue los meses antes de salir del centro, que ella me ha ayudado tanto, me sentí muy conectada por el hecho de decir, lo que me está diciendo es que tengo que confiar en ella porque sé que me irá bien”. J.2*

Per últim, com hem indicat abans, en un dels casos la jove fa referència constant a una altra educadora, explicant que la combinació dels dos professionals feia possible una relació triangular molt beneficiosa per a ella ja que els rols d'ambdós es complementaven. En els altres casos, tot i que no fos amb la mateixa intensitat, les joves també volen deixar constància del suport rebut per un altre educador social del centre.

*“[...] yo tengo la gran suerte que me hayan tocado ellos dos como tutores, quieras que no, eran como el poli bueno y poli malo a veces”. J.1*

*“Que X también era muy importante para mí. Ha sido un poco como esta relación pero menos tiempo. Se parecía mucho a E.2, lo que él era más estricto [...]”. J.2*

### **Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES.**

Dos de les tres joves, coincideixen en afirmar que gràcies a l'estada al centre i en especial, a tot allò que els ha ensenyat el professional significatiu respecte les habilitats socials i de relació amb els altres, han canviat la seva forma anterior de relacionar-se cap a una forma més positiva.

En un dels casos, la jove reconeix canvis en la seva forma de comportar-se amb els demés. Explica que li faltava capacitat per adaptar-se als diferents contextos on estava i que les maneres utilitzades per establir relacions interpersonals no eren les adequades. Al poc temps d'estar al centre, va veure que els comportaments que tenia no la beneficiaven en res i va començar a canviar aquestes actituds i a comportar-se de manera diferent.

*"[...] yo antes de entrar en la resi quería llamar mucho la atención siempre, siempre, siempre. Hacia lo que fuera, era muy infantil. Entrar en la resi me hizo frenarme [...] les decía un montón de cosas, les pegaba portazos, un montón de cosas, yo era una menda y en verdad cambió [...] fue poco a poco pero no fue tan lento". J.3*

En l'altre cas, el benefici rebut està més enfocat en la relació amb les persones de l'altre sexe. La jove explica les dificultats que tenia per a relacionar-se amb nois i com a través d'establir una relació positiva amb l'educador masculí i alhora, treballar aquests temes amb ell, va poder anar entenent coses i per tant, actuar diferent quan es relacionava amb altres nois de la seva edat, més grans o petits. Aquí es pot veure com la relació positiva amb aquest educador –home-, va influir en la percepció que tenia del conjunt d'homes i va poder anar-la canviant.

*"E.1 me marcó mucho porque la figura de un hombre siempre fue para mí como rechazada pero él fue el primero en romper esa barrera y también a día de hoy es el hombre que más cariño le tengo, ha sido el primer chico que he cogido esta confianza, que buscaba sus abrazos, es especial para mí". J.1*

*"Per la seva trajectòria ella era molt desconfiada de la figura masculina. Bueno, era molt desconfiada dels adults en general". E.3*

En el cas que es relata més abaix, es veu clarament com el tema cultural ha estat un handicap important en la seva forma de veure les relacions entre els homes i les dones. A través del diàleg amb el referent, la noia ha pogut anar modificant la perspectiva que tenia en un inici i viure les relacions amb el sexe contrari de forma més natural.

*"[...] al principio me costaba bastante, había muchas cosas que no entendía porque claro, yo venía de otra cultura y por ejemplo, el hecho de tener amigos me parecía muy bien y yo soy muy sociable y todo pero que un amigo te abrace pero que te digan según qué cosas o te pregunten según qué cosas [...] no lo entendía. Y yo a quién acudía era a E.1 [...]". J.1*

*"Jo li deia has de mirar la teva motxilla personal amb carinyo. <<y esto cómo se hace?>> <<pues no lo sé cómo se hace>> però tu has de mirar el teu passat amb carinyo i dir <<bueno, això és el que jo porto>> perquè mentre no ho facis, cada vegada que tinguis una relació amb un nano hi haurà una veu al teu cap que digui <<claro, como mi madre>>. Clar, tu has de sortir d'aquesta posició. Va ser difícil perquè clar, hi havia molt... va costar. Jo crec que ella va fer molt de treball personal". E.1*

En el tercer cas, la jove ens diu que ella sempre ha sigut molt extrovertida, de fet identifica aquesta qualitat com una de les seves forteses. És per això que no ha notat tants canvis en aquest aspecte, tot i que diu que la va ajudar en situacions puntuals i específiques on ella no sabia com actuar.

*"[...] lo típico que te gusta un chico y te mueres de la vergüenza y <<hay es que no sé qué decirle, me ha mirado hoy en clase>> [...] en esos momentos sí pero en si relacionarme yo con niños del centro o del colegio o del barrio. Es que yo he sido muy extrovertida". J.2*

*"[...] és una noia molt sociable i ella sola feia amics sense problema. El que vam treballar més va ser amb els més petits la dominació [...] amb els iguals no hi havia problema, era molt positiva però amb els més febles o més petits li sortia un punt així negatiu de te mando i punto [...] es va haver de treballar, la relació amb els altres, l'empatia [...]. E.2*

Tant professionals com joves identifiquen certes figures tant de la xarxa formal com de la informal, amb les que han establert una relació que els ha estat beneficiosa.

*"A todos, a la resi. A los educadores, los niños también. Yo en la resi tuve una niña que me ayudó mucho, era como mi hermana mayor y yo seguí mucho su camino y luego ya con E.3, los educadores [...]. J.3*

*"També la va ajudar molt una noia que estava en el centre va ser un tàndem molt [...] es va acoblar molt bé [...] la relació era molt simètrica, s'ajudaven mútuament en positiu [...] va ser una manera de veure que ella també era capaç de donar amor, encara que sigui poc acadèmic, de donar amor a una altra persona quan ella a vegades sentia que no podia donar res positiu. De dir <<mira lo que tu puedes llegar a hacer>> i això és una experiència molt positiva [...] la va ajudar molt tenir experiències positives amb altres iguals i aquesta cosa cultural de sortir del gueto". E.1*

*"[...] a ella també li costava parlar d'aquestes coses i poder treballar-s'ho tot i que ella a l'institut hi havia una persona [...] amb ella va poder fer com un tipus de relació de tota aquesta part més psicològica [...]. E.3*

En un dels casos sobretot, s'ha reforçat la xarxa d'amics que la jove tenia prèvia a l'ingrés al centre. Han treballat i han fet possible la conservació d'aquestes amistats, que es veien positives per la jove. L'educadora explica la importància de respectar el conjunt de persones significatives de la xarxa social de la nena abans d'entrar al centre residencial. Emfatitza el valor d'integrar aquestes persones existents a la seva vida

prèvies a la mesura de protecció i la necessitat de treballar per a mantenir aquestes relacions.

*"[...] cuando le decía <<E.3 es que estoy sola>>, decía <<ya me gustaría a mí tener un amigo como tú tienes al X, apóyate mucho en el X que te va a ayudar mucho>>". J.3*

*"[...] quan va entrar al centre venia amb moltes demandes de relacions personals que havia fet de la seva infància [...] hi havia com unes amistats que ella va portar dintre de la seva bosseta que [...] dèiem, és que la J.3 no ve d'un lloc sense ningú, sinó que hi ha un algo i algú amb qui ha pogut, que ha fet vincle i tal i l'objectiu era poder-ho mantenir". E.3*

D'igual forma, els educadors els ajuden a connectar amb altres figures de l'entorn que puguin ser persones de referència. Els professionals fan d'engranatge per a que puguin establir relacions que els siguin beneficioses en el present i en el futur i que les puguin ajudar a seguir desenvolupant-se i comptar en moments que ho necessitin. D'aquesta manera, es produeix un traspàs cap a altres professionals per tal que les joves puguin identificar suport d'altres recursos propis de la nova etapa de transició a la vida autònoma del centre.

*"Al principio, si, fue eso, claro, piensa que también tengo la educadora del piso y también van haciendo como un relevo". J.3*

*"La vam ajudar a que ella fes aquest salt des de nosaltres cap a altres figures noves. A vincular-se. És que com és tan selectiva, no es vincula amb tothom [...] referia dificultats amb l'educador del recurs nou [...] <<tu ets la que t'has d'acostar, li has de demanar, has de confiar>>, <<es que yo no me fio>>. Bueno, de la mateixa manera que has après a confiar amb mi, has de fer el mateix [...]". E.1*

*"[...] poder fer un bon traspàs en el cicle formatiu, fer un bon traspàs a la nova persona de referència del pis [...] s'havia de fer una feina de desvinculació nostra però que caigués en una vinculació amb algú altre perquè ella pogués continuar [...] poder fer un tancament podent-la lligar amb altres professionals que la puguin acompanyar després". E.3*

Els professionals els proposen activitats al sí de la comunitat que poden ser interessants per a elles i els poden proporcionar experiències de relació amb altres persones.

*“[...] intentàvem que fes alguna cosa vinculada a la comunitat. La vam enganxar a fer castellers [...] que pogués connectar amb diferents espais i gent molt diversa [...] <<de tot això tu pots aprendre, si no dels altres, com a mínim de tu mateixa>>”. E.1*

*“[...] poder-la vincular tant en el centre com en activitats que a ella li agradaven o mantenir-li que ella volia trobar-se amb un amic o un altre, doncs facilitar-li que ella pogués anar i venir del centre amb el permís del centre [...]”. E.3*

Pel que fa a la capacitat de resolució de conflictes interpersonals, veiem que aquestes figures han ajudat a les joves a gestionar-los. La manera de fer-ho ha estat mitjançant el diàleg, a vegades ajudant-les a entendre les causes del conflicte, analitzant el perquè es produïa o no es resolía i donant feedbacks i orientacions per tal de solucionar-lo de forma positiva.

*“[...] yo venía y le decía a E.1 <<es que me ha pasado esto y esto>> y me decía <<bueno, haz esto o lo que tendrías que hacer es esto pero eres tú quién lo tiene que arreglar [...] decía <<yo haría esto pero tú haz lo que quieras>> y yo decía <<pero no me digas eso>> y luego con el tiempo, cuando me decía <<yo haría esto>>, es que tenía que hacer esto”. J.1*

*“[...] <<¿qué ha pasado?>>, se lo explicaba y decía <<entiende que si es más pequeño y sin querer te ha tirado el vaso de agua no te tienes que poner así...>> [...] me ayudaba, explicándome la situación [...]”. J.2*

*“Cuando me enfadaba con educadores, decía <<si ha hecho esto es para que tú hagas bien las otras cosas, no lo hace para fastidiarte, lo hace para que aprendas>>. Ella me daba consejos, siempre que me enfadaba con alguien se lo decía para que me ayudara”. J.3*

Les orientacions i consells els serveixen per gestionar situacions que viuen les joves i que a elles se'ls fa difícil de resoldre. Ja no només en el moment en que un conflicte ha esclatat sinó també en moments previs on es troben desorientades i no saben com solucionar el seu malestar en relació amb altres persones.

*“[...] yo le decía por ejemplo <<E.3 que con mi padre siempre estoy enfadada, no sé qué pasa pero nunca estamos bien>> [...] me ayudaba a buscar alternativas para que estuviéramos bien [...]”. J.3*

*“[...] cuando empecé a salir los fines de semana con la familia que me sacaba le decía <<es que no estoy bien, no estoy cómoda, no estoy a gusto, ¿qué hago?>> y me decía <<si*

*realmente no estás bien, las cosas se hablan normal, tampoco cal que te enfades con ellos o que les montes un pollo y si no quieres volver más pues se habla y no vayas>>. J.2*

També els hi ensenyen a utilitzar estratègies concretes en el moment del conflicte i les apliquen amb elles en els moments aguts, per ajudar a calmar o a relaxar el moment de dificultat.

*"[...] cuando me alteraba me ponía súper nerviosa y no sabía cómo explicarlo. Y E.1 era <<respira, venga habla>> [...] y me decía <<ja parlarem en un altre moment>>". J.1*

*"[...] lo típico, te separaban, hablaba con una, hablaba con la otra, castigadas cada una en una habitación, recapacitad". J.2*

*"[...] hace dos meses que no nos hablamos y me decía <<¿pero tú le has hablado?>> Y yo <<no>>. Y me decía pues es que a lo mejor él está esperando a que tú le hables igual que tú estás esperándolo a él". J.3*

### **Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT.**

Les tres joves remarquen com un dels aspectes principals que les ha ajudat a tirar endavant és la capacitat de projectar-se al futur, sabent definir el que sí i el que no volen per a elles. El fet de veure situacions de la vida d'altres joves que havien estat amb elles al centre de caire negatiu i alhora, poder comparar amb altres referents amb unes condicions de vida més adequades, els ajuda a diferenciar i visualitzar el camí que elles volen seguir.

*"[...] aunque no tenga a nadie es mi vida y yo no quiero tener una vida que luego lamente [...] desde pequeña siempre he tenido claro del hecho de querer tener mi casa, mi trabajo, mis estudios, si es que estudio [...] iba a casa de algunas amigas mías de la llar y veía, con perdón, la pocilga en la que vivían, decía <<uf, yo no quiero eso>> [...] cuando iba a casa de la X. a navidades, antes de que me acogiera, yo veía su casa y decía, pues esta es la vida que quiero y yo tomo mucho, mucho como ejemplo mi tía". J.1*

*"[...] tenía muy presente que yo no quería acabar como otra gente que habían salido del centro y no habían acabado bien [...] eso me animaba a decir, yo no quiero ser como esa persona, no quiero acabar como esa persona". J.2*

*"[...] ella ha pogut poc a poc anar fent el seu procés i això jo crec que ha sigut algo que a ella l'ha ajudat a fer-se gran i poder després a partir dels 18, ser una persona que ha continuat fent-se gran dintre del que se li demana a la societat i fer-se gran amb èxit". E.3*



En aquest sentit, els ha ajudat el fet de ser conscients de la seva realitat i saber anticipar la seva situació futura, així com plantejar-se metes. Ha estat positiu per tal de conciliar expectatives i realitat i alhora, poder treballar i enfocar esforços cap al camí desitjat.

*"[...] me adelanto mucho a los acontecimientos. Ya estoy viviendo el de aquí dos años y aún estoy aquí. Esto en cierta manera me ha ido bien [...] a los 14 años ya empecé a tomar conciencia que a los 16 tenía que dejar la llar [...] a día de hoy, por ejemplo a los 21 se me acaba la prestación, entonces, ¿qué hago? Este año que hago los 20, y tengo 19 años, he decidido trabajar durante el año mientras que estudio". J.1*

Les orientacions i consells que els professionals els han donat han estat valuosos per les joves, que s'han deixat ajudar escoltant els seus punt de vista. D'aquesta forma, els professionals han estat una guia en la planificació del seu projecte personal.

*"[...] yo hacía una cosa y me decía la E.3 <<¿estás segura de que quieres hacer esto? ¿estás segura que quieres ir por este camino? ¿estás segura?>>. Me ayudaba". J.3*

*"Cualquier consejo que le da un padre o una madre a su hijo, ella lo hacía conmigo". J.2*

Aquestes orientacions tenen a veure en les àrees més concretes i imminents de canvis que els venen als joves. El tema acadèmic és un del tema estrella que els preocupa i pels quals han de decidir més aviat.

*"[...] para el bachillerato me decían << puedes hacerlo si tú quieres pero te va a costar mucho porque no te gusta, será mejor que cojas esta rama >>. Me aconsejaron y la he cogido". J.1*

*"Yo era << que no quiero estudiar, que no quiero estudiar >> y ella << que sí, que sí >> y haciendo reuniones y tal, << ¿qué te gusta? >>". J.2*

*"Cuando hacíamos las tutorías [...] iba en plan << me preocupa esto o E.3 no sé qué estudiar o que voy [...] cuando acabé la ESO le dije no sé para donde ir y me dijo pues vamos a hablar con la profesora y a mí me ayudaba". J.3*

Finalment, el moment de transició cap a la vida adulta i acomiadament del centre és un dels més difícils que han d'afrontar les joves. Les tres joves assenyalen que l'element principal que els va ajudar a superar aquest moment va ser el suport d'aquesta figura i la seguretat i autoconfiança que els va proporcionar. Així, un cop més, reconeixen els esforços dels professionals, tant en el fet d'orientar-los com de

donar-los suport i seguir fent-los un acompanyament més enllà de l'encàrrec professional.

*“Cuando estaba a punto de salir del centro, unos meses antes ella me preparó muy bien, tanto psicológicamente como también pautándome <<pues mira, cuando salgas tienes que ir aquí, vas a tener que hacer esto, los pagos, el gasto, el banco, el dinero>> [...]”*. J.2

*“Sí, sí. Me hablaba cada día y yo la llamaba y a veces pensaba le estoy molestando un montón seguro pero es que no podía, estaba mal”*. J.3

*“[...] poder-la acompanyar en les metes més properes, que encara havia d'arribar vivint al centre i després poder-la encarar amb les metes de fora del centre però ajudant-la a que s'anés amb les bases una miqueta ben formades”*. E.3

Els professionals refereixen la dificultat dels joves en aquest moment i el treball que es fa per fomentar l'autonomia per a que puguin encarar la vida adulta.

*“[...] l'autonomia ha de ser molt més gran que un de la seva edat perquè els 17 anys se'n va a un pis i es sap espavilar bastant sola. I has de treballar una autonomia que amb uns altres nanos no treballaries”*. E.2

*“Els xavals que surten del centre amb 18 anys són uns nens que s'han de fer càrrec de tantes coses que no és fàcil la vida per ells i tal com està avui en dia tot, perquè els 18 d'ara no són els mateixos d'abans [...] han de posar molt de la seva part i ser molt conscients de la seva realitat, que no és la realitat del seu company de cicle”*. E.3

També pels professionals és un moment especial que viuen amb sentiments barrejats d'il·lusió, per veure que l'infant comença una nova etapa de la seva vida de forma autònoma, i tristesa, perquè saben que la seva relació canviarà inevitablement.

*“[...] ella va marxar al pis aquest de majors de 18 anys, va ser molt dur portar-la [...] va ser de les experiències més maques però va ser molt dur, emocionalment va ser molt dur, era com dir <<ostia és que ara ja... se acabó.>> Talles el fil. Suposo que és l'experiència que viuen els pares quan marxés de casa, no? va ser com, l'has de deixar volar perquè ara ella ja és major d'edat i tu ara has d'agafar i jugar un altre rol dintre de la seva vida”*. E.1

*“[...] la despedida es mucho de llorar y la E.3 explicaba mi camino en la resi, explicaba desde que entré, explicó en esa carta, hasta que salí. Y se puso súper a llorar... y ahí me di cuenta, es que me quiere mucho”*. J.3

### **8.1.3. Resiliència conquistada: Joves exitoses**

Per seguir amb la lògica dels apartats anteriors, organitzem els trets resilents de les joves segons l'estructura de les dimensions de la resiliència ja emprats anteriorment.

#### **A. DIMENSIÓ PERSONAL: Competències personals: JO**

En aquesta dimensió assenyalem tot allò que té a veure amb les fortaleces del jo, de la persona. Així, podem observar com aquestes joves han traçat un camí resilient i han pogut sobreposar-se a les adversitats inicials que els plantejava la vida, decidint i projectant-se en un futur exitós. Tot i que dels seus relats extraïem que aquest procés ha estat llarg i han hagut d'encarar moments de veritable dificultat, també es destaquen els moments positius, els d'aprenentatge i els de fortalesa.

Hem vist com la perspectiva temporal i el fet de situar aquestes reflexions en el moment present, els ha ajudat a veure coses diferents respecte el passat, entenent millor certs aspectes personals, familiars i en definitiva de totes les àrees de la seva vida mentre estaven al centre. També veiem que tot i que han fet un treball d'elaboració de les situacions viscudes, reconeixen que segons quins records els remou encara massa.

El punt en comú més important que tenen les tres joves respecte la seva trajectòria vital, és la percepció positiva del seu pas pel centre residencial, entenent aquest període com un temps on han aprofitat l'oportunitat que se'ls va donar per créixer i per desenvolupar-se com a persones, impactant en la totalitat de la seva vida.

*“Con 8 años no lo entendía, con el tiempo y ahora lo entiendo, por eso cuando salí del centro no quise volver con mi familia biológica, sigo teniendo trato con ellos, muy poco pero yo sé la situación que hay y sé que si hubiera ido para allí hubiera acabado mal”. J.2*

*“[...] la llar han sido los 6 años mejores de mi vida y siempre me remueve. Si volviera a nacer, me gustaría volver a la llar, ya siendo como educadora o niña pero es que esa etapa ha sido la etapa más bonita y más jodida de mi vida, me marcó muchísimo y yo lo último que quiero es revivir eso. Si puedo evitar ir a la llar pues lo evito porque no me gusta”. J.1*

En l'actualitat, són capaces de reconèixer fortaleces i qualitats positives en sí mateixes. Es mostren com joves amb iniciativa, amb coratge per mirar endavant,

treballadores i amb capacitat d'adaptació, extrovertides i amb facilitat per interactuar i establir relacions amb altra gent. Valoren que de l'experiència adversa i els canvis n'han tret aprenentatges.

*"[...] soy muy extrovertida, quizás es cierto que esto te va abriendo más puertas [...] me adapto en cualquier momento a cualquier situación [...]". J.2*

*"Me gusta que la gente siempre esté bien conmigo, que se sientan bien [...] y supongo que ya el hablar, el ser así de enrollada, de enrollarte hablando". J.3*

*"[...] este verano dije <<voy a probar otra cosa>> y no me faltó trabajo [...] no tenía ninguna experiencia y me dice el hombre que me llamó <<sin tener experiencia ¿a quién se le ocurre enviar el currículum a un restaurante de nivel?>> Y le dije <<bueno ¿si no me das la oportunidad cómo voy a tener experiencia? tú dame dos semanas y si yo no aprendo, me hechas>>. Efectivamente, me cogieron [...]". J.1*

Alhora però, les joves posen de manifest la diferència que hi ha entre la vida que elles viuen i la dels joves de la seva mateixa edat en situacions més normalitzades. Reconeixen que, en comparació, hi ha coses que els manquen però són capaces de cercar estratègies i treure partit al que sí tenen.

*"[...] tengo 19 años, tengo que poner lavadoras, trabajar [...] Te das cuenta de que hay muchas cosas que tú no puedes hacer [...] yo no tengo unos papis que el día de mañana estén ahí, ¿sabes? Tengo que ir un paso por delante y otro por detrás de ellos siempre". J.1*

*"[...] cuando una chica llega a casa y está triste se lo cuenta todo a su madre y necesita abrazos de su madre. Claro, yo no tengo eso y voy a mis amigos, se lo cuento a mis amigos y tengo abrazos de mis amigos. Y me dan respuesta y abrazos". J.3*

*"[...] cuando cumplí los 17 años que salí del centro, tomé una decisión de decir no quiero ir con mi familia [...] para mí, mi familia aunque suene un poco feo decirlo, es la familia de mi pareja [...] en los 11 años que llevo con mi pareja ha habido momentos de todo y siempre han estado ahí, amigos y familia de él". J.2*

## **B. DIMENSIÓ SOCIAL**

A part dels comentaris que ja s'han anat fent al llarg de la tesi, en aquest apartat es donen resultats que indiquen com es mantenen les relacions amb la persona significativa i amb la xarxa social.

### **Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE SIGNIFICATIU.**

En el moment present, els professionals segueixen sent figures significatives per a elles i les mantenen en les seves vides. Tot i que com vèiem amb anterioritat les relacions canvien inevitablement, segueixen ocupant un lloc molt especial en la seva xarxa social.

*“Cuando se le murió la madre, yo fui al funeral y me presenté como su hija [...] la gente se quedó un poco flipando, ¿qué hace una niña de su trabajo aquí? Y yo <<es que es como mi padre>>. Yo ya no estaba en la llar ni nada pero es por el simple hecho que siempre ha estado ahí y sigue estando ahí [...]”. J.1*

*“Jo sempre la tinc present, de fet quan la meva mare es va morir, ella va venir al funeral. La meva família es va sorprendre molt perquè clar, no entenien qui era [...] ella feia comentaris al meu pare de <<es que H. ha sido como mi padre, él ha sido el padre que yo no he tenido>>. La meva neboda es va quedar molt sorpresa... <<cómo es que una niña de centro...?>>. Bueno, perquè la J.1 és una persona molt especial realment”. E.1*

*“[...] me encanta la idea de que yo me fui de la llar y ya no soy nada de ellos por decirlo de alguna manera, yo ya puedo hacer mi vida pero ellos siguen formando parte de mi vida [...] si el día de mañana tengo hijos o tengo una familia, me gustaría decirles <<mira, este calvito cabrón fue alguien muy importante para mí o la X. también>>”. J.1*

*“[...] si a mí me pasa algo grave yo sé que la llamo y si la necesito ella va a estar ahí [...] no tendría por qué haber estado aferrada a mí por decirlo de alguna manera. Podría haber dicho <<esta niña ya se ha ido del centro, a por otra>> y no, no, hemos seguido manteniendo el contacto, preocupándose por mí [...]”. J.2*

### **Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES.**

La situació viscuda i el fet de ser majors d'edat i haver de forçar la seva autonomia i independència els proporciona una maduresa i una forma d'actuar impròpia de l'edat que tenen. Són conscients que la seva situació és especialment diferent respecte la de les joves de la seva edat. Com es veu en els exemples mostrats a continuació, aquest aspecte influeix en les relacions amb els altres iguals.

*“Son esas pequeñas diferencias de madurez y no puedes mantener conversaciones, un chaval de mi edad no puedes decirle tengo que poner lavadoras, un montón de cosas, bua, que palo. No lo entiende, es totalmente diferente”. J.1*

Tot i això, el fet de ser plenament conscients de la diferència respecte el moment vital en que es troben, tenen la capacitat d'adaptar-se i integrar-se de forma positiva amb les persones de la seva edat i intenten posar-se en el lloc de l'altra per tal d'entendre la situació dels seus iguals.

*"[...] es cambiar el chip, estoy con ellos ahora, al fin y al cabo yo también tengo 19 años, entonces me adapto a ellos, hago un poco el tonto y ya está". J.1*

Tenen capacitat per establir relacions amb persones del seu entorn, així com per mantenir aquelles relacions anteriors que escullen conservar. En aquest sentit, senten que compten amb una gran xarxa social i identifiquen persones importants per a elles en el moment actual.

*"[...] a nivel de amistades lo mismo, tengo mis amigas de la llar, de compartir cosas con ellos, de cuando estábamos en la llar o gente del piso, luego la gente de fuera también y mi gente pues tanto la X. como la X., la X. la X., todas, las sigo teniendo". J.1*

*"[...] el grupo de amigos con quién salgo es el grupo de mi pareja [...] desde que entré me sentí muy arropada por todos ellos, en seguida me hice con ellos, ellos conmigo. Y en el barrio, como vivo en el barrio que mi pareja ha vivido toda la vida pues súper bien". J.2*

*"[...] yo tengo amigos y los amigos que tengo ya los noto como mi familia y a ellos ya se lo he hecho saber eso [...] donde más me apoyo es en ellos porque bueno mira, me ayuda, ellos saben cómo estoy, me siento muy querida". J.3*

En l'actualitat, saben identificar els recursos existents de la comunitat i tenen múltiples estratègies per a cercar-los en cas de no saber el procés a seguir. Parlen de persones properes que els poden ajudar i fer de nexes amb allò que cerquen, de professionals, de recursos d'informació del barri i de canals d'accés a la informació com internet.

*"[...] abajo tenemos un educador 24 horas [...] en caso de duda o algo, a diferencia de otros chavales, puedo acudir a ellos [...] yo estoy informada y en caso que no lo sepan también puedo buscar por internet o te enseñan cómo hacerlo". J.1*

*"[...] cuando me pasa cualquier cosa como <<tengo unas manchas aquí>>, pues recurro a ella o cuando tengo que hacer algo de coser o de comer llamo a la E.3 o internet [...] también está la educadora del piso [...]". J.3*

*“[...] tema de salud pues el CAP, tema laboral siempre puedes ir a alguna ETT [...] sé dónde está el hospital, el ambulatorio, la asistenta social, la policía, los mossos de esquadra, los bomberos, son muchos años ya en el barrio”. J.2*

### **Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT.**

Les tres joves es mostren amb ganes de seguir-se plantejant reptes i mirar el futur amb metes, optimisme i il·lusió.

Les dos noies més joves, de 19 anys, estan en un moment de descobriment i de plantejament de projectes nous respecte curiositats i coses que les motiven.

*“[...] cada etapa es como una aventura, voy mentalizada que haré esto pero acabo haciendo esto pero me encanta, cada cosa que descubro me gusta más [...] luego pruebo otra cosa y también me gusta y no sé qué hacer con mi vida [...]”. J.1*

*“[...] mi educadora del piso nuevo me dijo de irme a hacer un voluntariado fuera y eso va a ser un gran cambio en mi vida, porque me voy a ir sola a un sitio desconocido [...] Y yo dije <<¿por qué no? ¡venga a la aventura!>>”. J.3*

En canvi, la noia que té actualment 29 anys i té una vida estable amb parella i casa, es planteja el tema de la maternitat amb moltes ganes però essent realista amb la seva situació econòmica. Té molt present la responsabilitat que significa tenir un fill i per això prefereix esperar el moment adequat.

*“Yo quiero ser madre [...] pero con la situación actual [...] que a mi hijo le falte algo, yo ya he pasado por eso, ya he tenido necesidades de pequeña [...] no quiero que mi hijo o hija el día de mañana tenga que vivir esas situaciones y si tengo que esperar, esperaré”. J.2*

Respecte la situació laboral actual, les tres es mostren satisfetes i contentes amb la feina que desenvolupen.

La jove de més edat, té clar que vol seguir dedicant-se a aquesta feina tot i que vol millorar les seves condicions laborals i és per això que està demanant una millora d'aquestes condicions, donant-se un marge de temps per a aconseguir-les i sinó buscarà altres empreses del sector.

*“[...] yo estoy muy contenta porque trabajo en lo que quiero y hoy en día es muy complicado trabajar en lo que te gusta. Lo malo, el sueldo [...] me han dicho que a lo mejor en enero me suben un poquito”. J.2*

En els altres dos casos, el futur laboral no està tant definit. Una de les joves diu sentir-se davant un moment d'obertura, on veu moltes oportunitats per a fer coses diferents i amb motivació encara per anar descobrint el que realment li entusiasma per a centrar-se. La noia també s'adona que la seva trajectòria influeix i que li pot remoure les seves emocions i és capaç de tornar enrere i replantejar-se decisions per al seu futur.

*"[...] el mundo de la educación social me motiva y me encanta pero también me paro a pensar y digo, quizás no es lo que yo quiero [...] estaría reviviendo mi pasado constantemente, ya sea en positivo o en negativo. Y me he parado a pensar y digo quizás [...] yo ya viví lo que tuve que vivir y bueno, mejor es aparcarlo [...]"*. J.1

En l'altre cas, la jove té clar que vol dedicar-se a l'atenció de les persones, canviant de col·lectiu de persones grans a infants. El nou repte de marxar a viure fora la motiva per engegar projectes nous.

*"[...] lo que siempre he querido es tener una llar de infants o sinó también trabajar en un CRAE, también me gustaría ser educadora, así que a ver [...] no tengo nada que me retenga aquí, puedo irme y conocer nuevas culturas, el idioma sobre todo [...] yo necesito conocerme a mí misma y no sé, mira, a la aventura"*. J.3

Per acabar, comentar que els tres professionals comparteixen que les joves han afrontat la seva situació de forma resilient i que han pogut acceptar i superar les adversitats que els presentava la vida d'una forma positiva i amb èxit.

*"[...] me l'estimo molt i que estic molt orgullosa d'ella i de com ha fet el seu procés des de que va entrar a la resi fins quan ha sortit i com l'està fent. El fet important és que ella ha dit <<si, em poden ajudar i vull que m'ajudin i vull que es mantinguin aquí i aprofitar-ho>> i jo crec que això és el que a ella l'ha ajudat a poder tirar endavant"*. E.3

*"[...] l'orgullosa que estic de com està i de tota la vida que porta i del que ha fet [...] és una noia amb seny, és una noia que treballa, que té una estabilitat emocional [...] té uns valors, té unes amistats estables i que s'ajunta i no té problemes i que funciona com qualsevol altra noia que no hagi passat per una situació traumàtica o difícil com la seva [...]"*. E.2

Els professionals es senten orgullosos de la trajectòria de les joves i expliciten el mèrit que té l'esforç de superació al que han fet front.



*“Jo a ella sempre li dic que jo hauré sigut important per ella però qui ha fet la feina i qui està com està de bé i tal és perquè ella hi ha fet algo, ella ha posat molt de la seva part, ella ha volgut fer un canvi, ella ha volgut treballar-se ella com a persona, fer-se gran i si ella està be no és perquè m’hagi tingut a mi al seu costat sinó perquè ella ha fet una feina molt important per ella mateixa”. E.3*

*“El triomf de la J.1 és un triomf bàsicament seu, jo només la vaig acompanyar perquè m’ho va posar molt fàcil. Ella tenia moltes ganes de que algú l’acompanyés des d’una posició de respecte, de molta sinceritat i mira, vam coincidir”. E.1*

Per acabar, podem afirmar que tant les joves com els educadors socials entenen la seva relació des del vincle significatiu, des d’on s’han pogut apropar i treballar molts continguts educatius que han fomentat la construcció del seu procés resilient.

## **8.2. L’educador social: Tutor de resiliència**

Al llarg de l’estudi s’ha anat posant en evidència la importància de comptar amb la figura de l’educador social com a puntal que doni recolzament i com a acompanyant en aquest recorregut cap a la resiliència.

En primer lloc, els joves identifiquen aspectes relatius a les qualitats ideals d’aquesta figura, de la relació establerta i dels beneficis que creuen que la relació amb l’educador social els podria aportar, en relació amb l’esdeveniment resilient i al seu major benestar. També donen algunes orientacions als professionals per tal de fer entendre i explicar-los la importància que per a ells prenen els aspectes destacats. En segon lloc, incorporem la veu dels professionals per tal de copçar des del seu punt de vista els aspectes identificats com a clau.

Molts dels elements que reivindiquen, ressonen i són concordants amb les qualitats de les relacions significatives clau esmentades anteriorment.

### **8.2.1. Qualitats de l’educador social**

En aquest apartat mostrem les qualitats que ha de tenir l’educador social segons la percepció dels joves en un primer moment i dels educadors socials en un segon moment.

### **La percepció dels joves**

Els joves manifesten que necessiten sentir-se respectats i considerats com a infants que són, entenent les casuístiques de la seva situació. Demanen que els educadors tinguin una mirada positiva cap a ells, que sentin que els recolzen i confien amb les seves capacitats i possibilitats i que els consideren persones valuoses amb potencialitats a desenvolupar en el present i en el futur.

*“Es difícil pero confiando más en los niños no pensando <<buu que vándalos, mira que tontos, mira que...>> ¿sabes? No sé, ponerte más en el lugar del niño y si sabes que tiene problemas, no sé, saber cómo tratarlos ¿no?”. P.2*

*“[...] muchas veces basta simplemente con escuchar y saber lo que esa persona siente en ese momento, la inquietud que tiene, lo que le pasa realmente. Porque muchas veces ves el comportamiento de fuera y piensas que este niño está loco pero a lo mejor lo que te está queriendo decir inconscientemente es que necesita tu ayuda, no sabe cómo decírtelo y por eso tiene un comportamiento inhabitual [...]”. P.12*

*“[...] como que se sienten útiles. Tener un poquito de esperanza en que algo puedo hacer, algo seré y que si hace algo bueno, pues premiarle.” P.7*

Els joves ressalten la importància que els educadors coneguin la seva situació familiar i també a ells com a individus. Des d'aquesta perspectiva, demanen un tracte individualitzat, respectuós amb el seu procés i el seu moment vital.

*“La situación en la que se encuentra ese niño. En qué situación está y qué es lo que está pasando. El pasado, lo que le pasó a esa persona, qué es lo que ha pasado, qué relaciones tiene con las otras personas de su familia, cómo saber tratarlo [...]”. P.19*

*“Pues que sàpiguen del nen. Com és, què li ha passat, que tinguin informació sobre ell. Que sàpiguen els seus gustos, els seus desitjos [...]”. P.5*

És molt important sentir-se escoltats amb interès i veure que ells es preocupen de forma real, entenent la complexitat de la situació que estan vivint.

*“Per molts problemes que tingui, quan jo el necessiti que m'escolti. Però no un cop, sinó sempre que jo el necessiti que m'escolti”. P.4*

*“[...] que te sepa escuchar y que te aconseje de tal manera que, aunque te tenga que echar la bronca, que para que tu entres en razón, primero escuche...”. P.12*

*"[...] la cuestión es tener que hablar con los niños porque, es como cuando entras ahí, si nadie te explica por qué estás ahí o qué tienes que hacer te vas a sentir mal, te vas a sentir perdido, es como que tienes que explicarle a esa persona, tienes que hablar con esa persona, tienes que entenderlo [...] te hace sentir mucho más a gusto y te hace decir <<bueno pues estar aquí a lo mejor no está del todo mal>>". P.6*

Els infants valoren i els fa sentir bé quan aquests s'involucren amb ells i entenen que són nens i nenes que passen allà part de la seva vida, pel que treballen amb persones i necessiten adquirir un compromís amb elles. D'altra forma, es poden sentir com una càrrega o molèstia i això incrementa els sentiments de dolor i ràbia.

*"Que son niños. Que muchas veces se olvidan ¿no? Siempre como más, no sé cómo decirlo, como <<venga va, uno entra, uno sale, uno entra, uno sale>> a veces se olvidan ¿no? de que son personas [...] Yo creo que es que eso es la base y mucha gente eso se olvida <<voy a hacer mi turno y me voy>>". P.2*

*"[...] encara que sembla que passem de tot, en el fons ens adonem moltíssim de qui ve per feina o de les persones que s'impliquen i posen de tot de part seva". P.8*

*"Se nota cuando una persona quiere trabajar, y cuando otra viene por dinero". P.9*

*"Que vengas a gusto a trabajar, yo no quiero despertarme y ver un educador y diga <<que palo>> porque me estás tratando a mí y a mí me sienta fatal ser una carga para ti". P.19*

*"La naturalidad que tenga el educador, o sea la capacidad que tenga de querer ayudar a la otra persona, eso, las ganas que tenga [...] querer apostar por esa persona, y apoyarle en todo momento [...] que tú no tengas que obligarle a esa persona para verte o para que te aconseje, sinó que ya salga de él mismo". P.15*

El fet de veure que els professionals fan l'esforç d'implicar-se i d'apropar-se, fa que els infants estiguin més disposats a fer-ho.

*"Mucha paciencia también. Encontrar alguna forma de conectar con esa persona [...] tienen que tener muchísima paciencia y no dejar de intentarlo [...] que se impliquen un poco, que le pongan empatía sobre todo. Porque si tú ves un educador que no empatiza contigo o que solo viene a conseguir sus objetivos, es en plan <<venga, ¡no!>> Si tú no haces el esfuerzo, ¿por qué lo voy a hacer yo?". P.8*

En aquesta línia, demanen que se'ls reconeixin les seves necessitats i es compreguin les seves reaccions i comportaments. Volen que els educadors siguin més

comprensius, vegin més enllà i sàpiguen interpretar aquests comportaments com a símptomes de malestar i oferir les respostes que necessitin.

*“Que sean más comprensivos, que se den cuenta que no estamos en un hábitat natural, que no es nuestra casa [...] podéis esforzaros un poquito más en el sentido de dar consejos, de implicaros un poco más en la vida de los demás, que no solo somos niños de paso, somos niños de paso y compartimos con vosotros muchos años de nuestra vida”. P.16*

*“[...] los pequeños detalles son los que marcan la diferencia. Aunque yo no te diga <<necesito hablar contigo>>, los comportamientos a veces hablan más que las palabras [...] ponerse más en el lugar del otro y entre comillas no juzgar tanto ni los comportamientos que tenemos, ni la manera de expresarnos porque no lo sabemos hacer de otra manera [...] las habilidades sociales no las tengo desarrolladas”. P.12*

*“Que entiendan a los niños que están ahí, por qué están ahí, que a veces por muy rebeldes que parezcan, es porque no se sienten bien consigo mismos, y porque no han conseguido aceptar algo que les ha pasado en su pasado o en su presente y eso muchas veces les cuesta entenderlo a los educadores [...] porque los niños no se portan mal así porque sí, sino que es por el malestar que tienen con ellos mismos”. P.15*

Necessiten sentir la disponibilitat i atenció de l'educador, podent confiar en que aquella persona estarà de forma incondicional. El fet de saber i sentir que aquella persona estarà allà, els proporciona seguretat i un sentiment de tenir algú al seu costat que creu en ells i es mostra disposat a ajudar-lo.

*“[...] saber que está ahí porque a veces tú sabes que está ahí pero en verdad como si no estuviera. O sea saber que puedes contar con él, que cualquier duda que tengas él te la va a poder explicar y sobre todo tener muy buen rollo”. P.14*

*“A los educadores que siempre estén ahí, que por muy conflictivo que sea el chaval, que intente abrirse paso hacia él y llegar a conectar, digamos. Y que nunca nos den por casos perdidos porque todos los chavales tienen solución por muy conflictivos que sean”. P.3*

*“[...] mucha atención, ¿no? Que alguien esté ahí... que les escuchen sobre todo y que el niño hable de lo que quiere pero que también reciba por parte del educador la confianza que él necesita para poder abrirse y que su proceso sea mejor”. P.12*

*“Que tengan atención porque un niño cuando va a un centro es porque tiene una historia detrás, serán mejores o peores de la que esté a tu lado pero tiene una historia que no tiene un niño normal con una familia estructurada [...] mucha atención, mucha comprensión y*

*saber que tú estás ahí, que si el niño tiene algún problema, el saber que te tiene a ti para cualquier problema o aunque sea para algo positivo". P.13*

Aquests sentiments tenen a veure amb la constància i persistència que mostra l'educador i la necessitat dels infants de percebre de forma continuada la seva presència i accessibilitat.

*"Mucha empatía, cariño y confianza. Y sobre todo una constancia porque hay muchas veces, yo he visto compañeros míos, que hay gente que no le cuesta nada expresarse y otra que sí y muchas veces los educadores dicen <<este niño no quiere hablar>> [...] tendrían que insistir o encontrar alguna manera de entrar ahí, en su mundo. Sobre todo eso, intentar empatizar lo máximo que se pueda, que sí, que no hay que implicarse con lo profesional y lo personal, vale... Pero es que si falta esa parte jes que somos seres humanos, si falta esa parte nos falta todo! Sobre todo los niños lo perciben muchísimo, ¡todos!". P.8*

No obstant, aquesta persistència s'ha d'equilibrar amb deixar espai i llibertat a l'infant, sense agobiar-lo i sense fer-lo sentir malament. Aquesta paciència conjugada amb la constància d'observar i veure què necessita i que li agrada a l'infant, ajuda a l'educador a saber identificar moments en que pot acostar-se.

*"[...] tiene que saber hablar, no ser tan... hay educadores que son muy pesados, te persiguen para sacar información, eso a las personas no les mola, porque quieren tener su vida íntima y si yo quiero hablar, pues hablo, pero no que me persigas [...] si tú al niño le agobias, él te coge rabia, y el niño ya se va. A lo mejor si le dices <<¿Qué te pasa?>> No te va a contestar, te va a decir <<Mira, no quiero hablar>> y en verdad lo que le pasa es que le agobias. Pero a lo mejor el educador no lo reconoce y ahí se crean choques y mal". P.9*

*"Que sea transparente, empática y muy... que tampoco agobie, ¿sabes? No es eso de, venga va, tengo que ganarme su confianza, voy a ser lo máximo.... ¡No, que dejen que las cosas fluyan! Si ha surgido con este educador pues ha surgido con éste". P.8*

*"Pues la forma de ser del niño. Y que no se hagan pesados con los que de una primera vez no se acercan. Que tienen que encontrar su manera de ser, su manera de actuar y que lo observen mucho. Yo si quiero hablar con una persona, observo y digo, bueno pues podría entrarle así, ¿sabes? Y analizo un poco la situación y le entro, que se fijen". P.20*

Precisament el fet d'entendre la complexitat de la situació els pot ajudar a ser més flexibles i prioritzar necessitats puntuals de l'infant a la norma que estableix el centre

per a tot el grup. D'igual forma, és important que els donin més llibertat i els facin sentir còmodes al centre, doncs necessiten sentir realment que aquest lloc és casa seva i un excés de regles i normes els produeix l'efecte contrari. Així doncs, el fet de no poder prendre decisions pròpies i no tenir marge per fer allò que volen, els produeix un sentiment de frustració i càstig. L'educador pot permeabilitzar aquestes normes i ajudar a que l'infant es senti en un context més normalitzat i més a gust.

*“Los niños necesitan su parte de libertad para hacer sus cosas, lo que les gusta, si les apetece jugar y no les gusta ver la tele, se puede hacer otra cosa”. P.1*

*“A veces los educadores son muy estrictos, quieren que todo sea perfecto pero claro el niño no quiere eso, quiere sentirse que está en su casa, en mi caso es eso, yo me quiero sentir que estoy en mi casa, y cuanto más normas no puedo estar bien”. P.9*

*“Y que no sean tan duros, por ejemplo. Si no comes un día, ¡pues que más le da! Si ese día no tienes apetito [...] No sé, lo que piensan ellos que eso es un bien para nosotros pero a lo mejor no es para todo lo que hacemos. Que entendieran que no somos máquinas”. P.18*

Tot i això, demanen que l'educador trobi el balanç entre aquesta flexibilitat i el fet de posar límits, ja que també necessiten que l'adult els marqui unes pautes. El fet de conèixer a l'infant i saber veure el moment en que es troba, és el que pot guiar a l'educador a trobar el punt en la intervenció, ajudant-lo a actuar amb mà esquerra i decidir.

*“S'ha de saber xerrar amb la persona i saber anar al moment oportú. Saber quan necessita que la maxaquin i quan no, això a una persona amb l'expressió de la cara ja se li veu, si necessita que se li doni una mica de canya o que només l'escoltin”. P.4*

*“Pues, que los educadores sean más flexibles y depende del niño darle confianza, pero cuando ve que el niño se pasa, pues, hasta aquí llegamos”. P.9*

*“Sobre todo que pregunten, que se atrevan a hablar con los niños que no a lo mejor cojan y te hagan actuar de esta manera porque si [...] que te sientes con esa persona, le preguntes si le pasa algo, si se encuentra a gusto, si ha tenido algún problema...”. P.6*

*“[...] si a los niños les haces entender las cosas así con un poquito de [...] si se lo haces ver de otra manera, desde otra perspectiva, con palabras... la palabra lo es todo, es lo más... llegarás a él, es lo que te digo, más con miel que con vinagre”. P.7*

*"[...] al fin y al cabo es como una casa, si es todo como si fuéramos robots [...] imagínate que son tus hijas, sin pasarte pero... y hay otros que sobreprotegen demasiado y que intentan ir de algo que no son. Tampoco es eso de intentar ir de tu padre si sabes que no lo eres...". P.8*

*"[...] tú no ayudas a un niño castigándole, o dejándole sin salir, sinó hablando del tema y diciéndole <<A ver, ¿por qué te pasa esto?, ¿por qué te pones así?, ¿qué te recuerda esta situación?>> Es así, hablando con ellos, pero no castigándoles, porque castigándoles haces que te cojan manía, más rabia, que se porten peor, que estén peor en los lugares [...]". P.2*

A vegades aquesta escolta en un ambient positiu i el fet que l'educador comparteixi coses amb ells, facilita que els infants sentin apropament, proporcionant-los complicitat. Això ajuda a generar confiança, facilitant que l'infant es senti a gust i s'obri.

*"[...] vamos a hablar y si no quieren pues explicarles quizás tú de tu experiencia si has pasado alguna, para que se dé cuenta y coja confianza y algún día hable y suelte". P.20*

*"[...] la confianza la tiene que poner él y tú también [...] tú ves que se enrollaba o que te hace reír tal, tal, te hace bromas y pues mira ya, te vas acercando y claro ahí ya es otro rollo ya puedes hablar con él y ya es diferente la relación.". P.14*

*"Tiene que transmitirme confianza, una persona que... yo no tengo que ser capaz de contarle cualquier cosa, esa persona también tiene que ser capaz de contarme a mi cosas porque si no yo no voy a sentir que hay confianza por parte de las dos". P.6*

*"Pues que se preocupe por ti y que puedas confiar, no sé, que esté contigo, que te llame para hacer cosas, pase tiempo contigo juntos... que esté a tu lado, no sé, cuando lo necesitas para que tú puedas confiar y no confíes en alguien que no conoces, no sé, que se puedan contar las cosas que hay". P.10*

*"Que no sea todo como hecho de guión... Por ejemplo, si vamos a hacer una tutoría con el referente del centro, que si luego quieres escribirlo en el diario o lo que sea, hazlo pero no lo hagas mientras hablas conmigo. Que la relación sea mutua, ¿no? [...] una relación es de dos y muchas veces parece que sólo nosotros demos, ¿no? Nosotros somos los que decimos, nosotros somos lo que... también a veces necesitamos que los profesionales se abran un poco con nosotros para que veamos que realmente, son personas entre comillas... para que no te sientas que estás hablando con tu médico". P.12*

L'empatia és un altre element clau que necessiten de l'educador.

*"[...] también está bien que haya gente que sea empática, que sea capaz de ponerse en el lugar de otras personas porque no hay mucha gente así y gente que realmente esté dispuesta a ayudar. Eso te lo juro que lo hace mucho más fácil todo". P.6*

Un aspecte interessant que els joves critiquen és precisament la manera en que es dóna aquesta empatia: no volen sentir que els educadors tenen pena per ells i tampoc volen que els diguin que saben pel que estan passant. El tipus d'empatia que demanen té a veure amb una comprensió profunda però reconeixent que tot i que s'ho poden imaginar, mai ho han experimentat.

*"Yo con las personas por ejemplo que, no sé cómo decírtelo, que sienten lástima por ejemplo no puedo ¿no? Y me tiran mucho para atrás [...] Para mí es eso, lo básico, mientras no me vean con pena, la verdad". P.2*

*"Había educadores que tú los veías y decías, es que sienten pena tío y dices <<pues nada, voy a aprovecharme>> [...] da muchísima rabia, te lo juro". P.8*

*"[...] es muy importante comprenderle. Aunque no lo entiendan, no hacer que ellos se sientan que nadie les entiende. Mucha gente dice <<tú no sabes cómo me siento>>, pero en realidad nadie puede entender lo que uno está pensando en ese instante". P.18*

Emmarcat en el diàleg, el feedback i consells que es proporcionen són importants, ja que els infants ho reben com una mostra de comprensió real i voluntat d'ajudar. En el segon cas, aquesta jove ho compara i diferencia amb el feedback que et pot proporcionar un amic i ressaltava que precisament l'interessant de compartir quelcom amb l'educador, és el seu retorn i el treball potencial a desenvolupar.

*"[...] lo más importante que te escuche, que te escuche y que te aconseje. Y que demuestre que está haciendo algo por ti ¿sabes?". P.11*

*"[...] que te escuche, que te entienda y que te de consejos buenos. Que no te diga <<sí, sí>>, que se note que te ha escuchado, que intente reflexionar contigo un poco, que lo comentemos, lo trabajemos, que se note que está pendiente de ti, ¡que existes tú!". P.20*

*"[...] que el niño se adapte lo mejor posible y esté lo mejor posible a nivel emocional y social y lo demás [...] hay que hacerle entrar en razón y decirle <<estás aquí, es lo que hay, te guste o no, a mí tampoco me gusta que estés aquí pero tienes que hacerlo>>. P.8*

*"[...] mi tutor me preguntaba <<¿qué hacemos para que tú mejores esto?>> y yo decía <<yo que sé>> pero a veces le decía << podemos hacer esto, tal>> las soluciones las ponía*



*yo y no sé, de una manera que o sea, no me lo daban todo mascado y eso era una manera que se lo agradecía la verdad porque a veces muchos niños tienen un problema y van <<qué hago, qué hago>> pero también hay que saber que uno se espabile". P.14*

D'igual forma, és molt important el tacte i la sensibilitat amb el que donen aquest feedback o confrontació amb la realitat, sabent identificar el que necessita l'infant en els diferents moments.

*"Que sàpiga els moments adequats per dir-te les coses i sobretot per saber el moment de com dir-te-les. Si tu estàs en una situació límit, depèn de com et diguin les coses o pots acabar ves a saber com o et pots relaxar [...] que tinguin tacte per dir-te les coses". P.4*

*"Que pueda ponerse en tu lugar, que te diga las cosas que opina sobre ti pero sin hacerte daño, suavizando". P.19*

### **La percepció dels educadors socials**

A més de les qualitats comentades anteriorment pels educadors relatives a què els ha ajudat de la seva forma de ser i de fer en la relació amb l'infant, els educadors socials expliquen elements professionals a tenir en compte en l'acció socioeducativa. Presentem a continuació aquests aspectes més estructurals del professional en la intervenció al centre residencial.

Ressenyen la importància del professional com a persona. Posen en evidència que la seva feina té un component personal molt fort i per tant, el benestar del professional és important pel desenvolupament de la seva feina.

*"[...] potser algú podria fer una tesi sobre la resiliència en els educadors, quan important és la figura d'altres companys que acompanyin al que acompanya, o sigui, el cuidador que cuida d'un nen també necessita d'altres que el cuidin, no només a nivell personal, sinó també dels teus companys". E.1*

*"[...] l'estabilitat personal de l'educador [...] el sentir-te segur de tu mateix també, no tenir por [...] que tu puguis anar allà tal com ets, sense res de disfressa [...] pots estar relaxat i pots parlar amb l'altre de que siguis positiu, que tinguis una actitud de poder fer coses, que tu d'entrada no et neguis a poder aconseguir coses perquè hi ha gent que d'entrada et llegeixes un informe i dius <<ai, que difícil>> no! tu vas amb convicció". E.2*

Parlen de la motivació i la passió que s'ha de tenir amb aquesta feina ja que els resultats depenen en bona part d'aquesta actitud i predisposició del professional.

*"[...] el discurs universitari a vegades és la professionalitat no se què, jo no vull caure en l'altra cosa de que la professió la portes dintre com una cosa heroica però si crec que quan treballem en aquests àmbits hem de deixar una mica de banda el discurs acadèmic escèptic de la distància professional òptima i no se què i entendre que el treballar amb persones implica un risc per la salut mental que has de ser capaç d'assumir [...] si tu vols ser un bon educador de centre, si vols ser un bon referent, has de donar més del que s'espera [...] amb una actitud de despatx, amb una taula de per mig, no una taula física, sinó impediment mental, el professional no s'arrisca i els xavals ho capten". E.1*

*"[...] tenir una actitud d'aprendre i de poder dir no ho sé tot, no hi ha una veritat absoluta i he d'aprendre molt en aquesta vida, la humilitat. I dir no sé coses, això et permet aprendre i estar disposat, en quant ho saps tot, per què t'has de formar?, ja ho sé tot, llavors és quan diries, no es pot fer res perquè jo que ho sé tot [...]" E.2*

Posen en valor el coneixement d'un mateix, l'autoreflexió i el reconeixement de certs límits que poden tenir com a professionals com quelcom natural i positiu de reconèixer. Els tres professionals mostren una actitud d'aprenentatge continuada.

*"L'educador d'un CRAE ha d'estar molt format, mínimament apuntalat amb les seves coses, ha de tenir clar quins són els punts cecs que té, quines són aquelles coses que quan està davant d'un adolescent o un nano li grinyolen per tenir clar que allò és la seva porqueria personal i no és la del nano i no haver-hi confusions [...] venim a aquest món professional amb el nostre món personal i que allò també impacta i influeix [...]" E.1*

*"[...] és molt important l'autoreflexió com a professional, que quan te'n vas puguis pensar [...] reflexionar sobre la teva feina i puguis ser crític amb el que fas [...] és fonamental per ajudar-te a créixer com a professional i ser més conscient del que fas a la teva feina". E.2*

*"[...] no deixes de ser una persona i t'influeix el com tu resols o com tu fas, hi ha un algo que queda i que ets, hi ha un tarannà personal de com enfoques una miqueta el fer el dia a dia, hi ha un algo que sempre hi és i després potser en el pas del temps de treballar al centre i tal veus que hi ha coses que funcionen i altres que no acaben de funcionar". E.3*

En aquesta línia, donen valor als espais de supervisió i de poder compartir amb l'equip educatiu, el fet de treballar-se com a professional per afrontar la feina del dia a dia.

*"[...] hi ha una idea que va entrant de dir és important que jo com a professional tingui els meus espais de supervisió i d'higiene mental perquè és una feina dura". E.1*

*“Que tu puguis pensar, que puguis fer la teva reflexió i puguis ser molt crític i puguis tenir companys d’equip amb qui puguis compartir <<mira el que he fet avui, mira el que he sentit avui, avui és que m’ha fet una ràbia aquest nen>>, que puguis elaborar [...]”. E.2*

També parlen de la importància de l’equip educatiu. L’estabilitat, la cohesió i el treballar amb un mateix objectiu i amb un estil semblant, facilita molt la dinàmica al centre, tant pels professionals com de cara als infants.

*“És un clima positiu perquè els educadors fan un equip, fan un equip positiu, que es respecten entre tots, que van a la mateixa direcció. Si l’equip es parla, s’escolta i tothom dirigeix cap a on vols anar i ho tens clar i ho comparteixes i mantens una certa estabilitat, el centre funciona [...] penso que és la dinàmica, la cohesió, la relació, el vincle amb els nanos. Els nanos ve un que te la lía i els altres se li tiren a sobre como para defenderte”. E.2*

*“[...] l’equip educatiu treballem en equip i quan un no arriba doncs arriba l’altre i a lo millor un està fins aquí diu jo avui tanco, si tu pots entrar, perquè jo no se com fer. Entra l’altre i potser en un moment té el que tu has estat tota la tarda erre que erre. Nosaltres per això som tres treballant perquè quan no és un és l’altre [...]”. E.3*

*“Jo no podria fer la tasca que faig amb un equip diferent del que tinc [...] agraeixo molt un equip que està allà quant tu no pots, donar-te un cable 1, 2 i 3 vegades. Això també t’enriqueix molt com a persona i com a professional”. E.1*

Per finalitzar, pensen que en general la visió compartida entre professionals és creure en la possibilitat de canvi dels infants i que es treballa amb aquesta missió. No obstant, creuen que a vegades el dia a dia ofega les capacitats d’autoreflexió i el fet de poder tenir una mirada més global i a llarg termini, pel que pensen que s’ha de treballar amb els professionals per fomentar aquesta visió.

*“[...] no es pot generalitzar. Hi ha professionals i molts, que si creuen en les capacitats i les potencialitats i en la idea positiva del canvi i que podem créixer a partir d’això [...] però per desgracia hi ha professionals que no ho veuen, desahucien als nanos [...] <<que farem amb aquest, no es pot fer res. És així, així, així>>. No, no és així, s’està comportant així. Jo crec que per desgràcia hi ha uns quants d’aquests i s’hauria de fer molta feina aquí”. E.2*

*“[...] tenim tantes urgències que és difícil que puguem tenir una mirada més enllà de <<tinc una demanda i he de donar resposta>>. Fer un plantejament més a llarg plaç, tenint en compte elements de resiliència, jo crec que ens costa. També una mica per la trajectòria professional o aquest mal endèmic de la professió que és aquesta obsessió per les receptes*

*[...] ens movem tots per resultats i per quotes d'eficàcia però bueno, treballem amb persones, per tant hem de trobar la manera, de fer una manera mixta i poder donar eficàcia però no perdre aquesta part més humana que a la nostra feina, si es perd, somos meros dispensadores de servicios i jo crec que no és la nostra tasca". E.1*

### **8.2.2. Qualitats de la relació**

En aquest apartat mostrem les qualitats que ha de tenir la relació entre l'infant i l'educador social amb l'objectiu que es doni resposta a les necessitats dels infants. Es presenta en primer lloc la percepció dels joves, seguit de la percepció dels educadors socials.

#### **La percepció dels joves**

L'afecte i el fet de sentir-se estimats és una de les necessitats més imperants. En aquets sentit, les joves fan referència tant a l'afecte físic que proporcionen les carícies i abraçades, com a l'afecte que els educadors els podrien mostrar a través de diferents accions.

*"Què necessita? Carinyo. I ja està [...] Dient-li lo important que és per la persona, fent-li carícies... ja ni parlar-li, que es senti al costat i el miri i el toqui... que sàpiga que està la persona per ell, saps? Que passi el que li passi estarà allà". P.5*

*"Su apoyo, sobre todo apoyarlo y que veas que no cambia, tal vez dejarlo caer y que luego se levante y vea que estáis pero a veces no te quieres dar cuenta necesitas tocar fondo y luego estar ahí con él. Y mucho amor, que falta mucho". P.20*

Cal una relació i un tracte proper i sensible, que tingui en compte les seves necessitats i interessos individuals i compregui la magnitud de la situació per a ells.

*"[...] me podrían enseñar alguna cosa interesante. Descubrir nuestros intereses [...] Una niña que le guste dibujar, si a un profesor se le da bien a lo mejor le puede enseñar y mostrar un poquito el camino [...] fijarse en las necesidades. Por ejemplo, hay gente que se esconde mucho, pues en ese caso se tendría que hablar, las tutorías son necesarias." P.18*

*"Tiene que tener, entender las limitaciones que tiene cada persona e intentar acoplarlas a sus limitaciones [...] cada uno tiene su carácter, tiene su genio, tiene su forma de ser, entonces para que una relación funcione en ese sentido, para mí no está bien tratar todo el mundo igual [...] Sentaros, las tutorías sirven para eso". P.16*

*"[...] si ves que un tema le gusta, profundizar en ese tema con él [...] potenciar algo que sabes que le gusta al chico [...] parece trivial a simple vista pero a lo mejor hace más labor y es más necesario de lo que parece un simple trato así...". P.7*

En aquest sentit, ressalten la importància d'una comunicació basada en el diàleg, la col·laboració i la construcció conjunta del camí. Valoren que aquest diàleg s'estableixi en un marc de col·laboració i escolta mútua, on s'argumenta i es fa entendre allò que l'educador proposa.

*"También escuchar más a los niños, tener siempre en cuenta [...] no es siempre decir ahora vamos a no sé dónde, o ahora vamos a no sé qué, hablarlo con ellos, que ellos sean los que decidan también sus cosas, su... no sé, tener más en cuenta esas cosas de cada día". P.1*

*"Que indicaran lo que hacen, además de que es bueno para nosotros, que nosotros sepamos que es bueno, que lo tenemos que hacer. No por obligación, sino que lo tenemos que hacer, porque sinó, nos perderíamos". P.18*

*"Si, pero diciéndole al niño lo que va a hacer, informándole sobre lo que va a hacer. Voy a hacer esta actividad, así...". P.19*

En aquest diàleg, necessiten que se'ls ajudi a triar camins, els orientin i els facin de guia a través de converses i la provisió de consells d'una forma raonada. També valoren que aquest retorn sigui ajustat a les casuístiques de la seva situació i sincer.

*"[...] necesitaba que me dijeran lo que tenía que hacer porque realmente me sentía así como un poco perdida, sabes como cuando te dejan en mitad de la nada y dices ¿y por dónde voy? [...] que alguien les tenga que decir <<hauries d'anar per aquí perquè si vas per aquí podries caure, por aquí es mucho más liso y está todo mucho más bonito>>". P.6*

*"Consejos, ayudas [...] Ayudándolo con los problemas que tenga, empatizando con él, pudiendo estar en esos momentos difíciles en que esa persona se sienta sola. En los momentos estos de frustración, nostalgia, que estén con ellos". P.19*

*"[...] que no mientan a los niños, que no les den falsas esperanzas, que no les digan cosas que no son verdad... por ejemplo, a mí me ayudó mucho eso, yo sabía que tenía un potencial pero también sabía que no tenía un potencial para ser ingeniero químico [...] que trabajen a partir del potencial que tenemos cada uno". P.16*

Necessiten que els ajudin a créixer i madurar, mostrant-los referents socials i culturals que els ajudin a desenvolupar-se i tenir una perspectiva de la vida diferent d'allò que han viscut.

*“Entendiéndolo, dándole la carencia que tenga, si esa persona es muy tímida y no sabe expresar sus sentimientos, ayudándole a sacarlo. Si una persona no es cariñosa enseñándole que con un abrazo, con un beso, uno se siente mejor, según cada uno”. P.15*

*“Si es pequeño, hacerle sentirse lleno consigo mismo y hacerle ver las cosas guais de la vida, que la familia no la escoges tú, te viene, en plan, ya formarás tu familia. Desde ya de pequeño hacerle entender lo que va a pasar en un futuro, sin ser drástico, ¡claro! Compartir mucho y reír, y llorar si se tiene que llorar...”. P.20*

*“Es curioso, no sé realmente un niño cómo es o lo que busca pero supongo que comprensión por la situación que está, sentirse... hacer cosas lúdicas, divertidas.... Un niño tiene que jugar mucho, eso libera endorfinas de la felicidad y entonces tiene que hacer juegos, estar lo máximo posible sin pensar mucho en su situación...”. P.7*

*“[...] alegrándote los días de nostalgia. Que te ayude a participar en cosas, hacer actividades, animarte y despejarte, no pensar, que no te... que te ayude a pensar en otras cosas y te haga ver la realidad diferente”. P.19*

En aquest sentit, remarquen la idoneïtat que aquestes relacions els apropin i els proporcionin contacte o enfortir les relacions amb altres persones amb qui l'infant ja tingui contacte. D'aquesta forma, aquestes noves figures que puguin aparèixer com a significatives podran esdevenir potencials referents i figures d'ajuda per a ells.

*“Si, que creen un vínculo con otras personas porque es una ayuda más para el niño, no puede quedarse con lo que ve delante siempre, tiene que mirar a los lados y ver que tiene más personas. Seguro que un consejo de dos personas le sirve tal vez más [...] tiene más donde escoger, valorar y poner su criterio. Porque si tú le dices eso al niño, dice <<vale>>, pero si tiene variedades donde mirar, ¡también tiene su propio criterio!”. P.20*

*“[...] demostrarle que hay gente buena, que está dispuesta a ayudarle, y una vez que el niño ya confíe en esa persona, pues que le ayude a salir de ese agujero, y que le enseñe que hay más gente [...] Sobre todo que aprenda que aunque él puede ser su mayor apoyo, que luego él no estará y que tiene que aprender a vivir sin ello, encontrar ese apoyo en uno mismo, con todo lo que le ha ensañado la gente que le rodea”. P.15*

També apunten que necessiten que se'ls ajudi en l'esfera relacional. Entenen que poden jugar un paper de mediador amb la família i amics, facilitant la seva comunicació i defensant els interessos i drets de l'infant.

*"[...] si el chaval tiene algún problema en la casa o que no le gusta algo que hacen sus padres y no se atreve a decirlo, está bien que el educador intervenga [...] haga como de intermediario. Decir, oye mira, que pasa esto y no se atreve a decíroslo". P.3*

*"[...] sería bueno que el educador pues cuando hay visita con la familia vaya y explique más o menos cómo ha ido su hijo porque a veces la madre le pregunta al niño <<bien, bien, muy bien>> pero claro, <<pues mira ha mejorado en esto, se le ve trabajador, buen compañero, tal... afloja un poco en esta asignatura pero va mejorando>> yo que sé <<en esto a cien por cien es un crack>>, que se comunique un poco también con la familia". P.14*

Amb l'exposat fins aquí, podem veure com els joves atorguen a l'educador social un paper molt rellevant, doncs consideren que és aquella figura que a través de les seves qualitats personals i de la relació establerta, els pot proporcionar un major benestar i els pot aportar aspectes que els ajudin en el seu desenvolupament. Per tant, observem com l'educador pot cristal·litzar-se com un referent que els proporcionï bon tracte i doni resposta a les seves necessitats.

*"El saber comprender lo que te ha pasado, lo que te pasa... el escucharte, el darte consejos [...] el apoyarte, tanto como... o sea, si es malo pues reñirte, no te tienen por qué estar siempre dando la razón [...] el saber decir que sí, el saber decir que no, el respetarte, el comprenderte, el valorarte... eso es lo que creo que hace que esa relación funcione". P.13*

*"Aprender sobre el futuro. Saber cómo será cuando tenga una familia, saber diferenciar entre su familia y otras, yo me pensaba de pequeña que la manera como me trataba el novio de mi madre era normal y no era normal". P.19*

La necessitat de diversió i lleure, de viure en un context amable on es respira quelcom agradable, els ajuda a gaudir d'un benestar major. És per això que demanen que els educadors els proposin i s'impliquin en activitats dinàmiques, on s'ho poden passar bé i ser l'excusa per a crear vincle.

*"[...] había fines de semana que venía otra gente y nos juntaban a todos los niños y decían: "Vamos a hacer juegos", pues eso les gusta [...] tienes más relaciones...". P.1*

*“Normalmente somos nosotros mismos que jugamos... por ejemplo, el fútbol eso sí que a veces juegan los educadores también pero por ejemplo bailes y todo eso podríamos hacer juntos, es una forma de estrechar la relación o sea, hacer actividades juntos”. P.18*

### **La percepció dels educadors socials**

Igual que els infants, els professionals identifiquen el moment de l'entrada al centre residencial i el de la sortida, com dos moments crucials en el procés d'acolliment.

*“[...] quan un nano entra, has d'estar molt més atent a determinades coses, les sortides també s'han de cuidar molt... S'han de cuidar molt els inicis i les sortides [...] quan un nano arriba a la institució, per molt que li hagin explicat que estarà allà perquè la família no se'n pot fer càrrec, tu has d'estar molt obert a captar que en algun moment, la culpabilitat apareix [...] fer-li explícit que les coses van per un altre camí”. E.1*

*“[...] en el moment de l'entrada has de ser molt més pacient, has d'acompanyar molt més, has d'estar molt més present, dedicar-li molta més estona, treball més individual [...] és un moment molt difícil pels nens, venen de casa seva, no acaben d'entendre res, estan en un lloc on no volen estar, és un moment super complicat. Has d'estar molt amb ell i has de treballar molt amb la resta del grup que hagin de facilitar-li la vida al que ve. I el moment de la sortida també és un moment delicat [...] els hi entra un neguit i unes inseguretats que no tenien, i s'ha de treballar i acompanyar [...]”. E.2*

El tercer professional explica que és tanta la importància d'aquests moments, que al seu centre es segueixen uns rituals per ajudar als infants en el moment de l'entrada i en el comiat.

*“El dia de l'ingrés sempre està el tutor, que el rep, li ajuda a col·locar les coses a l'armari, mira el que li falta i poden anar a comprar, tenim un temps del tutor que passa amb ell [...] es fa una mica de rebuda i presentació general davant de tots els altres nois del centre, es fa un berenar especial, un regalet de benvinguda i el que tenim és una figura, que li diem <<figura de l'àngel>> que si és un nen és un nen i si és una nena, una nena. És un nen que està a la mateixa habitació dormint i és dedica una miqueta, un seguiment, un acompanyament d'aquests primers tres dies en tota aquesta dinàmica [...] tenim un llibret de l'àngel que li explica una mica com funciona la casa, també hi ha una mica de límits físics de no s'entra a la cuina, també amb els tutors una mica el funcionament”. E.3*



*“[...] ells marxen tal dia a viure a un altre lloc i ja vivint a un altre lloc, venen a fer la festa de comiat amb tots els educadors, els altres nens i altres educadors que a lo millor ja no treballen allà però han sigut significatius durant el seu trajecte, durant els seus anys de vida allà, els conviden i fem una festa grossa per poder-los acompanyar be”. E.3*

S'entén l'acció socioeducativa com un treball constant en que es recullen els fruits, a vegades de forma més ràpida i en altres ocasions a llarg termini.

*“[...] a vegades potser no funciona en aquell moment però és un sediment que queda per més endavant i en algun moment ella fa un flash i rescata [...] a vegades fem aportacions a la vida dels xavals que no ens fan cas però en un futur: pam, rescaten”. E.1*

*“[...] quan entren al centre ells porten una motxilla del que han viscut fins aquell moment, en el moment que estan al centre aquesta motxilla s'omple de coses noves, iguals de les que han viscut però des d'una altra perspectiva o coses noves i qui sap si durant al llarg de la seva vida se'n recorden d'alguna cosa i la poden posar en pràctica”. E.3*

Coincideixen en que la seva intervenció té un impacte molt extens, fins i tot més global del que pensen en el moment que estan desenvolupant l'acció educativa.

*“[...] jo sé que la relació que teníem era una relació que per ella era positiva. Això si que ho tinc clar. Quina és la base d'aquest impacte no ho sé, sempre ho sé a toro pasado. Quan tornen a venir amb els anys, llavors et diuen i t'expliquen <<que bien que tú estabas ahí siempre y cada vez que yo hacía algo bien o algo mal, perquè eres la única persona que realment em deia <<no>>, perquè a casa meva feia el que em donava la gana i ningú em posava freno i jo em rebotava amb tu però a dia d'avui he entès que ho feies pel meu bé i ara els meus fills, gràcies a que tu em vas dir no se què, jo ara quan tracto amb els meus fills li vull fer entendre això i ho faig de la mateixa manera>>”. E.1*

S'apunta el valor de les relacions i l'impacte que poden tenir pels infants en tant que són els seus models de referència.

*“[...] a vegades hem d'anar amb cuidado perquè lo que per nosaltres pot ser algo banal per l'altre pot ser un terratrèmol [...] sabem que és important però no acabem d'entendre quin és l'abast d'aquesta importància i clar, amb nosaltres estan molts anys, per desgràcia, i moltes hores. Clar, som com la seva família”. E.1*

*“[...] si tu no pots estar en una relació i no pots crear aquesta relació educativa, aquest vincle, aquesta relació personal, perquè per mi és una relació educativa però és una relació personal també. Si tu no ets capaç de construir això, no ets capaç de treballar amb aquell*

*nano [...] aquest vincle que és fonamental perquè puguem fer un intercanvi de coses, sinó establim aquest pont és molt difícil que puguem treballar". E.2*

*"Tenir un vincle per poder treballar i poder tirar endavant és bàsic perquè aquell xaval es faci gran i la seva vida pugui continuar essent positiva i pugui sortir-se'n. El que treballem molt des del centre també és el vincle educatiu, és a dir, no només la relació que puguem tenir tu amb mi sinó què és el que fem plegats per sortir-nos, el vincle educatiu una mica treballar o entre mig de tu i jo hi ha una cosa o estem treballant per una cosa [...]". E.3*

Apunten que el fet de fer activitats més disteses, tal i com assenyalaven els joves, ajuda a gaudir d'espais més informals i més normalitzats, on s'esborren les rutines tant marcades que els angoixen.

*"[...] com a institució, fem molta activitat com si fos el més familiar possible. Intentem fer totes les activitats que podem, fem colònies [...] és un altre ambient, molt més distès, veuen <<tú cuando te levantas, también te levantas con la misma pájara que me levanto yo>> [...] ells et veuen com molt més espontani, molt més natural, hi ha tota una cosa més flexible, són coses que també els ajuden". E.1*

Els professionals tenen la percepció que en general, en l'àmbit educatiu hi ha una visió compartida en veure la relació educativa com quelcom important en la intervenció.

*"Si, jo crec que tots tenim clar que la relació educativa és important [...] El que potser podríem discutir és el grau o la intensitat d'aquesta relació i l'impacte d'aquesta relació [...] inclús hi haurà educadors que tenen un discurs molt més tècnic [...]". E.1*

### **Aspectes contextuais del centre residencial**

Pel que fa als aspectes més estructurals i de dinàmica del centre, els professionals expliciten les facilitats que dóna el fet que els centres residencials tinguin un número reduït d'infants, on se'ls pugui dedicar una atenció més personalitzada i normalitzada.

*"[...] el centre petit amb un número petit de nanos que s'assembla més a un estil de casa, amb educadors amb una certa estabilitat en el temps jo penso que és fonamental". E.2*

*"[...] el problema és que és un context artificial. En un context normal el teu pare no treballa un cap de setmana, t'aixeca al matí [...] hi ha alguns elements que malauradament la única cosa que podem fer és explicitar-los i explicar als nanos que allò és una estructura d'organització". E.1*

Un element important és el fet de poder estar disponible en els moments en que l'infant està al centre, pel que el tema dels horaris i els torns resulta rellevant.

*"[...] el fet que el tutor estigui present tots els dies i estigui present en la vida dels nens, en el torn que els nens fan més vida quotidiana, jo penso que afavoreix molt la relació". E.2*

*"Hi ha coses que són de qualitat, organitzar els horaris perquè no vagi cada dia un educador diferent al cole [...] si vas a buscar cada dia al mateix nano al cole, tens un treball de proximitat amb la mestra, els pares d'altres nanos. Ajuda més a normalitzar". E.1*

Per tant, podem observar que la percepció de les qualitats de la relació dels joves i dels professionals tenen punts en comú.

### **8.3. Missatges per als infants**

També donen una sèrie de propostes als infants, en clau de recomanacions i orientacions per ajudar-los a afrontar millor la situació de protecció. És interessant observar com a molts joves els costa en un primer moment fer aquest rol de conseller però com canvien i s'animen quan se'ls recorda que això pot ajudar a infants que en l'actualitat es troben en situacions similars a les que ells van viure.

En primer lloc, hi ha consens en admetre la importància de deixar-se ajudar pels professionals. Coincideixen en que l'infant és qui té el paper decisiu i que en ell recau la última decisió d'acceptar o no el suport que se'ls ofereix.

*"[...] esa gente si está ahí es para ayudarte o para hacer que tu camino sea más fácil. Intentar tener esa confianza más rápido porque si no se te hará más duro [...] tienes que abrirte". P.1*

*"Si, que se dejen ayudar, que no se encierren en sí mismos, que sepan expresar lo que sienten en ese momento, el hablar las cosas tranquilamente". P.3*

En aquest sentit, és imprescindible la confiança amb l'altre i el fet de recuperar la confiança amb les altres persones en general. Un dels elements que ajuda a recuperar aquesta confiança és el fet d'entendre que hi ha una preocupació i atenció real per vetllar pel seu benestar. Per tant, és important que escoltin i expliquin allò que necessiten als educadors, entenent que són professionals d'ajuda.

*"[...] que es deixin estimar [...] que confiïn amb les persones, que no tothom a la vida et fallarà, saps?". P.5*

*"[...] tienen que escuchar porque eso es por su bien [...] que hablen también, de sus cosas, cualquier cosa que tengan dentro que la saquen, yo que sé que hagan actividades diferentes para que estén bien ¿sabes? Porque sinó va a ser muy duro". P.11*

*"Que no desconfíen de las personas que les rodean porque si son profesionales es por algo y que si están allí es para ayudar, no para joder [...]". P.12*

Inclús, en algun cas, es fa un pas més enllà, fent referència al paper actiu de l'infant a un nivell més elevat. És la implicació de l'infant amb l'educador i la confiança mútua que es genera, el que provoca sentiments positius i de proximitat entre ells, fent gaudir a l'infant d'un entorn on es sent bé.

*"[...] también depende de cómo te comportes tú, tú actitud [...] ganarme yo también la confianza como persona, no como niña de <<vienes a trabajar, a hacerme de educador y ya está>> ¡no! También hablaba con los educadores y ha sido cuando he empezado a ser consciente de las cosas". P.8*

*"[...] cada uno según sus actos lo va construyendo, no es que digas <<pues lo voy a hacer así, y así tendré un montón de gente>>, sinó que es como tú seas, si tú eres natural, buena persona, si tú tratas a las otras personas como te gustaría que te tratarasen, no tienes que ir buscando gente buena por ahí, porque ella sola te va a venir". P.15*

Un aspecte clau que marca la diferència i que permet obrir-se i deixar-se ajudar, recau en l'acceptació de la situació per la qual està passant l'infant. El fet de comprendre i ser conscient de la situació, els pot facilitar la gestió emocional de la mateixa.

*"[...] hasta que tú no aceptes lo que te está pasando no te vas a poder abrir a los demás, que se acepten a sí mismos y lo que les pasa. Porque si no será una continua lucha". P.2*

*"Que sean ellos mismos y que valoren y comparen [...] aunque han tenido una vida difícil hay gente que ha estado más difícil o que podría ser peor [...] al niño lo has extirpado de un sitio para meterlo en otro, es un choque interior muy brutal y cuando eres pequeño no lo sabes gestionar correctamente y su manera de expulsarlo es esa". P.7*

*"Que tengan valor de afrontar situaciones y lo de la familia de acogida también pueden pensarlo. Los que están en centro creo que están muy a gusto que tengan una familia que les cuide y piense en ellos". P.18*

Fins i tot, una vegada acceptada la situació, es poden visualitzar els beneficis de ser al centre, entenent que és una oportunitat que poden aprofitar per a créixer i desenvolupar-se en unes condicions millors de les que tenien.

*“[...] cuando eres pequeño y estás allí piensas <<se está mejor en mi casa>> pero a medida que vas creciendo no, sabes que lo mejor que ha sido, en mi caso para mí, es haber estado allí. Porque ayuda bastante y el intentar no meterse en líos cuando salgan fuera”. P.3*

*“[...] que estén tranquilos. Al menos yo que sé, saber que aunque no están con su familia pero que están bien ¿sabes?”. P.11*

*“Que no se sientan diferentes, porque no somos diferentes. Al contrario, tenemos que sentirnos afortunados porque hay muchos niños que están en la calle y no tienen la opción que a nosotros nos han dado”. P.12*

En aquest sentit, es recomana estar atent i aprendre a través del modelatge de les figures de referència. Se'ls encoratja a aprofitar aquest període per aprendre coses de forma activa, observant el dia a dia dels educadors i preguntant.

*“[...] que aprovechen todo lo que les dan, que no lo vas a tener nunca más [...] intenta de lo que te dan, aprovechar a aprender también. No que te lo den todo hecho, intenta aprender tú por tú cuenta [...] Fíjate en ese tipo de cosas, en cómo lo hacen ellos, el trato que tienen entre ellos mismos, el trato entre dos adultos [...] intenta copiar ciertas cosas”. P.16*

A més, en alguns casos es recomana que siguin capaços d'imaginar un futur millor on la situació de dificultat es converteix en un repte a superar. Se'ls anima a mirar i seguir cap endavant, esforçant-se per a superar les adversitats passades.

*“Que cojan lo que tienen como [...] un reto, ¿sabes? Es en plan, bueno esta situación me ha superado, pues yo haré lo que pueda para superarla yo en un futuro”. P.8*

*“Que no viva el presente pensando en el pasado porque ya no tiene futuro, o sea, por mucho que le cueste, que el presente ahora es otro y que si sigue así siempre, no va a conseguir salir adelante. Y poco a poco va a ir superando sus miedos, o que los exprese, que diga lo que siente [...] que la gente le pueda aconsejar”. P.15*

També es recomana combatre els sentiments de tristor i ràbia compensant-ho amb el fet de buscar relacions properes amb les que sentir-se connectat per a sentir-se a gust i recolzat en el dia a dia. És important gaudir d'un temps agradable amb

persones de l'entorn, ja sigui amb amics o educadors amb els que es pugui confiar i sentir-se a gust al centre.

*“Tienes que sentirte lo más a gusto posible, porque si no te sientes a gusto ahí que es donde tienes que vivir, no te vas a sentir a gusto en ningún lado. Intentar buscar a alguien o juntarte con gente que realmente tú te puedas sentir bien, que puedas ser tú mismo”. P.6*

*“Que se abra, que experimente amistades nuevas y que no se quede solo en el centro, que salga al exterior, que haga amistades no sólo del centro sino de fuera, que se comuniqué con otras personas que tengan familia, que sean diferentes [...]”. P.19*

*“[...] los niños pequeños hacen amigos enseguida, cualquier lado, en la playa mismo, que se lo pase bien y se divierta, ¡que no cierre su mente!”. P.20*

Pel que respecta als companys del centre, expliquen la importància de les relacions que s'estableixen entre ells. Entenen que no s'han de forçar les relacions i que cal deixar que cada infant trobi persones afins a ells però si que es demana un mínim de respecte que benefici en una millor convivència i percepció de suport entre ells.

*“[...] que no les marginen, porque los niños del centro son muy [...] te tienes que poner en la piel del otro, y no, tú también el día que entraste lo pasaste mal [...] que intenten estar bien, juntos, tener una buena convivencia”. P.11*

*“[...] todos estáis por las mismas causas por problemas familiares [...] ayudaros, no os metáis entre vosotros a putearos y haceros la vida imposible porque si hacéis eso mal, intentad apoyaros entre vosotros [...] Tenéis que ser un poco comprensivos”. P.16*

També s'aconsella tenir cura de les amistats i persones amb les que un s'ajunta, que siguin ells mateixos i que no es deixin influenciar per companys del centre.

*“Saber con qué gente tienes que estar y con quién no [...] que sean ellos mismos, que si un chaval es de otra manera y para caer bien tienes que ser de su manera pues no. Que seas tú mismo y no cambies por otros”. P.10*

Finalment, volem indicar que la distància és fonamental per al conjunt d'aquestes reflexions. El perspectivisme que tenen ajuda a construir i elaborar el seu discurs i veure les coses de manera molt diferent a com ho percebien en el moment en que es trobaven al centre. Amb el temps, entenen més les situacions viscudes, reajusten les experiències i valoren més encara tota l'ajuda rebuda per part de les diferents figures que els han acompanyat al llarg del seu camí.

*“Yo, en mi caso, lo pagaba con el mundo pero porque no era consciente, me gustaba liarla, provocar caos [...] sé que hay cosas que no volveré a hacer pero en ese momento hice eso [...] ahora puedo hacer una crítica constructiva de mi vida”. P.7*

*“[...] poco a poco yo empecé fatal que quería irme, me intenté fugar un montón de veces, luego ya empecé a hacer las cosas mejor por ver a mi madre [...] me empecé a dar cuenta <<joder mi madre todo lo que ha sufrido, muchísimas cosas>>, ahí solo puedes hacer una cosa, pensar [...] ese centro me ha servido de mucho, el centro me ha salvado la vida”. P.14*

*“A mí no me hubiera importado quedarme más, lo digo así, lo digo claro. También mirándolo desde ahora, antes quería salir como un loco [...] con el tiempo te vas dando cuenta, a medida que te vas haciendo un poco más mayor”. P.16*

Arrel d'aquesta idea de mirar enrere i adonar-se del canvi de visió, veuen positiu compartir les seves experiències amb infants que actualment es troben en aquesta situació.

*“Sobre todo lo que te pueden ayudar. Todos los que están en este piso han dicho que el estar en un centro ha hecho que sean personas más responsables y todo eso. Entonces, gente que está como nosotros, creo que si pudiéramos explicar nuestra experiencia, creo que también estaría bien”. P.18*

## **A mode de resum**

En aquest capítol ens centrem en la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència d'una forma particularment diferent respecte els altres capítols, doncs enllacem la perspectiva dels professionals en les qüestions identificades com a claus.

En un primer moment, es fa un recorregut més detallat de la història de les tres joves seleccionades i els tres educadors assenyalats com les seves figures significatives clau de la xarxa formal. Aquest “zoom” permet veure l'evolució de les joves entenent l'adversitat inicial a la que s'enfrontaven i la construcció del seu procés resilient durant l'acolliment al centre residencial. La intercalació de la perspectiva de joves i professionals ofereix una visió de procés i permet conèixer com s'han aconseguit els reptes i els elements a treballar en clau de resiliència.

En el segon apartat es posa especial atenció a la figura de l'educador social com a potencial tutor de resiliència. S'exposa la perspectiva dels joves i dels professionals de forma que ens ajuda a copsar aspectes clau que tindrem en consideració a l'hora de

presentar la nostra proposta. Els aspectes destacables tenen consistència amb les troballes en l'anterior capítol, afegint alguns matisos interessants per part dels dos grups de participants.

Per últim, els joves ressalten la importància del paper de l'infant en la construcció de la relació i en l'afrontament de la situació de protecció, i per tant, en el seu procés resilient. Aquest espai serveix d'altaveu per a que els seus missatges arribin a altres infants que tinguin ganes d'emmirallar-se amb aquests testimonis resilients, amb l'objectiu d'oferir-los un estímul per convertir-se ells també, en joves resilients.





## **CAPÍTOL 9. DISCUSSIÓ: L'ACOMPANYAMENT SOCIOEDUCATIU EN EL PROCÉS RESILIÈNT**

*“Conozca todas las teorías. Domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana sea apenas otra alma humana”.*

Carl Jung

En aquest capítol presentem un diàleg entre els resultats obtinguts a la recerca i l'anàlisi de la teoria revisada, amb el propòsit d'observar i comparar aquells aspectes clau del fenomen estudiat des del prisma teòric i empíric.

Amb l'objectiu de seguir una estructura que faciliti la seva lectura, organitzem aquest apartat d'acord amb l'ordre de presentació dels resultats. En primer lloc, la discussió girarà en torn a les necessitats dels infants al centre residencial, per seguir després amb les relacions significatives com a font de suport per a la construcció del procés resiliènt dels infants. Finalment, centrarem el focus en el paper de l'educador social com a professional clau en l'engranatge resiliènt i en el paper de l'infant com a protagonista indiscutible d'aquest procés.

### **9.1. Adversitats afrontades amb èxit: joves resiliènts**

Els resultats obtinguts mostren que els joves són conscients de la dificultat que ha suposat viure en un entorn de desprotecció i passar per un procés d'acolliment residencial. Els joves han reflexionat sobre el seu procés i el paper de les diferents figures significatives de la seva xarxa com a fonts de suport i d'ajuda. També han parlat sobre el paper de l'educador social al centre residencial i del seu rol com a infants que han anat creixent fins convertir-se en joves resiliènts. Tot i que amb la perspectiva de distanciament que els proporciona la maduresa i l'edat actual poden reconèixer les possibilitats que els va brindar el recurs de protecció, detecten certes necessitats que han experimentat en aquest recorregut.

El fet de viure en condicions no adequades, ser separats del seu nucli familiar i canviar de context per anar a viure a un centre residencial és percebut com un impacte emocional pels joves, concordant amb el que diferents autors descriuen com un fet traumàtic (Grotberg, 2003; Theis, 2003).

Com hem exposat, es focalitzen les necessitats que tenen a veure amb l'àrea emocional i social, que són presents al llarg del procés d'acolliment però que s'emfatitzen sobre tot en el moment d'entrada al centre i en el moment de sortida. El fet que els joves assenyalin aquests dos tipus de necessitats ens fa veure la importància que tenen per a ells, ja que els altres tipus de necessitats com les físiques, i cognitives no es mencionen de forma explícita. D'aquesta forma, els joves parlen d'aquest conjunt de necessitats en la mesura que expliquen la forma com els educadors socials del centre els ajudaven. Per tant, podem interpretar que les consideren secundàries ja que no en fan referència directament com a necessitats sentides i parlen d'elles de forma mediatitzada a l'explicar l'impacte positiu que els va oferir la relació amb l'educador social. Aquestes troballes són consistents amb la literatura ja que com hem vist, els autors defensen l'especial rellevància de les necessitats emocionals i relacionals (Barudy & Dantagnan, 2005; Barudy, 2014; Chana, 2007; M. López et al., 2013; Palacios, 2003, 2005) i la transcendència de donar resposta a les necessitats interpersonals (Amorós & Fuertes, 2000; Balsells et al., 2010; Barudy & Dantagnan, 2005; Cyrulnik, 2005; Drapeau et al., 2007; Fuentes-Peláez et al., 2013; Mateos et al., 2012). Per tant, es posa de relleu la primacia d'aquestes necessitats, en tant que fins que les àrees emocional i social no estan cobertes, els joves no poden pensar amb necessitats d'una altra índole.

Observem que hi ha dos moments crucials en el procés de l'acolliment residencial: el moment de l'entrada i el de la sortida. Són moments de canvi en la trajectòria vital i de trencament amb les persones del seu entorn que els acompanyen. Els resultats mostren com poques vegades es treballa pel manteniment de les relacions amb persones significatives del context previ a l'acolliment.

Tant joves com professionals fan èmfasi en l'especial complexitat que suposa per un infant entrar a viure a un centre en el moment de la separació familiar, essent un moment viscut amb angoixa i incertesa, on l'infant sovint no entén els motius de la

separació ni les característiques de la mesura. Els resultats mostren dificultats derivades de la separació familiar relacionades amb el que els autors han anomenat la separació pròpiament física, psicosocial i sociocultural (Amorós & Palacios, 2004; Fuentes-Peláez, 2010; Lázaro, 2009a; F. López, 1995; Novelle, 2014; Palacios, 2005).

Com aspecte destacable, els resultats mostren com el fet de ser conscient de les dificultats que presenta la família i la situació de desprotecció en la que es troben, pot fer posicionar a l'infant de forma diferent davant de la mesura de protecció. Aquest posicionament diferent no reverteix només en un millor benestar per l'infant sinó que també el fa percebre el centre residencial com un recurs d'ajuda i en conseqüència, l'afavoreix en l'acceptació del suport que li ofereixen els professionals. Si rescatem el model que presenten Fernández del Valle i Fuertes (2005) relatiu a les fases que travessa un infant en el moment de l'entrada al centre, podríem dir que la capacitat d'entendre i acceptar des d'un inici la situació d'acolliment, fa que els infants es situïn més aviat en la fase de resolució, passant més de puntetes per les quatre primeres – shock o negació, enuig o protesta, regateig i depressió o tristesa-. Evidentment, aquesta acceptació i disposició de l'infant per deixar-se ajudar no exclou els sentiments de tristesa i els moments d'enuig però sí que aquests sentiments poden ser més suaus si es compara amb altres casos.

Observem també el valor simbòlic de la família i la diferència entre la separació familiar i la separació psíquica. Tant en els discursos dels professionals com en els dels joves veiem que la família i els pares biològics estan presents en la ment de l'infant en tot el procés d'acolliment. Inclús en els casos on els infants accepten la situació, els sentiments de tristesa i inclús de culpabilitat dels que parlen molts autors (Balsells et al., 2013; Ellingsen et al., 2011; Fuentes-Peláez, 2010; Pastor et al., 2015) apareixen inevitablement en certs moments. Tot i la presència psicològica dels pares en els joves, aquests són capaços de discernir la situació real i en molts casos, prioritzar el seu benestar mantenint certa distància en la relació amb els progenitors.

D'altra banda, queda clar que la relació amb els germans és peculiar. Només nou dels dinou joves que tenen germans els anomenen com a figures significatives i d'aquests, només tres els consideren figures significatives clau. Com dèiem, les diferències d'edat i la distància física en alguns casos fa que no els sentin propers però

inclús els joves que els consideren figures significatives clau, tenen moltes contradiccions i sentiments ambivalents. En alguns casos no es tracta d'una relació de suport però en canvi, tenen clar que volen estar al mateix centre residencial i no volen renunciar a l'únic vincle familiar que poden conservar.

Pel que fa a la vida al propi recurs residencial, joves i professionals expliciten l'ambivalència respecte la seva valoració. Estan d'acord que se'ls ofereix un entorn d'atenció social i educativa on tenen garantides les seves necessitats però alhora, remarquen que al ser una institució, els infants viuen en un context artificial i poc normalitzat (Delgado et al., 2012; Fernández del Valle et al., 2003; Palacios, 2003). Es fan referències contínues a les casuístiques de la institucionalització, entenent les rutines i les normes estrictes, les ràtios professionals, els torns i la mobilitat dels professionals com elements contextuais que afegeixen dificultat en la normalització de vida de l'infant i a l'adaptació al centre (Palacios, 2005). Per tant, veiem que el centre residencial entès com a institució, dificulta la cobertura de certes necessitats, sobre tot en relació amb la dimensió emocional (Palacios, 2003) ja que els infants podent sentir-se poc atesos de manera individualitzada (García, Imaña, et al., 2007).

Els participants parlen de la repercussió en l'àrea emocional d'aquesta situació i relacionen l'aparició de problemes conductuals i l'ús d'estratègies d'afrontament poc eficaces i saludables com a forma d'esvair-se de la realitat que viuen. En relació amb la seva imatge de cara a la societat, veiem que els joves experimenten certa estigmatització, atès que molts d'ells ens parlen de vergonya a l'explicar als altres on viuen i de la frustració que els suposa ser jutjats i ser vistos com culpables de la seva situació (Barudy & Dantagnan, 2005; Cruz, 2011; Daly & Gilligan, 2011; Farmer et al., 2013; Fernández del Valle et al., 2003; Fuentes-Peláez, 2010; Gilligan, 1999, 2000b; Holland & Crowley, 2013; Jackson & Martin, 1998; Montserrat, 2012; Palacios, 2003; Schofield & Beek, 2005, 2009; Triseliotis et al., 1995). Volem ressenyar aquí el fet que dues de les parelles dels joves han viscut també en recursos de protecció. El punt fort en la descripció d'aquestes relacions radica en l'empatia que els proporcionen, fet que ens porta a deduir la manca de comprensió que reben per part d'altres persones de la xarxa social.

En concordança amb la literatura, en l'àrea acadèmica presenten també mancances que tenen a veure amb dificultats per a concentrar-se, poca motivació i un rendiment escolar baix. Tot i això, amb l'ajuda dels professionals, les coordinacions amb les escoles i el seu esforç, la majoria tenen com a mínim els estudis finalitzats fins la ESO i en la seva gran majoria, s'estan formant en estudis superiors o tenen expectatives de futur en aquesta àrea.

Per altra banda, trobem que el fet de viure al centre residencial aporta als infants certs beneficis, suposant una oportunitat per a poder elaborar la seva història personal i donar resposta a les seves necessitats (Amorós & Palacios, 2004; Balsells et al., 2010; Fuentes-Peláez, 2010; Jiménez et al., 2010a; Lázaro, 2009a; Mateos et al., 2012; Palacios, 2005). Observem que els joves valoren molt els moments de dedicació exclusiva per part de l'educador i la potencialitat de combinar la tutoria formal amb altres espais més informals.

Els participants expliquen que la dificultat per a confiar amb altres persones adultes, que han estat descrites a la literatura per autors com Drapeau et al. (2007), Fernández del Valle i Fuertes (2005), Jiménez et al. (2010a), Mennen i O'Keefe (2005), Oliva (2004), Palacios (2003, 2005) i Rubio i Puig (2015), es van superant a mesura que els professionals i altres adults els proporcionen nous models de relació basats en el bon tracte i en una vinculació sana i positiva. En aquest sentit, observem que aquesta relació interpersonal que els ofereix l'educador social al centre residencial pot ser l'inici d'una nova forma d'entendre les relacions. El fet de poder crear un entorn estable d'afecte i atenció i crear vinculacions de confiança amb figures adultes, consisteix en sí mateix una forma de reparar el dany. I això es relaciona amb el dret que té tot infant que està atès al sistema de protecció a la infància (Barudy, 2014; Mennen & O'Keefe, 2005).

Amb relació al dret a la participació dels infants al centre descrit per varis autors (Bell, 2002; Cruz, 2009, 2011; Melendro & Cruz, 2013; Palacios, 2005; Schofield, 2005; Van Bijleveld et al., 2013), hem vist que es fa un esforç per incloure i proporcionar un rol actiu als infants tot i que es fa una gran diferenciació segons l'edat. Els infants menors de catorze anys tenen menys possibilitats de participar de manera activa tot i que sovint se'ls fa partícips de les accions del dia a dia. A partir dels catorze anys, els

joves expliquen que tenen més llibertat, més influència en les seves decisions i que se'ls demana un paper més proactiu. En aquest sentit, tant joves com professionals conclouen que les experiències positives de relació en que els infants participen activament i aporten suport a altres persones, els proporciona un benefici a nivell personal. Aquesta idea ressona amb la proposta de Gilligan (1999) quan explica l'interès de que l'infant es senti important i valuós en la xarxa social per a que el seu autoconcepte no es remunti només com a nen estigmatitzat. Aquesta idea també és coherent amb la nostra proposta relativa a la bidireccionalitat de la resiliència, en el sentit que el procés resilient es completa quan un és capaç de donar i rebre. En aquest sentit:

[...] todas las personas tienen algo de resiliencia y todas pueden promover la resiliencia en cuanto que son responsables de otros y pertenecen al entorno de los demás. Todo lo que contribuye a mejorar las relaciones de calidad con los demás, a comprenderles y aceptarles a pesar de las diferencias, favorece la resiliencia propia y la de los demás (Uriarte, 2005, p. 73).

Veiem que en el pas pel sistema de protecció, és interessant que cada infant tingui un adult de referència que conegui la seva història, amb el que pugui construir una relació més propera i serveixi d'enllaç respecte les intervencions per part d'altres professionals (Palacios, 2005). Els resultats mostren que d'acord amb les idees de diferents autors -Garcia, Imaña et al. (2007) i Pastor et al. (2015) entre d'altres-, els infants reconeixen les figures professionals que s'impliquen, proporcionen afecte i els atenen educativament. Els joves donen un valor especial a aquestes figures i és en aquesta significativitat des d'on poden obrir-se per a treballar en el context de l'acció socioeducativa. Per tant, veiem que moltes de les necessitats descrites s'han pogut cobrir en part, gràcies a la relació significativa clau que han establert amb l'educador social del centre.

També professionals i joves remarquen l'adolescència com el període més complex, ateses les característiques del moment evolutiu i les demandes diferencials dels joves. Aquests, es comparen amb el seu grup d'iguals en situacions més

normalitzades i veuen les diferències de viure en família i en centre residencial, pel que el motiu principal de discussió gira en torn els aspectes estructurals de la dinàmica del centre.

Per últim, fem referència a l'abandonament del recurs de protecció i a la transició cap al món adult. Els participants expliquen la dificultat que els suposa acomiadar-se del centre i afrontar una nova etapa sense el mateix tipus de suport per part de les figures educadores que els han acompanyat durant l'acolliment. No obstant, observem com hi ha un traspàs de límits en l'actuació del professional i es redefineix la relació al constituir-se l'educador en un suport informal. El fet que en l'actualitat divuit dels vint joves mantinguin relació amb com a mínim un educador del centre residencial, ens fa concloure que tal com defensen altres autors, en aquesta transició esdevé essencial el suport de la figura de referència del centre (Bàrbara et al., 2008; Bàrbara, 2009). També és rellevant que cinc dels set joves que han gaudit d'una família col·laboradora, mantinguin el contacte amb elles i que tres d'aquestes, siguin antics educadors socials. En aquest cas tornem a veure com la relació professional es desdibuixa per a donar lloc a una relació a nivell completament personal.

Els resultats mostren com en el moment de l'emancipació els joves es troben en una situació de vulnerabilitat, on els sorgeixen moltes pors, tal com defensen alguns autors (Bàrbara, 2009; Daining & DePanfilis, 2007; Drapeau et al., 2007; García, Imaña, et al., 2007; Lázaro, 2009a; Serbati & Gioga, 2016). Joves i professionals reflexionen respecte l'alt grau de responsabilitat i autonomia que se'ls demana en comparació amb altres joves de la seva edat en situacions normalitzades i apunten les desavantatges relatives a nivell formatiu, econòmic i de suport social. És des d'aquesta òptica que posem de manifest la importància del treball amb la xarxa social del jove, tant de la xarxa informal com de la formal, amb l'objectiu d'assolir la seva integració a la societat. Tot i les dificultats, veiem com en l'actualitat els joves són capaços d'anar formant la seva xarxa social i d'acord amb Palacios (2005), aquestes figures que formen part del nou context tenen un pes important en la vida dels joves.

## **9.2. El suport social i les figures significatives en el procés resiliènt**

La recerca permet evidenciar el valor que tenen pels infants certes persones que consideren significatives, esdevenint persones clau i de referència en el seu procés



d'afrontament de la situació de protecció i en el seu desenvolupament personal. D'aquesta manera, els resultats són consistents amb la literatura, podent afirmar que les figures que proveeixen suport social tenen un rol molt important en la reparació del dany dels infants maltractats, en la compensació i cobriment de les necessitats i en l'esdeveniment resilient (Fuentes-Peláez et al., 2014; Ungar, 2013).

D'acord amb altres autors, observem que els infants que viuen en centres tenen una xarxa social més debilitada en comparació amb altres infants (Bàrbara et al., 2008; Bàrbara, 2009; Bravo & Fernández del Valle, 2003; Eckenrode & Hamilton, 2000; Montserrat, 2012; Sala et al., 2009). No obstant, els infants fan grans esforços per a crear noves relacions i és sobretot en el període on ja estan situats al recurs on fan noves amistats amb els seus iguals. Així mateix, en concordança amb Drapeau et al. (2007), els resultats mostren com la majoria dels infants aconsegueix establir al menys una relació significativa amb algun adult.

Podem veure que són capaços d'identificar figures significatives, tant de la xarxa formal com de la informal. També poden posicionar aquestes relacions en diferents nivells, explicant què els fa situar-les com a més pròximes o més distants i prioritant el grau d'ajuda que perceben que els han proporcionat. En aquest sentit, una troballa rellevant és que molts joves són capaços d'establir més d'una relació significativa clau i per tant, concloem que els afectes no tenen perquè ser excloents i es poden mantenir relacions significatives amb més d'una persona simultàniament.

El suport rebut del conjunt de les figures de la seva xarxa social es valora com a positiu, tenint un benefici en el procés d'acolliment. No obstant, es fa evident la manca de relació dels infants amb recursos formals (que no siguin el centre residencial) i la falta d'oportunitats de contacte amb altres adults de la comunitat. L'altre aspecte rellevant és el paper de les famílies col·laboradores i el seu perfil. En el nostre estudi, tres de les set famílies són educadors socials que treballaven en un dels centres residencials on va residir l'infant. En aquest cas és latent el traspàs de la relació contextual del centre per una relació informal on es forma part de la vida de l'infant.

En aquest sentit, els resultats són coherents amb la teoria al determinar la necessitat de potenciar l'establiment de xarxes de suport social, disposant tant de recursos de la xarxa formal com de la informal que permetin ampliar el capital social

de la comunitat (Gilligan, 1999; Keller & Blakeslee, 2014; E. Martín, 2011; Morelato, 2011).

El nombre de figures significatives clau identificades és una mica superior en la xarxa formal que en la informal. En la mateixa línia, a l'hora d'assenyalar la figura significativa clau, només un jove no la sap assenyalar mentre que en relació amb la xarxa informal, són quatre els joves incapaços d'identificar-la. Aquestes troballes són consistents amb la literatura, quan s'emfatitza la pobresa de la xarxa informal al viure a un recurs de protecció (Fernández del Valle et al., 2003; Palacios, 2003).

Pel que fa al perfil de les figures significatives clau, observem que en la xarxa formal és molt més homogeni que en la xarxa informal.

La figura de l'educador social com a figura significativa clau és present en divuit casos mentre que la figura significativa clau de la xarxa informal és més heterogènia. Aquest fet és significatiu i lliga amb el tipus d'aproximació metodològica des de la qual treballen –l'acompanyament- i amb les característiques del lloc de treball –la quotidianitat i la continuïtat en el temps-.

En el cas de la xarxa informal, no es fa referència a la figura del pare biològic i només un jove anomena a la mare. Pel que fa a la resta de familiars, veiem que són dones en la seva majoria, podent-se relacionar amb el rol tradicional de cuidadora que ha tingut la dona al llarg de la història. Volem matisar que hi ha casos, sobretot en les amistats –que s'han identificat en la major freqüència- en què aquestes figures de la xarxa informal han jugat un paper igual d'important que les de la xarxa formal i els joves són capaços d'explicar el perquè. De fet, les relacions d'amistat es caracteritzen per un feeling i una connexió molt forta, on es produeix una relació molt més simètrica i recíproca amb comparació amb les relacions de la xarxa formal. Aquesta diferència coincideix amb l'exposat per Egan (1975), quan matisa la diferència entre els rols adoptats en la relació interpersonal d'ajuda donada per professionals i la del context natural de la xarxa informal. A més, les relacions amb amics o parelles que han travessat experiències similars, encara posa més en valor la comprensió i l'ajuda mútua que s'ofereixen. En aquest sentit, estem d'acord amb Vanistendael (2013) quan reconeix el valor del paper que poden tenir els iguals i planteja els beneficis de promocionar el suport entre ells.

És interessant recalcar que una de les característiques compartides de totes les figures, és la permanència en el temps. Les figures significatives claus es mantenen durant tot el procés d'acolliment i segueixen presents d'alguna forma en el moment present. En aquest sentit, observem que les famílies que donen suport a l'inici de la mesura són les que perduraran en el temps i en canvi, si no estan presents en el moment inicial difícilment ho estaran després.

Pel que fa a les explicacions referents al suport percebut provinent de la xarxa formal i informal, també solen ser molt diferents. El suport formal normalment és descrit de manera extensa, amb aportacions concretes i molts exemples. En canvi, el suport percebut de la xarxa informal és més difús, sobretot en el cas de germans i altres familiars, on el nexa d'unió al que fan referència és el vincle familiar i no tant al suport percebut. Si relacionem els tipus de suport social dels que hem fet referència, podem vincular el suport de la xarxa informal amb un suport de caire més emocional mentre que el suport de la xarxa formal, al formar part d'un suport professionalitzat inclou d'una forma més explícita les altres dimensions -instrumental, informacional, orientació en la presa de decisions, autovaloració en relació amb un mateix, autoimatge i inclusió amb la societat i finalment, recolzament en el desenvolupament i procés maduratiu- (Warren et al., 2009).

Veiem també com el fet de mantenir les relacions significatives anteriors a l'entrada al centre té un impacte positiu pels joves, tot i que han estat pocs els que les han pogut conservar. En aquest sentit, volem reforçar la importància de treballar amb la xarxa informal dels joves i ajudar a mantenir la xarxa d'iguals, ja que com defensen variis autors, per promocionar la resiliència cal treballar des d'una mirada ecològica i sistèmica, utilitzant tots els recursos de l'entorn (Daniel & Wassell, 2002; Ehrensaft & Tousignant, 2003; Poilpot, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2002).

Amb l'objectiu d'ajudar als infants en l'afrontament de la situació de protecció i promocionar el benestar i el seu procés resilient, plantegem fer ús del potencial del suport social i les relacions interpersonals i dedicar-hi un espai a la intervenció socioeducativa. Pensem d'acord amb Phillips (2008) i Barter (2005) entre d'altres, que és necessari treballar per enfortir i ajudar als infants a compondre i teixir nusos que els permetin unir-se i fer relacions amb les persones que constitueixen la seva xarxa social.

És per aquest motiu que a la proposta que es presenta en el següent capítol, es posa èmfasi en que els professionals han de treballar per potenciar el manteniment i el creixement de la xarxa social dels infants.

### **9.3. L'educador social com a tutor de resiliència**

Els resultats mostren com la figura significativa clau de la xarxa formal és per excel·lència l'educador social del centre residencial.

Els joves reconeixen la important tasca d'aquestes figures i el valor que ha tingut la relació establerta amb elles, essent quelcom que ha marcat la diferència amb d'altres intervencions professionals i el que ha facilitat el procés resiliènt.

Aquestes relacions s'emmarquen en un context socioeducatiu i per tant es treballa amb l'objectiu d'ajudar a l'infant a desenvolupar-se i créixer d'una forma positiva. Però aquestes relacions signifiquen molt més pels joves, ja que la relació traspasa els límits de l'àrea educativa i esdevé una relació interpersonal que afavoreix aquest procés de canvi i transformació resiliènt en l'infant (Vanistendael & Lecomte, 2002). Tal com hem vist, és precisament aquesta significativitat la que fa possible la creació d'un vincle afectiu entre educador i educand que fa la intervenció més efectiva (R. Spencer, 2004, 2006). D'acord amb la revisió teòrica, observem que el treball educatiu que han dut a terme els professionals ha estat des d'una aproximació d'acompanyament, permetent dotar d'estratègies a l'infant per afrontar la seva història de manera constructiva, ajudant-lo a madurar, a desenvolupar el procés resiliènt i construir altres vincles positius al llarg de la seva vida (Chana, 2007; Generalitat de Catalunya, 2012).

Pel que fa a les qualitats del tutor de resiliència, un dels aspectes que els joves fan més referència és la importància de sentir-se especials i que els professionals els tractin de forma diferent que als altres, concedint-los favors i excepcions. Pensem que això es deu a que el centre residencial no deixa de ser un recurs amb molts infants i com a grup, els infants senten que perden la seva individualitat. Aquí resideix la rellevància de reconèixer les seves necessitats individuals, que es personifiqui a l'infant i que es reconegui una atenció individual que el faci sentir únic. Les qualitats més valorades de l'educador social i que fan que siguin figures significatives van en la línia de les identificades en l'extensa revisió bibliogràfica presentada en el capítol 3. Les

qualitats més importants d'aquesta figura sorgides en la recerca són: 1) el ser bones persones i amb valor humà; 2) la professionalitat i el seu rol d'adult referent i autoritatiu; 3) el mostrar respecte, bon tracte i reconeixement de l'infant; 4) l'atenció individualitzada que els presten; 5) la paciència, els límits i la flexibilitat a la que saben respondre; 6) l'acceptació incondicional de l'infant; 7) l'escolta, l'empatia i la comprensió que proporcionen; 8) la sinceritat i l'autenticitat amb la que es mostren; 9) el compromís i la implicació amb l'infant i la seva situació familiar; 10) la disponibilitat al llarg del temps; 11) l'accessibilitat amb la que s'ofereixen; 12) el fet de compartir experiències amb els infants; 13) l'alegria, optimisme i humor amb el que actuen; 14) l'estímul i la confiança en la seva projecció al futur; 15) la coherència amb la que actuen i per sobre de tot 16) l'estima, l'apreci i l'afecte que donen als infants.

En relació amb les qualitats de l'infant, emfatitzem la importància del seu rol actiu en la construcció de les relacions i en l'èxit de la intervenció. El professional estén un pont d'ajuda a l'infant però és la voluntat d'aquest el que permet deixar-se ajudar. També reconeixem el seu protagonisme en la creació de la relació, entenent d'acord amb Jordan (2013), Rodríguez-Tomé (1965) i R. Spencer (2002), que aquesta es construeix a partir del protagonisme de l'educador i l'infant.

Observem que l'actitud que pren l'infant davant la situació que viu és molt important i que l'acceptació de la realitat i l'autoconsciència de les seves necessitats, és una qualitat per ser resilient. Aquests resultats van en la línia de la visió actual dels infants com a subjectes de drets, on se'ls considera agents actius del seu desenvolupament resilient (Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014).

En relació amb les característiques de la relació, les troballes són consistents amb les aportacions teòriques que entenen l'acompanyament com un procés circular, flexible i dinàmic que passa pel previ assoliment del vincle educatiu, essent fonamental desenvolupar un vincle afectiu mutu que serveixi de base per establir confiança (Alonso & Funes, 2009; Parcerisa et al., 2010; Raya & Caparrós, 2014). Aquestes relacions es caracteritzen per oferir un tracte positiu on es creu en les seves potencialitats i on es dona un equilibri entre l'autonomia i l'ajuda (Grotberg, 2003).

En resum, en aquesta recerca identifiquem que les qualitats més rellevants que presenten aquestes relacions són: 1) context de respecte mutu; 2) ambient

col·laboratiu i de diàleg; 3) atenció individualitzada i tracte personalitzat; 4) ambient amable, agradable i amb l'humor com a constant; 5) coneixement de la situació de l'infant i la seva història familiar; 6) confiança mútua i sentiments de proximitat; 7) feeling i connexió; 8) autenticitat i claredat en la relació i 9) entorn d'afecte i vincle emocional recíproc.

Pel que fa a l'evolució de la relació, observem que aquesta es va intensificant a mesura que passa el temps i el vincle afectiu entre educador i infant es va incrementant. Tal com apuntàvem en la revisió teòrica, la relació travessa per una sèrie de fases, que van des del moment inicial de contacte fins al moment on aquesta es redefineix (Kram, 1983). Els resultats mostren la importància d'aquest contacte i coneixement inicial, on tal com indiquen Barudy i Dantagnan (2005) i Fryd (2011), el professional ha d'esforçar-se per arribar a l'infant. Veiem que la relació es va transformant de forma progressiva i que a vegades hi ha un precedent específic com diu Galbo (1983), però en altres ocasions no és així. La continuïtat d'aquestes relacions un cop finalitza la intervenció formal al centre residencial també es revela com un element molt important. D'aquesta forma, acaba la relació entesa estrictament com a relació educativa en el context formal però es transforma en una relació de suport informal fonamental pels joves, amortiguant el canvi que suposa l'emancipació. Observem que inclús els joves imaginem què els dirien aquestes figures si estiguessin amb elles, pel que segueixen sent un referent simbòlic que perdura en el temps.

Ja hem comentat que certs elements contextuais i de dinàmica del centre, poden tenir un impacte rellevant i mediar en la qualitat de la relació educativa així com en l'efectivitat en la intervenció. Els aspectes facilitadors més destacables són coherents amb la literatura, essent: la longevitat de la relació, l'alta freqüència de contacte (Ahrens et al., 2011; Dubois & Neville, 1997; Grossman & Rhodes, 2002; Munson & McMillen, 2009; Triseliotis et al., 1995) i una menor ràtio professional-educands (Sala et al., 2009).

Per contra, aspectes com els canvis de centre residencial (Ahrens et al., 2011; Palacios, 2005), la inestabilitat de l'equip educatiu (Gilligan, 2000d; Hudson, 2013; Sala et al., 2009) o els torns rotatius dels educadors al centre (Palacios, 2003, 2005) es revelen com aspectes que dificulten. La importància de la relació que s'estableix entre

els professionals i la cohesió i el treball en equip també són elements essencials. Els infants perceben si els educadors tenen uns mateixos objectius i una mateixa manera de fer o discrepen en el fons i la forma, fet que interfereix en la qualitat de la intervenció i en el benestar tant d'infants com de professionals.

Per últim, pel que fa als beneficis que els aporta la relació, veiem que aquesta esdevé potenciadora de resiliència quan: 1) el contingut del treball socioeducatiu té en compte la perspectiva ecològica, el rol actiu de l'infant i la promoció de la resiliència i 2) la relació i la forma amb què el professional desenvolupa l'encàrrec educatiu passa pel vincle afectiu.

En primer lloc, observem com les accions socioeducatives responen a les necessitats dels infants i posen en joc determinats continguts educatius i resilents a la base: suport en la dimensió individual –exposades al llarg del treball com a competències emocionals, identitat pròpia, habilitats cognitives i mirada apreciativa de la realitat- i en la dimensió social –en la relació interpersonal i amb la societat-.

El fet de tenir en compte les diferents aproximacions teòriques ens permet apreciar certs matisos, podent plantejar diferents rols de l'educador per a donar resposta a les necessitats dels infants al centre residencial i aportar-los el màxim de beneficis en la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència. Aquesta proposta quedarà extensament recollida i justificada en el capítol 10, pel que aquí farem només un recull dels beneficis principals identificats en la recerca que pot proveir aquesta relació, entenent que no en totes les relacions es donen tots: 1) identificació i gestió de les emocions; 2) acompanyament i provisió de suport emocional; 3) rebre afecte; 4) autoestima més positiva i millora de l'autoconfiança; 5) apoderament i valoració dels propis recursos; 6) major autonomia i rol actiu en la seva vida; 7) presa de consciència de la realitat personal i familiar; 8) comprensió de la situació de protecció i les característiques de la mesura; 9) major consciència dels seus drets com a infant; 10) millor integració en el centre; 11) elaboració dels elements identitaris, integrant la cultura d'origen i la història de vida; 12) desconexió i tranquil·litat a través de les experiències positives; 13) noves ofertes culturals i socials; 14) adquisició d'una actitud d'aprenentatge i mirada apreciativa de la vida; 15) millora en la constància i responsabilitat; 16) suport en l'àrea acadèmica; 17) tenir un referent;

18) gaudir d'un vincle relacional positiu; 19) millora de les habilitats socials; 20) suport en la gestió i resolució de diferent tipus de conflictes; 21) actitud prosocial; 22) obertura a nous recursos i noves figures de la comunitat i 23) orientació i guia per al futur.

En relació amb la manera de desenvolupar l'encàrrec educatiu, a més de les qualitats personals que es posen en joc en el rol professional, observem accions específiques que des de la teoria s'han identificat com a potenciadores de resiliència (Barudy & Dantagnan, 2005, 2011; Gilligan, 2000b; Grotberg, 2003; Henderson & Milstein, 2003; Muñoz & De Pedro, 2005) i que en el següent capítol presentarem de forma sistemàtica en la nostra proposta. Per tant, els professionals participants en la recerca, ofereixen aquest paper de tutor de resiliència en la mesura que treballen per enriquir els vincles, posar límits clars i ensenyar habilitats per a la vida, així com brindar afecte i suport, establir i transmetre expectatives elevades i oferir oportunitats de participació significativa (Grotberg, 1995, 2003). Si prenem de referència a Gilligan (2000), també concloem que actuen en aquest rol en tant que faciliten el contacte amb persones importants pels infants, fomenten experiències positives a l'escola i relacions d'amistat amb els iguals, promouen activament interessos i talents afavorint el seu rol actiu, treballen la seva capacitat de raonament i habilitats de resolució de conflictes i promoció de qualitats pro-socials.

La investigació mostra com l'establiment i manteniment d'aquest tipus de relacions té un benefici per l'infant que afecta positivament al conjunt de la seva vida. En aquest sentit, la relació produeix un efecte quan aquesta té lloc, provocant canvis en el futur, ja sigui a curt termini o a llarg termini. Relacionant-ho i fent un paral·lelisme amb la idea de l'enigma de l'educació, podem parlar de l'enigma de la relació interpersonal: totes les relacions, d'alguna manera, ens deixen més o menys petjada i aquesta es pot manifestar al mateix moment o temps després. Per últim, aquestes relacions poden tenir un benefici vers el passat de l'infant, ajudant-lo a elaborar i ressituar-se front les vivències anteriors. Per tant, podem entendre que l'impacte i benefici d'aquest tipus de relacions és atemporal, produint efectes en la globalitat de la trajectòria de vida de l'infant: passat, present i futur.



Finalment, concloem que aquests resultats concorden amb diferents aportacions teòriques que ressenyen la importància de la relació entre l'educand i l'educador com un dels elements més importants de la intervenció social (Alonso & Funes, 2009; Fryd, 2011; Melendro & Cruz, 2013), per al foment de la resiliència (Barudy & Dantagnan, 2005; Melillo, 2007; Puig & Rubio, 2011; Rubio & Puig, 2015) i per al foment de la participació de la infància (Agud, María, Cámara, & Llena, 2014; Schofield, 2005). Per tant, els resultats es mostren consistents amb les propostes d'alguns autors, quan afirmen que els educadors socials desenvolupen un paper principal i de gran responsabilitat com a mediadors de la resiliència (Barudy & Dantagnan, 2005; F. López, 2008; Manciaux, 2004), tenint un rol molt important en la reparació del dany dels infants maltractats i en la compensació i cobriment de les seves necessitats singulars.

En definitiva, tal com mostrem a la Figura 16, la nostra tesi defensa que l'educador social aporta una relació educativa significativa i potenciadora de resiliència que, a través dels continguts educatius i elements de resiliència en la doble dimensió – individual i social- juga un paper clau en l'impacte resiliència de l'infant.

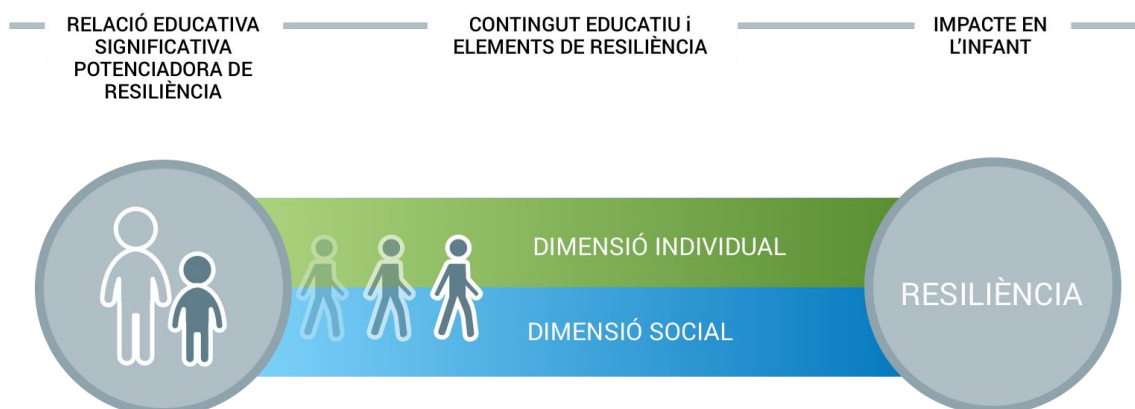


Figura 16. Conquesta de la resiliència. Elaboració pròpia

## **A mode de resum**

En aquest capítol s'identifiquen la situació d'adversitat i les necessitats específiques que afronten els infants al centre residencial, posant de manifest les necessitats més imperants i les variables que poden incidir en la percepció de les mateixes. Observem que a pesar de les dificultats inicials, els joves, amb el suport de les figures significatives van desenvolupant-se i creixent i que poden construir el seu projecte de vida d'una forma exitosa.

Les relacions interpersonals amb les figures de la xarxa social, tant formal com informal, constitueixen una font de suport social molt rellevant pels infants. Com hem vist, el perfil de les figures de la xarxa formal és molt més homogeni que el de la xarxa informal.

Observem com la seva xarxa relacional però, segueix essent menor en comparació amb la dels infants en situacions normalitzades i que els gran absents són els adults de la comunitat i la resta de recursos formals diferents dels del sistema de protecció. D'aquesta forma, cal treballar per oferir-los relacions significatives amb figures de la comunitat i amb altres serveis de la xarxa formal. Aquestes relacions i les activitats al seu entorn els ajuden a integrar-se en la societat, augmentant el seu capital social i essent un predictor de resiliència.

Per últim, es fa referència a la figura de l'educador social, com la figura potencialment més interessant per a esdevenir tutor de resiliència. La metodologia de l'acompanyament i l'actitud del professional són aspectes clau en el desplegament de l'oferiment de la relació per part de l'educador cap a l'infant.

En coherència amb el que hem defensat, és l'infant o adolescent qui té l'última decisió però és precisament per la posició que es guanya aquesta figura en el sí de la relació establerta amb l'infant, el que l'encoratja i dona seguretat per a confiar-hi. És a través d'aquest vincle afectiu quan el professional es constitueix en un referent educatiu i potenciador de resiliència, que es posiciona al costat de l'infant i l'estimula, donant-li eines per a la transformació resiliènt.



## **CAPÍTOL 10. ORIENTACIONS PER PROMOCIONAR AL TUTOR DE RESILIÈNCIA AL CENTRE RESIDENCIAL**

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

Deligny

La proposta que presentem a continuació dóna resposta al tercer objectiu de la recerca, basant-nos en la idea que el coneixement generat a través de processos d'investigació, ha de revertir i poder tenir un efecte positiu en la pràctica socioeducativa.

Des d'aquesta perspectiva, es plantegen una sèrie d'orientacions fruit de l'anàlisi de la fonamentació teòrica i de la interpretació dels resultats obtinguts. En un primer moment, es descriuen les diferents maneres d'aproximar-se a l'infant que afavoreixen que l'educador esdevingui un tutor de resiliència. El segon apartat, concreta accions específiques que l'educador del centre residencial pot dur a terme. Aquestes, es presenten des del prisma de cada una de les aproximacions exposades en el primer apartat i a més, tenen en compte les dimensions de la resiliència proposades en aquesta tesi. Per últim, es presenten els reptes de caire institucional que cal assolir per tal de poder treballar en la línia que defensem.

### **10.1. L'educador social com a tutor de resiliència**

A partir de totes les consideracions extretes de les revisions i anàlisis anteriors, fem una proposta del perfil d'educador social de centre residencial per poder esdevenir tutor de resiliència. A continuació s'exposa la Figura 17, que presenta les

diferents funcions o rols que ha de jugar el tutor de resiliència. Cada una d'elles s'explica amb detall en els següents subapartats.



Figura 17. Rols del tutor de resiliència al centre residencial. Elaboració pròpia

### **L'educador mediador de continguts culturals**

L'educador social és la persona responsable d'acompanyar a l'educand i fer de nexa entre la cultura i l'infant, de manera que té la funció d'ensenyar i educar per a que aquest es desenvolupi de manera adequada. Part d'aquestes funcions, es centren en proporcionar habilitats i estratègies que l'infant ha d'adquirir per poder desenvolupar-se de manera autònoma (Generalitat de Catalunya, 2012), així com fer front a la diversitat de reptes passats, presents i futurs que trobarà al llarg de la vida. En aquesta temàtica, Costa et al. (2014) defensen que:

[...] la promoció de la resiliència, des d'aquesta perspectiva, exigeix per part dels educadors/es una relació educativa que possibiliti el canvi i que sigui exigent amb l'educand, que el doti d'eines, habilitats i recursos per poder dur a terme aquest canvi. (p.92)

D'altra banda, diverses recerques mostren com una figura adulta de referència pot suposar un benefici potencial pel desenvolupament cognitiu de l'infant, reflectint-ho fins i tot en un millor rendiment acadèmic. Basant-se en el paradigma de la resiliència, Zimmerman et al. (2002) han mostrat que el mentoratge té efectes compensatoris i protectors en les actituds escolars. Per la seva banda, Jackson & Martin (1998) assenyalen la importància de trobar un adult significatiu que doni suport i recolzament consistent en les qüestions acadèmiques. També fem referència a les funcions de suport que pot fer l'educador en la planificació i execució i en l'adquisició d'habilitats per a promoure l'autonomia de l'infant (Ahrens et al., 2011).

Per tant, l'educador ha d'ajudar donant empenta i fomentant la iniciativa en l'infant, cercant de manera conjunta interessos que el puguin enganxar en la varietat de continguts culturals existents i que li serveixin d'anclatge amb la societat.

### **L'educador provisor de relacions amb l'entorn**

Parcerisa, Giné i Forés (2010) exposen que les relacions educatives poden donar-se en múltiples direccions, tenint en compte: la relació amb els iguals, l'educador i la xarxa social. Totes tres modalitats tenen el seu valor particular i es ressalta la importància del sentit de connectar amb la humanitat a partir de la relació amb els altres. Hem vist que tant des de l'acció socioeducativa com des del paradigma de la resiliència, es situa el context social amb una magnitud rellevant, constituint l'entorn on l'infant pot desenvolupar-se de manera holística i créixer de forma resilient. Precisament perquè no som autosuficients i necessitem dels altres, la persona ha d'estar en contacte amb la comunitat, pel que és necessari que l'acció socioeducativa incorpori la dimensió social (Costa et al., 2014; Daly & Gilligan, 2011; Gilligan, 2000d, 2009; Marzo, 2009; Planella, 2009).

D'aquesta forma, l'educador ha de potenciar la relació i connexió entre l'infant i el seu entorn, treballant per enfortir i estimular processos d'interacció tant a nivell de comunitat en general com a nivell de vinculació amb persones singulars del context.

També serà una bona ocasió de treballar l'adquisició d'habilitats i actituds prosocials, així com d'adoptar formes de comportament adequades. Serà la seguretat i confiança que oferirà l'educador, on l'infant trobarà la força per participar de forma activa a la comunitat i emprendre noves relacions amb altres persones de l'entorn. En aquest sentit, considerem l'infant en aquest rol actiu, podent rebre suport i podent també oferir-lo ell als altres.

Més concretament, hem vist la necessitat de que l'infant compti amb persones amb les que pugui mantenir relacions positives i de suport. Vanistendael & Lecomte (2002) argumenten que:

[...] otra forma de acción indirecta del profesional, particularmente útil para ayudar al niño en dificultades, consiste en sostener la red informal que lo rodea. Recordemos que la aceptación fundamental y el reconocimiento de la persona se sitúan normalmente en el seno de las redes de relaciones informales. (p.56)

Ahrens et al. (2011), Gilligan (2000a, 2000d, 2009), Palacios (2005) i Rhodes i Ryan (2008) ressenyen també el lloc privilegiat que ocupen per encoratjar als joves a participar en activitats i converses amb persones de la xarxa informal, podent-se gestar vincles propers. També augmentarà el capital social (Ahrens et al., 2011; Keller & Blakeslee, 2014; Pinkerton & Dolan, 2007) i podrà afavorir que trobin companyies més favorables i saludables, així com allunyar-se d'aquelles que poden perjudicar-lo (Zimmerman et al., 2002).

En aquest context, és interessant l'ús d'estratègies que permetin identificar les relacions existents, entenent-ho com a fortaleces a mantenir i potenciar. Així mateix, també podrà prendre consciència de les mancances relacionals, amb les quals caldrà treballar per crear i enfortir relacions interpersonals. Autors com Gilligan (2009), Jiménez, Martínez i Mata (2010b), Tracy (1990) i Wade (2008) entre d'altres, aposten per fer us d'estratègies com l'ecomapa, on l'infant pot visualitzar la seva xarxa de

relacions socials. És igual d'interessant ensenyar a l'infant, tal com proposen Eckenrode i Hamilton (2000), a fer un us més efectiu a partir de la xarxa de relacions existent.

### **L'educador facilitador de la relació amb la família biològica**

Hem vist el simbolisme i la importància que té per als infants la relació amb els diferents membres de la seva família, ja siguin els progenitors, germans o membres de la família extensa. És per aquest motiu que una de les funcions que proposem té a veure amb el rol que pot jugar l'educador com a facilitador d'aquestes relacions.

És important que el professional treballi i conegui la relació que hi ha entre l'infant i la seva família, així com la qualitat d'aquestes relacions (Gilligan, 2000d). Marzo (2009) exposa un canvi de tendència relatiu a la concepció de la família biològica amb relació al treball, la normalització i l'acostament que es pretén entre l'infant i la família biològica. En aquest context, l'educador pren un paper molt actiu amb la família i cada vegada més, la literatura assenyalava la importància que alberga fer un treball paral·lel amb la família biològica que treballi per preservar el manteniment del vincle. En aquest sentit, Casas (2008, p. 23) diu que “[...] los niños tienen derecho a mantener los vínculos afectivos que les sean positivos para su desarrollo”.

Mennen i O'Keefe (2005) suggereixen la importància que els professionals tinguin coneixements relatius al vincle per a que els ajudi a prendre decisions més adequades en les intervencions. Una intervenció des d'aquesta doble perspectiva, no només possibilita mantenir el contacte i el vincle durant el període de temps que l'infant es troba al centre residencial, també és necessari per tal d'assolir la reunificació familiar (Balsells et al., 2015; Balsells & Pastor, 2016; Pastor et al., 2015). Per tant, sempre que sigui possible i no causi un dany a l'infant, pensem que cal facilitar la relació entre la família biològica i l'infant i afavorir una bona dinàmica en les trobades familiars.

Per últim, dur a terme aquesta tasca de mediació entre el jove i la família biològica és important no només pels beneficis que li pot suposar en el moment present, sinó també de cara a l'assoliment de la majoria d'edat. Diversos estudis mostren que un cop s'arriba a la majoria d'edat molts dels joves retornen al nucli familiar (Collins et al., 2008, 2010; M. López et al., 2013; Montserrat, 2012; Sala et al., 2009; Wade, 2008) , ja



sigui per l'interès de tornar amb la família o per la falta de recursos en el moment de la transició. Específicament, Collins et al. (2010) plantegen la necessitat de proporcionar als joves ajuda en el moment de reconnectar amb la família a l'abandonar el sistema de protecció. Per tant, cal fer aquesta tasca al llarg de l'acolliment i especialment en la sortida.

### **L'educador com a gestor del conflicte**

En l'exercici d'encoratjar en les relacions socials i en la relació amb la família biològica, poden sorgir conflictes subjacents a la interacció humana. L'educador pot ajudar a gestionar el conflicte de manera positiva, exercint un rol de mediador entre les parts. De la mateixa manera, pot instruir en una gestió del conflicte positiu, és a dir, proporcionar eines i tècniques a l'infant per a que entengui aquesta forma de resoldre els conflictes com una filosofia pacífica en l'actuar i l'abordar situacions quotidianes.

### **L'educador en la relació d'ajuda**

Hem vist com l'educador es converteix en una persona especialment significativa per l'infant, sobre tot tenint en compte la separació amb els que en principi haurien de ser els principals referents per ell (els seus progenitors). En aquest context, fàcilment l'educador es converteix en una figura de referència a tenir present i amb la que l'infant sent que pot comptar al llarg del camí. En aquesta funció, l'educador ofereix un espai personalitzat i íntim, l'idoni per a que l'infant s'obri, obri la seva ànima per a refer-se del dany viscut i pugui recuperar-se. En aquest sentit, un bon treball educatiu compta amb una bona dosi de treball terapèutic (Palacios, 2005).

Es tracta d'un educador confidenciat, qui a través de la confiança que desprèn facilita aquesta primera obertura i l'acompanya en la verbalització d'esdeveniments i temes delicats. L'educador escoltarà, facilitarà la comprensió dels sentiments i emocions de l'infant i mostrarà interès. De forma creativa cercarà estratègies per afavorir l'aflorament de les emocions de l'infant.

Entenem aquesta funció especialment rellevant en el context de protecció a la infància, on els infants es troben en mig de realitats canviants i l'impacte emocional del conjunt dels esdeveniments és d'una magnitud molt complexa. D'aquesta forma, la provisió d'estratègies emocionals i d'afrontament vers les situacions de dificultat es

torna indiscutible. És la suma de tot això el que ajudarà a l'infant a elaborar les experiències viscudes, fer front a la situació d'acolliment i projectar-se cap al futur.

### **L'educador afectiu**

El nucli central resideix en proporcionar l'abric afectiu que l'infant necessita, aportant suport emocional i seguretat a l'infant com a primer pas per a analitzar conjuntament allò que pugui inquietar-lo.

Seria el que Roquefort (1995) i Planella (2000) denominen "l'educador bona mare", on l'esfera afectiva i emocional i la provisió d'amor és fonamental. Cal resultar accessible i mostrar-se emocionalment proper, dedicant temps a la pròpia relació (Generalitat de Catalunya, 2012) i només així, l'infant i l'educador podran construir una relació d'ajuda sòlida, on aprofundir en els diferents temes que surtin per a gestionar-los de manera positiva. En aquest sentit, citem les següents paraules:

El fonament per a una bona construcció de vincle entre dues persones rau en la confiança dipositada en l'altre. De la confiança se'n desprèn la proximitat, l'afecte, la predisposició vers l'altre, i la doble convicció que l'altre té per oferir i és capaç de rebre (Bàrbara et al., 2008, p. 69).

Per finalitzar, volem ressaltar el valor que té rebre mostres d'afecte, tant físiques com verbals, pels infants. Volem deixar constància de la importància de seguir cobrint aquesta necessitat i no cohibir al professional per l'alarma social actual respecte els abusos d'adults cap a infants. D'aquesta manera, defensem una bona praxis que posi en valor l'àrea afectiva de l'infant, sempre des del màxim respecte pels seus drets.

### **L'educador com a promotor dels drets de l'infant**

Hem observat com en nombroses ocasions, els joves expliquen situacions on els seus drets no han estat respectats, sobre tot en el que fa referència al dret a ser informat i conèixer la mesura de protecció i el recurs on viuran.

Gilligan (2000d) ens recorda que cal assegurar que els infants compreguin la situació que estan vivint i el procés que viuran. Aquest fet, a part de donar resposta al seu dret, afavoreix l'efectivitat dels plans de protecció (Barnes, 2012; McLeod, 2007;

Triseliotis et al., 1995) i reunificació (Fernández del Valle & Fuertes, 2005), millora sentiments positius del propi infant (Schofield & Beek, 2009; Schofield, 2005) i la valoració del sistema de protecció (Gilligan, 2000c). Per tant, l'educador ha de ser capaç de donar la informació necessària i "retornar-los-hi el protagonisme, mirant de crear els elements de l'entorn que ho afavoreixin" (Costa et al., 2014, p. 93).

En relació a l'adquisició d'autonomia i empoderament, Melendro i Cruz (2013) exposen que per aconseguir transformar la vida quotidiana en context i contingut educatiu, s'ha de crear un clima acollidor i de confiança on els infants es sentin respectats. Aquest entorn segur, estimularà relacions interpersonals positives i autopercepcions positives de sí mateixos, condició *sinequanon* per a que es produeixi una participació real en el context residencial.

### **L'educador mentor**

La funció de mentor es centra en el fet d'oferir-se a l'infant com a figura de referència a la que pot acudir quan necessita orientació, algun tipus de guia o consell referent a aspectes del procés educatiu o de la transició vital de l'infant o jove. Les tutories o qualsevol situació d'espai i temps de dedicació exclusiva per l'infant i en un ambient de confiança són moments idonis per dur a terme aquesta tasca d'orientació. És en aquests diàlegs on s'avalua la situació present, les dificultats i es proposen noves passes per a seguir endavant (Alonso & Funes, 2009). En definitiva, es tracta d'exposar i reflexionar sobre el present de l'infant, cercar propostes de futur on projectar-se i dibuixar conjuntament les vies i camins a traçar.

L'educador és una figura que estimula, inspira, encoratja i ofereix seguretat per a que l'infant dugui a terme allò que es proposa. Es tracta no només d'acceptar-lo i respectar-lo tal com és sinó d'ajudar-lo a superar-se i esforçar-se per arribar a ser allò que pugui ser, estimulants-lo perquè l'infant tingui ganes de créixer i desenvolupar-se (Jover, 1991).

Aquesta funció serà especialment interessant en els moments de transició o punts d'inflexió vital de l'infant, com pot ser el retorn a la família biològica, la proposta d'un acolliment o l'emancipació en arribar a la majoria d'edat.

### **L'educador company**

Sarason i Sarason (2001) presten una atenció específica al que anomenen “companionship”, entès com el fet de participar en activitats socials agradables on es participa de manera esporàdica. Es tracta d'un component essencial en les relacions interpersonals que es diferencia d'altres tipus de suport, en tant que no s'emmarca en el context del suport social perquè no té l'objectiu d'oferir suport en moments de dificultat.

Planella (2000, p. 85), inspirat en la proposta de Roquefort (1995), parla també del model de “l'educador animador” com aquell de “[...] caràcter obert i optimista, una persona extrovertida, disposició personal positiva cap a l'activitat socioeducativa, creatiu i capaç d'afrontar situacions no previstes, empàtic, amb una personalitat equilibrada, amb capacitat d'estimular i motivar canvis positius, etc.”.

Altres autors valoren aquest tipus de funció com l'oportunitat de participar en una varietat d'interaccions socials i lúdiques amb els adults que els ajuden a escapar de l'estrès diari que els suposa estar al sistema de protecció (Ahrens et al., 2011; Collins et al., 2010; R. Spencer, 2002). De la mateixa manera, els ofereix assistència relativa a la regulació emocional i experiències emocionals positives que poden tenir un impacte positiu en les altres relacions (Ahrens et al., 2011; Sparks, 2004).

### **El resultat final: El tutor de resiliència**

En suma, el tutor de resiliència proporciona una relació de qualitat i significativa, on en un context educatiu, dedica temps i espai per proveir a l'infant amb els elements identificats anteriorment i on desenvolupa el conjunt de funcions que acabem de veure. Quan la idoneïtat de que pugui constituir-se com una figura polifacètica que doni resposta a totes aquestes metes no pugui complir-se, pot ser compensat per la complementarietat de les figures de l'entorn de l'infant. En aquest sentit Hudson (2013) troba a la seva recerca que els joves necessiten una multiplicitat de mentors al llarg de la seva vida per tal de satisfer les seves necessitats.

Atès que el tutor de resiliència és precisament aquesta figura amb la que hi ha una connexió més íntima, pensem que és també la persona encarregada de disposar davant de l'infant els diferents recursos i persones que puguin cobrir les seves

necessitats allà on ell no arribi. És a dir, probablement una única persona no pot donar resposta a totes les accions que poden afavorir el seu procés resilient, però si pot adoptar una responsabilitat notable amb ell establint i organitzant -tenint en compte al conjunt de la xarxa social i les potencialitats del context-, les condicions que poden ajudar-lo en aquesta missió. Cal obrir vies d'intervenció que es basin en la mobilització dels recursos de l'infant i del seu entorn, incitant a la formació de relacions de complementarietat entre les diferents figures de la comunitat (Vanistendael & Lecomte, 2002).

Aquesta idea es pot vincular al que R. Spencer i Rhodes (2014) anomenen mentoratge col·lectiu, rescatant els diferents vincles que pot tenir el jove i compartint responsabilitats en la promoció del seu desenvolupament. De fet, en totes les intervencions socioeducatives, sempre hi ha una part d'acció directa i una altra més associada a accions de coordinació o gestió. Per tant, el tutor de resiliència pot constituir-se en l'acompanyant per excel·lència dels infants en l'esdeveniment resilient, fent una tasca d'acció directa amb ell i una altra indirecta amb el seu entorn.

## **10.2. Accions per fomentar processos resilents en els infants**

A partir dels diferents rols que pot desenvolupar l'educador social com a tutor de resiliència al centre residencial, presentem una proposta d'accions concretes que es poden dur a terme. Aquesta ha estat elaborada en base a les necessitats identificades pels infants i els beneficis extrets de les relacions que els han ajudat a afrontar la situació de protecció, tenint en compte també les recomanacions i l'anàlisi previ de la literatura vers els tres eixos treballats: les necessitats dels infants en protecció, la resiliència i les relacions interpersonals com elements de suport pel desenvolupament i l'esdeveniment resilient.

L'objectiu d'aquesta proposta és proporcionar als professionals una sèrie d'orientacions pràctiques que els ajudin a constituir-se com a tutors de resiliència.

A continuació presentem la Taula 55, on s'indica la perspectiva des de la que actua el professional, la dimensió concreta de la resiliència que es fomenta, les estratègies i accions específiques a desenvolupar i el tipus de benefici que pot suposar per a l'infant.

Taula 55. Accions per fomentar processos resilients en els infants. Elaboració pròpia

Funcions de l'ES	Dimensió de la resiliència	Accions concretes	Beneficis pels infants
Mediador de continguts culturals	JO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferir experiències i educar en continguts socials i culturals (temàtiques transversals a partir d'activitats experièncials)</li> <li>• Proporcionar pautes educatives en el quotidià</li> <li>• Proporcionar eines i estratègies per a treballar comportaments i conductes disruptives</li> <li>• Suport i motivació en activitats acadèmiques</li> <li>• Participar en activitats que fomentin el desenvolupament cognitiu (plantejament de problemes, activitats que impliquin competències de planificació, presa de decisions i assumpció de responsabilitats)</li> <li>• Fer activitats i debats dialògics que estimulin el pensament crític i la reflexió</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir coneixement respecte continguts socials i culturals</li> <li>• Apoderar-se i guanyar autonomia per a desenvolupar-se en la comunitat</li> <li>• Desenvolupar habilitats i competències socials</li> <li>• Adquirir models de comportament i conducta positius</li> <li>• Sentir-se acompanyat en el desenvolupament de tasques acadèmiques</li> <li>• Suport en les funcions executives i de resolució de problemes</li> <li>• Desenvolupar processos de pensament i reflexió crítica</li> </ul>
Promotor dels drets de l'infant	JO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar protecció, atenció i educació a l'infant</li> <li>• Explicar de manera ajustada a l'edat madurativa la situació de separació i reunificació familiar</li> <li>• Informar de les característiques i implicacions de la mesura d'acolliment i del recurs</li> <li>• Fer-li entendre els seus drets i responsabilitats com a infant</li> <li>• Respectar la intimitat i confidencialitat de l'infant</li> <li>• Identificar i acceptar senyes d'identitat de l'infant</li> <li>• Escoltar i donar veu als pensaments i emocions de l'infant</li> <li>• Respectar els interessos i desitjos dels infants</li> <li>• Fomentar una participació activa en el CR</li> <li>• Proporcionar informació i pautes que facilitin el procés de transició (sigui per la reunificació o l'emancipació)</li> <li>• Mostrar exemples i facilitar el contacte amb persones que han travessat situacions similars i actualment viuen socialment integrats i en una situació positiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir cobertes les necessitats bàsiques i gaudir d'una atenció i educació de bona qualitat</li> <li>• Comprendre la mesura i el recurs de protecció</li> <li>• Expressar i compartir pensaments i emocions, reduint incerteses associades al procés de separació i entrada al CR</li> <li>• Sentir-se reconegut com a subjecte de drets</li> <li>• Adoptar les responsabilitats que li pertocuen per la seva edat</li> <li>• Tenir llibertat per mostrar els interessos i desitjos propis</li> <li>• Poder implicar-se de manera activa en el procés de reunificació i en el quotidià del CR</li> <li>• Augmentar el sentiment de locus control i d'apoderament</li> <li>• Participar i implicar-se de manera activa en el pla de treball (partenariat)</li> <li>• Conèixer el procés de transició cap a la reunificació o l'emancipació</li> <li>• Mirada apreciativa de la realitat</li> </ul>

El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància

Relació d'ajuda	JO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar a situar a l'infant en el procés de separació-reunificació familiar</li> <li>• Analitzar la situació de desprotecció i protecció i fer-li entendre la seva posició d'infant, desresponsabilitzant-lo de situacions alienes al seu marge d'actuació</li> <li>• Reflexionar en torn la història de vida de l'infant i ajudar a reconstruir-la (activitats específiques d'història de vida)</li> <li>• Indagar i facilitar l'elaboració de qüestions que afecten negativament al desenvolupament de l'infant</li> <li>• Educar en competències emocionals (proveir d'estratègies d'afrontament positives i afavorir el canvi dels comportaments nocius)</li> <li>• Acompanyar en moments de frustració</li> <li>• Afavorir la valoració personal: retorn i feedback de la imatge de l'infant (reforçament positiu i crítiques constructives)</li> <li>• Oferir una mirada apreciativa de la realitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre i acceptar la situació familiar i el procés de separació-reunificació</li> <li>• Afavorir l'expressió de sentiments i pensaments vers les situacions viscudes</li> <li>• Treballar la desculpabilització i reforçar el seu dret a viure en condicions adequades</li> <li>• Conèixer la història de vida d'un mateix i elaborar el dol de la separació</li> <li>• Ajuda en la construcció de la identitat: desmuntar sentiments de diferència, estigmatització i vergonya</li> <li>• Adquirir competències relatives a la gestió emocional</li> <li>• Millorar l'autoestima i l'autovaloració</li> <li>• Percebre la realitat des d'un enfocament apreciatiu i optimista, entenent allò positiu d'estar al CR</li> </ul>
Afectiu	JO I L'ALTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acollir l'infant en el recurs de protecció</li> <li>• Construir espais íntims i de confiança amb l'infant</li> <li>• Ajudar en el procés de vinculació-desvinculació amb les diferents figures de l'entorn</li> <li>• Oferir afecte des de la vesant física (carícies, abraçades, etc.)</li> <li>• Oferir afecte a partir d'accions indirectes (oferir atenció, mostrar interès per les seves coses, tenir en compte els seus interessos, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se ubicat i acompanyat en el recurs de protecció</li> <li>• Generar confiança en l'adult referent i pèrdua de sentiments de por a obrir-se a les persones</li> <li>• Sentir-se comprès, reconegut i respectat</li> <li>• Sentir-se acceptat, apreciat, estimat i important per algú</li> <li>• Sentir-se emocionalment proper a una persona</li> <li>• Sentir-se segur en el sí de la relació</li> </ul>
Company	JO I L'ALTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fer ús de recursos educatius i creatius com l'humor, el joc i l'art</li> <li>• Compartir aficions i interessos</li> <li>• Dedicar temps individual per fer les activitats lúdiques i d'oci</li> <li>• Explicar històries i anècdotes divertides</li> <li>• Dissenyar conjuntament activitats lúdiques d'interès i estimulants per l'infant</li> <li>• Facilitar i mostrar el desenvolupament d'una relació d'amistat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gaudir d'espais lúdics i moments de diversió</li> <li>• Afavorir la normalització de la situació, sentir-se important i tractat de manera individualitzada</li> <li>• Participar activament en el disseny d'activitats d'oci (rol actiu)</li> <li>• Afavorir sentiments de vinculació i experiències relacionals positives amb l'altre</li> <li>• Millorar competències i habilitats socials</li> <li>• Afavorir l'autoimatge relativa a l'esfera social</li> </ul>

Capítol 10. Orientacions per promocionar al tutor de resiliència al centre residencial

Facilitador de la relació amb la família biològica	JO I L'ALTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenció als espais de trobada familiar per avaluar si són favorables pels infants</li> <li>• Cercar estratègies i elements que possibilitin dinàmiques familiars positives (habilitats i estratègies a la família i a l'infant) per afavorir els espais de trobada</li> <li>• Facilitar el diàleg i l'enteniment entre l'infant i la família biològica</li> <li>• Mostrar-se com una figura de suport i no com una amenaça per la família biològica</li> <li>• Mediar en el moment de transició i sortida del CR per fer entendre a totes les parts el que suposa el canvi d'etapa de la majoria d'edat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir sentiments, perspectives i vivències de l'espai de trobada familiar</li> <li>• Tenir una vivència més positiva dels espais de trobada</li> <li>• Mantenir una relació positiva amb la família</li> <li>• Apropar percepcions i entendre la posició i situació de tots els membres de família</li> <li>• Disminuir possibles conflictes de llealtat de l'infant</li> <li>• Tenir un suport en la reconciliació o canvi de relació amb la família en la transició a la majoria d'edat</li> </ul>
Gestor del conflicte	JO I ELS ALTRES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar el conflicte de manera positiva per resoldre situacions quotidianes i extraordinàries al CR</li> <li>• Mediar en conflictes que es donin amb companys i amb educadors</li> <li>• Promoure espais de diàleg i de construcció col·lectiva davant situacions potencialment conflictives</li> <li>• Dur a terme tallers específics de resolució de conflictes</li> <li>• Cercar fórmules individualitzades i creatives de restauració de danys/sancions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendre una manera pacífica en l'abordatge de situacions i resolució de conflictes</li> <li>• Millora de la relació amb els companys i educadors</li> <li>• Ser partícep i gaudir d'un ambient més positiu, actiu i constructiu al CR</li> <li>• Adquirir competències i habilitats en la gestió del conflicte</li> <li>• Extreure aprenentatges dels errors i tenir conseqüències ajustades a les accions</li> <li>• Aprendre el valor de la reparació front la sanció</li> </ul>
Provisor de relacions amb l'entorn	JO I ELS ALTRES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular i encoratjar el desenvolupament de relacions prosocials i positives amb persones de l'entorn</li> <li>• Desenvolupar activitats a la comunitat i al CR que facilitin relacions socials amb persones de l'entorn</li> <li>• Desenvolupar jocs i estratègies socioeducatives per identificar persones de l'entorn</li> <li>• Potenciar el desenvolupament de relacions significatives per l'infant (oferir espais i moments compartits)</li> <li>• Promoure relacions de suport i ajuda mútua al CR (dinàmiques, tallers, activitats, grups de suport...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer persones de contextos diversos (normalitzat i institucionalitzat)</li> <li>• Identificar persones de la xarxa social (formal i informal) que poden ser una font de suport social</li> <li>• Visualitzar persones significatives de l'entorn de l'infant</li> <li>• Construir relacions amb persones de contextos diversos (normalitzat i institucionalitzat, formal i informal)</li> <li>• Gaudir i incrementar les relacions significatives amb persones de l'entorn</li> <li>• Enfortir relacions interpersonals existents</li> <li>• Experimentar sentiments de pertinença al grup i de suport entre iguals</li> </ul>



El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància

	JO CAP A LA SOCIETAT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dur a terme activitats i viure experiències en el sí de la comunitat</li> <li>• Treballar habilitats i actituds prosocials</li> <li>• Estimular a l'infant a participar de manera activa a la comunitat</li> <li>• Mostrar els diferents dispositius, serveis i recursos de la comunitat i explicar les seves funcions</li> <li>• Constituir-se com a punt de referència entre la societat i l'infant</li> <li>• Acompanyar a l'infant en aquells recursos del seu interès</li> <li>• Facilitar la trobada i entesa amb els diferents agents i espais socials</li> <li>• Motivar a participar en projectes i activitats on puguin oferir-se com a models resilients</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar-se amb el context social i obrir-se a noves experiències (confiança en el món social)</li> <li>• Construir arrels i vincular-se amb la societat</li> <li>• Adquirir competències, comportaments i actituds prosocials</li> <li>• Percebre la comunitat com un context segur i positiu</li> <li>• Sentir-se pertanyent a la comunitat (identitat)</li> <li>• Conèixer l'estructura i l'entorn social i comunitari</li> <li>• Rebre suport de recursos i serveis de la comunitat</li> <li>• Tenir un punt de referència i connexió que faciliti la relació amb la societat</li> <li>• Aportar a la comunitat quelcom valuós: traspàs resilient</li> </ul>
Mentor	JO CAP A LA SOCIETAT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferir una visió global, realista i positiva de la situació de l'infant i l'entorn</li> <li>• Ajudar a identificar les seves qualitats i defectes per tal de potenciar o treballar quan calgui</li> <li>• Estimular i encoratjar en les situacions de dificultat del dia a dia</li> <li>• Dur a terme tutories per treballar emocions (inquietuds, pors, alegries, etc.) i cercar estratègies per assolir un millor benestar</li> <li>• Motivar i afavorir el desenvolupament de les estratègies/accions acordades</li> <li>• Oferir guia en la proposició de reptes i objectius de projecció de futur a diferents nivells (acadèmic, laboral, d'habitatge, etc.)</li> <li>• Proveir d'informacions pràctiques en el moment de transició al món adult</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comptar amb el retorn de la imatge d'un mateix, que ajuda en la construcció de la identitat i l'autoconeixement personal del seu entorn</li> <li>• Augmentar la percepció d'auto competència i control en relació amb els altres</li> <li>• Apoderar-se del seu procés i construir-lo en un rol actiu</li> <li>• Sentir-se orientat i guiat al llarg del procés d'acolliment</li> <li>• Expressar com es troba davant de certes situacions actuals</li> <li>• Obtenir ajuda en el plantejament d'objectius a curt i llarg termini</li> <li>• Plantejar estratègies i accions que li permetin assolir un millor benestar present i futur</li> <li>• Comptar amb un model de referència positiu que guia en el projecte de vida futur</li> <li>• Tenir informació de tipus pràctic relacionada amb diferents aspectes de la vida en el moment de transició al món adult</li> </ul>

CR: Centre Residencial

Abans de finalitzar aquest apartat, comentar que hi ha diferents materials i recursos que proposen activitats concretes per a treballar amb infants i adolescents al centre residencial (Balsells & Pastor, 2016; Bravo & Fernández del Valle, 2009; Fernández del Valle & Fuertes, 2005; Jiménez et al., 2010a, 2010b; Palacios, 2005). La nostra proposta permet articular els objectius presentats amb moltes activitats que es treballen en aquests recursos.

### **10.3. Reptes institucionals per afavorir el tutor de resiliència**

Els resultats indiquen la necessitat de visibilitzar el significat de la resiliència entre professionals i infants que es troben en situacions d'adversitat. Posar en valor la capacitat de les persones d'afrontar esdeveniments vitals difícils i sortir-ne enfortits pot ajudar a donar un gir a les pràctiques socioeducatives del sistema de protecció.

Des d'aquesta òptica, pren sentit plantejar un procés formatiu adreçat a professionals del sistema de protecció a la infància on s'estableixin uns coneixements mínims sobre el constructe de la resiliència. En primer lloc, cal assentar la idea que l'infant té un paper actiu i decisiu en la seva vida i que més enllà de la vulnerabilitat que pateix és un subjecte amb potencialitats i capacitats, que pot extreure aprenentatges i pot rebre i donar als altres. En segon lloc, s'ha de tenir present que una mirada ecològica i multidimensional ens porta a haver de treballar amb els diferents sistemes en que es troba insert l'infant i des de diferents besants o dimensions presentades. Un treball integral -que tingui en compte la dimensió individual i la social- i continuat en el temps, on es proporcionin diferents experiències entre l'infant i el seu context, possibilitarà la construcció de la seva resiliència.

D'altra banda és important entendre el potencial pedagògic de la resiliència per entendre la necessitat d'incorporar elements de resiliència a les intervencions més estructurals a nivell de centre i també en l'acció socioeducativa del dia a dia. És en aquesta línia que els professionals s'han de veure com a mediadors de resiliència i comprendre el seu rol fonamental en aquest procés. És important que els professionals puguin ser conscients de l'abast de les seves intervencions i de la importància que té la relació educativa de cara a l'èxit de les mateixes.

Aquesta formació ha d'anar en coherència amb el que es defensava a l'inici, entenent que la resiliència significa un canvi de mirada ampli, sense reduir-la a meres tècniques. Manciaux (2004, p. 227) afirma que tot i que es necessiten “[...] herramientas y métodos para poner en práctica lo que conocemos, debemos desconfiar de un <<kit de resiliencia>> o de un <<libro de profesor>> destinado a aplicarla”. Per tant, a més dels conceptes centrals de caire més teòric, s’ha de proporcionar una formació complementària basada en l’adquisició d’habilitats que ajudi a entendre la complexitat de les situacions i els proporcioni eines per actuar amb l’infant i amb les persones del seu context formal i informal (Gilligan, 2000d).

D'altra banda, aquesta formació ha de superar les tensions entre l'esfera professional i l'esfera personal, entenent la rellevància de la pròpia persona i del *ser* en la relació educativa. Bravo i Fernández del Valle (2009, p. 186) parlen de la dificultat que suposa establir una relació honesta i de confiança, argumentant que “[...] trabajar en el mundo de las relaciones interpersonales, especialmente con personas con importante deterioro en su desarrollo, es una tarea para la que se requieren especiales motivaciones y especiales características personales, además de una buena formación”. Cal complementar una bona formació professional amb un seguit de competències a nivell personal, doncs “[...] el professional no ha de recórrer tant a les tècniques com a la seva pròpia manera d'estar amb la persona que acompanya” (Darder & Vásquez, 1998, p. 31). Es tracta de donar valor al component emocional i afectiu de la relació i no deixar-se intimidar per pràctiques automatitzades que no respectin els elements que s’han considerat essencials per la relació educativa significativa i potenciadora de resiliència. Per tant, s’ha de treballar per a que coneguin i posin en pràctica elements afavoridors de la relació i accions que ajudin a iniciar els processos resilents dels infants (Barudy & Dantagnan, 2005; Cyrulnik, 2002 i 2004; Lecomte i Manciaux, 2003; Martínez & Vásquez, 2006; Tomkiwicz, 2004).

Amb la mateixa lògica, veiem que el fet que el propi professional sigui l'eina de treball per a crear la relació educativa i el vincle, implica que la globalitat de la seva persona formarà part de l'acció socioeducativa, revertint en la qualitat de la intervenció. Per tant, d'acord amb altres autors, apuntem la importància del propi benestar d'aquesta figura, ja que ser el punt de sostén de l'infant implica treballar amb

els sis sentits i posar en joc tot un seguit d'habilitats i competències a nivell professional i personal que pot resultar desgastant (Barudy & Dantagnan, 2005; Cruz, 2009; Krauskopf, 2007; Viñas & Fabregó, 2012). Si l'esdevenir resiliènt de l'infant depèn en gran part del treball que du a terme aquesta figura i si el gran valor d'aquest, passa per una relació interpersonal amb fortes implicacions a nivell emocional, cal que cuidem a aquells que cuiden i possibilitem espais pel seu propi desenvolupament resiliènt i el seu benestar.

En suma, la promoció de la figura del tutor de resiliència s'entén com “[...] una verdadera iniciativa professional” (Poilpot, 2004, p. 13) atès que pot suposar un punt d'inflexió en el procés de construcció de resiliència dels infants. En aquesta línia, és interessant destacar també la importància de l'estabilitat dels professionals per a la continuïtat i la perspectiva en el cas. S'ha posat de manifest que els professionals poden fer servir el perspectivisme per ajudar a solucionar conflictes i apoderar als infants, recordant-los situacions passades d'èxit. Per tant, esdevé imprescindible apostar per una política que promogui la formació en resiliència dels professionals que treballen al sistema de protecció a la infància (Barudy & Dantagnan, 2005, 2011; Barudy, 2005, 2014; Cyrulnik, 2002, 2004, 2005), així com en aspectes clau en aquest context, com per exemple la seva participació (Gilligan, 2000d).

### **A mode de resum**

Finalment, establim que el tutor de resiliència és aquella persona que possibilita l'obertura de camins, donant a l'infant el lloc que mereix i encoratjant-lo en el seu creixement i desenvolupament resiliènt, en l'esfera individual i amb relació al món social.

L'infant com a subjecte protagonista de la seva vida i adoptant un rol actiu, és qui té més responsabilitat en aquesta transformació però és la figura del tutor de resiliència qui pot promoure i estimular a l'infant, alhora que disposar les condicions necessàries en el seu entorn per a fer possible el canvi. És en el sí de la relació íntima que ambdós construeixen, on es posen en joc una sèrie d'elements que provoquen que l'infant es senti acompanyat. Cal treballar també perquè l'infant prengui

consciència del que representa la relació i hi hagi un reconeixement mutu. És en aquest moment on l'educador es presenta com una figura significativa clau amb qui es troba l'oportunitat de vincular-se i establir llaços que el permeten caminar cap a la conquesta de la resiliència.

Per tant, el professional que l'acompanya en el procés i en el recorregut pel sistema de protecció a la infància pot constituir-se com a tutor de resiliència si posa en joc la varietat de rols que hem proposat i du a terme accions específiques per a promoure els diferents elements que componen la resiliència.

Finalment, es defensa la importància d'apostar per aquesta forma d'entendre la relació educativa i l'enfocament resilient a nivell institucional. La perspectiva que s'adopti en el context d'actuació a nivell de centre serà rellevant i tindrà un impacte en la forma d'actuar dels professionals. En aquest sentit, entenem com un repte el fet d'instaurar aquest canvi de mirada i l'aposta per la familiarització amb el concepte i les pràctiques en clau de resiliència als centres residencials de protecció a la infància.

## CHAPTER 11. CONCLUSIONS AND PROSPECTS

*I have learnt that people will forget what you said, they will forget what you did, but never will they forget how you made them feel.*

Maya Angelou

This last chapter puts a full stop to our research with three aims. Firstly, it expects to capture the fundamental aspects and ideas provided in the research, according to the initial aims. Secondly, there is a brief synthesis about implications for practice in socio-educational intervention. Finally, we open new questions that can be useful for considering future research lines.

### 11.1. Conclusions

In this research, we made the effort to systematize various contributions and perspectives. The extensive review of the literature allows us to understand the complexity of the situation in which children are in residential care. From this theoretical perspective, we can understand how significant figures -especially if they are social educators- can help them in their resilient development.

We want to point out the renewed and growing interest that the issue of interpersonal interaction within the socio-educational intervention in the child protection system has had. Many authors note the importance of knowing the underlying elements of interpersonal relationships in research, policy and practical intervention fields (Eckenrode & Hamilton, 2000; Gilligan, 2000d; Reis & Collins, 2000). Despite its recognized value nowadays, it is reported that there is still a lack of research and lack of transference and visibility of practical experiences about socio-educational relationships. Increasing our knowledge and understanding of both would allow the field to move forward both in knowledge and in socio-educational

intervention (Raya & Caparrós, 2014). It is also pointed out a lack of connection between what research produces and their application in the practical intervention. In this way, our aim is to present our research in order to have a positive impact on the practical field, but being always cautious and being aware of the its limitations.

This research provides information, through youth's voices, about the experiences and needs of children and youths who are in the child protection system. In this respect, the methodology used is consistent with the right of children to participate in what affects them, providing their own view on what they experienced in residential care. Moreover, it is showed the active and the prominence role that children take in the development of their resilient process. According to Cyrulnik (2004), research should allow us to know the elements that can help to overcome adversity so it means to give the voice to the major experts: people who become resilient. Moreover, studying the strengths and elements that have helped them to succeed, assisted us in building a complementary perspective to the traditional perspective (focused mainly on vulnerability), allowing us to put the focus also on the potentialities.

Our results are consistent with other investigations, and they contribute in multiple areas: a) a new way to understand educational relationship, pointing out the significance, the promotion of resilience and the processes it can generate; b) the verification of the social educator as a key piece in child resilience success and c) the potential of the mentor of resilience.

### **Educational, significant and resilience's promoting relationship**

Results confirmed that children living in residential care have specific needs adding to the developmental needs that all children have. This is the reason why professionals in the child protection system should be aware of this reality and ensure comprehensive care and education, offering adapted interventions for each child. It is proved that relationships children keep with significant figures in their environment during foster experience are very important. We noted that most of these figures belong to the formal context, being usually social educators. As we have seen, the approach of this kind of professional is based on an accompaniment methodology and gives value to the educational relationship and to the person.

The results show that this educational relationship takes more strength when it becomes meaningful to the child and becomes an important factor for achieving educational objectives. The characteristic elements of this kind of relationship that becomes significant and enhances resilience are, among other: unconditional acceptance, recognition of the other as a person worthy of respect, trust, transparency, encourage, communication, emotional bond, empathy, individualization, availability and consistency in the relationship. It also demonstrates that there are certain educational content in line with resilience perspective and its promotion assists to the child resilience process. Therefore, an educational relationship that works with educational and resilient contents -and from this significance and emotional bond- will promote the child resilience development.

### **Social educator as a key piece in child resilience success**

Results highlighted the essential role of the social educator in the conquest of the child's resilience. This figure makes socio-educational proposals through his professional action in order to mobilize the resources of the child, helping him in their development. It is important the professional figure and his vision about the child. Also the child's perception about the professional seems relevant to the construction of the relationship as well as to the impact of the intervention.

Results pointed out a range of characteristics related to the professional that make that children could see these figures as an interesting adult referent, being that the core to establish a positive relationship. The child allows the help of the adult because he has the guarantee of fair treatment, a respectful, attentive and engaged listener, and other benefits that the social educator provides. It is this significant value that the professional provides day after day, sustained by the personal and relationship qualities we mentioned previously and provides the opportunity for children to recognize the authoritative role in their lives; characterized by love and limits. The social educator is someone you can rely on, someone who has shown his commitment and unconditional availability and therefore someone who is worth listening to and being guided by. In the moment that the child realizes that this person is important and that what they provide is something valuable and beneficial for him, and it then makes sense for him to do what the professional suggests. At the same time, the



response of the significant figure is modified by the responses and the involvement of the child in those proposals. The two poles of the relationship adjust and configure one and other based on their answers, so as we defended it is "*something between two*".

### **The potentiality of the mentor of resilience**

Findings showed that to promote a child's resilience we should favour the presence of at least one significant adult. That person will help the child to overcome, confronting the vulnerable situation but also considering the wide range of possibilities that he can offer as resilience's mentor. If according to Cyrulnik (2005), the ability of weaving affective relationships and the link with at least one meaningful person is the real resilience source, and precisely these children have specific needs on this way, the mentor of resilience implies a great benefit. Thus, it is a real and a great challenge for children and our society to bet on the promotion of this figure in the child protection system.

The research exhibits the suitability of taking in consideration the whole social network –formal and informal- so they can provide children with different kind of support as well as positive elements. Therefore, the comprehensive environment of the child becomes highly valued in terms of social capital and with the aim of promote the mentor of resilience. We defend an approach that reconsiders the institutional way to work, affecting the way we understand the role of the social educator in relation to the child. It disassociates the idea that the mentor of resilience should be the professional who is directly in charge of the child. The educational significant and foster resilience's relationship is far from being something prescriptive and is considered to be something constructive from the will of the two people involved. It is therefore necessary to articulate dynamics that allow the child stablish relationships with different professionals and provide some leeway for creating synergies and building meaningful relationships with those who have this type of connection.

### **11.2. Implications for practice**

Regarding implications for socio-educational practice, results showed the potentiality of certain practices as well as the necessity to introduce new orientations in order to foster child's resilience.

Conceiving resilience as a dynamic process that can be promoted through relationships with significant figures in the context of the child, we open new lines of action. A protection policy based on the needs and rights of children should strengthen the children and young links with meaningful people. They can offer personalized relationships from the love and support, being a caring frame useful for socio-educational intervention. On this sense, it is proposed different actions that can help social educators to promote educational and meaningful relationships that in their turn, they can help and encourage the process of resilience in children and youth.

Secondly, it is pointed out that resilience emerges in the interaction with others and that interpersonal relationships are relevant in this process. On this way, the physical separation of the natural context when they go to the residential center must not imply always the loss of their reference figures because it is damaging for children. We need to identify which relationships are positive for them in order to enhance and keep children in touch with the significant persons of their former context. Thus, we will help them to integrate their different life's experiences, giving to their life a sense of continuity. On the other hand, we know that children are in foster care for a limited time and it is important to help them to link with their community. In this way, when the child makes the transition to adulthood (in case that family reunification is not achieved) he could be mature enough to deal with the new situation. This is also one reason why our proposals are aware of both formal and informal networks of children and youths, and that they ensure the relationship with the figures of their environment. In that sense, we back visual instruments like lifeline and ecomapa, which allow identifying the significant figures of the child. There are also new suggestions for the role that people from the informal network can play, which as we noted, has received little attention in the researches we consulted so far.

Moreover, developing socio-educational action from the resilience's paradigm means that professionals should be aware of the role they play, and perceive themselves as referents and catalyts resilience', not only in individual work with the child but also with all his environment. In summary, it is interesting to raise awareness among professionals of their role as mentor of resilience. They can offer experiences and enabling conditions that naturally would not occur, contributing directly to the

development of children resilience. That is the reason why it must be incorporated into the professional training the resilience approach and the importance of the educational relationship. The fact that the professional can become a significant reference is essential for the success of the intervention, the children resilience process and their welfare.

Finally, we add an essential note in this regard: it is essential to meet the needs of professionals, providing them with professional supervision and offering to them continuous training. All of that will enable them to deal and reflect on their daily practice.

### **11.3. Implications for future studies**

In this section, we identify aspects related with the continuity of the research and other projects that could potentially arise from this work.

Regarding the first question, we believe that in order to get a better comprehension of the relationship between youth and professionals, it would be interesting to incorporate a more broad perspective of professionals. Prominent authors in the field like Manciaux, Vanisteandel, Lecomte and Cyrulnik (2004), highlight the appropriateness of doing so from a qualitative perspective to capture elements and processes involved in developing resilient. Therefore, we propose an increase in the participation of important key figures from formal network to provide their own vision of the relationship and to tell how they understand the educational assignment. It will keep focusing in the social educator but also, opening the focus and inviting other professionals of other formal resources who are in touch with children in the protection system. As well as it, we could carry out case studies with resilient youth in a comprehensive perspective of their life, gathering data in a longitudinal way.

A second idea is to complement the research with a quantitative methodological approach, which assures us to reach to a larger sample of youth. From this other design, we would take profit of our results and explore on that way, recollecting data through different quantitative methods. The complementary research would provide the combination of these two designs and would have a positive contribution to both the theoretical and practical fields.

Regarding the second question, the first challenge for the future is the possibility of carrying out a similar research on the same object of this study but in the specific context of family foster care. Kinship and non-kinship foster care are a valuable resource and are very necessary in our society. Although currently they have less real projection to foster children in a vulnerable situation, it is recommended as one of the ideal choices. We are sure that understanding the type of relationships established between children and their families will help to understand a little studied reality and it could be useful to improve their relational dynamics.

The other line of research that may be interesting and can have a positive impact on the practice is to bring the knowledge obtained to the professionals of the child protection system. The guidelines we proposed to promote the role of the mentor of resilience in social educators which can be transformed into a practical training. We can present contents related with resilience and with the importance of their professional role in intervention with the child.

Finally, another interesting challenge would be in line of exploring mentoring relationships in the child protection system. Currently Catalonia is starting to think about ways to incorporate mentoring methodology to the social field. Mirrored in the potentiality that seem to offer American mentoring programs, our country is trying to build social networks to identify the innovative projects that are already working with the idea of mentoring. The pioneering organizations in our context that defend mentoring applies that methodology from a social perspective, understanding that "Mentors and also society get benefits because it strengthens social cohesion and that promotes, in turn, a sense of belonging and collective welfare" (Bàrbara, 2013, p. 2). From this perspective, we imagine a project based on the methodology of mentoring, where interested adults in the network -even former foster youth- who want to participate, could play the role of referent figure for children in residential care. It would be a relationship based on accompaniment, in which would be present the educational component and the promotion of the resilience. In order to get that aim, it would be necessary to offer training and professional support to the mentor and to the child.



## CAPÍTOL 11. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA DE FUTUR

*He aprendido que la gente olvidará lo que dijiste, también olvidará lo que hiciste, pero nunca olvidará cómo la hiciste sentir.*

Maya Angelou

Aquest últim capítol posa punt final a la nostra recerca amb un doble objectiu. En primer lloc, pretén copsar aquelles idees i aspectes fonamentals aportats en la investigació, d'acord amb els objectius que ens proposàvem al seu inici. En segon lloc, es presenta una breu síntesi de les implicacions que pot aportar la recerca en la pràctica socioeducativa. Per últim, s'obren nous interrogants que poden servir per a plantejar futures línies de recerca.

### 11.1. Conclusions

En aquesta recerca s'ha fet l'esforç per a sistematitzar diferents aportacions i perspectives. L'àmplia revisió de la literatura ens permet entendre la complexitat de la situació en la que es troben els infants als centres residencials de protecció. Des d'aquesta perspectiva teòrica, podem comprendre com les figures significatives –en especial si són els educadors socials- poden ajudar als infants en el seu desenvolupament resilient.

Volem ressenyar el renovat i creixent interès que desperta el tema de la interacció interpersonal en el sí de l'acció socioeducativa en el sistema de protecció a la infància. Molts autors constaten la importància de conèixer els elements subjacents de les relacions interpersonals en el camp de la investigació, les polítiques i la intervenció pràctica (Eckenrode & Hamilton, 2000; Gilligan, 2000d; Reis & Collins, 2000). Tot i el valor que se li reconeix actualment, es denuncia la falta d'investigacions i de transferència i visibilitat d'experiències pràctiques d'acompanyament que permetin

avançar en el coneixement i la millora en el sí de la intervenció socioeducativa (Raya & Caparrós, 2014), així com una falta de connexió entre el que la recerca produeix i la falta d'aplicació pràctica en la intervenció. En aquest sentit, el nostre objectiu és poder donar a conèixer la nostra recerca per a que tingui un impacte positiu en el camp pràctic, sempre però, amb prudència i essent conscients de les limitacions de la mateixa.

Aquesta recerca aporta informació, en veu dels propis joves, sobre les vivències i necessitats dels infants i joves que es troben en el sistema de protecció. En aquest sentit, la metodologia emprada és coherent amb al dret dels infants a participar sobre allò que els afecta, aportant el seu propi punt de vista sobre les pràctiques socioeducatives del sistema de protecció a la infància que han experimentat. A més, queda evidenciat el seu paper actiu i el protagonisme que l'infant pren en el desenvolupament del seu procés resiliënt.

D'acord amb Cyrulnik (2004), la recerca ens ha de permetre conèixer els elements que poden ajudar a superar l'adversitat i per tant, cal donar la paraula als màxims experts: les persones resilients. A més, l'estudi de les fortaleses i els elements que els han ajudat a tirar endavant ens ha ajudat a construir una perspectiva complementària a la perspectiva tradicional (centrada sobretot en la vulnerabilitat), per posar el focus també en les potencialitats.

Els resultats obtinguts a la recerca són consistents amb altres investigacions i aporten: a) una nova manera d'entendre la relació educativa, posant de relleu la significativitat, la promoció de la resiliència i els processos que es generen; b) la constatació de l'educador social com a peça clau en aquest esdeveniment resiliënt i c) la potencialitat del tutor de resiliència.

### **La relació educativa significativa i potenciadora de resiliència**

Els resultats constaten que els infants que viuen a un recurs residencial tenen unes necessitats específiques que s'afegeixen a les necessitats de desenvolupament que tenen tots els infants. És per això que els professionals del sistema de protecció a la infància han de conèixer aquesta realitat i vetllar per garantir una atenció i educació integral, oferint intervencions ajustades i particulars per a cada infant. Queda palès

que les relacions que mantenen els infants amb les figures significatives del seu entorn durant el període d'acolliment són molt importants. Observem que gran part d'aquestes figures pertanyen al context formal i són generalment educadors socials. Com hem vist, l'aproximació d'acció d'aquest professional es fonamenta en una metodologia d'acompanyament que dóna valor a la relació educativa i a la persona.

Els resultats mostren que aquesta relació educativa pren més força quan esdevé significativa per l'infant, essent un factor rellevant per l'assoliment dels objectius educatius. Els elements característics d'aquest tipus de relació per a que esdevingui significativa i potenciadora de resiliència són, entre d'altres, l'acceptació incondicional, el reconeixement de l'altre com a persona digna de respecte, la confiança, la transparència, l'estímul, la comunicació, el vincle emocional, l'empatia, la individualització, la disponibilitat i la coherència de la relació. També s'evidencia que hi ha certs continguts educatius que van en consonància amb la perspectiva de la resiliència i que la seva promoció ajuda en el procés resilient de l'infant. Per tant, una relació educativa que treballi amb continguts educatius en clau resilient i des de la significativitat i el vincle relacional, promourà el desenvolupament resilient de l'infant.

### **L'educador social com a peça clau en l'esdeveniment resilient dels infants**

Els resultats mostren el paper essencial que té l'educador social en la conquesta de la resiliència per part dels infants. Les propostes socioeducatives que fa aquesta figura a través de la seva acció professional, serveixen per mobilitzar els recursos de l'infant, ajudant-lo en el seu desenvolupament. Apuntem la importància de fer especial atenció a la figura professional i a la seva mirada cap a l'infant, ja que hem observat que la representació que l'infant té d'aquesta persona és rellevant en la construcció de la relació i també afecta per tant en l'impacte de l'acció socioeducativa.

Les característiques que els resultats mostren relatives al professional, fan que els infants vegin aquestes figures com un referent adult important, essent la base per a l'establiment d'una relació positiva. L'infant es deixa ajudar en tant que té garantia del tracte just, respectuós, compromès i atent -entre d'altres-, que l'educador li ofereix. És aquesta significativitat que es guanya el professional dia a dia, sustentada en les qualitats personals i de la relació anteriorment esmentades, el que facilita que els infants el reconeguin en aquest rol autoritatiu; caracteritzat per l'afecte i els límits.



L'educador és algú amb qui es pot confiar, algú que ha mostrat la seva implicació i disponibilitat incondicional i per tant, algú a qui val la pena escoltar i per qui deixar-se guiar. És en el moment en que l'infant percep que aquesta persona és important i que el que li aporta és quelcom valuós i beneficiós per a ell, quan comença a trobar el sentit de fer allò que l'educador li proposa. A la vegada, la resposta de la figura significativa es modifica i mediatitza per les respostes i la implicació de l'infant en les propostes presentades. Els dos pols de la relació es van ajustant i configurant en funció de les seves respostes, essent com defensàvem, *“una cosa de dos”*.

### **La potencialitat del tutor de resiliència**

Els resultats de la recerca ens indiquen que per a la promoció de la resiliència de l'infant s'ha d'afavorir la presència com a mínim d'un adult significatiu que l'ajudi a sobreposar-se, tenint present l'adversitat viscuda però tenint igual de present les possibilitats que poden brindar-los a través del seu rol de tutor de resiliència. Si tal com afirma Cyrulnik (2005), la capacitat de teixir relacions interpersonals d'afecte i la vinculació amb al menys una persona significativa és la verdadera font de resiliència, i precisament els infants que es troben al sistema de protecció a la infància tenen unes necessitats específiques en aquest sentit, la figura d'un tutor de resiliència els pot aportar un benefici espectacular (Barudy & Dantagnan, 2005; Cyrulnik, 2002). És per tant un repte assolible i beneficiós pels infants i la societat en general, apostar per la promoció d'aquesta figura en el context de protecció a la infància.

La recerca ens mostra la idoneïtat de prendre en consideració al conjunt de la xarxa social atès que les diferents xarxes –formal i informal-, poden aportar tipus de suport i elements positius per l'infant. Per tant, l'entorn integral de l'infant resulta valuós en termes de capital social i de potenciar al tutor de resiliència.

D'altra banda, apostem per un replantejament institucional que incideixi en la manera d'entendre la figura de l'educador en relació amb l'infant. Aquesta mirada ens porta a desvincular la idea que el tutor de resiliència ha de ser el professional que té l'encàrrec de ser el tutor de centre. La relació educativa significativa i potenciadora de resiliència s'allunya de ser quelcom prescriptiu per ser quelcom constructiu a partir de la voluntat de les dos persones implicades. Per tant, cal articular dinàmiques per a que l'infant estableixi relació amb diferents professionals i donar cert marge per a la

creació de sinèrgies i la construcció de relacions significatives amb aquelles persones amb qui hi hagi aquest tipus de connexió.

### **11.2. Implicacions per a la pràctica**

Pel que fa a les implicacions en la pràctica socioeducativa, els resultats obtinguts mostren la potencialitat de certes pràctiques professionals així com la necessitat d'introduir noves orientacions que ajudin a promoure la resiliència dels infants. Concebent la resiliència com un procés dinàmic que pot promocionar-se mitjançant la relació amb figures rellevants del context de l'infant, obrim noves línies d'acció. Així doncs, una política de protecció basada en les necessitats i drets de la infància, ha de potenciar que els infants i joves es vinculin amb persones significatives que ofereixen relacions d'atenció personalitzada des de l'afecte i el suport, que serveixin de marc pel treball socioeducatiu. En aquest sentit, hem proposat diferents accions que poden ajudar als educadors socials a potenciar relacions educatives significatives que puguin ajudar i fomentar el procés resilient dels infants i joves.

En segon lloc, cal posar de relleu la concepció de que la resiliència es crea en la interacció amb els altres i que les relacions interpersonals són rellevants en aquest procés. D'aquesta forma, la separació física del context natural de l'infant quan va al centre residencial, no ha d'implicar inevitablement la pèrdua de persones de referència del seu entorn ja que això va en detriment seu. Caldrà veure quines relacions segueixen sent positives per a ell tal de reforçar-les i mantenir el contacte amb les figures importants del seu context anterior. D'aquesta forma, l'ajudarem a integrar les diferents experiències viscudes i l'ajudarem a donar-li continuïtat a la seva vida. D'altra banda, entenem que l'infant està en acolliment durant un temps limitat i que se l'ha d'ajudar a vincular-se a la comunitat de tal forma que quan faci la transició al món adult (si no ha estat possible la reunificació familiar) sigui prou madur i estigui apoderat per fer front a la nova situació. Aquest és també un motiu pel qual en les nostres propostes es té molt present la resta de la xarxa formal i informal dels infants i joves i es vetlla per treballar la relació amb les figures de l'entorn. En aquesta línia, s'aposta per fer us d'instruments visuals com la línia de vida i l'ecomapa, que permeten identificar les figures significatives dels infants. S'aporten també nous

suggeriments vers el rol que poden jugar les persones de la xarxa informal, fins ara tingudes poc en compte en moltes de les recerques consultades.

D'altra banda, desenvolupar l'acció socioeducativa des de l'enfocament dels principis del paradigma de la resiliència, comporta que els professionals siguin conscients del paper que desenvolupen i es percebin a ells mateixos com a referents i catalitzadors de resiliència, no només en el treball individual amb l'infant sinó amb tot el seu context. En definitiva, és interessant conscienciar als professionals del seu rol de tutor de resiliència, on poden oferir experiències i possibilitar condicions que de manera natural no es donarien, contribuint directament al desenvolupament resilient de l'infant. Per això, cal incorporar en la formació professional l'enfocament de la resiliència i coneixements relatius a la importància de la relació educativa, entenent que el vincle i el fet de constituir-se com un referent significatiu és essencial per a l'èxit de la intervenció, l'esdeveniment resilient de l'infant i el major benestar de l'infant. Finalment, ressenyem un apunt imprescindible en aquest sentit, doncs com dèiem és fonamental atendre les necessitats dels professionals i les seves demandes, proporcionar-los supervisió professional i formació continuada que els permeti lidar i reflexionar vers la seva pràctica diària.

### **11.3. Implicacions per a futurs estudis**

En aquest apartat, identifiquem aspectes relacionats amb la continuïtat de la present recerca i altres projectes que podrien sorgir potencialment d'aquest treball.

Pel que fa a la primera qüestió, pensem que per a una millor comprensió de les relacions entre joves i professionals, seria positiu incorporar d'una forma més àmplia, la perspectiva dels professionals. Autors destacats en la matèria com Manciaux, Vanisteandel, Lecomte i Cyrulnik (2004), subratllen la idoneïtat de fer-ho des d'una perspectiva qualitativa, per tal d'arribar a copsar elements i processos que intervenen en el desenvolupament resilient. Per tant, es proposaria un augment en la participació de les figures significatives clau de la xarxa formal per a que proporcionessin la seva pròpia visió de la relació i de com entenen la seva tasca educativa. Es podria seguir prioritzant en l'educador social però també seria interessant obrir el focus i convidar a altres professionals de recursos formals que tenen contacte amb els infants en

protecció. Així mateix, es podria plantejar fer estudis de casos de joves resilients des d'una perspectiva global de la seva vida i fent un seguiment més longitudinal.

Una segona idea seria complementar la recerca amb un plantejament metodològic quantitatiu, que ens assegurés arribar a una mostra més gran de joves. Des d'aquest altre tipus de disseny, podríem aprofitar els resultats qualitius extrets en el nostre estudi i conèixer aquests aspectes a través de mètodes d'obtenció de coneixement diferents. La complementarietat que aportaria la conjunció d'aquests dos dissenys ens aportaria dades rellevants i interessants igualment a nivell teòric i pràctic.

Pel que fa a la segona qüestió, el primer repte que ens plantejem pel futur és la possibilitat de dur a terme una recerca similar en l'objecte d'estudi però en el context específic de les famílies acollidores. Les famílies d'acollida són un recurs valuós i necessari en la nostra societat i tot i que actualment tenen menys projecció real pels infants que es troben en situació de desprotecció, es recomana com una de les opcions ideals. També sembla interessant explorar en la figura de la família col·laboradora. Estem segures que conèixer el tipus de relacions establertes entre els infants i les famílies, ajudaria a comprendre una realitat poc estudiada i podria servir per a millorar les seves dinàmiques relacionals.

L'altra línia de recerca que pot ser d'interès i tenir un impacte positiu en la pràctica socioeducativa és fer arribar els coneixements obtinguts als professionals del sistema de protecció a la infància. Creiem que les orientacions que plantejem per fomentar el rol de tutor de resiliència en els educadors socials de centres residencials poden transformar-se en una formació pràctica, on es presentin continguts relacionats amb la resiliència i amb la importància del seu paper professional en la intervenció amb l'infant.

Finalment, un altre repte interessant aniria en la línia d'explorar les relacions de mentoratge amb infants en el sistema de protecció a la infància. A Catalunya es comença a pensar en fórmules que incorporin el mentoratge. Emmirallades en les potencialitats que semblen oferir els programes americans, s'estan dedicant esforços en la construcció de xarxes de treball de mentoria social a nivell local. Les entitats pioneres del nostre context que defensen el mentoratge, també ho fan des d'una perspectiva social, entenent que "Els mentors i la societat també en surten beneficiats,

ja que s'enforteix la cohesió social i aquesta promou, a la vegada, un sentiment de pertinença i de benestar col·lectiu" (Bàrbara, 2013, p. 2). Des d'aquesta perspectiva, imaginem un projecte basat en la metodologia del mentoring, on adults interessats de la xarxa social –fins i tot joves extutelats- que volguessin participar, podrien fer de figura referent a nens i nenes que estiguessin en centres residencials. Es posaria en pràctica una relació basada en l'acompanyament, on estaria present el component educatiu i de promoció de resiliència gràcies a l'oferiment de formació i acompanyament professional al mentor i a l'infant.

## LIMITACIONS DE LA RECERCA

Aquesta recerca presenta certes limitacions que s'han de tenir en compte i les quals volem deixar constància.

En primer lloc, l'entramat de conceptes teòrics i la voluntat d'integrar diferents disciplines per aproximar-nos a l'essència del que investigàvem, ha suposat un repte important que es pot traduir a vegades, en la plasmació d'un text complex i extens. L'ús indiferent de mots per descriure quelcom, els matisos diferencials i les diferents traduccions d'una llengua a l'altra ha complicat en alguns moments la nostra tasca.

En relació amb els participants de la recerca, som conscients que possiblement els joves que es mostren interessats i tenen contacte amb algun professional del sistema de protecció o viuen en un recurs per extutelats, poden formar part d'un perfil diferent al d'altres joves que se n'han desvinculat totalment dels recursos o professionals. El fet d'haver accedit per mitjà d'institucions o educadors socials, té el risc d'haver deixat de banda a molts altres joves. Tot i així, aquesta ha estat la manera de poder contactar amb ells ja que altres estratègies com ara la bola de neu, no ha donat resultat. D'altra banda, el fet que una de les associacions treballi amb projectes per extutelades adreçats exclusivament a dones, ha fet que augmentés el nombre de participants de sexe femení. Per aquest motiu es va intentar establir col·laboració amb altres entitats que treballen amb joves extutelats de sexe masculí però atès que ja col·laboraven amb altres estudis, la seva participació no va ser possible.

Pel que fa al disseny metodològic de la recerca, creiem que una aproximació que ens ajudés a integrar a més participants a la segona fase, ens podria proporcionar informació rellevant. Tot i que les entrevistes són extenses i s'abarquen punts claus, atès que entenem el fenomen de la resiliència des d'un punt de vista ecològic, l'estudi queda limitat per la tipologia d'informants, que en un futur es podria solventar

incorporant altres actors o estratègies. Aquesta ampliació hagués permès tenir més inputs per contrastar i comprendre la complexitat de la informació analitzada. D'altra banda, el fet de preguntar als joves sobre experiències passades, fa que en alguns casos certs detalls o dates puguin quedar difuminats. Si bé és cert que aquest perspectivisme ens aporta una mirada amb retrospectiva sobre la qual poden reflexionar millor, i que resulta adient per analitzar la resiliència ja que hi ha un procés de construcció de la història personal.

Per últim, volem deixar constància que hem de ser cautelosos respecte als resultats obtinguts en aquest estudi. Malgrat que s'ha seguit un procediment curós i de rigor científic i s'ha aconseguit la saturació de dades en les diferents fases, s'ha de ser prudent en quant a la transferibilitat dels resultats.

## EPÍLEG

*Debemos escuchar al niño que fuimos un día y que existe dentro de nosotros.  
Ese niño entiende de instantes mágicos.*

Paulo Cohelo

Els somnis, la motivació i les il·lusions són la força motriu que permeten imaginar la meta final on es vol arribar. L'esforç, la constància i la dedicació és el que permet avançar i progressar en aquest camí. Els moments de dubte i cansament poden simbolitzar els petits entrebancs que ens desvien o ens fan disminuir el pas.

Aquesta etapa de construcció de la present tesi doctoral ha estat plena de tots aquests elements però el que ha facilitat més aquest procés, ha estat l'oportunitat de centrar l'estudi en una temàtica que verdaderament m'apassiona. Tenir espais de conversa amb els joves i escoltar el seu relat de vida, m'ha fet posar cara a allò que ens diu la literatura, apropant-me a la seva realitat i retornant als llibres amb una sensibilitat diferent. Aquestes trobades amb ells han estat l'al·licient més important en aquest trajecte, on he après moltíssimes coses, algunes de les quals sobrepassen aquestes pàgines.

Igual que les diferents peces que constitueixen un mosaic de ceràmica, cada un dels moments viscuts durant el desenvolupament d'aquest treball m'ha aportat un aprenentatge. El conjunt d'aquestes vivències, ha suposat un gran enriquiment tant en el pla acadèmic com en el personal.

Tanco aquesta etapa amb el convenciment que d'alguna manera es reobrirà més endavant, doncs de ben segur aquests aprenentatges em serviran per a continuar recorrent altres sendes i encarar reptes futurs. Estic segura que aquest treball



El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància

m'acompanyarà en els nous projectes que emprengui, fent-me dialogar amb el que fins ara està escrit i tenint un punt de partida des d'on seguir escrivint.

M'acomio per últim, amb el desig que aquest treball pugui despertar curiositats i sobretot, l'interès dels professionals que treballen amb la infància.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agud, I., María, A., Cámara, N., & Llena, A. (2014). Conditions for Effective Children's Participation, according to Children's Voices. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 3410.
- Ahrens, K. R., Dubois, D. L., Garrison, M., Spencer, R., Richardson, L. P., & Lozano, P. (2011). Qualitative exporation of relationships with important non-parental adults in the lives of youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 1012–1023. doi:10.1016/j.childyouth.2011.01.006
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Richardson, L. P., Fan, M., & Lozano, P. (2008). Youth in foster care with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Pediatrics*, 121, e246–e252. doi:10.1542/peds.2007-0508
- Ajuntament de Barcelona. (2007). *El context escolar i els infants en risc de maltractament*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona: Acció Social i Ciutadania.
- Alonso, I., & Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 42, 28–46.
- Álvarez-Baz, E. (2009). Separación y acoplamiento a una nueva familia. Acompañando a niños y niñas. In A. Bravo & J. Fernández del Valle (Eds.), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 133–156). Cantabria: Gobierno de Cantabria: Consejería de empleo y bienestar social.
- American Educational Research Association. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. doi:10.3102/0013189X11410403
- Amezcu, M., & Gálvez, T. A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 5(76), 423–436.
- Amorós, P., & Fuertes, Z. (2000). El acogimiento familiar. In P. Amorós & P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 141–166). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Amorós, P., & Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E., & Mesas, A. (2003). *Familias Canguro: Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38–42. doi:10.1177/002248718803900109
- Àrea de Serveis Socials. (2003). Centros de atenció a la infància (CAI) Serveis

- Sociales Especializados en la Atención a Menores y sus Familias. Ayuntamiento de Madrid. Departamento de Prevención y Familia.
- Arruabarrena, I., & Alday, N. (2008). *Procedimiento y criterios de actuación de los Programas de Intervención Familiar*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Empleo y Bienestar Social.
- ASEDES. (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL. ASEDES.
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación*, 26(2), 409–430.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC Editorial.
- Balsells, M. A. (2007). Orientaciones socioeducativas con familias en situación de riesgo social. *Guía Para La Gestión de Centros Educativos*. Madrid.
- Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Mateo, M., Mateos, A., & Violant, V. (2010). Innovación socioeducativa para el apoyo de adolescentes en situación de acogimiento familiar. *Educar*, 45, 133–148.
- Balsells, M. A., & Pastor, C. (Eds.). (2016). *Caminar en familia. Programa de competencias parentales para la reunificación familiar*. Madrid: Gobierno de España.
- Balsells, M. A., Pastor, C., Amorós, P., Mateos, A., Ponce, C., & Navajas, A. (2014). Child Welfare and Successful Reunification through the Socio-Educative Process: Training Needs among Biological Families in Spain. *Social Sciences*, 3(4), 809–826. doi:10.3390/socsci3040809
- Balsells, M. A., Pastor, C., Mateos, A., Vaquero, E., & Urrea, A. (2015). Exploring the needs of parents for achieving reunification: The views of foster children, birth family and social workers in Spain. *Children and Youth Services Review*, 48, 159–166. doi:10.1016/j.childyouth.2014.12.016
- Balsells, M. A., Pastor, C., Molina, M. C., Fuentes-Peláez, N., Vaquero, E., & Mundet, A. (2013). Child Welfare and Successful Reunification: Understanding of the Family Difficulties during the Socio-Educative Process. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 42, 228–247.
- Bàrbara, M. (2009). Qui m'ajuda a fer-me gran? L'acompanyament socioeducatiu en l'emancipació dels joves extutelats. *Educació Social: Revista D'intervenció Sòcioeducativa*, 42, 60–71.
- Bàrbara, M. (2013). Mentoria social, una eina per reduir l'exclusió d'infants i joves en risc. *Butlletí D'infància. Direcció General d'Atenció a La Infància I l'Adolescència. Generalitat de Catalunya*, (69).
- Bàrbara, M., Garet, M., & Magre, D. (2008). *Acompanyament voluntari i vincle afectiu. Experiències d'acompanyament amb joves extutelats*. Barcelona.

- Barnes, V. (2012). Social work and advocacy with young people: Rights and care in practice. *British Journal of Social Work*, 7(42), 1275–1292.
- Barter, K. (2005). Alternative approaches to promoting the health and well-being of children accessing community resources to support resilience. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (pp. 343–357). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781412976312.n21>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 7–36.
- Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa. Lección inaugural curso 2000-2001*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- Baruch, R., & Stutman, S. (2003). El yin y el yang de la resiliencia. In E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar adversidades* (pp. 59–90). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Barudy, J. (2005). La integración escolar como parte de un modelo de protección infantil basado en la promoción de la resiliencia. In *I jornadas menors en edat escolar: conflictes i oportunitats*. 10-12 Novembre, Palma de Mallorca. Espanya.
- Barudy, J. (2014). Diàleg entre Anna Forés i Jorge Barudy al voltant dels processos resilents en l'acompanyament d'adolescents. In *Fonamentant el canvi de mirada a l'entorn residencial*. 6 Juny, Barcelona. Espanya: Universitat de Barcelona.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los Buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.
- Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child and Family Social Work*, 1(7), 1–11.
- Beltman, S., & MacCallum, J. (2006). Mentoring and the development of resilience: An Australian perspective. *The International Journal of Mental Health Promotion*, 8(1), 21–32.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the family, school and community*. Minnesota: National Resilience Resource Center. University of Minnesota.
- Berciano, M. J. (Ed.). (2009). *Instrumento para la valoración de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la comunidad autónoma vasca*. Gobierno Vasco: Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.
- Blanco, M. J., Moreno, O., & Villar, V. (1998). La experiencia de la tutoría como relación educativa en un Centro Residencial de Acción Educativa para adolescentes. *Educación Social*, (10), 70–81.
- Bouvier, P. (2003). Temperamento, riesgo y resiliencia en el niño. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 63–74). Barcelona: Gedisa.

- Bowlby, J. (1983). *La Pèrdua afectiva: tristesa y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Bravo, A., & Fernández del valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197–204.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136–142.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (Eds.). (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Cantabria: Gobierno de Cantabria: Consejería de empleo y bienestar social.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 1–22).
- Brichaux, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s): la professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Etude: Erès.
- Britner, P. A., Balcazar, F. E., Blechman, E. A., Blinn-Pike, L., & Larose, S. (2006). Mentoring special youth populations. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 747–763. doi:10.1002/jcop
- Britner, P. A., Randall, K. G., & Ahrens, K. R. (2014). Youth in foster care. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 341–354). United States of America: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bryman, A. I., & Burgess, R. G. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Burguet, M., & Forés, A. (2012). La creación de sentido y la resiliencia. In A. Forés & J. Grané (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 40–54). Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9, 91–125.
- Carkhuff, R. R. (1984). *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers*. Amherst, M.A.: Human Resource Development Press.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2006). Imágenes sociales de la infancia. *Revista de Treball Social*, 179, 47–56.
- Casas, F. (2008). Los derechos de los niños y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social*, 38, 15–25.
- Castellana, M. (2003). *La relació de l'adolescent amb les persones significatives*. Barcelona: P.A.U. Education.
- Castillo, M. (2005). Algunes reflexions entorn de la conceptualització de la infància i adolescència en risc social a l'Estat espanyol. *Educar*, 36, 31–47.
- Chana, C. (2007). Promoviendo vínculos... tejiendo redes: claves para la inclusión social

- y educativa de la infancia en dificultades. *Trabajo social hoy*, 50, 99–118.
- Christians, C. G. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 283–331). Barcelona: Gedisa.
- Ciurana, A., Pastor, C., & Fuentes-Peláez, N. (2013). Las relaciones interpersonales con figuras significativas, como fuente de resiliencia en adolescentes que se encuentran en el sistema de protección a la infancia. In *II Congreso Europeo de Resiliencia*. 17-19 octubre, Bilbao.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29(1). doi:10.1177/030857590502900106
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *The American Psychologist*, 59(8), 676–684. doi:10.1037/0003-066X.59.8.676
- Colley, H. (2003). *Mentoring for Social Inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London: RoutledgeFalmer.
- Collins, M. E., Paris, R., & Ward, R. L. (2008). The permanence of family ties: implications for youth transitioning from foster care. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 54–62. doi:10.1037/0002-9432.78.1.54
- Collins, M. E., Spencer, R., & Ward, R. L. (2010). Supporting Youth in the Transition from Foster Care: Formal and informal connections. *Child Welfare*, 89(1), 125–144.
- Consell Comarcal del Berguedà. Diputació de Barcelona. (2012). *Taula d'Infància i Adolescència. Berguedà en xarxa: benestar, infància i famílies. Protocol d'atenció a la infància i l'adolescència en situació de risc i/o desprotecció*. Barcelona: Consell Comarcal del Berguedà. Diputació de Barcelona.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Costa, S. (2009). La Diversitat cultural en els Centres Residencials d'Acció Educativa. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 279–295. doi:10.2436/20.3007.01.36
- Costa, S., Forés, A., & Burguet, M. (2014). Els tutors de resiliència en l'educació social. *Temps d'Educació. Universitat de Barcelona*, 46, 91–106.
- Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. (2009). How Can Children Tell Us About Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches within Young Lives. *Social Indicators Research*, 90(1), 51–72. doi:10.1007/s11205-008-9312-x
- Cruz, L. (2009). *Infancias y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia. Tesis doctoral*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia I Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1(2), 66–88.
- Cuesta-Benjumea, C. (2008). *¿Por dónde empezar?: la pregunta de investigación*

- qualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cutrona, C. E. (2000). Social support principles for strengthening families: messages from America. In J. Canavan, P. Dolan, & J. Pinkerton (Eds.), *Family Support: Direction from Diversity* (pp. 103–122). London: Jessica Kingsley.
- Cutrona, C. E., & Cole, V. (2000). Optimizing support in the natural network. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists* (pp. 278–308). Oxford: Oxford University Press cop.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. In B. Cyrułnik, S. Tomkiewicz, T. Guenard, S. Vanistendael, M. Manciaux, & Otros (Eds.), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 17–32). Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Daining, C., & DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1158–1178. doi:10.1016/j.childyouth.2007.04.006
- Daly, F., & Gilligan, R. (2011). *Lives in foster care: the educational and social support experiences of young people aged 13 to 14 years in long term foster care*. Dublin: Children's Research Centre, Trinity College Dublin. Retrieved from <http://lenus.ie/hse/handle/10147/146791>
- Daniel, B., & Wassell, S. (2002). *Adolescence: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Daniel, B., Wassell, S., & Gilligan, R. (1999). "It's Just Common Sense isn't it?": Exploring Ways of Putting the Theory of Resilience into Action. *Adoption & Fostering*, 23(3), 6–15. doi:10.1177/030857599902300303
- Darder, M., & Vázquez, C. (1998). La relació en l'atenció personal. Significat i transcendència. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (10), 29–40.
- Delage, M. (2004). Résilience dans la famille et tuteurs de résilience. Qu'en fait le systémicien? *Thérapie Familiale*, 25, 339–347.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, L., Brun-Gasca, C., & Fornieles, A. (2012). Infancia en espera: Acogimiento residencial, problemas emocionales conductuales, factores de resiliencia. In 13<sup>o</sup> Congreso Virtual de Psiquiatría.com. *Interpsiquis*. 1-29 febrer.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones

UNESCO.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 43–102). Barcelona: Gedisa.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275–292). Madrid: La Muralla.
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. *Journal of Adolescence*, *30*(6), 977–99. doi:10.1016/j.adolescence.2007.01.005
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, *30*(2), 157–97.
- Dubois, D. L., & Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, *25*(3), 227–234.
- Eckenrode, J., & Hamilton, S. (2000). One-to-One Support Interventions: Home visitation and Mentoring. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 246–277). New York: Oxford.
- Egan, G. (1975). *El orientador experto. Un modelo para la Ayuda Sistemática y la relación interpersonal*. Mèxic: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Ehrensaft, E., & Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159–174). Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Ellingsen, I. T., Shemmings, D., & Storksen, I. (2011). The concept of family among norwegian adolescents in long-term foster care. *Child Adolescence Social Work Journal*, *(28)*, 301–318.
- Equipo Norai. (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Everly, G. S. (1979). *Strategies for coping with stress: An assessment scale*. Washington DC: Office of Health Promotion, Department of Health and Human Services.
- Farmer, E., Selwyn, J., & Meakings, S. (2013). "Other children say you're not normal because you don't live with your parents'. Children's views of living with informal kinship carers: social networks, stigma and attachment to carers. *Child & Family Social Work*, *18*(1), 25–34. doi:10.1111/cfs.12030
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, *26*, 399–419. doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357



- Fernández del Valle, J., Álvarez, E., & Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia Y Aprendizaje*, 26(2), 235–249.
- Fernández del Valle, J., & Bravo, A. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 87–105.
- Fernández del Valle, J., & Fuertes, J. (2005). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Fernández del Valle, J., Lázaro-Visa, S., López, M., & Bravo, A. (2011). Leaving family care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2475–2481. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.08.015
- Fernández, J. (2006). Los niños: ciudadanos participantes. *Revista de Treball Social*, (179), 47–56.
- Filella, G. (2000). La investigación en el ámbito de la infancia en situación de riesgo social. In B. C., Alsinet, M.A. (Ed.), *Infancia y adolescencia en riesgo social* (pp. 125–142). Lleida: Milenio.
- Flick, U. (2000). *An Introduction to Qualitative Research* (2nda Edici.). London: Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forés, A., & Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma actual.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press.
- Fryd, P. (2011). El trabajo educativo: el lugar de la educación social. In P. Fryd (Ed.), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción* (pp. 117–142). Barcelona: Editorial UOC.
- Fuentes-Peláez, N. (2007). *Procesos socioeducativos en adopción internacional. Tesis doctoral*. Universitat de Barcelona.
- Fuentes-Peláez, N. (2010). Infancia en protección y escuela. In M. Fernández Molina (Ed.), *Acogimiento y adopción en la escuela* (pp. 11–68). Málaga: Fundación General Universidad de Málaga.
- Fuentes-Peláez, N. (2011). Escoltar la veu dels infants: una via de lluita contra l'exclusió social dels joves del quart món. In M. A. Balsells (Ed.), *Quart món i infància* (pp. 99–121). Lleida: Icaria editorial.
- Fuentes-Peláez, N., Amorós, P., Mateos, A., Balsells, M. A., & Violant, V. (2013). The biological family from the perspective of kinship fostered adolescents. *Psicothema*, 25(3), 349–54. doi:10.7334/psicothema2013.22
- Fuentes-Peláez, N., Balsells, M. A., Fernández, J., Vaquero, E., & Amorós, P. (2014). The social support in kinship foster care: a way to enhance resilience. *Child & Family Social Work*, n/a–n/a. doi:10.1111/cfs.12182
- Fundació Plataforma Educativa. (2008). *Un model d'intervenció educativa*. Fundació Plataforma Educativa.
- Fundació Plataforma Educativa. (2010). Factors d'èxit en infants atesos en CRAE.

- Fundació Plataforma Educativa.
- Funes, J. (1999). Trabajar para evitar la institucionalización: una de las utopías todavía necesarias. *Revista de Educación Social*, (12), 10–19.
- Funes, J., Toledano, L., & Vilar, J. (2005). La intervenció educativa. Agents i espais d'intervenció. In J. Funes (Ed.), *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social* (3era edici., pp. 5–49). Barcelona: UOC.
- Galbo, J. J. (1983). Adolescents' perceptions of significant adults. *Adolescence*, 18(70), 415–427.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial: Universidad EAFIT.
- Gallego, I., Oliva, A., & Sanchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente Introducción. *Anales de Psicología*, 27, 155–163.
- García, C., De la Herrán, A., & Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor. Una perspectiva desde la experiencia de jóvenes ex-residentes y sus familiares. Propuestas de mejora*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- García, C., Imaña, A., & De la Herrán, A. (2007). Menores protegidos: un análisis de la experiencia residencial desde su perspectiva de adultos. Madrid: Mensajes para la paz.
- Garmezzy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, (56), 127–136.
- Gay, B., & Stephenson, J. (1998). The mentoring dilemma: guidance and/or direction? *Mentoring and Tutoring*, 1(6), 43–54.
- Generalitat de Catalunya. (2005). *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*. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar Social i Família.
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Guia de bones pràctiques per a centres del Sistema de protecció a la infància i l'adolescència. Col·lecció Infància i Adolescència núm. 8*. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar Social i Família.
- Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família. (2013). Pla d'atenció integral a la infància i adolescència de Catalunya 2010-2013. Retrieved March 20, 2013, from [http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.cb7c44c1c72cf6b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=e821247beb0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=e821247beb0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=ca\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.cb7c44c1c72cf6b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=e821247beb0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=e821247beb0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=ca_ES)
- Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família. (2015a). Àrea de Suport a Joves Tutelats i Extutelats (ASJTET). Retrieved November 23, 2015, from [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/joventut\\_old/suport\\_joves\\_tutelats/asjet](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/joventut_old/suport_joves_tutelats/asjet)

- Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família. (2015b). Centres de protecció. Retrieved June 22, 2015, from [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/infancia\\_i\\_adolescencia/proteccio\\_a\\_la\\_infancia\\_i\\_ladolescencia/menors\\_desemparats/centres\\_de\\_proteccio/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/proteccio_a_la_infancia_i_ladolescencia/menors_desemparats/centres_de_proteccio/)
- Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar social i Família. (2015c). El sistema català de protecció a la infància i l'adolescència. Retrieved January 8, 2015, from [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/infancia\\_i\\_adolescencia/proteccio\\_a\\_la\\_infancia\\_i\\_ladolescencia/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/proteccio_a_la_infancia_i_ladolescencia/el_sistema_catala_de_proteccio_a_la_infancia_i_adolescencia/)
- Gibbs, G. (2012). *El anàlisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gil, G. (2012). La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar. In A. Forés & J. Grané (Eds.), *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 21–25). Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Gil, M. D., Molero, R., Ballester, R., & Sabater, P. (2012). Establecer vínculos afectivos para facilitar la resiliencia de los niños acogidos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 337–344.
- Gilligan, R. (1999). Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work*, 4(3), 187–196. doi:10.1046/j.1365-2206.1999.00121.x
- Gilligan, R. (2000a). Adversity, resilience and young people: the protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society*, 14(1), 37–47. doi:10.1002/(SICI)1099-0860(200002)14:1<37::AID-CHI564>3.3.CO;2-N
- Gilligan, R. (2000b). Promoting Resilience in Children Foster care. In G. Kelly & R. Gilligan (Eds.), *Issues in Foster Care. Policy, practice and research* (pp. 107–126). London: Jessica Kingsley.
- Gilligan, R. (2000c). The importance of listening to the child in foster care. In G. Kelly & R. Gilligan (Eds.), *Issues in Foster Care. Policy, practice and research* (pp. 40–58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gilligan, R. (2000d). The key role of social workers in promoting the well-being of children in state care- a neglected dimension in reforming policies. *Children & Society*, 14(4), 267–276. doi:10.1002/1099-0860(200009)14:4<267::AID-CHI629>3.0.CO;2-E
- Gilligan, R. (2009). *Promoting resilience. Supporting children and young people who are in care, adopted or in need*. London: British Association for Adoption and Fostering (BAAF).
- Gils, J. V. (2004). Una pedagogía fundada en el respeto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia. In B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guenard, S. Vanistendael, M. Manciaux, & Otros (Eds.), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 209–224). Barcelona: Gedisa.

- Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, S., Brooks, R., & DeVries, M. (2013). Translating Resilience Theory for Application with Children and Adolescents by Parents, Teachers, and Mental Health Professionals. In E. Prince & D. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults translating research into practice* (pp. 73–90). New York: Springer.
- Grané, J. (2014). “Us atreviu a ser humils participants per assolir ulls brillants al vostre voltant?” In *Fonamentant el canvi de mirada a l’entorn residencial*. 6 Juny, Barcelona. Espanya: Universitat de Barcelona.
- Greeson, J. K. P., & Bowen, N. K. (2008). “She holds my hand” The experiences of foster youth with their natural mentors. *Children and Youth Services Review, 30*(10), 1178–1188. doi:10.1016/j.chilyouth.2008.03.003
- Greeson, J. K. P., Thompson, A. E., Ali, S., & Wenger, R. S. (2015). It’s good to know that you got somebody that’s not going anywhere: Attitudes and beliefs of older youth in foster care about child welfare-based natural mentoring. *Children and Youth Services Review, 48*, 140–149. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.12.015
- Greeson, J. K. P., Thompson, A. E., Evans-Chase, M., & Ali, S. (2014). Child Welfare Professionals’ Attitudes and Beliefs About Child Welfare-Based Natural Mentoring for Older Youth in Foster Care. *Journal of Social Service Research, (October)*, 1–20. doi:10.1080/01488376.2014.953287
- Greeson, J. K. P., Usher, L., & Grinstein-Weiss, M. (2010). One adult who is crazy about you: Can natural mentoring relationships increase assets among young adults with and without foster care experience? *Children and Youth Services Review, 32*(4), 565–577. doi:10.1016/j.chilyouth.2009.12.003
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 199–219.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. Early Childhood Development: Practice and Reflections*. Bernard van Leer Foundation. Retrieved from <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>
- Grotberg, E. (2003). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? In E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar adversidades* (pp. 17–57). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Guénard, T. (2004). La encarnación de la resiliencia. In B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, & Otros (Eds.), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 71–80). Barcelona: Gedisa.
- Hass, M., & Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children and Youth Services Review, 31*(4), 457–463.

doi:10.1016/j.childyouth.2008.10.001

- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Holland, S., & Crowley, A. (2013). Looked-after children and their birth families: using sociology to explore changing relationships, hidden histories and nomadic childhoods. *Child & Family Social Work, 18*(1), 57–66. doi:10.1111/cfs.12032
- House, J. E. (1981). *Work, stress and social support*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Hudson, A. (2013). Career mentoring needs of youths in foster care: voices for change. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 26*(2), 131–7. doi:10.1111/jcap.12032
- Hurd, N. M., & Zimmerman, M. A. (2010). Natural Mentoring Relationships among Adolescent Mothers: A Study of Resilience. *Journal of Research on Adolescence, 20*(3), 789–809. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00660.x
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). Prólogo. In J. Jover (Ed.), *Relación educativa y relaciones humanas* (pp. 7–8). Barcelona: Editorial Herder S.A.
- Infante, F. (2001). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. In A. Melillo & E. N. Suárez (Eds.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31–53). Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence, 21*(5), 569–83. doi:10.1006/jado.1998.0178
- Jiménez, J. M., Martínez, R., & Mata, E. (2010a). *Guía para trabajar las historias de vida con niños y niñas. Acogimiento familiar y residencial*. Junta de Andalucía: Consejería para la igualdad y bienestar.
- Jiménez, J. M., Martínez, R., & Mata, E. (2010b). *Viaje a mi historia. Libro de vida*. Junta de Andalucía: Consejería para la igualdad y bienestar.
- Jiménez, J. M., Martínez, R., Muñoz, A., & León, E. (2013). Comunicación sobre el acogimiento y funcionamiento familiar en familias extensas acogedoras. *Cultura Y Educación, 25*(2), 229–240.
- Johnson, S. B., & Pryce, J. M. (2013). Therapeutic mentoring: reducing the impact of trauma for foster youth. *Child Welfare, 92*(3), 9–25.
- Johnson, S. B., Pryce, J. M., & Martinovich, Z. (2011). The role of therapeutic mentoring in enhancing outcomes for youth in foster care. *Child Welfare, 90*(5), 51–69.
- Jordan, J. (2000). The role of mutual empathy in relational/cultural therapy. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 1005–1016. doi:10.1002/1097-4679(200008)56:8<1005::AID-JCLP2>3.0.CO;2-L
- Jordan, J. (2013). Relational Resilience in Girls. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 73–86). New York, N.Y.: Springer.
- Josselson, R. (2013). *The Good interview. Interviewing for Qualitative Inquiry: A Relational Approach*. New York: The Guilford Press.

- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Herder S.A.
- Kallan, M., & Sinkkonen, J. (2001). Finnish children in foster care: evaluating the breakdown of long-term placements. *Child Welfare*, (80), 513–527.
- Keller, T. E. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 169–88. doi:10.1007/s10935-005-1850-2
- Keller, T. E., & Blakeslee, J. E. (2014). Social Networks and Mentoring. In D. L. DuBois & M. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 129–142). United States of America: Sage Publications.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692. doi:10.1177/107780040100700601
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*. doi:10.2307/255910
- Krauskopf, D. (2007). Sociedad, adolescencia y resiliencia en el siglo XXI. In M. Munist, E. Suárez, D. Krauskopf, & T. Silber (Eds.), *Adolescencia y resiliencia* (pp. 19–36). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Lahey, B., & Cohen, S. (2000). Social support Theory and Measurement. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 29–52). New York: Oxford University Press cop.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Monpeó.
- Lázaro, S. (2009a). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología*, 1(30), 89–104.
- Lázaro, S. (2009b). Resiliencia, factores protectores y necesidades en niños y adolescentes acogidos en centros de protección. referentes para el diseño de estrategias de intervención psicoeducativa en contextos residenciales. In A. Bravo & F. Fernández del Valle (Eds.), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 53–76). Gobierno de Cantabria: Consejería de empleo y bienestar social.
- Lecomte, J., & Manciaux, M. (2003). Maltrato y resiliencia. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 113–120). Barcelona: Gedisa.
- Lemon, K., & Hines, A. M. (2006). Mentoring adolescent foster youth: promoting resilience during developmental transitions. *Child and Family Social Work*, (11), 242–253.
- Lenrow, P. B., & Burch, R. W. (1981). Mutual aid and professional services: Opposing or complimentary. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 233–257). Beverly Hills: C.A.: Sage.
- Lerner, M. (1974). *Introducción a la psicoterapia de Rogers*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Lerner, R., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. ., & Warren, A. (2013). Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model Richard. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 293–308). New York: Springer.
- Lerner, R. M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In *Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council*. 9 September. Washington, DC.
- Lerner, R. M., Napolitano, C. M., Boyd, M. J., Mueller, M. K., & Callina, K. S. (2014). Mentoring and positive youth development. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 17–28). U.S.A.: Sage Publications.
- Lewis, J., & McNaughton, C. (2014). Design issues. In K. Metzler (Ed.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 47–76). London: Sage Publications.
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (2011). España: «BOE» núm. 131, de 2 de junio de 2011.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (2015). España: «BOE» núm. 180, de 29 de julio de 2015.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (1996). España: «BOE» núm. 15, de 17 de enero de 1996.
- Li, J., & Julian, M. M. (2012). Developmental Relationships as the Active Ingredient: A Unifying Working Hypothesis of “What Works” Across Intervention Settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157–166. doi:10.1111/j.1939-0025.2012.01151.x
- Lietz, C., & Strength, M. (2011). Stories of successful reunification: a narrative study of family resilience in child welfare. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 2(92), 203–210.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: C.A.: Sage.
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (2010). Catalunya: <<DOGC>>, núm. 5641, de 27 de maig de 2010.
- López, C. (2009). *Protecció a la infància: Un estudi sobre l'acolliment. Tesi Doctoral*. Universitat de Barcelona.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S., & Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- López, I. (2011). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In E. Lucio-Villegas (Ed.), *Investigación y práctica en la*

- educación de personas adultas* (pp. 61–91). València: Nau Llibres.
- López, M., & Fernández del Valle, J. (2013). The waiting children: pathways (and future) of children in long-term residential care. *British Journal of Social Work*, (June), 1–17. doi:doi:10.1093/bjsw/bct130
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187–196.
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas En Educación*, 2(10), 1–14. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910016>
- Lowenthal, B. (1999). Effects of Maltreatment and Ways to Promote Children's Resiliency. *Childhood Education*, 75(4), 204–209. doi:10.1080/00094056.1999.10522017
- Luthar, S. S. (1997). Sociodemographic disadvantage and psychosocial adjustment: Perspectives from developmental psychopathology. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology, perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 459–485). New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 105–115. doi:10.1196/annals.1376.009
- Maluccio, A. N., & Sinanoglu, P. A. (1981). *The Challenge of Partnership: Working with Parents of Children in Foster Care*. New York: Child Welfare League of America.
- Manciaux, M. (2002). Prefacio. In S. Vanistendael & J. Lecomte (Eds.), *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia* (pp. 11–15). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Manciaux, M. (2004). Conclusiones y perspectivas. In B. Cyrulnik, T. Guénard., S. Vanistendael, S. Tomkiewicz, & M. Manxiaux (Eds.), *El realismo de la esperanza* (pp. 225–233). Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., & Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17–27). Barcelona: Gedisa.
- Mansour, S. (2003). La resiliencia de las adolescentes en palestina. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 87–102). Barcelona: Gedisa.
- Mañós, Q., & Lorente, X. (2004). L'acompanyament i l'educador social. In J. Planella & M. Vilar (Eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp. 225–231). Barcelona: Claret.



- March, M., & Ortre, C. (2000). La intervención socioeducativa en el ámbito de la protección infantil. In P. Amorós & P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 83–111). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Marroquín, M. (1991). *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(11), 107–120.
- Martín, E., & Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial, 20, 229–235.
- Martín, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. In S. Nieto (Ed.), *Principios, metodos y tecnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145–168). Madrid: Dykinson.
- Martínez, I., & Vásquez, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Marzana, D., Marta, E., & Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 16(3), 11–32. doi:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186961
- Marzo, M. (2009). *Educador social i infància en situació de risc. L'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329–366). Madrid: La Muralla.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi:10.1037//0003-066X.56.3.227
- Masten, A. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. doi:10.1111/cdev.12205
- Masten, A. (2015). COURSE: Resilience in Children Exposed to Trauma, Disaster and War: Global Perspectives. University of Minnesota.
- Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. doi:10.1017/S0954579400005812
- Masten, A., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Masten, A., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13–27. doi:10.1196/annals.1376.003

- Mateo, J., & Vidal, M. C. (2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mateos, A., Balsells, M. A., Molina, M. C., & Fuentes-Peláez, N. (2012). The Perception Adolescents in Kinship Foster Care Have of their Own Needs. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 38, 25–41.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Canada: Qual Institute Press.
- Mayoral, J. (2011). *El sistema de protecció a la infància i adolescència en la llei 14/2010, de 27 de Maig, de drets i oportunitats en la infància i adolescència (LDOIA). Versió 1*. Barcelona.
- McKeown, J., Clarke, A., & Repper, J. (2006). Life story work in health and social care: Systematic literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 55(2), 237–247. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.03897.x
- McLeod, A. (2007). Whose agenda? Issues of power and relationship when listening to looked-after young people. *Child & Family Social Work*, 3(12), 278–286.
- Medel, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación. In H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 49–60). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Medel, E. (2010). Elementos que configuran los modelos educativos. In V. Núñez (Ed.), *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas* (pp. 223–281). Barcelona: UOC.
- Medel, E. (2011). Los sistemas de protección a las infancias. In P. Fryd (Ed.), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción* (pp. 143–184). Barcelona: Editorial UOC.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein EDUCADOR*. Barcelona: Laertes S.A.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, (1), 47–60.
- Melendro, M., & Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. In M. Melendro & A. E. Rodríguez (Eds.), *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 44–70). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melendro, M., González, A. L., & Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105–121. doi:10.7179/PSRI
- Melillo, A. (2001a). Prefacio. In A. Melillo & N. Suárez (Eds.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 15–18). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. (2001b). Resiliencia y educación. In A. Melillo & E. N. Suárez (Eds.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123–144). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. (2007). El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia. In M. . Munist, E. N. Suárez, D. Krauskopf, & T. Silber (Eds.), *Adolescencia y resiliencia* (pp. 61–80). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.

- Melillo, A., Estamatti, M., & Cuestas, A. (2001). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. In A. Melillo & E. N. Suárez (Eds.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 83–102). Buenos Aires: Paidós.
- Mennen, F. E., & O’Keefe, M. (2005). Informed decisions in child welfare: The use of attachment theory. *Children and Youth Services Review*, 27(6), 577–593. doi:10.1016/j.childyouth.2004.11.011
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Miller, J. B., & Stiver, I. P. (1997). *The healing connection*. Boston: Beacon.
- Ministerio de Salud y Política Social. (2014). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia, 2012*. Madrid: Ministerio de Salud y Política Social.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2000). *Estadística básica de protección a la infancia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mitchell, M. B., Kuczynski, L., Tubbs, C. Y., & Ross, C. (2010). We care about care: advice by children in care for children in care, foster parents and child welfare workers about the transition into foster care. *Child & Family Social Work*, 15(2), 176–185. doi:10.1111/j.1365-2206.2009.00657.x
- Mitchell, S. A., & Aron, L. (1999). *Relational psychoanalysis: The emergence of a tradition*. Hillsdale, NJ: The Atlantic Press.
- Montserrat, C. (2012). Kinship care in Spain: messages from research. *Child & Family Social Work*. doi:10.1111/cfs.12028
- Montserrat, C., Casas, F., & Sisteró, C. (2013). *Estudi sobre l’atenció als joves extutelats: evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats*. Girona.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo : hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 83–96.
- Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa. Tesis doctoral*. Universitat de Barcelona.
- Munist, M., & Suárez, N. (2007). Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes. In M. Munist, N. Suárez, D. Krauskopf, & T. Silber (Eds.), *Adolescencia y resiliencia* (pp. 51–60). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Munson, M. R., & McMillen, J. C. (2009). Natural Mentoring and Psychosocial Outcomes among Older Youth Transitioning From Foster Care. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 104–111. doi:10.1016/j.childyouth.2008.06.003
- Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott, L. D., & Tracy, E. M. (2010). A steady presence in the midst of change: Nonkin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 527–535. doi:10.1016/j.childyouth.2009.11.005
- Muñoz, V., & De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107–124.

- Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social [The study of resilience from a developmental perspective and its contribution to knowledge of risk and prote. *Portularia*, 12(1), 9–16. doi:10.5218/prts.2012.0029
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Young children develop in an environment of relationships: Working Paper No. 1. Retrieved from [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu). doi:10.1111/j.1151-2916.1918.tb17232.x
- Nieto, S. (2010a). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación. In S. Nieto (Ed.), *Principios, metodos y tecnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 79–91). Madrid: Dykinson.
- Nieto, S. (2010b). Proceso general de investigación. In S. Nieto (Ed.), *Principios, metodos y tecnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 93–107). Madrid: Dykinson.
- Novelle, M. (2014). *“I’m still here”: adolescent social orphans in colombian state care: The process of identity formation in the absence of permanency*. Thesis. Boston University.
- Núñez, P. (2000). Jornadas de INTRESS (7es). In *Infancia, familia y profesionales: propuestas de vinculación: VII Jornadas de INTRESS*. Barcelona: INTRESS, DL 2000.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. In H. (coord. . Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19–43). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Núñez, V. (2010). El lugar de los modelos. In V. Nuñez (Ed.), *Encrucijadas de la educación social : orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Nybell, L. M. (2013). Locating “youth voice:” Considering the contexts of speaking in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35, 1227–1235. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.04.009
- Ochaita, E., & Espinosa, M. A. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25–46. Retrieved from <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/38706>
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría Y Psicología Del Niño Y Adolescente*, 4, 65–81.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1–11.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo? *Infancia Y Aprendizaje*, 26(3), 353–363. doi:10.1174/021037003322299098
- Palacios, J. (2005). Necesidades de los niños en los centros. Los efectos provocados por la separación y la historia previa. *Programa de Formación Continua “Intervención Educativa En Centros de Protección a La Infancia”*. Junta de Castilla Y León.
- Palacios, J., & Amorós, P. (2005). Recent Changes in Adoption and Fostering in Spain.

- British Journal of Social Work*, 36(6), 921–935. doi:10.1093/bjsw/bch363
- Panchón, C., Costa, S., & Gil, E. (2006). La infància i la seva protecció Consideracions al voltant del sistema social de protecció a la infància. *Temps d'Educació*, 31(2n semestre), 29–41.
- Parcerisa, A., Giné, N., & Forés, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica.: Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30(4), 367–388. doi:10.1002/jcop.10016
- Pastor, C., Balsells, M. A., Amorós, P., Vaquero, E., Mateo, M., & Ciurana, A. (2015). The role of children and adolescents in the Spanish protection system: how to face the family separation process? *En Revisión*.
- Pereira, R. (2007). Octavo Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis. In *Resiliencia individual, familiar y social* (pp. 1–15). Retrieved from <http://addima.org/Documentos/Resiliencia individual.pdf>
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía social-Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Peterson, R. (2011). *Resilience and Protective Factors in Female Children and Adolescents in Northern Tanzania: A Phenomenological Study*. Thesis. Walden University.
- Phillips, G. (2008). Resilience in Practice Interventions. *Child Care in Practice*, 14(1), 45–54. doi:10.1080/13575270701733716
- Pie, A., & Pastor, M. (2008). *Adolescents singulars: notes crítiques per a una educació social marginal*. Barcelona: Editorial Claret:SAU.
- Pinkerton, J., & Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping. *Child & Family Social Work*, 12(3), 219–228. doi:10.1111/j.1365-2206.2007.00497.x
- Planella, J. (2000). La identitat de l'educador social (pp. 1–135). Barcelona: Fundació Pere Tarrés. (Màster intervenció socioeducativa menors en risc).
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13–33. Retrieved from <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/viewArticle/3811>
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2729538&orden=168909&info=link>
- Planella, J. (2009). *Ser Educador. Entre Pedagogía y Nomadismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Poilpot, M. P. (2004). La resiliencia: el realismo de la esperanza. In B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guenard, S. Vanistendael, M. Manciaux, & Otros (Eds.), *El realismo*

- de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 11–14). Barcelona: Gedisa.
- Ponce, A. (2008). *L'Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats, principal recurs de sortida per al jovent resident en recursos de la DGAIA. La necessitat de treballar l'emancipació de les joves i dels joves tutelats*. Generalitat de Catalunya: Secretaria d'Infància i Adolescència.
- Portelance, C. (1998). *Relation d'aide et amour de soi*. Montreal: CRAM.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1–24. doi:10.1007/BF00898416
- Puig, G., & Rubio, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Qvortrup, J., & Christoffersen, M. N. (1990). *Childhood as a Social Phenomenon, National Report for Denmark*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Ray, R. A., & Street, A. F. (2005). Ecomapping: An innovative research tool for nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 50(5), 545–552. doi:10.1111/j.1365-2648.2005.03434.x
- Raya, E., & Caparrós, N. (2014). Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 83–93. doi:10.5209/rev\_CUTS.2014.v27.n1.42645
- Reis, H., & Collins, N. (2000). Measuring Relationship Properties and Interactions Relevant to Social Support. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.), *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists* (pp. 136–192). New York: Oxford.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (p. 30–43). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rhodes, J. E., & Ryan, S. (2008). Youth Mentoring and Resilience: Implications for Practice. *Child Care in Practice*, 14(1), 9–17. doi:10.1080/13575270701733666
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–707. doi:10.1002/jcop
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez-Tomé, H. (1965). Le rôle des «adultes significatifs privilégiés» dans l'adolescence. *Enfance*, 5, 603–612. Retrieved from [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1965\\_num\\_18\\_5\\_2386](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1965_num_18_5_2386)
- Rogers, C. R. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Ediciones Paidós

Ibérica, S.A.

- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad: el poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en educación social. In M. Romans, A. Petrus, & J. Trilla (Eds.), *De profesión: educador(a) social* (pp. 151–277). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Roquefort, D. (1995). *Le rôle de l'Éducateur. Éducation et psychoanalyse*. París: L'Harmattan.
- Rose, R., Philpot, T., & Walsh, M. (2004). *Child's Own Story: Life Story Work with Traumatized Children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Rubio, J. L., & Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., & Ispizua, M. A. (1989). *La Descodificación de la vida cotidiana : métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Departamento de Publicaciones.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 6(147), 598–611. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3830321>
- Rutter, M. (1993). Resilience : Some Conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, (14), 626–631.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205–9. doi:10.1016/j.chiabu.2007.02.001
- Ryan, T., & Walker, R. (1999). *Life Story Work*. London: BAAF.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51–88). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. (2012). Metodología de investigación en ámbitos educativos plurales y diversos. In *Investigación cualitativa y responsabilidad social: reflexiones, desarrollos y retos metodológicos en el ámbito educativo* (pp. 1–19). 4-6 Septiembre. Alicante. XVI Congreso Nacional/Internacional AIDIPE.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293–328). Madrid: La Muralla.
- Sala, J., Jariot, M., Villalba, A., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251–1257. doi:10.1016/j.chidyouth.2009.05.010

- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (2001). Ongoing aspects of relationships and health outcomes: Social support, social control, companionship, and relationship meaning. In J. H. Harvey & A. Wenzel (Eds.), *Close romantic relationships maintenance and enhancement* (pp. 277–298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schnoor, O. (2013). Early childhood studies as vocal studies: Examining the social practices of “giving voice to children”’s voices’ in a crèche. *Childhood, 4*(20), 458–471.
- Schofield, G. (2005). The voice of the child in family placement decision-making. A developmental model. *Adoption and Fostering, 1*(29), 29–44.
- Schofield, G., & Beek, M. (2005). Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *British Journal of Social Work, 35*(8), 1283–1301. doi:10.1093/bjsw/bch213
- Schofield, G., & Beek, M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child & Family Social Work, 14*(3), 255–266. doi:10.1111/j.1365-2206.2008.00592.x
- Search Institute. (2014). *Developmental Relationships*. Minneapolis: Search Institute.
- Semanchin Jones, A., & LaLiberte, T. (2013). Measuring youth connections: A component of relational permanence for foster youth. *Children and Youth Services Review, 35*(3), 509–517. doi:10.1016/j.childyouth.2012.12.006
- Serbati, S., & Gioga, G. (2016). Building a Successful Care Path in Residential Care: Findings from Qualitative Research with Young People and Professionals in Italy. *Child Care in Practice, 5279*(March), 1–15. doi:10.1080/13575279.2015.1126226
- Shealy, C. (1995). From Boys Town to Olivertwist. Separating fact from fiction in welfare reform and Out of Home Placement of Children and Youth. *American Psychologist, 8*(50), 565–580.
- Silas-Casillas, J. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. Retrieved from <http://rei.iteso.mx/handle/11117/809>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas, 7*, 114–136.
- Solórzano, M., Pacheco, I., & Virgili, C. (2010). Parentalitat i resiliència en l'adopció. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 27*, 117–139.
- Song, S., Doll, B., & Marth, K. (2013). Classroom Resilience: Practical Assessment for Intervention. In E. Prince & D. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults translating research into practice* (pp. 61–72). New York, NY : Springer.
- Southwick, S. M., Morgan, C. A., Vythilingam, A., & Charney, D. (2006). Mentors enhance resilience in at-risk children and adolescents. *Psychoanalytic Inquiry,*



26(4), 557–584.

- Sparks, E. (2004). Relational experiences of girls: A case study. In M. Walker & W. B. Rosen (Eds.), *How connections heal: Stories from relational-cultural therapy* (pp. 66–82). New York: The Guilford Press.
- Spencer, L., Ritchie, J., Ormston, R., O'Connor, W., & Barnard, M. (2014). Analysis: Principles and processes. In K. Metzler (Ed.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 295–346). London: Sage Publications.
- Spencer, R. (2002). *Hanging out and growing strong: A qualitative study of relationships with adults that foster resilience in adolescence*. Thesis. Harvard University.
- Spencer, R. (2004). Studying relationships in psychotherapy: An untapped resource for youth mentoring. *New Directions for Youth Development*, (103), 31–43.
- Spencer, R. (2006). Understanding the Mentoring Process between Adolescents and Adults. *Youth & Society*, 37(3), 287–315. doi:10.1177/0743558405278263
- Spencer, R. (2007). "It's Not What I Expected" A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationship Failures. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331–354.
- Spencer, R. (2011). Working to make it work: The role of parents in the youth mentoring process. *Journal of Community Psychology*, 39(1), 51–59. doi:10.1002/jcop
- Spencer, R., & Basualdo-Delmonico, A. (2014). Family involvement in the youth mentoring process: A focus group study with program staff. *Children and Youth Services Review*, 41, 75–82. doi:10.1016/j.childyouth.2014.03.013
- Spencer, R., Collins, M. E., Ward, R. L., & Smashnaya, S. (2010). Mentoring for young people leaving foster care: Promise and potential pitfalls. *Social Work*, 55(3), 225–234. Retrieved from <http://sw.oxfordjournals.org/content/55/3/225.short>
- Spencer, R., Jordan, J., & Sazama, J. (2004). Growth-Promoting Relationships Between Youth and Adults: A Focus Group Study. *Families in Society*, 85, 354–362.
- Spencer, R., & Rhodes, J. E. (2014). Growth-promoting relationships with children and youth. *New Directions for Youth Development*, (144), 59–72. doi:10.1002/yd.20113
- Spilsbury, J. C., & Korbin, J. E. (2013). Social networks and informal social support in protecting children from abuse and neglect: community ties and supports promote children's safety. *Child Abuse & Neglect*, 37 Suppl(6127), 8–16. doi:10.1016/j.chiabu.2013.10.027
- Swanson, A. J., & Schaefer, C. E. (1988). Helping children deal with separation and loss in residential placement. In A. J. Swanson & C. E. Schaefer (Eds.), *Children in residential care: Critical issues in treatment* (pp. 19–29). New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos d'investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45–60). Barcelona: Gedisa.
- Theron, L. C., Theron, A. M. C., & Malindi, M. J. (2012). Toward an African definition of resilience: A rural South African community's view of resilient Basotho youth. *Journal of Black Psychology*. Retrieved from <http://jbp.sagepub.com/content/early/2012/07/24/0095798412454675.abstract> doi:10.1177/0095798412454675
- Thompson, R., Flood, M. F., & Goodvin, R. (2006). Social support and developmental psychopathology. In *Developmental Psychopathology, Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 86–128). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Tójar, J. C. (2010). La investigación cualitativa en educación. In S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 403–424). Madrid: Dykinson.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. In B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guenard, S. Vanistendael, M. Manciaux, & Otros (Eds.), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 33–50). Barcelona: Gedisa.
- Torralba, J. (2006). *Els infants en els centres residencials d'acció educativa: protegits o estigmatitzats?* Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar i Família.
- Torrents, M. (1995). *Reflexió sobre la pràctica i pràctica de la reflexió. Pràctiques pedagògiques. Universitaris de Vic Memòria 1987-1997*. Vic: Els Estudis, núm. 9.
- Tousignant, M., & Ehrensaft, E. (2004). La resiliencia mediante la reconstrucción del sentido: la experiencia que los traumas individuales y colectivos. In B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guenard, S. Vanistendael, M. Manciaux, & Otros (Eds.), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 149–170). Barcelona: Gedisa.
- Tracy, E. M. (1990). Identifying social support resources of at-risk families. *Social Work*, (May). Retrieved from <http://sw.oxfordjournals.org/content/35/3/252.short>
- Trenado, R., Pons-Salvador, G., & Cerezo, M. A. (2009). Proteger la infancia: Apoyando y asistiendo a las familias. *Papeles Del Psicólogo*, 30(1), 24–32.
- Triseliotis, J., Borland, M., Hill, M., & Lambert, L. (1995). *Teenagers and the Social Work Services*. London: HMSO.
- Turró, C., & Cortés, J. (2004). La relación de Ayuda con Jóvenes Extutelados por la Administración Catalana: Una Intervención Psicosocial Basada en la Formación y Apoyo de Voluntarios que favorezcan su integración social. *Psykhé*, noviembre, 159–171.
- Unescocat. (2006). *Declaració universal sobre bioètica i drets humans*. Barcelona: Angle Editorial.

- Ungar, M. (2013). Resilience after maltreatment: the importance of social services as facilitators of positive adaptation. *Child Abuse & Neglect*, 37, 110–5. doi:10.1016/j.chiabu.2012.08.004
- Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M., & van de Vijver, F. J. R. (2013). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse and Neglect*, 37, 150–159. doi:10.1016/j.chiabu.2012.05.007
- UNICEF-Comité español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- Universitat de Barcelona. Codi de bones pràctiques en recerca (2010). Barcelona: Vicerectorat de Recerca. Vicerectorat de Política Científica i Docent. Agència de Polítiques i de Qualitat. Universitat de Barcelona. Retrieved from [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28543/1/codibonespractiques\\_spa.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28543/1/codibonespractiques_spa.pdf)
- University of Minnesota. (2010). This Emotional Life: About Mike Maddaus. U.S.A. Retrieved from <http://mediamill.cla.umn.edu/mediamill/html5/999227217>
- Uriarte, J. D. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61–79.
- Vallés, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2013). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*. doi:10.1111/cfs.12082
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida : ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona : Idea Books.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vanistendael, S. (1997). *La resiliencia o el realisme de l'esperança. Ferit però no vençut*. Barcelona: Editorial Claret, S.A.U.
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. In M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227–238). Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2004). Humor y resiliencia: la sonrisa que da vida. In B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guenard, S. Vanistendael, M. Manciaux, & Otros (Eds.), *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia* (pp. 119–148). Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2005). 2ndo Congreso internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes. In *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. 11-12 noviembre. Madrid. Espanya.
- Vanistendael, S. (2013). II Congreso Europeo de la Resiliencia. In *El arte en la casita de Vanistendael*. 17-19 octubre. Bilbao. Espanya.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona:

Editorial Gedisa, S.A.

- Vaquero, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.
- Vaquero, E., Urrea, A., & Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, 144–159.
- Vilar, J., Planella, J., & Galceran, M. . (2003). Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en educació solcial. *Educació Social*, 25, 10–28. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/educaciosocial/article/viewArticle/165440/0>
- Viñas, A., & Fabregó, E. (2012). *El professional com a persona*. Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar Social i Família.
- Wade, J. (2008). The Ties that Bind: Support from Birth Families and Substitute Families for Young People Leaving Care. *British Journal of Social Work*, 38(1), 39–54. doi:10.1093/bjsw/bcl342
- Walsh, F. (2002). A family framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, (51), 130–138.
- Warren, J. S., Jackson, Y., & Sifers, S. K. (2009). Social support provisions as differential predictors of adaptive outcomes in young adolescents. *Journal of Community Psychology*, 37(1), 106–121. doi:10.1002/jcop
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17–26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Werner, E. E. (1990). Resilient children. *Young Children*, 1(40), 68–72.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Whitaker, D., Archer, L., & Hicks, L. (1998). *Working in children's homes. Challenges and complexities*. Chichester: Wiley.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring Perceived and Received Social Support. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: a guide for health and social scientists* (pp. 86–137). New York: Oxford.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilience self*. New York: Villar Books.
- Wollcot, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Wrench, K., & Naylor, L. (2013). *Life Story Work with Children Who Are Fostered or Adopted: Creative Activities and Ideas*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Yeo, A., Legard, R., Keegan, J., Ward, K., McNaughton, C., & Lewis, J. (2014). In-depth interviews. In K. Metzler (Ed.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 177–208). London: Sage Publications.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 221–43.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*(12), 2295–2303. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.08.009

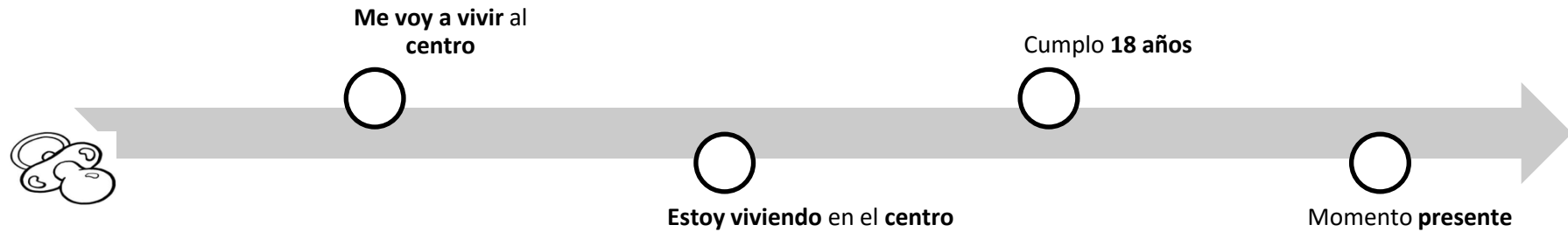
Annexes

**ANNEXES**



## Annex 1. Línia de vida LIVIFS

### Mi línea de vida:



**LÍNIA DE VIDA:** Com pots veure en la imatge que t'ensenyó, hi ha una línia dibuixada com si fos un camí de vida, amb 5 moments marcats (naixement, quan vas a viure al centre, mentre ets allà, quan fas 18 anys i el moment present). Segurament tenies i tens relació amb persones de diferents contextos, per exemple de l'escola, amics, família, professionals del centre, família col·laboradora, etc.

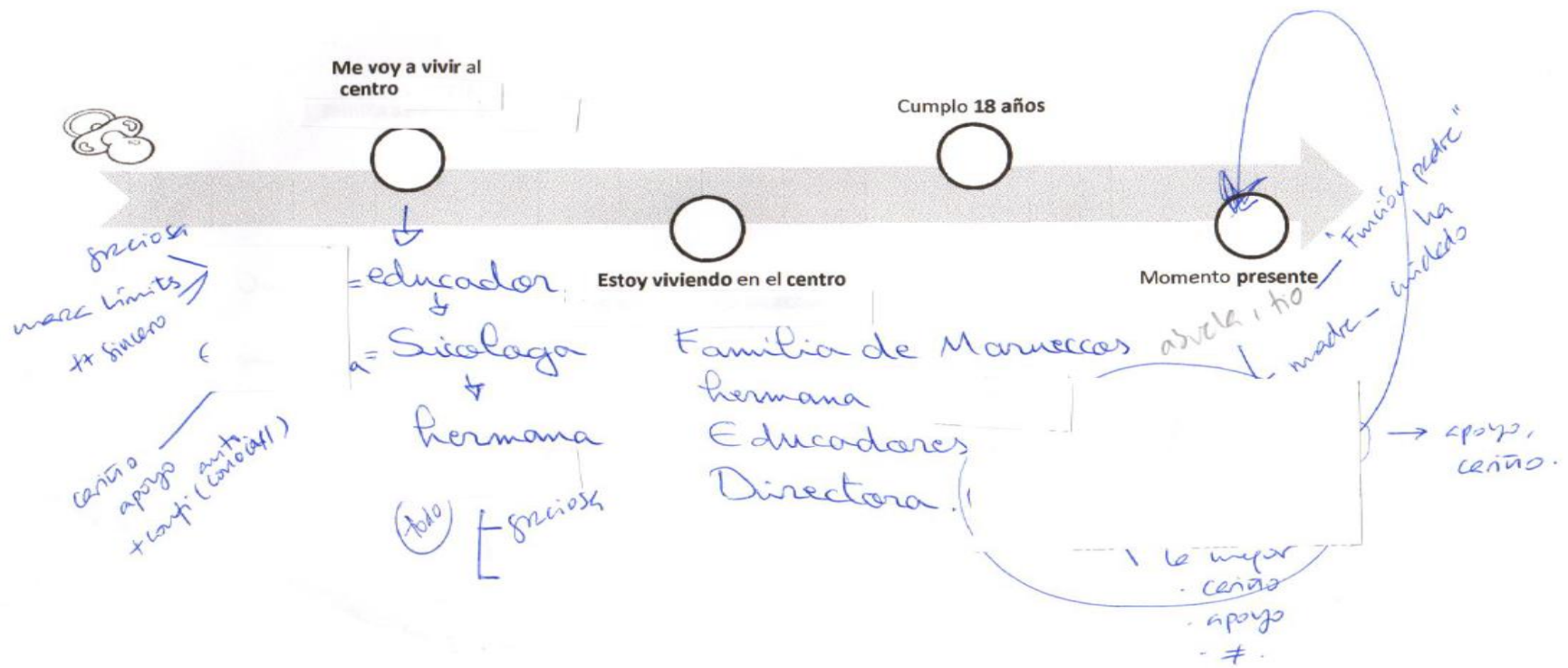
Pren-te un minut per pensar i escriure en aquesta línia, les persones que van ser més importants per tu i que et van ajudar o recolzar d'alguna manera al llarg del procés des de que vas anar al centre i fins al dia d'avui.

Qui són aquestes persones? Em pots dir 2 adjectius per a cadascuna d'elles? Com les definiries?



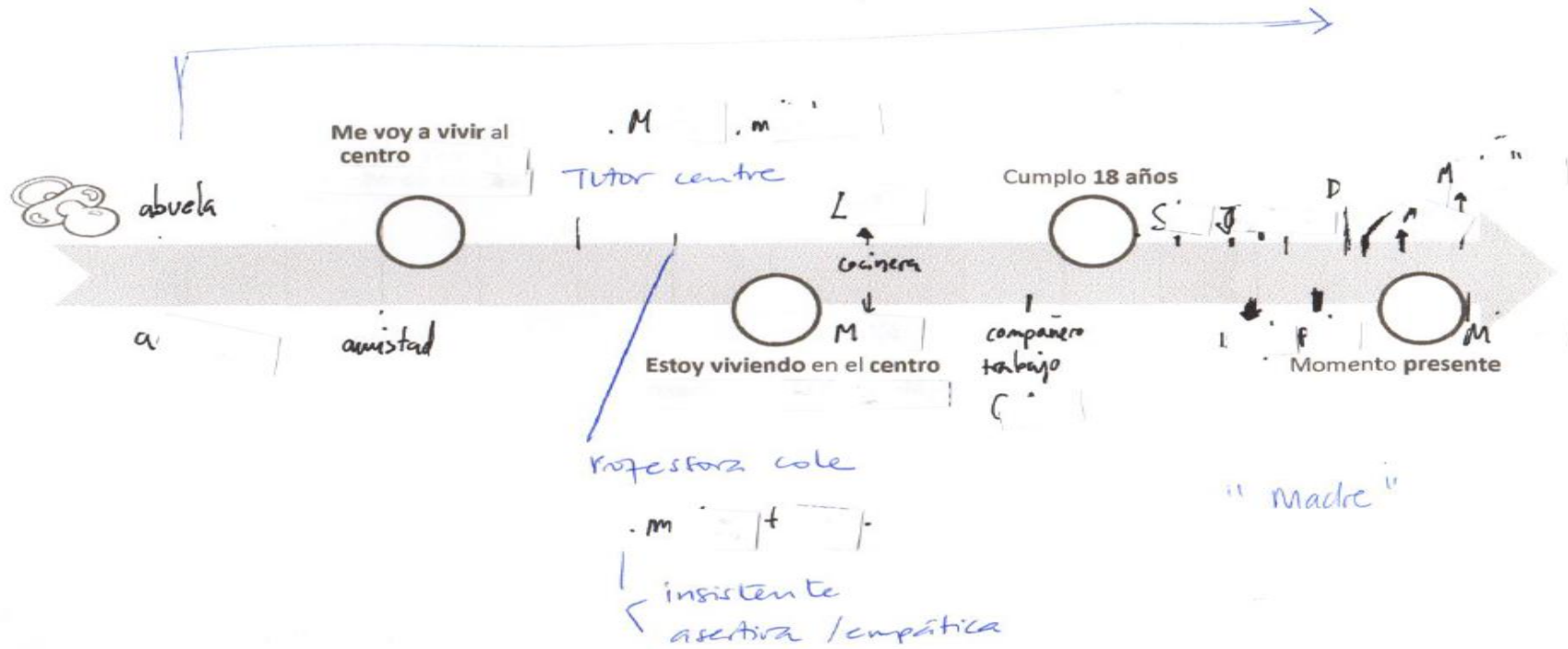
## Annex 2. A mode d'exemple: Instrument LIVIFS d'un participant

Mi línea de vida:



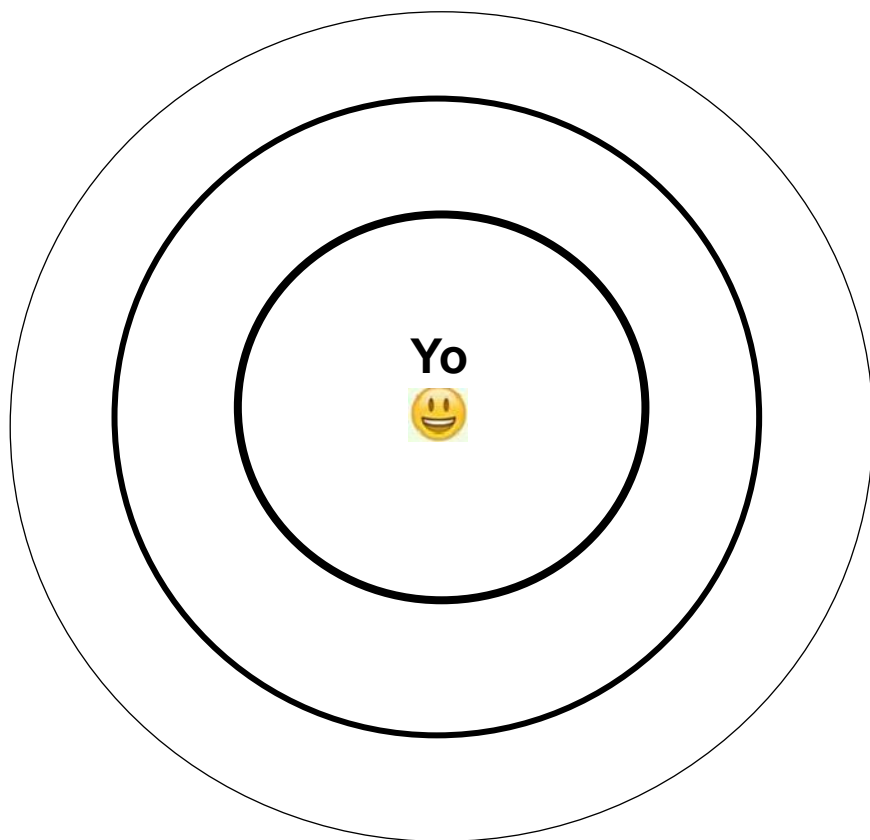
### Annex 3. A mode d'exemple: Instrument LIVIFS d'un participant

Mi línea de vida:



## Annex 4. Ecomapa ECOFS

### Mi ecomapa:



**ECOMAPA:** D'aquesta línia, ara ens centrarem en el període de temps entre el moment que vas entrar al centre i fins que fas 18 anys. D'aquestes relacions que has marcat durant aquest espai de temps, has de pensar en les persones que van ser més importants per tu i que et van ajudar més i ubicar-les en aquest dibuix. Aquests cercles indiquen la proximitat que sents que hi havia amb aquesta persona, és a dir, en el primer serien relacions que tu senties que et donaven molt i molt suport, en el segon també però una mica menys i en el tercer estarien aquelles que encara sent de suport, serien les que menys.

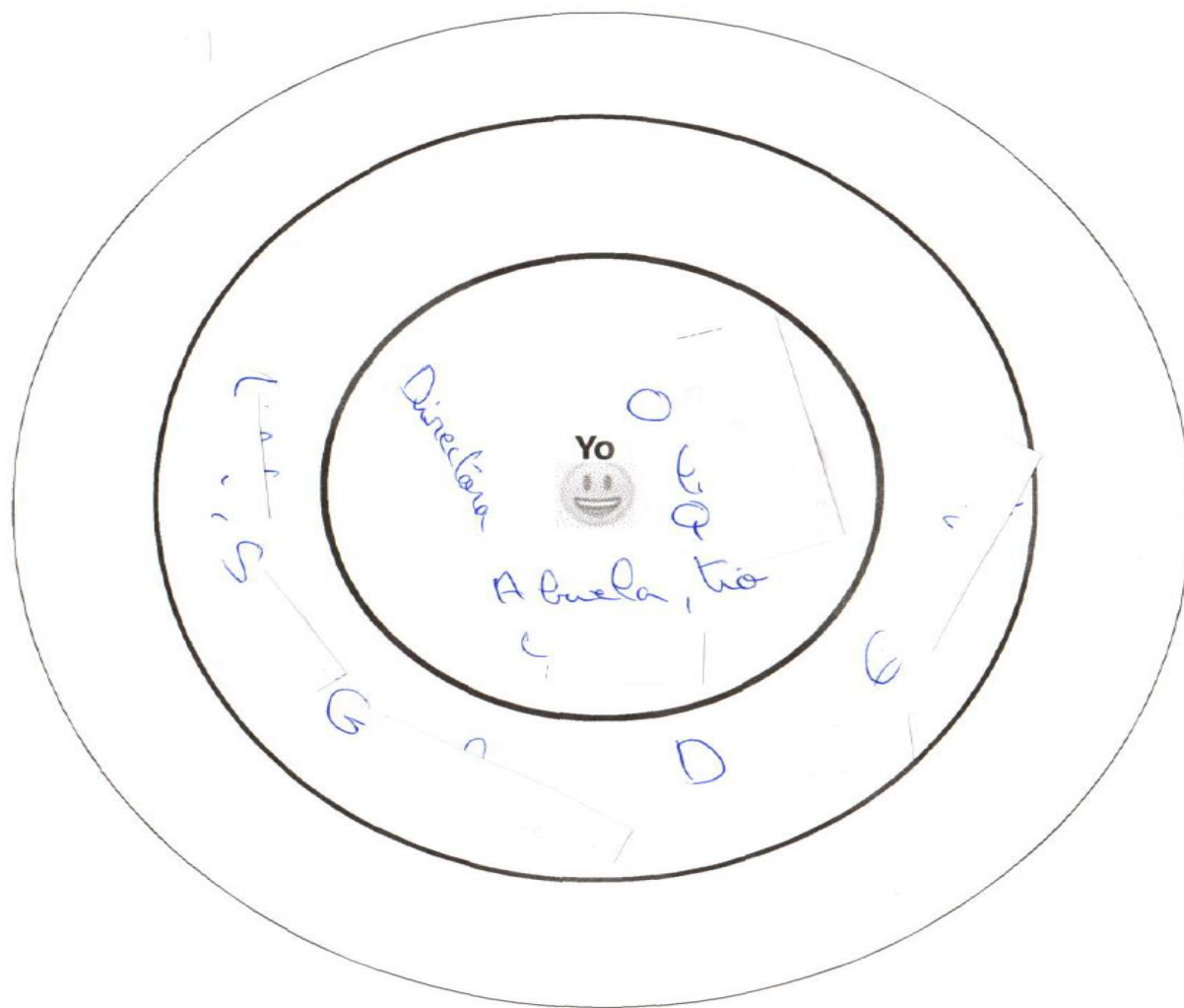
- Pensant que tu estàs al mig i hi ha aquests tres nivells, com les posicionaries en aquest dibuix?
- Com m'explicaries el motiu que ha fet que les posessis en aquestes posicions diferents? Què t'ha fet decidir si la posaves a primera línia o segona o tercera?
- En global, com eren les relacions del primer, segon i tercer cercle?

Veig que les relacions més importants per tu van ser.... *(Si n'hi ha més d'una preguntar quina seria la persona amb la que s'ha establert la relació més important).*

Ara et faré unes preguntes sobre aquestes dues persones (INICI ENTREVISTA FIGSIG).

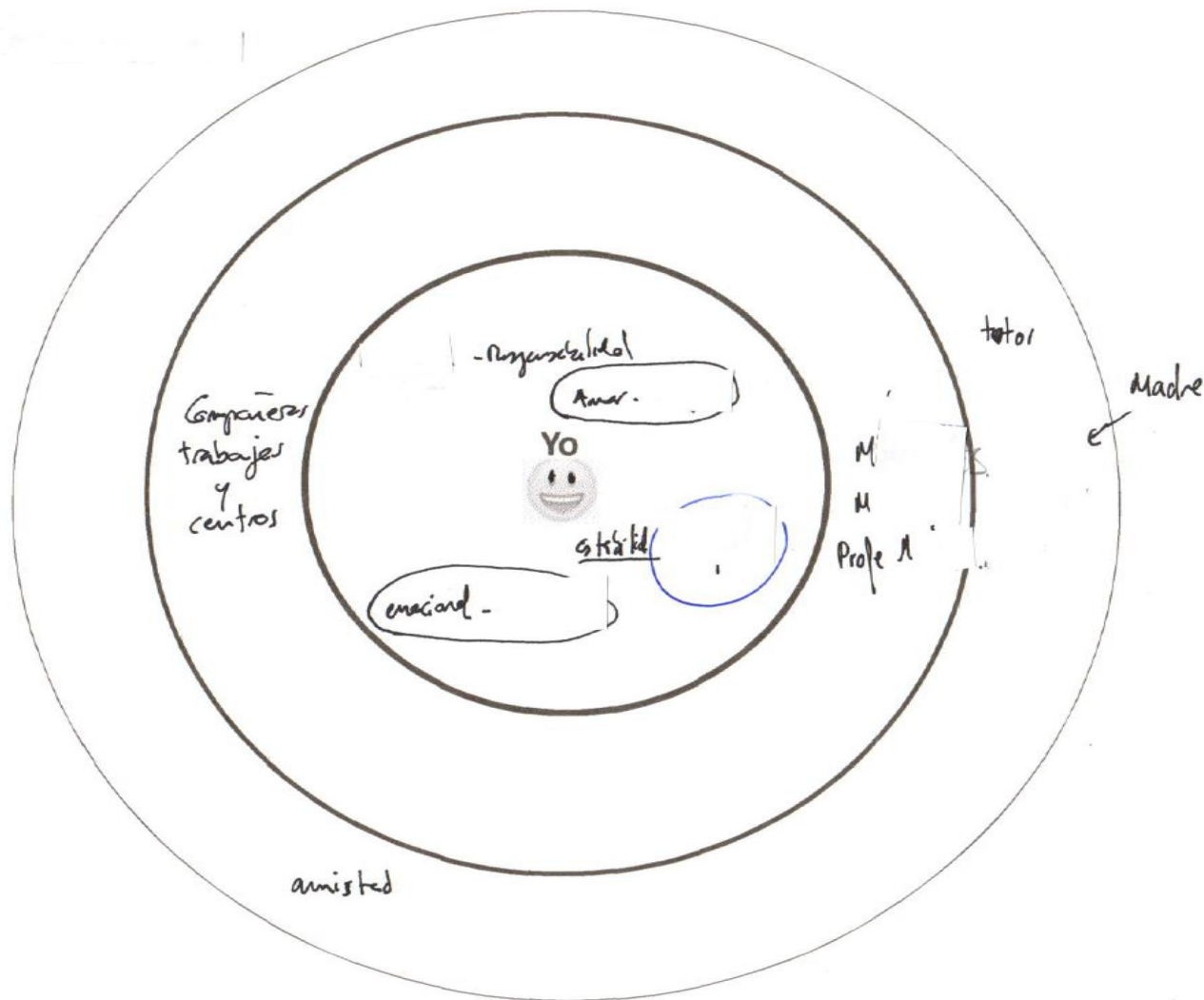
**Annex 5. A mode d'exemple: Instrument ECOFS d'un participant**

Ecomapa



### Annex 6. A mode d'exemple: Instrument ECOFS d'un participant

Ecomapa



## **Annex 7. Entrevista FIGSIG**

### **INTRODUCCIÓ**

Ens trobem aquí per a fer una entrevista en el marc d'una tesi doctoral, amb l'objectiu que em puguis explicar la teva experiència personal durant la teva estada al centre i les relacions que vas mantenir amb altres persones durant aquest període.

Abans de començar, agrair-te la teva col·laboració ja que la teva opinió aportarà informació molt valuosa i pot ajudar a altres joves que es trobin en una situació similar.

Farem un parell d'activitats que serviran per ajudar-te a contestar les preguntes que t'aniré fent. La idea és poder establir un diàleg a partir d'unes preguntes per guiar la conversa però no et limitis a l'hora de contestar i si vols comentar altres coses que no queden expressament preguntades, explicar exemples, etc. pots afegir i dir tot allò que consideris pertinent. De la mateixa manera, si amb alguna pregunta no et sents còmode i no la vols contestar, no ho facis. Com l'objectiu és conèixer més a fons aquest tema des del teu punt de vista i la teva vivència, tot estarà bé; no hi ha respostes correctes o incorrectes. Si en algun moment necessites parar o vols que fem un petit descans, només has de dir-ho i així ho farem.

L'entrevista durarà aproximadament dues hores i serà enregistrada amb format d'àudio per tal que la informació quedi ben recollida i com ja saps, la informació que tu donis és totalment confidencial, això vol dir que serà tractada amb el màxim respecte i de manera anònima, només s'utilitzarà per a finalitats acadèmiques i mai ningú sabrà què és el que tu en particular has contestat. Per a deixar constància que coneixes la finalitat de la investigació i que les dades seran tractades confidencialment, hauràs de signar un paper de consentiment informat. Si tens algun dubte, alguna cosa que vulguis comentar? Si no, començo a fer-te les preguntes:

### DADES IDENTIFICATIVES DE L'ENTREVISTA

Data i hora:	Lloc:	Durada:
Observacions de la investigadora (clima, aspectes destacables):		

### CARACTERÍSTIQUES DELS PARTICIPANTS

Nom i cognoms:		
Data naixement:	Edat:	Sexe:
País de naixement: <i>(Temps que porta vivint a Catalunya):</i>		
Estructura familiar: - <i>Persones amb qui convivia en el moment de la separació:</i> - <i>Número de germans/es i edats:</i>		
Any d'entrada al sistema de protecció:		
Anys que ha estat al sistema de protecció:		
Any de sortida del sistema de protecció i motiu:		
Recurs/os de protecció on ha estat (F.E./F.A./C.R.) i anys en cada recurs: <i>(F. col·laboradora?)</i>		
Residència actual: - Lloc (centre, casa): - Localitat: - Persones amb qui conviu:		
Estructura familiar (present): - Parella i temps de relació: - Fills (edat):		
Contacte actual amb persones vinculades al recurs/os on ha estat (F.A. o C.R.):		
Contacte amb la F.B. (passat i present): <i>Amb quines persones de la FB</i>		
Estudis actuals: Estudis finalitzats:		
Ocupació actual (formació/laboral):		
Telèfon de contacte:	e-mail:	
<i>Nom Figura Significativa:</i> <i>Telèfon de contacte:</i>		
Accés al participant: Coneix altres persones que vulguin participar?:		

PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1 DE L'ENTREVISTA: Conèixer la percepció dels joves vers la relació amb la figura significativa clau de la xarxa formal i de la informal

PERSONA DE LA XARXA FORMAL/INFORMAL (començar per la que ha identificat com a més significativa):

- 1) Què m'explicaries d'aquesta relació? Com era? 3 adjectius
  - Quan va començar la relació?
  - Què és el que més t'agradava, el que més valoraves de la relació? Pots posar exemples o pensar en un moment que recordis molt important o que et va ajudar molt?
  - Com et feia sentir aquesta persona?
  - Us veieu regularment?
  - Per què va ser important per tu?
- 2) Com descriuries a aquesta persona? 5 adjectius personals
- 3) Què tenia aquesta persona que va fer que "l'escollissis" per tenir aquesta relació? Què és el que més recordes o el que més t'agradava d'aquesta persona? (de la seva manera de ser, actituds...) Posa'm algun exemple
- 4) Des del primer moment que coneixes a aquesta persona, va ser important per tu? O potser ja la coneixies però va haver un moment que vas veure que aquesta persona era molt important per tu?
  - Què és el que fa que diguis "aquesta persona és important"? Hi ha algun moment/dia/acció concreta que fa que aquesta persona esdevingui important per tu?
- 5) Quines coses van facilitar i dificultar que poguéssiu construir i mantenir aquesta relació?
- 6) Per construir una relació fan falta dos persones... Què feia aquesta persona i què feies tu per tenir aquesta relació? Per exemple potser tu li deies que volies parlar amb ella, li demanaves ajuda...
- 7) Com va anar canviant amb el temps la relació?
- 8) Tens contacte actualment amb aquesta persona?
  - Parleu? Cada quan parleu?
  - Us veieu? Cada quan us veieu presencialment?
    - o Quan esteu junts, què acostumeu a fer? (parlar, activitats...)
- 9) De forma general, en què et va ajudar i què et va aportar aquesta relació?
- 10) En concret, em pots dir exemples de coses amb les que aquesta relació et va ajudar (accions/paraules/converses...)?
- 11) Creus que si no hagués estat aquesta persona, el teu pas pel sistema de protecció hagués estat diferent? Perquè? Amb què hagués canviat? Et va ajudar a afrontar el pas pel sistema de protecció?
- 12) Pensant en el moment actual, amb què creus que t'ha ajudat aquesta relació? Què has après que et serveixi en el teu dia a dia, a la teva vida?
  - Creus que en el futur et seguirà servint?
  - Això que aquesta persona et va ensenyar, ho ensenyes o traspasses d'alguna manera a altres persones? Com? Pots posar exemples?
- 13) Si tinguessis aquí davant a la persona, t'agradaria dir-li alguna cosa? Què li diries?



14) Si haguessis de posar una imatge per representar aquesta relació, quina seria? Per què (significat)?

.....  
SEGONA PERSONA (DE LA XARXA FORMAL/INFORMAL): repetir les preguntes

.....  
PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2 i 3 DE L'ENTREVISTA: Examinar necessitats i identificar aspectes clau per a promoure relacions significatives

Ara anem a fer unes preguntes generals sobre aquest tipus de relacions de suport, que poden ajudar a nens i nenes que es troben en un procés similar al que tu vas tenir i que es troben en centres:

- 15) Aquest infant, què necessita de les persones que té al seu voltant?/Quines necessitats poden cobrir les persones que estan al voltant de l'infant?
- Quines persones penses que el poden ajudar?
  - Com poden fer-ho?
- 16) En funció del moment, pensant en la línia de vida que has dibuixat (inici de la mesura/procés/sortida), creus que es necessiten coses diferents de les relacions o sempre es necessita el mateix? Què es necessita en cada moment?
- 17) Creus que per a una persona que estigui a un centre és important tenir alguna persona que li doni suport?
- Quin tipus d'informació/suport/ajuda necessita? Per què?
- 18) És fàcil tenir aquest tipus de relacions de suport? Per què pot ser difícil per un noi/a tenir aquest tipus de relacions? Què li suposa?
- 19) Què han de tenir en compte les persones del voltant de l'infant per a poder afavorir que es donin aquest tipus de relacions i ser persones de suport? Quins consells donaries als educadors?
- 20) Quines coses del context poden ajudar o dificultar que s'estableixin aquest tipus de relacions?
- 21) Creus que seria important que l'educador del centre fes coses per facilitar relacions de suport que poguessin ajudar a aquests infants? Per què?
- 22) Com podria l'educador social facilitar aquestes relacions amb altres persones? Què podrien fer? Activitats...?
- 23) Quins consells donaries a nois/es que estan en situacions semblants a la teva per a que puguin construir aquest tipus de relacions? Què han de fer, com han d'actuar ells?
- 24) Què ha de tenir o fer una persona per a poder confiar-hi i veure-la com una persona de suport?

*Agrair altra vegada la participació a la recerca*

## Annex 8. Entrevista DESRESIL

### INTRODUCCIÓ

*Recordatori del marc en què es desenvolupa la tesi i dels seus objectius, mostrar el document de consentiment informat on s'expliquen les característiques de l'entrevista i descripció dels objectius concrets de la present entrevista.*

Recordes que vam tenir una entrevista sobre el mes de xxxx. He tornat a contactar amb tu per demanar la teva participació en l'estudi. A la primera entrevista vas dir coses molt interessants que m'han ajudat a entendre com la relació amb l'educador del centre residencial pot proporcionar suport i pot ajudar en el desenvolupament dels nens i nenes que viuen en ell. Veig que estàs fent-ho molt bé, que tens més o menys clar el que vols fer, com vols fer-ho i que estàs fent aquesta transició a la independència de manera admirable. Per tot això, m'agradaria fer algunes preguntes més, per entendre i poder veure què t'ha ajudat en la teva trajectòria i quin impacte ha tingut la relació amb "nom".

*Fer una mica de retorn com a introducció i recordatori (any d'entrada al sistema de protecció, any de sortida, recursos on ha estat, comunicació amb la família –si va viure amb germans-, mostrar línia de vida i ecomapa i reforçar les figures significatives que ha tingut al llarg de la vida, situació actual –transició i lloc de residència, estudis/situació laboral-.)*

### PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1 DE L'ENTREVISTA: Conèixer la percepció dels joves vers els propis trets resilients

- 1) En aquest camí de vida, hi ha moments crítics o punts d'inflexió que creus que t'han portat per un camí o per un altre?
  - Recordes algun moment de canvi o de decisions que has pres que han marcat la diferència d'anar cap a una direcció o una altre?
  - Com vas triar un o l'altre? Què va influenciar o què/qui va ajudar?
- 2) Quina és la teva major fortalesa i com l'has desenvolupat?
- 3) Com són les relacions que tens en general amb amics, gent del barri, etc.? Com et sents en el teu entorn?
- 4) Comptes amb persones al teu voltant; tant per aquells moments de dificultat com d'alegria?
  - Qui són, com has establert aquests vincles amb aquestes persones?
  - Quin paper tenen elles en la teva vida?
- 5) Si et trobes amb algun problema o vols fer alguna consulta, ja sigui de salut, econòmic, laboral... coneixes recursos formals de suport o professionals a qui adreçar-te?
- 6) Com et sents amb la teva feina o estudis actuals? Com veus el teu futur en aquest àmbit?
- 7) Quins reptes i oportunitats creus que t'esperen i com et sents tu davant d'ells? (laboral, habitatge, projecte de vida, etc.).

PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2 DE L'ENTREVISTA: Aprofundir en la relació entre l'educador social clau de la xarxa formal i l'infant

Al veure que la relació entre “nom” i tu va ser tant important, m'agradaria preguntar una mica més...

- 8) Com definiries la relació entre tu i “nom”?
  - Em pots explicar una mica més què feia especial aquesta relació? Quines coses creus que la feien diferent de les altres i que et van marcar més?
  - Com et senties amb l'educador?
  - Creus que aquesta connexió era mútua?
- 9) Quines eren les qualitats que més valoraves de l'educador i el que creus que et feia buscar aquesta relació amb ell/a?
- 10) Quines eren les teves qualitats que feien possible la relació amb ell/a?
- 11) Recordes algun moment concret en que et sentissis proper amb l'educador? Alguna conversa o activitat, etc. Em pots explicar què fèieu, com va ser, com et vas sentir? (Com va afectar a la vostra relació?)
- 12) Recordes algun moment concret de conflicte o dificultat amb l'educador? Em pots explicar el motiu, com va ser, com et vas sentir? (Com va afectar a la vostra relació?)
- 13) Si penses en aquesta trajectòria, des de l'inici que us veu conèixer fins al moment actual, com dibuixaries aquesta relació? Ha anat canviant amb el temps?
  - Inici i final de la relació: temps
  - Van haver moments d'inflexió en la relació...? Explica-me'ls, què va passar, per què, com veu actuar, com va seguir des de llavors la relació?

PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 3 DE L'ENTREVISTA: Analitzar l'impacte de la relació en el desenvolupament del seu procés resiliència

De les respostes que em veu donar, he tret algunes idees que m'agradaria compartir amb tu. Crec que l'educador fa una feina molt important que ajuda a l'infant a estar millor. Ho he posat en aquestes caixetes que ara anirem repassant...

- 14) Quan vas arribar al centre residencial, en quina mesura penses que “nom” et va proporcionar informació de la teva situació (separació familiar, característiques de la mesura, vida al centre...)? Com ho veu anar treballant? Com et va ajudar això?
- 15) De quina manera et va ajudar a prendre consciència de la realitat que vivies (individual, familiar i social) i a elaborar els esdeveniments que havies viscut amb la família i a l'entrar a viure al centre? Com va ser aquest procés? Va ser positiu per tu? (visites)
- 16) Aquesta separació produeix un impacte emocional fort... Com et va ajudar en l'àrea emocional, recordes accions en concret amb que t'ajudés a gestionar les teves emocions? Com es va anar gestant aquesta tasca? Com “nom” t'ajudava i què feies tu?
- 17) “nom” et feia sentir una persona valorada i amb potencialitats? Si és que sí, de quina manera? Com et repercutia en la manera en que tu et percebies?

- 18) Creus que aquesta relació va influir en la teva autoestima en aquell moment (en com et veies, en com tu et percebies a tu mateix)? Com va ser aquest procés de canvi? Creus que això té alguna relació amb com et sents tu avui en dia?
- 19) Penses que “nom” va ser una figura important en el desenvolupament de la teva personalitat o la manera de fer i que et va ajudar a definir-te? Com va ser aquest procés? Penses que aquesta persona ha influït una mica en com ets tu ara?
- 20) Penses que aquesta relació et va proporcionar suport emocional o afectiu? De quina manera es va donar, com es va anar establint? Que va ajudar a aconseguir aquest tipus de relació afectiva, com veu anar construint aquest vincle?
- 21) Respecte l'àrea acadèmica i les habilitats cognitives, que inclouen el fet de pensar de manera crítica, resoldre problemes, planificar-te, tot el tema escolar, com creus que es va treballar en aquest sentit? Van haver avenços i com van ser? Aquests aprenentatges han estat importants per tu?
- 22) Penses que et va ajudar a entendre el que és la responsabilitat, el compromís, etc. i acceptar les conseqüències dels teus actes? Com es van anar donant aquests canvis en tu?
- 23) Respecte l'àrea social i de les habilitats relacionals, com es va treballar? Creus que durant el temps que va ser al centre va adquirir més habilitats que el van ajudar a relacionar-se de manera positiva amb els altres (família, escola, comunitat)?
- 24) Quan tenies algun conflicte amb alguna persona -ja fos algú del centre, company de l'escola, família o algú de la comunitat-, “nom” com t'ajudava a solucionar-lo? Com eren aquestes situacions, demanaves suport, se n'adonava ell...?
- 25) Creus que en el dia a dia et van oferir oportunitats i experiències noves, d'activitats culturals, hobbies, relació amb els altres que t'han ajudat a créixer? Com es donava? Quina era la teva resposta?
- 26) Penses que es va fomentar que tinguessis un rol actiu i va tenir en compte les teves opinions en diferents situacions del centre i en la presa de decisions (del dia a dia; activitats, preferències)? De quina manera ho fèieu?
- 27) Imagino que veu compartir molts moments diferents. Recordes situacions agradables o de diversió amb ell/a? Com eren? De quina manera creus que t'afavorien?
- 28) Penses que en moments de dubtes o decisions personals “nom” t'ha ajudat? Com han estat aquests moments?
- 29) El moment de transició a la vida adulta és un moment complicat. Com va ser aquesta preparació per a sortir i per a pensar en el teu futur, com es va anat gestant aquest procés? (plans de futur, metes educatives i laborals). Et vas sentir recolzat?

#### GENERAL

- 30) Creus que l'educador va fer alguna cosa més que fos important pel teu desenvolupament i el teu procés al centre i no haguem dit?
- 31) De totes les coses que va fer, quina va ser la més important per tu en aquell moment i en l'actualitat?

*Agrair altra vegada la participació a la recerca*

## Annex 9. Entrevista PROFFS

### INTRODUCCIÓ

*Recordatori del marc en què es desenvolupa la tesi i dels seus objectius, mostrar el document de consentiment informat on s'expliquen les característiques de l'entrevista i descripció dels objectius concrets de la present entrevista.*

Com ja saps, el jove t'ha assenyalat a tu com a persona significativa amb qui percep que va tenir una relació que el va ajudar a afrontar el seu procés de protecció i que li va donar suport. L'estudi pretén explorar les relacions significatives que tenen els infants amb figures del seu entorn i especialment, amb els educadors socials del centre residencial. La idea és poder establir un diàleg a partir d'unes preguntes per guiar la conversa però pots comentar i afegir tot allò que consideris oportú.

Abans de començar, dir-te que agraeixo molt la teva col·laboració i que estic segura que serà molt interessant.

Han passat uns anys però m'agradaria que pensessis en aquell moment i contestessis les següents preguntes...

### PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1 DE L'ENTREVISTA: Conèixer la percepció del professional vers la relació interpersonal amb el jove

- 1) Recordes el primer moment en que vas tenir contacte amb "nom"? Què recordes de "nom"?
  - Com veu començar a tenir relació?
- 2) Com definiries la relació entre tu i "nom"?
  - Com era aquesta relació? Què recordes que féssiu, com es comportava ell i què feies tu... Com la descriuries?
- 3) Si penses en aquesta trajectòria, des de l'inici fins l'actualitat, com dibuixaries aquesta relació? Va anar canviant amb el temps? Recordes moments d'inflexió?
  - Inici i final de la relació: temps
  - Creus que va haver algun moment concret important per ell/a en aquesta relació? (algun esdeveniment específic...)
- 4) Què creus que va possibilitar que es donés aquest tipus de relació? (en relació amb el seu rol i tu com a educador)
- 5) Recordes algun moment concret en que et sentissis proper amb l'infant? Alguna conversa o activitat... Em pots explicar què fèieu, com va ser, com et vas sentir? (Com va afectar a la vostra relació?)
- 6) Recordes algun moment concret de conflicte o dificultat amb l'infant? Em pots explicar el motiu, com va ser, com et vas sentir? (Com va afectar a la vostra relació?)
- 7) Abans d'aquesta entrevista, tenies la percepció que per "nom" aquesta relació va ser molt significativa i tu vas ser una persona de suport?
  - Per què creus que ha identificat aquesta relació/què creus valorava més de la relació i de la teva persona?
  - Com i quan et vas adonar que t'havies convertit en algú especial per a ell? Què et feia pensar que l'infant et percebia com a persona significativa? (accions de l'infant, comentaris...)

- Per què creus que percep la vostra relació diferent respecte a la d'altres educadors?
- 8) Com senties tu aquesta relació amb ell? Va ser un infant particularment "especial" o penses que li vas dedicar la mateixa atenció que als altres?

PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2 DE L'ENTREVISTA: Analitzar la percepció de l'impacte de la relació en el desenvolupament del procés resiliència del jove

Estàs familiaritzat amb el terme resiliència? Bàsicament es defineix com la capacitat de superar les adversitats de la vida, en aquest cas les situacions de desprotecció i l'afrontament de la mesura. Segons aquesta teoria, el fet que una sèrie d'elements clau quedin coberts, afavoreix el procés resiliència. M'agradaria preguntar-te per aquests aspectes, tenint en compte les diferents funcions que l'educador desenvolupa, com valors tu que la vostra relació va tenir un impacte positiu i va suposar una millora/benefici en aquestes àrees:

- 9) Els infants quan arriben al centre poden estar desorientats... creus que "nom" va anar entenent les característiques de la mesura i del centre residencial? Com es va treballar i com responia "nom"? (canvis de l'infant, què el va ajudar)
- 10) Penses que el vas ajudar a prendre consciència de la seva realitat (individual, familiar i social) i a elaborar els esdeveniments que havia viscut amb la família i a l'entrar i viure al centre? Com va ser aquesta tasca, com parlàveu de la situació adversa?
- 11) Aquesta separació produeix un impacte emocional fort... Com es va treballar l'àrea emocional, recordes accions en concret amb que l'ajudessis a gestionar les seves emocions? Com ho feies i com es va anar gestant aquesta tasca?
- 12) Recordes si "nom" tenia el seu autoconcepte/valoració personal (autoestima, autoconfiança i autoeficàcia) afectat? Ho vas anar treballant amb "nom" d'alguna manera? Com es va aconseguir una millora?
- 13) Penses que li vas donar suport en la formació de la seva persona, en el desenvolupament de la seva identitat? Com es van anar donant aquests canvis, com va ser aquesta tasca?
- 14) Penses que amb aquesta relació ha pogut trobar suport emocional o afectiu? De quina manera s'ha donat, com s'ha anat establint?
- 15) Respecte l'àrea acadèmica i les habilitats cognitives, que inclouen el fet de pensar de manera crítica, resoldre problemes, planificar-se... com creus que es va treballar en aquest sentit? Com eren les respostes de "nom"? Van haver avenços i com van ser?
- 16) Respecte l'àrea social i de les habilitats relacionals, com es va treballar? Creus que durant el temps que va ser al centre va adquirir més habilitats que el van ajudar a relacionar-se de manera positiva amb els altres (família, escola, comunitat)?
- 17) Com es va treballar l'establiment de vincles amb altres persones significatives i recursos de la comunitat amb qui tenir relacions positives, persones que l'ajudessin en el seu desenvolupament?
- 18) Creus que en el dia a dia l'hi vas oferir oportunitats i experiències noves, d'activitats culturals, hobbies, relació amb els altres que l'han ajudat a créixer? Com ho feies? Quina era la seva resposta?

- 19) Penses que es va fomentar que tingués un rol actiu i es van tenir en compte les seves opinions en diferents situacions del centre i en la presa de decisions? De quina manera ho fèieu?
- 20) Imagino que veu compartir molts moments diferents. Recordes situacions agradables o de diversió amb ell? Com eren? De quina manera creus que l'afavorien?
- 21) Penses que en moments de decisions personals o de dubtes "nom" t'ha preguntat i ha volgut una mica d'orientació per part teva? Com han estat aquests moments? (moment de transició a la vida adulta, plans de futur, metes educatives i laborals).
- 22) Creus que amb aquest treball del dia a dia el vas ajudar a mirar la realitat de manera diferent o ser més optimista en el present i futur, apoderar-se o extreure aprenentatges dels esdeveniments...? Com va ser aquest procés?

*En cada àrea tenir present:*

- Com es va desenvolupar? Exemples
- Com responia "nom" als suggeriments? Quina era la seva actitud?

#### GENERAL

- 23) Ara que hem anat repassant aquestes àrees, hi ha algun altre aspecte que pensis que s'ha promocionat amb aquesta relació i que hagi estat positiu per ell/a?
- 24) Com m'explicaries els canvis des de que el vas conèixer fins que va marxar del centre? Com t'has anat posicionant o ajudant tu en aquest procés? Com han estat les diferències respecte com actuaves tu a l'inici de la relació i al final?
- 25) Creus que aquests aprenentatges li serveixen en el seu dia a dia i en el futur?
- 26) Erets conscient de que la teva intervenció tenia aquest impacte tant extens?
- 27) Què més penses que el va ajudar a canviar i millorar en aquestes àrees? (persones de l'entorn, aspectes del centre...)
- 28) Si tinguessis aquí davant a la persona, t'agradaria dir-li alguna cosa? Què li diries?

#### PREGUNTES RELATIVES A L'OBJECTIU ESPECÍFIC 3 DE L'ENTREVISTA: Explorar les bases amb les que fonamenta la pràctica professional

- 29) Segons la teva experiència, quin paper creus que juga la relació educativa entre l'educador i l'infant, en la intervenció al centre residencial?
  - Creus que una relació de qualitat amb l'infant pot marcar la diferència en la intervenció? Com m'ho explicaries?
  - Què pot ajudar a tenir una relació de qualitat amb l'infant? (tenint en compte 1) el rol de l'infant, 2) l'educador social i 3) el context?)
  - De quina manera l'actuació del professional ha de ser diferent en funció del moment de l'infant al centre (entrada, adaptació, estada i sortida)? Quines actituds o habilitats requereix cada un d'aquests moments específics?
- 30) Quines competències professionals i personals penses que poden ajudar a l'educador a crear una relació educativa amb l'infant? (Què et fa pensar que això és important? Com marquen la diferència?)

- 31) Quines competències i actituds t'han ajudat a tu a establir una relació educativa positiva amb els infants al centre?
- Com creus que les has desenvolupat? Creus que és quelcom que tu has obtingut en la teva experiència formativa?
  - Creus que els professionals acostumen a veure la relació educativa com un element important?
- 32) Per la teva experiència professional, penses que la institució i els professionals tenen present la idea de la resiliència o una mirada centrada en el procés de millora dels infants?

*Agrair altra vegada la participació a la recerca*



## Annex 10. Categories d'anàlisi entrevista FIGSIG

Relacions interpersonals significatives dels infants al CR			
Dimensió	Variable	Categoria	Definició
<b>Xarxa Informal</b>	Figura significativa	Qualitats accions i actituds concretes de la figura	Elements característics de la figura significativa, de la seva persona, de la manera de fer i de la manera de relacionar-se amb l'infant
	Qualitats de l'infant	Qualitats, accions i actituds concretes de l'infant que faciliten la relació interpersonal	Aportacions rellevants de l'infant que tenen un impacte positiu en la relació amb la figura significativa
	Característiques de la relació	Components de la relació	Elements característics de la relació entre l'infant i la figura significativa
		Evolució de la relació	Procés de construcció de la relació significativa, des de que es va iniciar fins al moment actual
		Elements que incideixen en l'evolució de la relació	Aspectes que incideixen en el desenvolupament de la relació, tenint en compte els aspectes que han facilitat i els que han dificultat
	Impacte de la relació	Beneficis per l'infant	Aspectes positius que l'infant extreu d'aquesta relació, impactant en el seu desenvolupament
		Valoració de la relació	Percepció i valoració del jove vers la relació que ha tingut amb la figura significativa
<b>Xarxa Formal</b>	Figura significativa	Qualitats accions i actituds concretes de la figura	Elements característics de la figura significativa, de la seva persona, de la manera de fer i de la manera de relacionar-se amb l'infant
	Qualitats de l'infant	Qualitats, accions i actituds concretes de l'infant que faciliten la relació interpersonal	Aportacions rellevants de l'infant que tenen un impacte positiu en la relació amb la figura significativa
	Característiques de la relació	Components de la relació	Elements característics de la relació entre l'infant i la figura significativa
		Evolució de la relació	Procés de construcció de la relació significativa, des de que es va iniciar fins al moment actual
		Elements que incideixen en l'evolució de la relació	Aspectes que incideixen en el desenvolupament de la relació, tenint en compte els aspectes que han facilitat i els que han dificultat
	Impacte de la relació	Beneficis per l'infant	Aspectes positius que l'infant extreu d'aquesta relació, impactant en el seu desenvolupament
		Valoració de la relació	Percepció i valoració del jove vers la relació que ha tingut amb la figura significativa

<b>Dimensió</b>	<b>Variable</b>	<b>Categoria</b>	<b>Definició</b>
<b>Necessitats dels infants al CR</b>	Necessitats generals	Afrontament de la situació de protecció	Necessitats relatives a l'afrontament de la situació de separació, adaptació al recurs residencial i transició a la vida adulta
	Necessitats vers les relacions interpersonals	Necessitats específiques de l'esfera interpersonal	Necessitats relatives a l'esfera interpersonal i de relació amb altres persones
		Figures que poden cobrir les necessitats	Persones que poden oferir a l'infant relacions de suport i constituir-se com a figures rellevants
<b>Orientacions per promocionar relacions interpersonals significatives amb l'educador social</b>	Relació interpersonal significativa	Elements de la relació significativa	Elements de la relació destacables que possibiliten una relació interpersonal significativa
		Elements del context que incideixen en la relació significativa	Elements del context destacables que incideixen en la relació interpersonal significativa
		Impacte potencial de la relació	Efectes i beneficis que potencialment pot aportar una relació interpersonal significativa
	Rol de l'infant en la relació	Rol i actituds concretes que poden influenciar en la relació interpersonal	Aportacions o actuacions rellevants de l'infant que són positives o negatives per la relació interpersonal significativa
	Educador social com a figura significativa	Qualitats destacables	Qualitats, característiques i actituds remarcables de la figura significativa que són positives per la relació interpersonal significativa
Accions per potenciar el benestar i desenvolupament dels infants		Accions promogudes per la figura significativa amb l'objectiu de promocionar el desenvolupament i fomentar el benestar de l'infant	

## Annex 11. Categories d'anàlisi entrevista DESRESIL

Dimensió	Categoria	Definició
<b>Percepció dels joves vers els propis trets resilients en l'actualitat</b>	Fortaleses pròpies	Característiques dels joves que els han ajudat a afrontar la situació de protecció i sobreposar-se a les dificultats i qualitats pròpies en el present
	Xarxa social i recursos de la comunitat	Relacions i contactes amb el seu entorn i amb figures de suport de la comunitat
	Reptes futurs	Reptes i oportunitats que el jove pensa que haurà d'afrontar en el seu futur
<b>Relació entre educador social i infant</b>	Qualitats accions i actituds concretes de l'educador social	Elements característics de l'educador social, de la seva persona, de la manera de fer i de la manera de relacionar-se amb l'infant
	Qualitats, accions i actituds concretes de l'infant que faciliten la relació interpersonal	Aportacions rellevants de l'infant que tenen un impacte positiu en la relació amb l'educador social
	Components de la relació	Elements característics de la relació entre l'infant i l'educador social
	Evolució de la relació	Procés de construcció de la relació significativa, des de que es va iniciar fins al moment actual
<b>Impacte de la relació en el procés resilient</b>	Dimensió personal: JO	Aspectes dels joves relacionats amb les competències emocionals, la identitat pròpia, les habilitats cognitives i la mirada apreciativa de la realitat. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat
	Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE	Capacitat de vincular-se amb l'educador social i altres persones significatives. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat
	Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES	Aspectes relacionats amb les habilitats socials, la capacitat de resolució de conflictes interpersonals, la capacitat d'identificar i fer us de recursos i serveis de l'entorn i vinculació amb persones i entitats pro-socials. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat
	Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT	Relació positiva amb l'entorn, participació i compromís amb la societat, plantejament d'un projecte de vida tenint en compte els reptes propis i les demandes socials. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat

**Annex 12. Categories d'anàlisi entrevista PROFFS**

<b>Dimensió</b>	<b>Categoria</b>	<b>Definició</b>
<b>Percepció vers la relació interpersonal amb el jove</b>	Qualitats accions i actituds concretes de l'educador social	Elements característics de l'educador social, de la seva persona, de la manera de fer i de la manera de relacionar-se amb l'infant
	Qualitats, accions i actituds concretes de l'infant	Aportacions rellevants de l'infant que faciliten i tenen un impacte positiu en la relació amb l'educador social
	Components de la relació	Elements característics de la relació entre l'infant i l'educador social
	Evolució de la relació	Procés de construcció de la relació significativa, des de que es va iniciar fins al moment actual
<b>Percepció de l'impacte de la relació en el desenvolupament resilient del jove</b>	Dimensió personal: JO	Aspectes dels joves relacionats amb les competències emocionals, la identitat pròpia, les habilitats cognitives i la mirada apreciativa de la realitat. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat
	Subdimensió interpersonal: JO I L'ALTRE	Capacitat del jove de vincular-se amb l'educador social i altres persones significatives. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat
	Subdimensió interpersonal: xarxa social: JO I ELS ALTRES	Aspectes dels joves relacionats amb les habilitats socials, la capacitat de resolució de conflictes interpersonals, la capacitat d'identificar i fer us de recursos i serveis de l'entorn i vinculació amb persones i entitats pro-socials. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat
	Subdimensió projecció de l'infant cap a la societat: JO CAP A LA SOCIETAT	Relació positiva amb l'entorn, participació i compromís amb la societat, plantejament d'un projecte de vida tenint en compte els reptes propis i les demandes socials. Com es treballava en el CR, quin paper jugava l'educador i l'infant i l'impacte en aquell moment i en l'actualitat
<b>Bases de la pràctica professional</b>	Relació educativa	Visió del paper que juga la relació educativa en l'acció socioeducativa
	Competències professionals i personals	Competències i actituds positives per a l'establiment d'una relació educativa amb l'infant al CR
	Institució	Perspectiva de la institució i presència de la idea de la resiliència o mirada centrada en les fortaleces dels infants

## Annex 13. Consentiment Informat participants tesi doctoral

Consentiment Informat participants tesi doctoral



Consentiment informat pels participants, en el marc de la tesi doctoral que realitza l'Anna Ciurana, dirigida per les doctores Crescencia Pastor i Nuria Fuentes-Peláez, a la Universitat de Barcelona:

Amb la signatura del present document, nom i cognoms ....., amb NIF ....., confirmo que la meva participació en aquesta recerca és totalment voluntària i autoritzo el registre d'àudio i el tractament de la informació resultant de l'entrevista amb les finalitats que s'esmenten de la recerca.

Quedo assabentat/da que aquesta informació serà confidencial i anònima, pel que serà tractada amb el màxim respecte i només s'utilitzarà per a finalitats acadèmiques.

De la mateixa manera, m'han explicat que si tinc dubtes puc fer les preguntes que consideri i que si en algun moment de l'entrevista no em sento còmode, tinc el dret a no contestar. Igualment, si al llarg de la recerca considero que ja no vull participar més, puc dir-ho i retirar-me sense cap compromís.

Reconec haver rebut la informació suficient i d'una manera comprensible, que he entès els objectius de l'estudi i que he pogut fer preguntes aclaridores sobre la recerca, pel que: accepto participar voluntàriament i en nom propi en aquesta investigació conduïda per la doctoranda Anna Ciurana i estic d'acord amb que es registri en format d'àudio per a la seva posterior transcripció i anàlisi de dades.

Lloc i Data:

Signat: