

Les Llars infantils: una alternativa als nens en risc social

Carme Panchón i Iglesias

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DEPARTAMENT DE MÈTODES
D'INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC
EN EDUCACIÓ

**LES LLARS INFANTILS:
UNA ALTERNATIVA ALS NENS EN
RISC SOCIAL**

Tesi Doctoral de: Carme Panchón i Iglesias

Per optar al títol de Doctora en Filosofia i Ciències de
l'Educació (Secció Ciències de l'Educació)

Director de la Tesi: Joan Mateo Andrés

Programa de Doctorat: Dissenys d'investigació
avaluativa en educació (1986-1988).

Tutora del Programa de Doctorat: Margarita
Bartolomé Pina

NOVEMBRE 1993

106.- Com s'organitzen el temps lliure.

Cadascun d'aquests temes que anem exposant sembla que, segons els components dels equips educatius, són cabdals en l'organització de la dinàmica del centre i alguns aprofiten per manifestar-ho amb algunes expressions com:

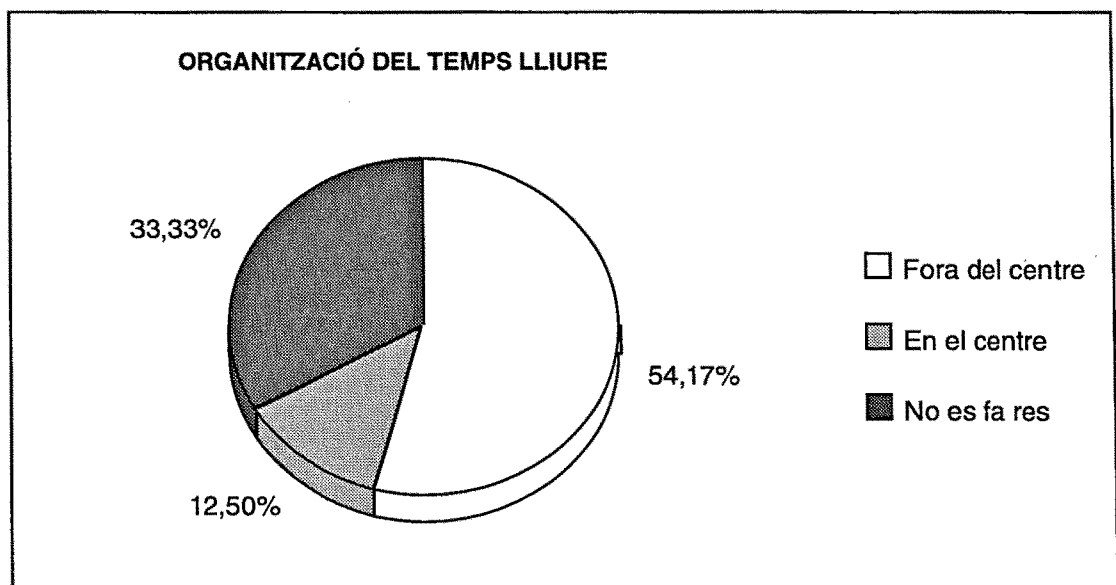
- ◇ «Sembla que no vols que se't quedi res al pap!»
- ◇ «Vaja!, l'una darrera l'altra.»
- ◇ «És un altre dels temes clau, és clar que tots els que toques ho són.»

Continuant amb les respostes a aquesta pregunta, aquí sembla que tot gira entorn a decidir i clarificar si és convenient que des del mateix centre s'organitzin tallers o activitats de temps lliure o bé que els nois/es surtin i disposin de les alternatives que es proposen en una altra banda.

La majoria (54%) manifesten que els residents surten a fora a ocupar el seu temps lliure especialment en activitats esportives, ludoteca o biblioteca.

Un 33% diuen que els nois/es dels centres no aprofiten el temps lliure perquè en realitat, no en tenen i coincideixen que aquests infants i joves porten tan estructurat tot el que han de fer al llarg del dia que no disposen de gaires moments de lleure. Els entrevistats ho exposen així:

- ◇ «Poc temps i poca iniciativa.»
- ◇ «No tenen temps, poques ganes de fer coses i , sobretot, poca iniciativa.»
- ◇ «Quan tenen temps no saben què fer.»

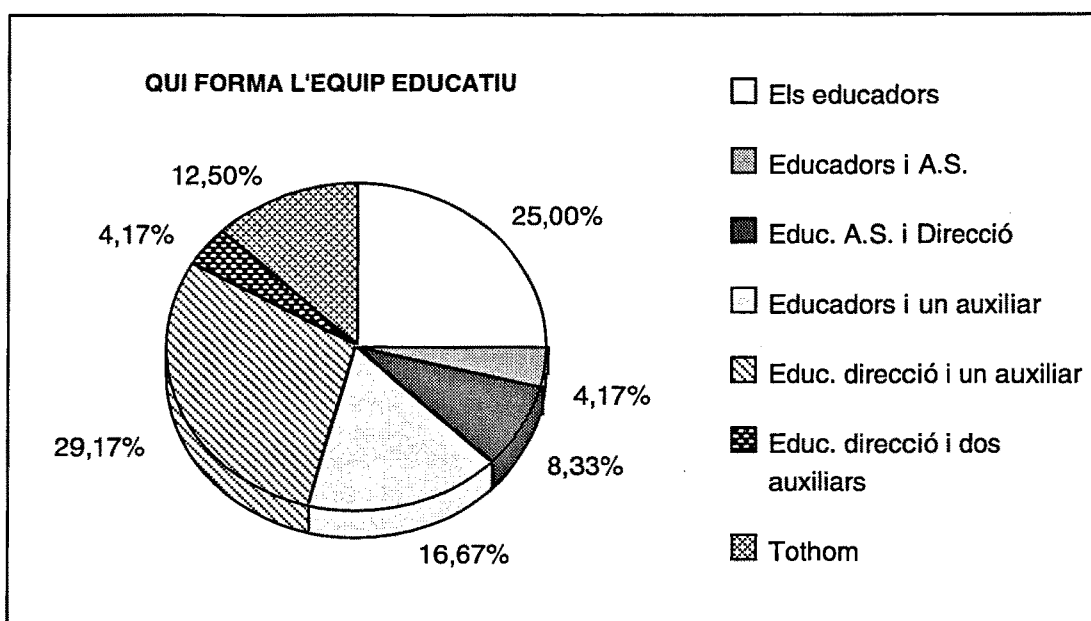


107.- Qui forma l'equip educatiu del centre.

Al principi s'han fet alguns aclariments per poder comprendre millor els resultats de les anàlisis presentades; en aquest sentit, hem de remarcar la importància que té poder disposar d'un llenguatge comú, definit i consensuat per a tot el personal del centre.

Moltes vegades els components dels equips educatius estan segurs que, quan una persona utilitza un terme, els seus companys/es l'entenen i el comparteixen i per això no veuen que calgui elaborar un codi comú o projecte educatiu de centre.

Quan s'ha preguntat a les 24 persones entrevistades qui formava part de l'equip educatiu en el seu centre, nou educadors/es de tres centres han coincidit a l'hora d'enumerar els components.



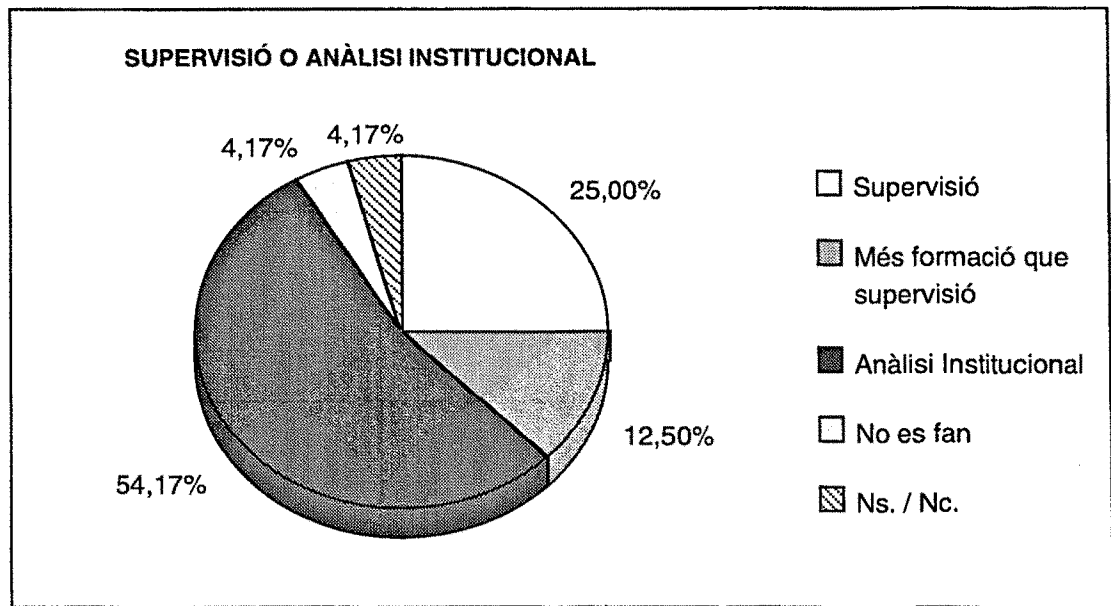
108.- Amb quina periodicitat es reuneix l'equip educatiu?

La freqüència de les reunions és setmanal en set centres i quinzenal en un.

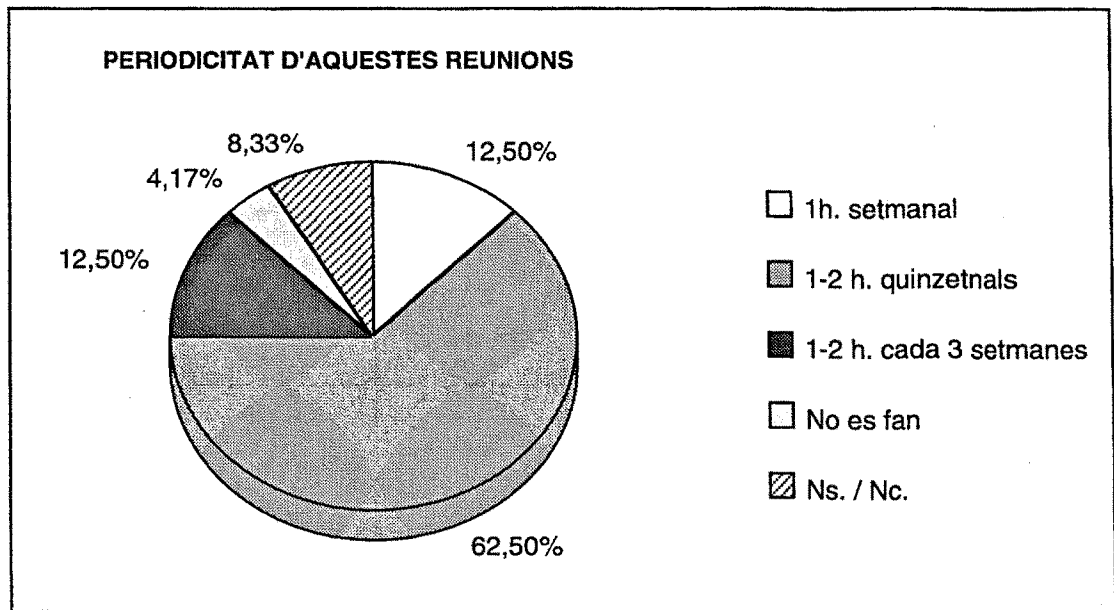
109.-110.- Reunions de supervisió o anàlisi institucional.

Pel que fa a si els equips educatius han inclòs en la seva organització fer reunions de supervisió i/o anàlisi institucional, s'ha de dir que en aquest tema coincideixen sis persones de dos centres, en què fan supervisió, i 12 persones de quatre centres, en que fan anàlisi institucional. Aquesta coincidència es produeix en l'enunciat però no en la finalitat; és a dir, quan expliciten què significa la supervisió o l'anàlisi que fan, no

utilitzen els mateixos arguments.

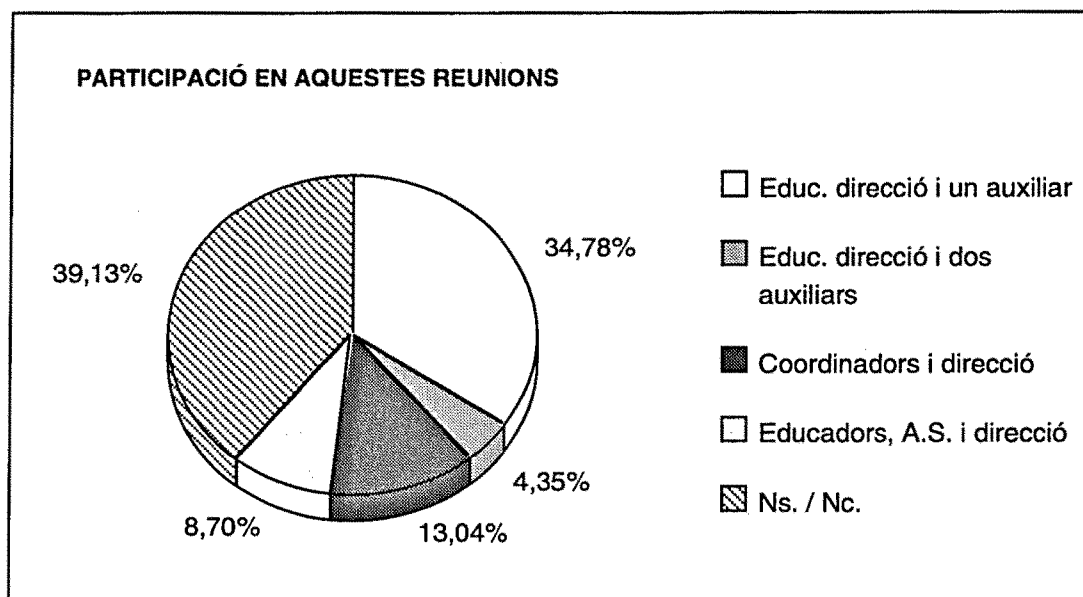


La freqüència oscil·la des d'una hora cada setmana a una o dues hores cada tres setmanes.



111.- Qui participa en aquestes reunions?

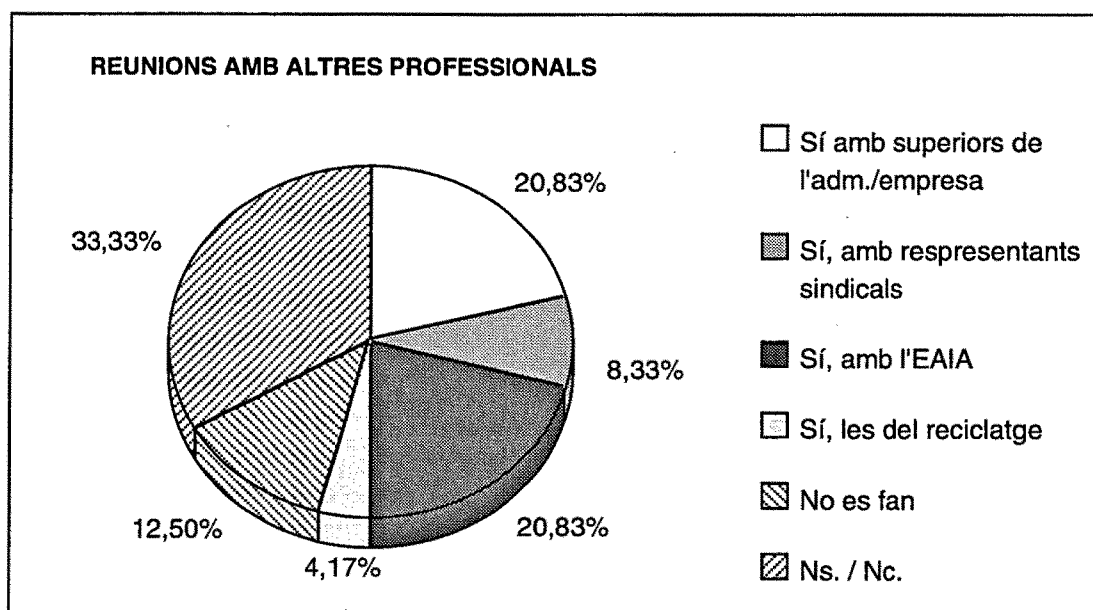
En les reunions de supervisió i/o anàlisi institucional, en els centres que es fan, el personal que hi participa és el següent:



112.-113.- Reunions de l'equip educatiu amb altres professionals.

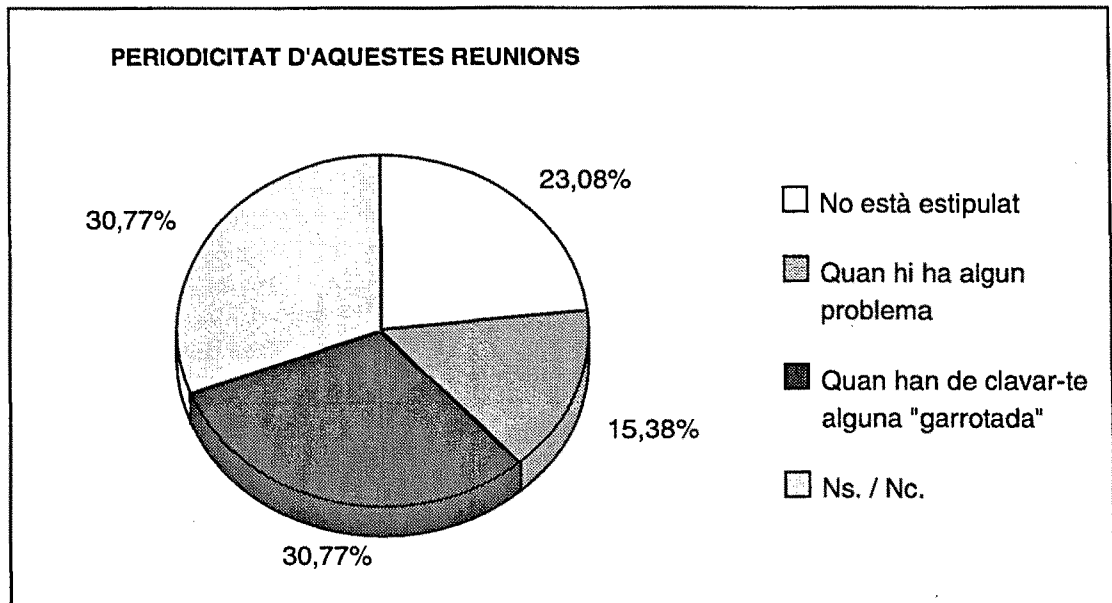
Es vol conèixer si els equips educatius mantenen reunions amb professionals d'equips especialitzats o amb altres professionals. Majoritàriament responen que «sí» que en fan:

- ◇ «Amb els seus superiors de l'Administració/empresa» (5 persones).
- ◇ «Amb l'EAIA» (5 persones).
- ◇ «Amb representants sindicals» (2 persones).
- ◇ «En el reciclatge» (1 persona).



Quant a la periodicitat d'aquestes reunions argumenten els educadors/es que:

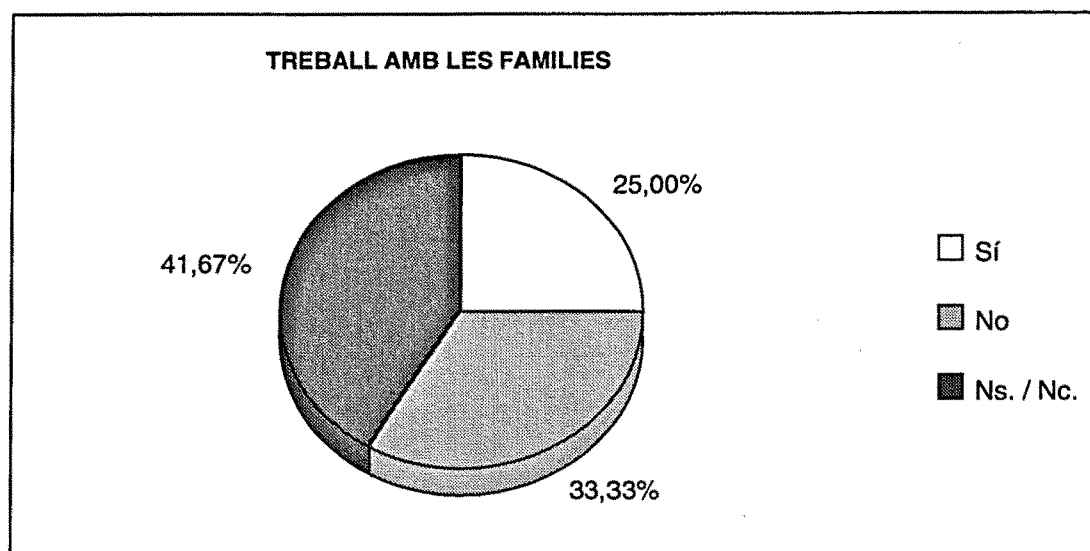
- ◇ «Esporàdicament, quan tenim algun problema» (2 persones).
- ◇ «No està estipulat, de tant en tant» (3 persones).
- ◇ «Quan volen, normalment quan vénen a clavar-te alguna *garrotada*»(4 persones).



114.-115.- Treball amb les famílies dels residents.

En relació amb aquest punt hi ha un 25 % que manifesten que sí que realitzen un treball amb les famílies dels residents «*des del centre*»; un 33% que no, «*encara que això no significa que no es treballi la família*»; i un 42% que queden en el grup dels que no ho saben o no contesten.

El treball amb les famílies és un altre aspecte clau del treball amb infants i joves amb problemàtiques socio-familiars. S'acostumen a presentar dues postures amb argumentacions suficients per a tothom. Hi ha d'una banda els que defensen que el treball amb les famílies s'ha de fer directament des del centre perquè si no hi ha massa professionals que hi intervenen, i en ocasions de diferents Administracions. Aquesta situació dificulta la coordinació i afavoreix que les famílies es dispersin. D'altra banda, hi ha els que argumenten que és millor que en els centres es dediquin exclusivament als infants i joves i que equips socials de base o equips especialitzats facin, conjuntament amb el centre, el pla d'actuació davant la família.



El cert és que els que es troben sempre al mig de les dues postures són els residents i a ells el que els interessa és, o bé que se solucioni la seva situació familiar i puguin tornar a casa, o bé cercar alguna alternativa com l'adopció per tal de no anar passant de centre en centre fins a la majoria d'edat.

116.- En què consisteix el treball amb les famílies.

La majoria manifesta que, amb les famílies, s'intenta fer un seguiment força proper però que la realitat és que els equips (fan referència, principalment, als equips socials de base, o bé als EAIA) van saturats de feina i no poden fer-se càrrec de moltes de les tasques que tenen encomanades; per tant, en definitiva queda:

- ◇ «En petits pactes o compromisos que han d'aconseguir» (8 persones).

Altres argumentacions dels educadors/es queden recollides en les següents afirmacions:

- ◇ «Sobretot es pretén que no hi hagi interferències amb el centre» (3 persones).
- ◇ «L'assistent social fa, més o menys, un seguiment de la família» (2 persones).
- ◇ «Exclusivament contacte telefònic» (1 persona).

117.- Treball amb l'entorn immediat.

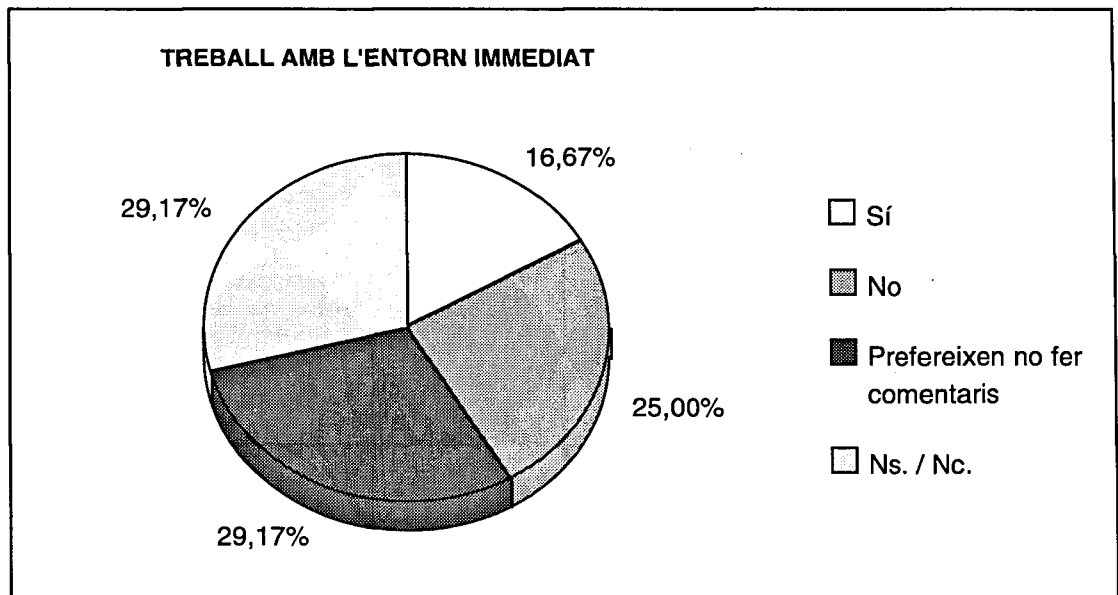
Aquest punt, segons paraules d'alguns dels entrevistats, presenta una gran contradicció des del punt de vista dels objectius que teòricament s'han de treballar des

del centre «l'entorn o el que fa referència a la dimensió comunitària».

De les persones que han contestat aquesta pregunta, que han estat deu, sis responen que no es fa cap treball amb l'entorn.

- ⇒ «Ho tenim contemplat en els objectius generals del projecte de l'empresa, però no es fa res en aquest sentit.»
- ⇒ «Pràcticament no donem a l'abast amb la feina que tenim al centre, o sigui que només ens faltaria treballar a fora.»

Les altres quatre diuen que sí i aquest treball s'adreça bàsicament a tenir una relació estreta amb les escoles on van els nois/es i col.laborar al màxim amb els centres escolars. També, intentar obrir possibilitats laborals a la població juvenil amb petites feines al barri, com a punt d'iniciació laboral dels que es troben en aquesta situació.



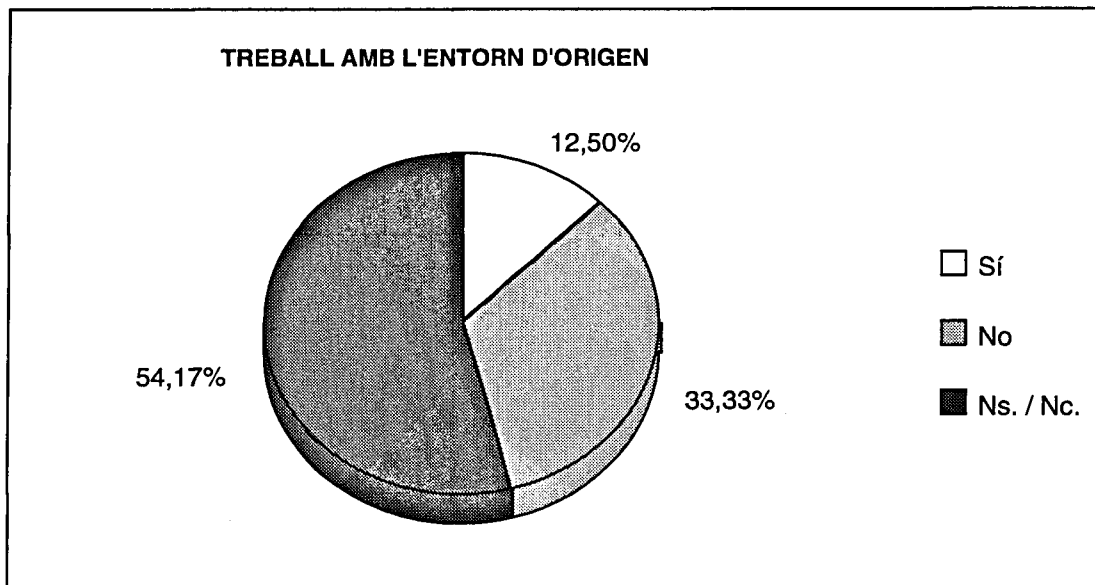
118.- Treball amb l'entorn d'origen dels residents.

Una de les preocupacions que tenen els equips educatius és que, si els residents han de tornar al seu lloc d'origen o s'han d'instal.lar en un lloc nou, no es treballi, des de qui correspongui, aquest aspecte. Segons explicacions dels entrevistats, això dificulta la feina al centre:

- ⇒ «El noi es passa tota la setmana aquí amb unes normes determinades i el cap de setmana, per exemple, quan va a casa seva doncs no es mou: les 48 hores veient la televisió i llavors, quan torna, una altra vegada a començar.»

- ⇒ «Aniria molt bé que, per exemple, els nois quan van a casa seva el cap de setmana estiguessin connectats amb alguna activitat del seu barri i una mica controlats per altres professionals.»

Quant a les respostes, tenim tres persones que diuen que sí però perquè es preocupen des del centre «*de lligar-ho tot*», vuit contesten que no i 13, no ho saben o no responen.



119.- Distribució de les tasques de sanitat, educació, manteniment, laborals, etc.

Hi ha nou persones, de tres centres, que manifesten que cadascun d'aquests aspectes configura unes àrees fixes de les quals es fan responsables un o dos educadors/es i que funcionen autònomament una de l'altra. Puntualment, es reparteixen aquestes responsabilitats per períodes de començament, curs, vacances, etc., o com expressa algú «*per temporada*».

A tall d'exemple, recollim la distribució per àrees que tenen una residència infantil i una residència juvenil:

- ⇒ «Els educadors s'ocupen de l'àrea de sanitat, manteniment, documentació, coordinació, alimentació, educativa i lleure.»
- ⇒ «Cada educador té a càrrec seu una àrea de treball: coordinació, recursos externs, sanitat, organització domèstica, arxiu i documentació, secretaria, alimentació, laboral, educativa, temps lliure.»

Vuit persones més, tres d'elles d'un mateix centre, responen que ho tenen

encarregat a cada tutor/a en relació amb cadascun dels seus tutorats, o sigui que *«el tutor és responsable de la globalitat del nano en tots els aspectes»*.

Per a la resta, hi ha set persones que expliquen que en els seus centres ho tenen organitzat *«segons les necessitats»*; i per a una persona, *«aquest tema no està estructurat encara en el centre»*.

120.- Coordinació de l'equip educatiu.

Es demanava com funcionava en cada centre la coordinació de l'equip educatiu.

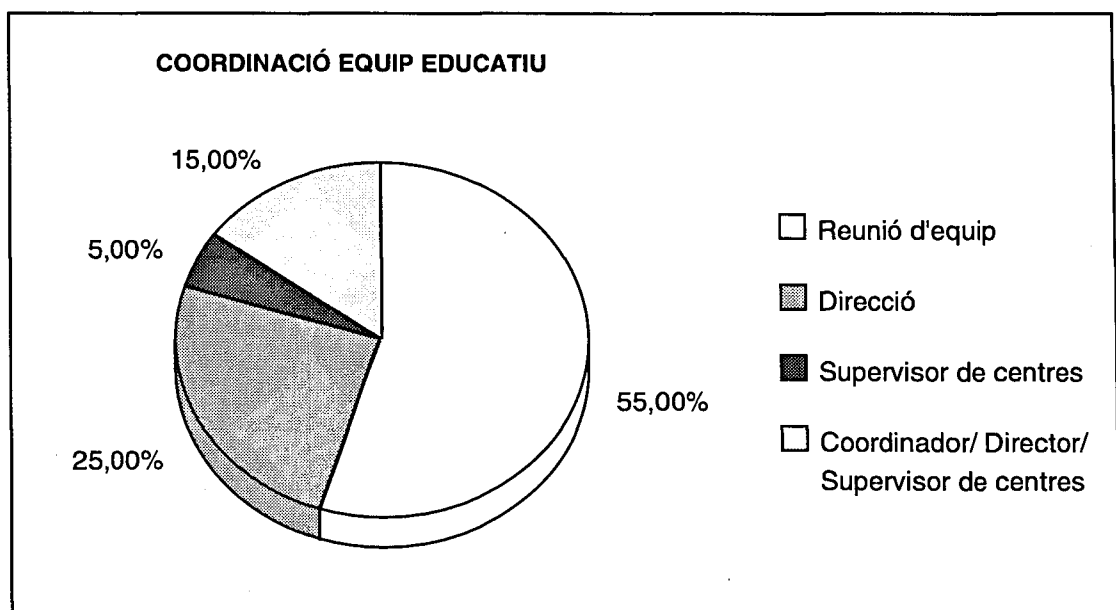
Onze persones entrevistades assenyalen que la coordinació de l'equip educatiu s'estableix a partir de les *«reunions d'equip»*. D'aquestes onze persones, n'hi ha sis que pertanyen a dos centres.

Cinc persones responen que la coordinació de l'equip educatiu, en el seus centres, *«és una de les funcions de la figura de direcció»*.

Hi ha tres persones, d'un mateix centre, que manifesten que de la coordinació de l'equip educatiu:

- ⇒ *«Se n'encarreguen les persones que ocupen la coordinació/direcció, conjuntament amb el supervisor de l'Administració/empresa.»*

Per últim, una persona creu que qui realment s'ocupa d'aquesta tasca en el seu centre és la persona que porta la supervisió/coordinació de tots els centres. Queden quatre persones que prefereixen no respondre.



121.- Documentació que s'elabora en el centre.

Tots, en major o menor grau i més o menys de gust, elaboren diferents tipus de documentació que es podria classificar com a documentació interna i documentació externa.

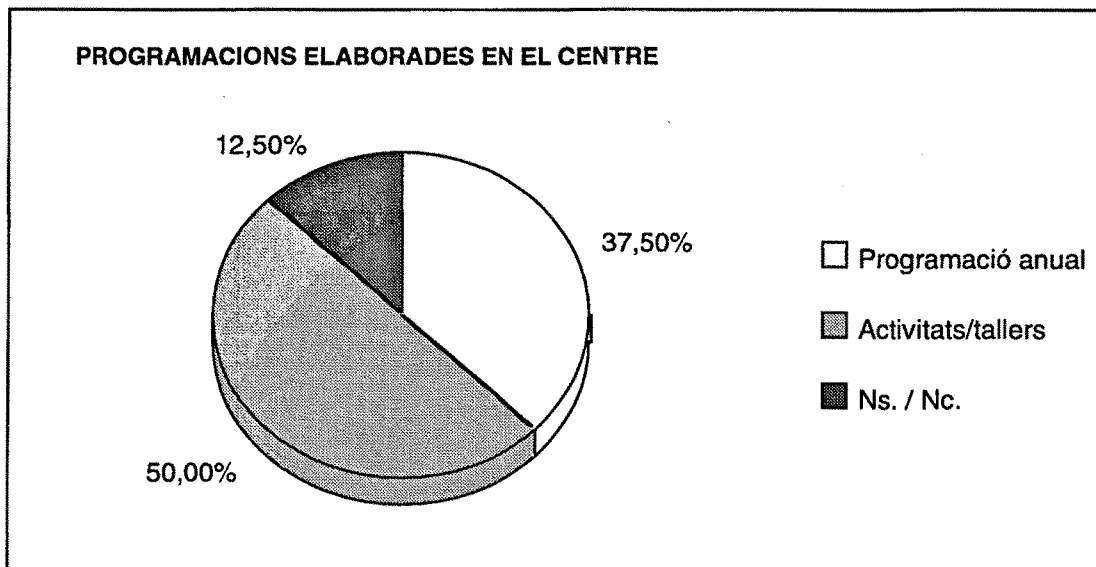
Com a documentació interna tenen diari d'incidències, comunicacions entre torns, llibreta d'encàrrecs, fitxes diverses (fitxes mèdiques, fitxes de reunions amb tutors/es d'escoles, fitxes de reunions amb assistents socials, fitxes de reunions amb pares, fitxes de seguiment dels tutorats), actes de reunions, actes d'assemblees, informes dels residents, plans de treball a l'inici de curs, valoració de l'any.

Com a documentació externa tenen informes al fiscal cada sis mesos, lliurament dels indicadors cada tres o sis mesos a l'Administració, programació del curs i memòria.

122.-123.- Realització per escrit d'una programació anual.

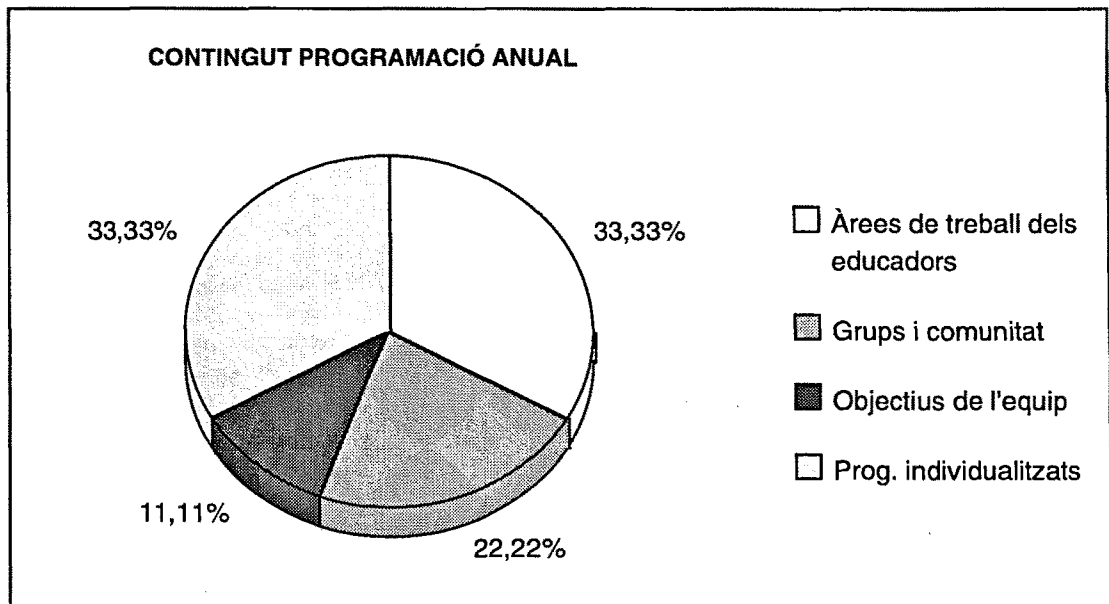
Hi ha tres centres que fan cada curs una programació anual entesa com a tal; és a dir, a partir de l'avaluació i la confecció de la memòria del curs que acaba es modifiquen i/o incorporen totes les qüestions que fan referència a l'organització general del centre, les activitats dels professionals, la dinàmica del grup de residents i les programacions individuals.

La resta de centres realitzen diferents subprojectes d'activitats/tallers o programacions específiques d'algun element de treball de l'equip educatiu.



124.- Què es contempla en aquesta programació anual.

Per a tres centres, en la seva programació de curs hi ha contemplats «els objectius de les diferents àrees de treball dels educadors» i el «programa individualitzat per a cada nen». També dos dels centres incorporen en aquesta programació anual tot el que fa referència als «objectius per grups o nuclis de convivència i el conjunt de la comunitat». Un dels centres, a més de tots aquests apartats anteriors, hi fa constar una «sèrie d'objectius que ha d'assolir l'equip educatiu» al llarg del curs.



125.-126.- Realització per escrit d'una memòria.

Tots els centres confeccionen o una memòria anual pròpiament dita al final de curs (els tres centres que fan la programació), o bé una «valoració del curs», com l'anomenen la resta (cinc centres) i que lliuren als seus superiors de l'Administració/empresa.

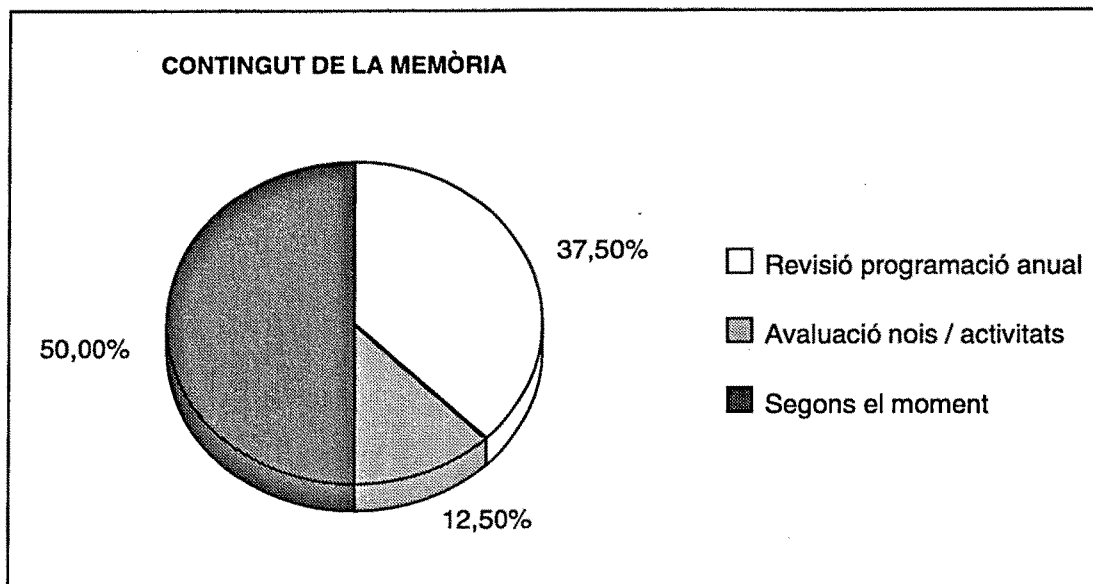
127.- Què es considera en aquesta memòria del centre.

Nou persones (de tres centres) expliquen que la seva memòria és:

⇒ «Un resum final de la revisió que es fa de la programació a final de curs.»

Tres persones (d'un centre) diuen que en la memòria del seu curs fan constar:

- ◇ «Un resum avaluatiu del funcionament de cada noi i de les activitats que s'han fet al llarg del curs.»

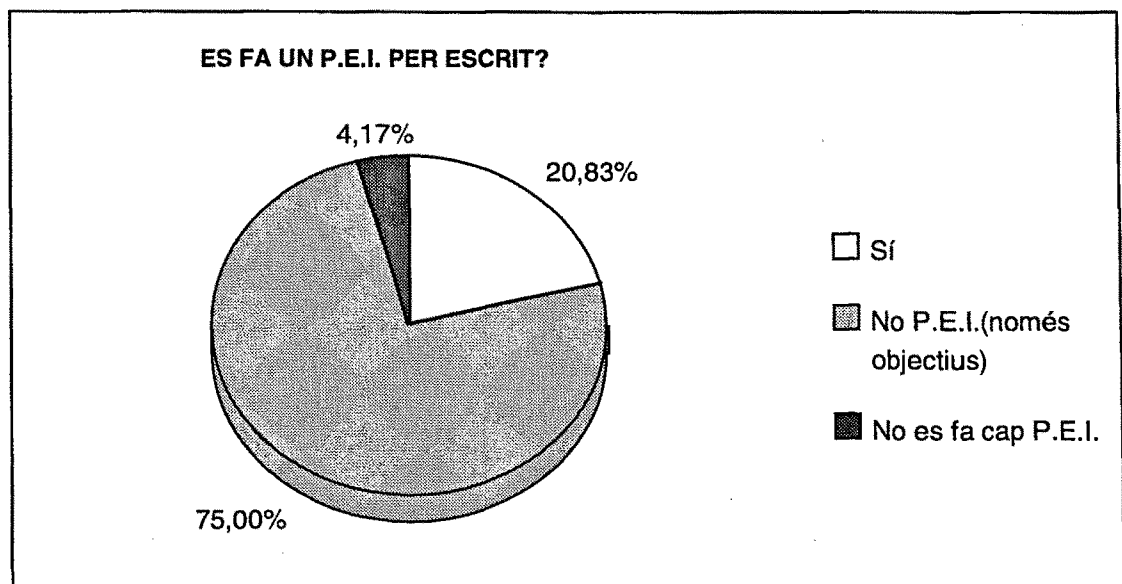


PROGRAMACIONS INDIVIDUALS

128.- Realització, per escrit, d'un Programa Educatiu Individualitzat per a cada resident.

Totes les persones entrevistades, llevat d'una, responen que en els respectius centres sí que fan unes programacions individualitzades. Però alguns (18) concreten que en realitat no confeccionen el que es podria entendre per un programa complet, «sinó que el que fan és marcar-se uns quants objectius per enfocar el pla de cada resident». També comenten que treballen (6) per objectius perquè:

- ⇒ «Actualment és la moda.»
- ⇒ «En aquest camp es funciona segons les modes i en aquests moments el que toca són els objectius.»
- ⇒ «No s'acaba d'entendre gaire bé, però el que ha de fer el tutor/a és col·locar objectius per aconseguir. El que passa és que n'hi ha molts i realment s'arriba a pocs.»
- ⇒ «Si seleccionar uns quants objectius per noi és fer un programa individual, doncs sí que es fa.»
- ⇒ «Pel que sembla, estem en fase d'experimentar objectius perquè són coses molt concretes que es poden treballar, però manca tota la dimensió global de cada noi.»
- ⇒ «Fer un programa complet per a cada noi no sé si això ho sap fer algú; és molt més accessible i entenedor fixar uns objectius generals que s'han d'aconseguir al llarg del curs.»



129.- 130.- 131.- Com, qui i quan s'elabora aquest Programa Educatiu Individualitzat.

Segons les respostes dels educadors/es, en tots els centres es fa el programa individualitzat després d'un període d'observació. El temps d'observació marcat és d'un mes en quatre centres, de tres mesos en dos centres i «*d'un temps prudencial*» en dos centres més.

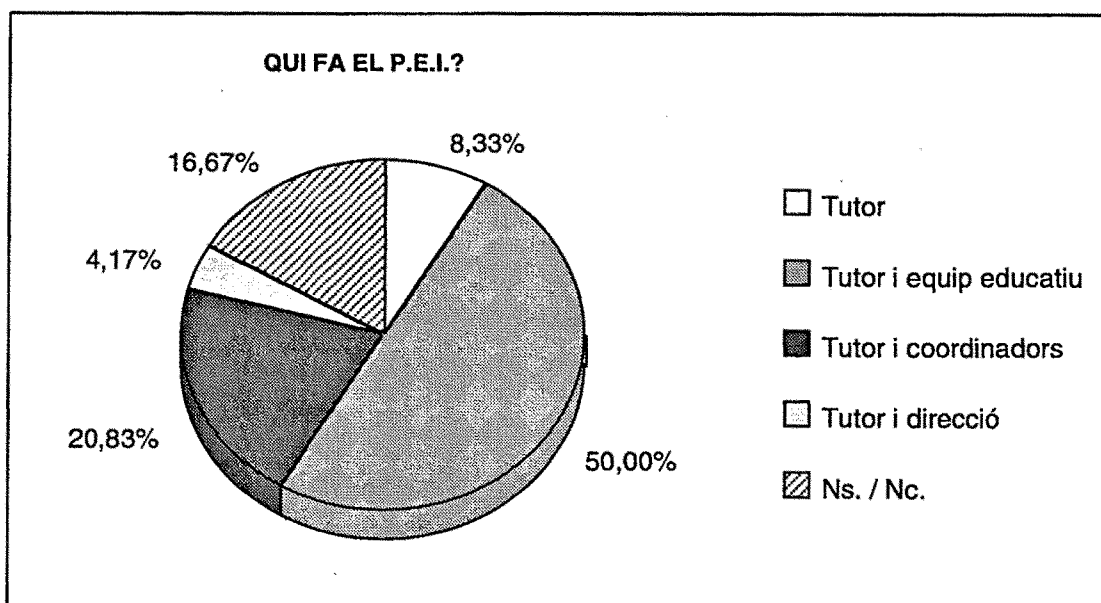
Pel que fa a la manera de confeccionar aquest programa, trobem quatre centres que primerament, i a partir de l'observació de què s'ocupa el tutor/a, ell mateix defineix uns objectius que, posteriorment, exposa en la reunió d'equip i entre tots decideixen quin és definitivament el pla de treball que s'ha de posar en marxa.

En un centre decideixen les actuacions que s'han de dur a la pràctica entre el tutor o tutora, que s'encarrega també de l'observació inicial i de la definició d'objectius, i la direcció.

En dos centres és exclusivament el tutor/a qui assumeix la responsabilitat de tot el procés, és a dir realitzar l'observació, marcar uns objectius i decidir les estratègies més adequades per arribar-hi.

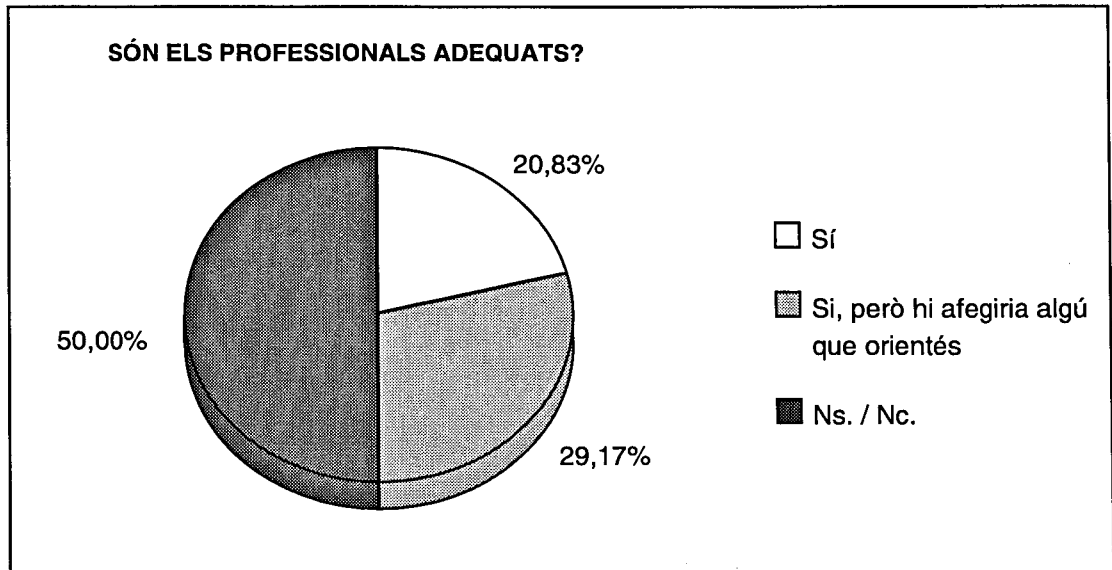
Finalment, en uns altres dos centres s'ocupen de confeccionar aquest programa les persones que s'encarreguen de la coordinació, conjuntament amb el tutor/a a partir d'un informe inicial o proposta de l'EAIA corresponent.

En set centres el personal que confecciona el programa són els educadors/es, centralitzat en la figura de l'educador/a-tutor/a. I, en un centre, la persona o persones que tenen al seu càrrec la coordinació.



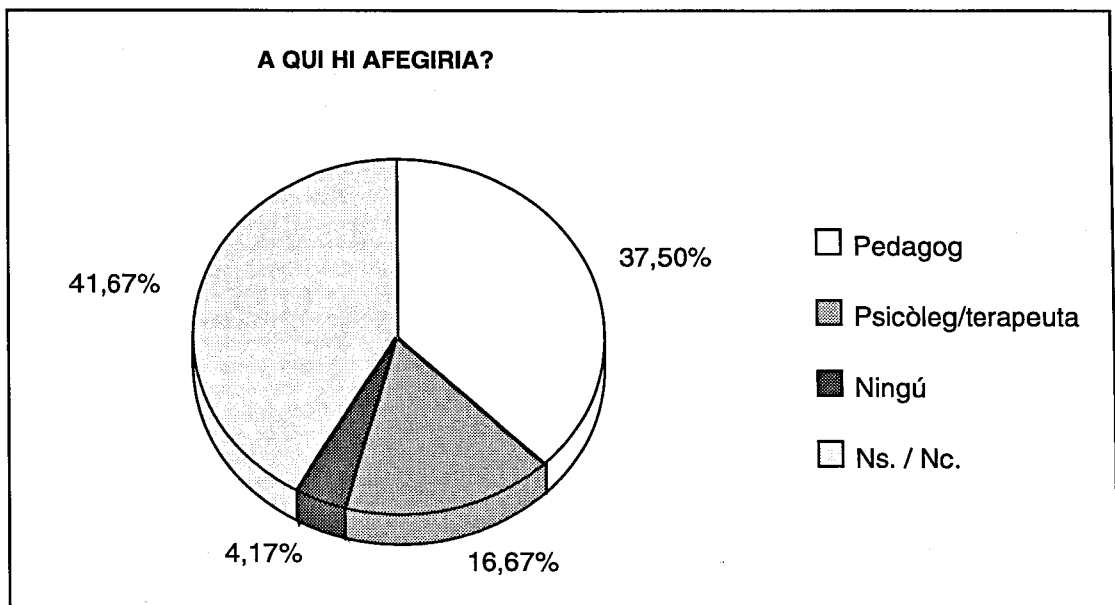
132.- Professionals adequats.

Aquests són els professionals adequats per a cinc persones, per a set persones més també ho serien si s'hi pogués afegir algú que orientés, i dotze no contesten.



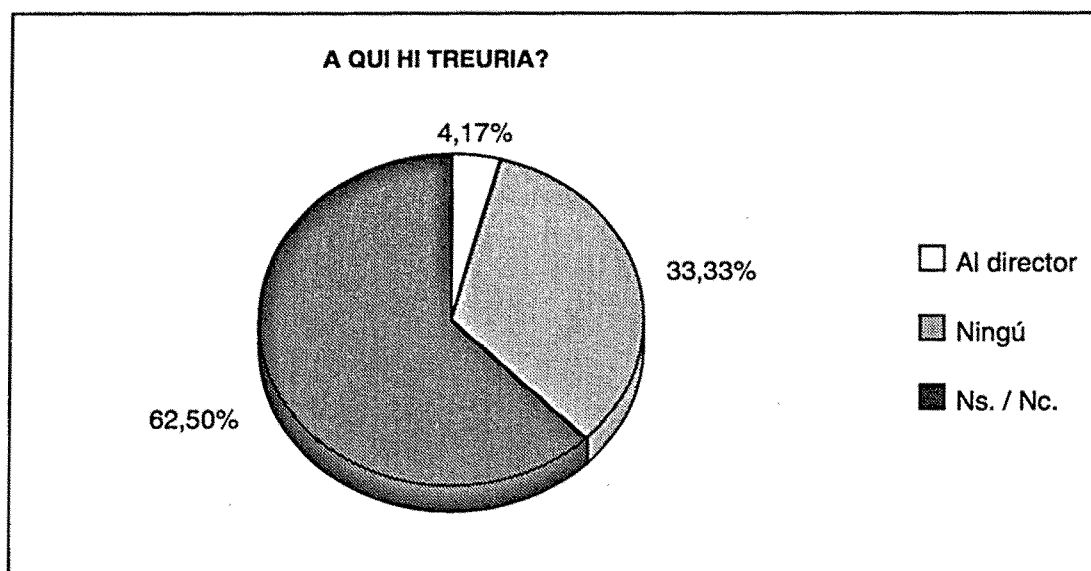
133.- Hi afegiria algun professional.

Nou persones creuen que és indispensable comptar amb un pedagog en el disseny del Programa Educatiu Individualitzat; quatre que pensen que aquest professional de suport que es necessita ha de ser un psicòleg o un terapeuta; una persona que opina que no fa falta ningú; i deu que no opinen sobre aquesta qüestió.



134.- Hi treuria algun professional.

A aquesta qüestió, una persona ha contestat concretament algun coordinador/a o director/a. No hi treuriem ningú vuit persones; i quinze prefereixen no manifestar-se sobre aquest tema.



135.- Quan es realitza la revisió d'aquest programa.

Catorze educadors/es responen a aquesta pregunta però, entre tres persones d'un mateix centre, les respostes no són coincidents.

Hi ha dues persones que exposen que *«teòricament s'haurien de fer setmanalment en reunió de casos»*, però passa que a la pràctica es troben molt desbordats per les qüestions quotidianes:

- ◇ «Les coses del moment fan que es vagin deixant de banda altres temes que, en principi, no són tan urgents però després sí que s'hi tornen.»

Quatre educadors/es expliquen que fan la revisió dels objectius individuals dels nois/es:

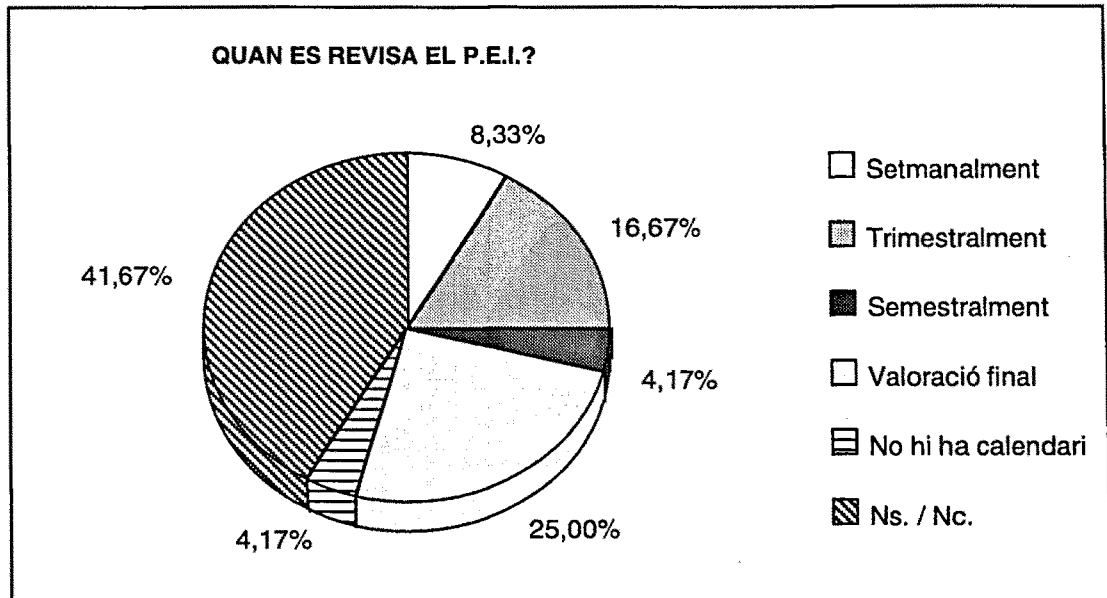
- ◇ «Teòricament cada tres mesos, però la realitat és que es fa quan es pot.»

Sis persones diuen que, en realitat quan s'acostuma a revisar la feina que es fa amb cada resident és, normalment, quan acaba els cursos:

- ◇ «A final de curs, quan es fa la valoració final de la feina per tal d'avaluar una mica el que hem estat desenvolupant durant un any aproximadament.»

Una persona diu que al seu centre es revisen els programes dels infants indispensablement *«quan s'han de lliurar informes al fiscal, cada sis mesos»*.

Finalment una altra persona ens comunica que, en realitat i malgrat que es facin al començament de cada curs el propòsit de complir amb unes dates periòdiques de revisió de casos, el cert és que *«no hi ha un calendari»*.



Les persones que s'encarreguen d'aquesta revisió són, segons les respostes de les catorze persones que han contestat, *«l'equip educatiu del centre»*. En aquest cas hi ha hagut coincidència en totes les contestes.

137.- Els Programes Individualitzats que realitzen, recullen el període de seguiment postinstitucional.

Deu educadors/es aporten un «no» a aquesta qüestió i sis més afegixen a aquest «no» que *«hi incorporen algunes recomanacions o orientacions»*.

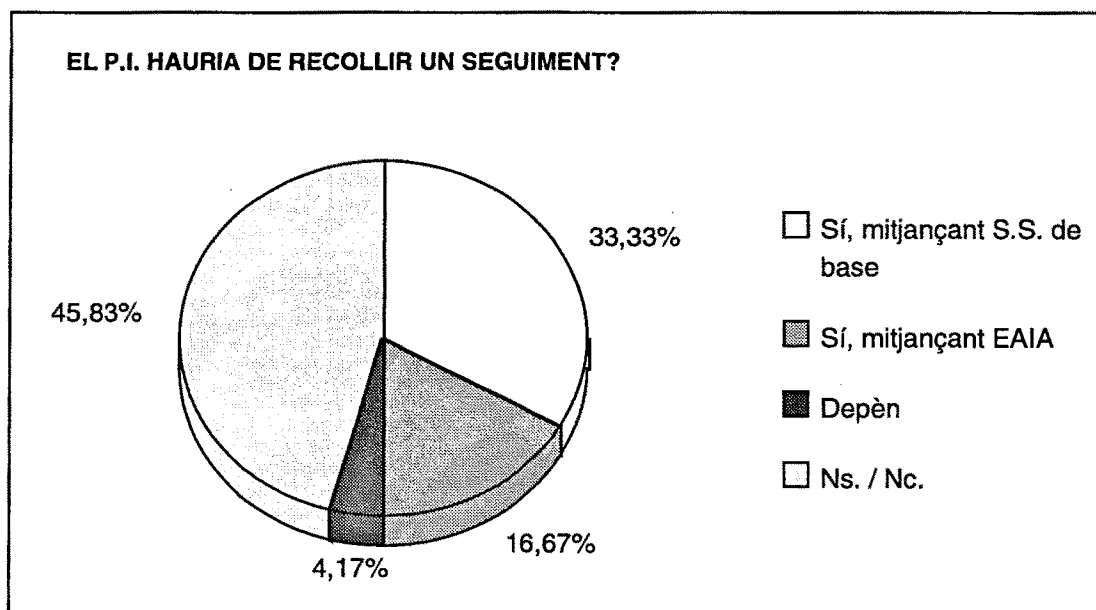
138.- En el cas que el Programa Individualitzat també reculli el període de seguiment postinstitucional, qui s'encarrega de fer el seguiment.

Amb les respostes que aporten les setze persones que contesten aquesta pregunta no manifesten realment si els Programes Individualitzats que dissenyen, també consideren el període postinstitucional i de continuació/seguiment de cada cas en el nou lloc on es troben. Diuen que:

- ◇ «En teoria això ja està estipulat, els EAIA i/o els serveis socials corresponents ho haurien de fer, però no es fa i no passa res» (6 persones).
- ◇ «Sembla que els serveis socials s'han d'encarregar d'això però ningú no se n'encarrega i, total, com que tampoc ningú no se'n preocupa, doncs...» (3 persones).
- ◇ «L'Administració no es preocupa del que recull el programa mentre els nois estan interns al centre. Com s'han de preocupar del seu seguiment després?» (3 persones).
- ◇ «El que interessa, més o menys, és que el noi no faci segons quines coses mentre viu al centre. Un cop en surt no se'n preocupa ningú» (2 persones).
- ◇ «Per desgràcia sembla que en realitat no interessa a ningú què passarà el dia de demà amb els nens que han estat als centres, com seguiran i si els ha servit de res el temps que han estat internats amb nosaltres, és molt trist...» (2 persones).

139.-140.- En el cas que el Programa Individualitzat que realitzen en el seu centre no reculli el període de seguiment postinstitucional, creu que s'hauria de fer un seguiment dels casos després de marxar del centre.

Onze persones diuen que «sí» i dues que «depèn». De les que responen que «sí», vuit ho farien «mitjançant els Serveis Socials de base», quatre «l'EAIA de torn», i una «és massa complicat».



141.- Quin és el nombre total de nens/es-joves que han passat pel seu centre d'ençà que funciona.

Ningú no sap el nombre concret de persones que han passat pels seus centres des que funcionen. Les respostes han anat des de «*moltíssimes*» (12 persones), fins a «*buf*», «*ni idea*», «*per dir alguna xifra, doncs...*», etc.

142.- Quin ha estat el nombre total de seguiments post-institucionals d'ençà que el centre funciona.

D'això, segons quatre centres «*no se'ls informa*»; i segons quatre centres més «*no es fan*».

143.- Quins són els instruments que utilitzen per a l'avaluació dels Programes Educatius individualitzats.

Els instruments bàsics que s'utilitzen per al seguiment i l'avaluació dels programes individuals són:

- a.- Les anotacions del diari.
- b.- El registre de tutories.
- c.- Les fitxes de seguiment de tutories.
- d.- Les actes de les reunions d'equip.
- e.- Les actes de reunions per a la confecció de la memòria.

Entre els sis centres que han donat resposta a aquesta pregunta, es distribueixen les contestacions de la següent manera:

| INSTRUMENTS PER A L'AVALUACIÓ DELS P.E.I. | | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|-------------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|---|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Anotacions del diari | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | | | |
| Registre de tutories | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | | | |
| Fitxes seguiment tutories | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Actes reunions d'equip | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Actes reunions de memòria | <input checked="" type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | |

144.- Quins són els instruments que utilitzen per a l'avaluació de la programació general de curs del centre.

Recollint les respostes de cinc centres n'hi ha un que diu que, per a la confecció de la memòria del curs, o avaluació de la programació general, fa servir:

- ◇ «El diari, les actes de reunió d'equip i els objectius de la programació.»

Un altre centre:

- ◇ «Les actes de les reunions específiques que es dediquen per fer la memòria.»

I els darrers tres centres utilitzen:

- ◇ «Els informes dels responsables d'activitats.»

| INSTRUMENTS PER A L'AVALUACIÓ DE LA PROGRAMACIÓ GENERAL | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | F | G | H |
| Anotacions del diari | | | | | | | | |
| Actes reunions d'equip | | | | | | | | |
| Actes reunions de memòria | | | | | | | | |
| Objectius programació | | | | | | | | |
| Informes respons. activitats | | | | | | | | |

5.4.- CONCLUSIONS GENERALS A L'ESTUDI DESRIPTIU.

Atès que acabem de presentar una àmplia panoràmica de la realitat estudiada, en aquest apartat només volem destacar alguns dels aspectes que ens sembla important remarcar. Actualment constitueix un gran avenç que els encarregats de desenvolupar la tasca educativa en els centres residencials d'atenció a la infància siguin professionals, educadors/es especialitzats.

La majoria d'aquests professionals són dones joves, quasi totes amb una formació de titulació superior.

En relació amb aquest fenomen, hi ha diferents motius explicatius; un d'ells és l'indubtable accés de la dona al món del treball incloent aquelles professions o àmbits de treball considerats per les seves característiques més adients per als homes. Aquesta obertura de les dones a certs camps laborals respon, sobretot, a la seva pròpia evolució com a grup, la qual ha comportat un incentiu per a la seva formació personal i una confiança en les seves possibilitats. També a l'avenç (molt lent encara) de la societat quant a la seva mentalitat sexista.

La presència de personal femení és important però, si no s'aconsegueix que hi hagi un equilibri entre ambdós sexes pel que fa a la intervenció educativa, trontollarà un dels elements educatius innovadors de les circumstàncies del passat (abans de la democràcia actual). L'equilibri home-dona durant la jornada laboral permet treballar per «parelles pedagògiques», oferint un model de parella equilibrat que serveix de referència i de marc als infants i joves. Sembla que en aquests moments costa de preservar aquest criteri educatiu. Per una banda, per la manca real d'homes que es dediquen a aquesta feina i, per altra banda, perquè les persones que han de prendre l'última decisió en la contractació del personal no consideren importants aquests arguments.

S'observa que existeix, independentment dels sexes, una divisió força jerarquitzada de les categories professionals en la majoria dels centres. Un dels arguments que utilitzen per justificar aquesta realitat és que la situació legal actual requereix una estructura jerarquitzada de funcionament. Deixant de banda aquest argument, del qual no tractarem esbrinar la certesa, sí que es desprèn que aquesta necessitat «imposada per la legislació vigent» porta a una pràctica que recolza en una estructura de comunicació i de poder que reproduïx models de funcionament anteriors al canvi qualitatiu. Quant a les funcions dels professionals es fa difícil trobar els punts intermitjos entre el que són papers assignats i papers assumits i, sobretot, les repercussions i contradiccions que aquestes divisions del treball representaran en l'aplicació dels models educatius desenvolupats en aquestes institucions. Les funcions d'autoritat que es deriven d'estructures jeraquitzades porten a la rutina i se'n nodreixen i, el que és més perillós, poden prevaler sobre actituds i funcions autènticament educatives.

Com hem esmentat, la majoria tenen estudis superiors als necessaris per accedir al seu lloc de treball, però sense una formació bàsica i específica relacionada amb la feina que han de dur a terme. Aquest factor és al mateix temps una dificultat i un estímul per als equips educatius. Hi ha, per una banda, esperances en la formació dels futurs educadors socials pel que significa d'unificació de la formació inicial, la qual permetrà que la formació permanent sigui realment una formació permanent, però, per altra banda, hi ha recança pel que pot repercutir en els que tenen contractes laborals temporals (la majoria). Un altre factor de dubte d'aquesta futura formació és l'allunyament o deconeixença que tenen, segons alguns dels entrevistats, els professors/es d'universitat dels camps d'actuació dels educadors/es especialitzats,

La majoria dels professionals han accedit a aquest camp de treball motivats per la tasca que han de fer, alguns amb experiència anterior en camps afins i també en aquest sector. Experiència que, quan comença a consolidar-se, queda alterada pels canvis que es produeixen. La vivència que tenen com a col·lectiu de professionals és que hi ha molts canvis. Canvis interns pel que fa a mobilitat d'educadors/es, a mobilitat de residents i canvis externs pel que fa a mobilitat de tècnics, de polítics, de disponibilitat de recursos, etc. En general, es té la sensació que poques vegades es pot acabar la feina ja que sempre passa alguna cosa.

Els canvis continus i la mobilitat de personal, que repercuteix en l'equilibri de l'equip de professionals, es deuen en molts casos a la inestabilitat i les condicions laborals. El treball d'aquests professionals, al bell mig dels conflictes, demana una gran estabilitat personal i professional que, en la majoria dels casos, no té suport perquè treballar en situacions de temporalitat i de desconeixement de continuïtat afecta la

persona i el desenvolupament de la seva tasca professional. Aquesta professió s'està convertint en una professió de pas; fer d'educador/a representa tocar sostre; la possibilitat de promoció és poca o nul·la llevat de la sortida que actualment utilitzen alguns com a sortida de fugides o any sabàtic, és a dir «alliberar-se per activitats sindicals». Altres aspectes que influeixen en aquest desànim professional són la sensació que tenen els professionals que se'ls demana i se'ls valora més una tasca de contenció i de control davant d'una funció educativa. També la manca de reconeixement social que té aquesta professió i les condicions de desgast personal i àdhuc familiar.

Els professionals tenen la sensació, per una banda, que s'espera molt de la seva tasca i, per altra banda, no saben el que se'ls demana realment i no se'ls faciliten mitjans per poder assolir les finalitats que tenen estipulades.

Aquesta tendència al desànim rau bàsicament en què els canals de comunicació que utilitzen els equips de professionals i els seus interlocutors es troben en diferents nivells.

Tenen tan integrades les limitacions i possibilitats dels recursos existents que es poden oferir als residents que, automàticament, tapen i assumeixen que les necessitats reals no es poden atendre. Això, juntament amb un grau d'insatisfacció que va creixent perquè no poden veure «la feina acabada», influeix en una sensació de malestar que no pot ser controlada per ells mateixos i que impedeix el canvi.

No tenir informació sobre el futur de la situació dels infants o joves desinternats els incrementa la preocupació per la feina ben feta que hauria d'incorporar un treball de seguiment postinstitucional, per poder avaluar el nivell d'eficàcia tant de l'internament en el centre com d'altres recursos utilitzats en cada cas concret. Es necessita poder comprovar en quina mesura s'han aconseguit les funcions que el centre i l'acció social en general tenien assignades.

Als propis professionals els costa bastant plantejar-se la valoració dels instruments i dels procediments educatius que utilitzen per assolir les finalitats que tenen fixades en els seus centres perquè creuen, i no es pot deixar de banda la importància dels significats i les apreciacions que fan els entrevistats, que no se'ls considera i les seves opinions no són escoltades.

Sembla que hi ha dificultats de comunicació entre els professionals dels centres i els serveis responsables de què depenen, ja siguin públics o privats, quant a comunicar-se en ambdós sentits. Segons que manifesten alguns dels entrevistats, «els seus superiors» desconeixen bastant la realitat dels centres i els educadors i educadores

no són cridats a participar en aquells processos de planificació que es porten a terme des d'aquests serveis.

La participació dels professionals no solament és necessària sinó que la reflexió crítica de la seva pràctica ha de ser l'element transformador de la seva pròpia realitat i, consegüentment, de les condicions que s'ofereixen als menors i joves per atendre les seves dificultats personals i socials.

Del coneixement d'aquesta realitat es desprèn que existeix un conjunt de característiques sòcio-familiars que afavoreixen situacions de dificultat psico-social dels infants o joves. Aquestes situacions, classificades com «situacions de risc social», afecten el seu desenvolupament integral. La població atesa en aquests centres presenta homogeneïtat en les situacions familiars perquè el problema s'origina a la família.

Un element important d'aquest apartat és la manca d'informació que tenen els equips de professionals dels centres de la situació real de les famílies dels menors o joves residents, deixant de banda si són o no verídiques «les històries» normalment tristes que s'expliquen, que els professionals en certa manera esperen escoltar, i que les poques o nul·les coordinació i col·laboració amb altres professionals que s'ocupen de les famílies afavoreixen aquesta desinformació.

La col·laboració i la coordinació tant dins els equips de professionals dels centres com d'aquests professionals amb altres equips externs, és un dels aspectes que es troben a faltar per part d'alguns professionals i que valoren com a força important per consolidar la seva feina.

També acceptarien de bon grat més suport per part dels equips tècnics que els supervisen. Els professionals d'aquests centres requereixen d'un alt grau de professionalització; per aquest motiu s'han de fer efectius, per una banda, un reciclatge o formació continuada i, per altra banda, un suport des dels equips tècnics que intervenen simultàniament amb el centre.

Disposar d'un temps per poder dedicar-se a la programació, la preparació i l'actualització de la intervenció educativa i la documentació que se'n deriva és imprescindible per a tots. Aquest temps s'ha de contemplar dins la jornada laboral i atorgar-li la importància que té; en cas contrari s'està, en alguns casos, potenciant i perpetuant la improvisació i «l'anar fent».

Sorpren que molt pocs dels entrevistats s'identifiquin amb «l'empresa» a què pertanyen; és un element sobre el qual caldria reflexionar.

La infraestructura dels centres és un altre dels temes que preocupa perquè condiciona força les condicions de treball i el seu coneixement ajuda a comprendre certes dinàmiques poc flexibles amb els residents. S'haurien de millorar, en alguns casos, les condicions de manteniment tant pel que es refereix a aspectes materials com d'higiene i de confortabilitat.

Referent a les característiques dels centres, a partir dels resultats que s'han obtingut mitjançant l'anàlisi i la interpretació de les dades, trobem que hi ha una pluralitat d'organitzacions que responen a un conjunt de realitats múltiples.

Aquestes realitats múltiples, la majoria de les quals produeixen unes diferències organitzatives i de models d'intervenció, no són conegudes entre si i, en alguns casos, tampoc no hi ha cap interès per saber què fan i quins plantejaments tenen altres experiències que no sigui la pròpia.

Troblem a faltar una metodologia d'intervenció educativa explícita, reconeguda i utilitzada pel conjunt de professionals de l'educació especialitzada. Hi ha un «saber fer» implícit i comú que configura una pràctica educativa específica d'aquests centres residencials d'atenció a la infància o adolescència, però manca un recull teòric del conjunt de la metodologia d'intervenció educativa característica d'aquest àmbit d'actuació.

Dels resultats de la investigació es desprèn la necessitat d'estructurar una metodologia d'intervenció que ofereixi un marc de referència que possibiliti una coherència en el procés d'intervenció i adequat a la realitat i a les característiques del menor i del seu entorn familiar i social.

Creiem que amb la nostra investigació hem aportat, en aquest sentit, uns elements de partida al mateix temps que es poden obrir futures línies d'investigació sobre aquesta temàtica.

Els objectius de la recerca han presentat una certa complexitat en la seva anàlisi atès que existeix una gran varietat de centres sense unes línies generals comunes. Aquesta varietat es produeix, sobretot, per diferents motius que es poden sintetitzar en:

- la diversitat de les característiques de la població atesa
- la gran varietat de professionals que desenvolupen la seva tasca
- la situació contractual i les condicions laborals dels professionals
- la pertinença dels centres a administracions públiques o entitats privades

Un altre aspecte que manca totalment en aquestes organitzacions residencials són els projectes educatius de centre com un element clau i un eix vertebrador de l'organització i de la sistematització de la tasca professional. Creiem que per a aquests centres és indispensable la confecció d'un model de Projecte Educatiu de Centre, adaptat a les característiques específiques d'aquests equipaments, que serveixi per intentar partir d'un esquema general d'organització on quedin reflectits els trets comuns i els trets diferenciadors de cada recurs. Creiem que amb la nostra investigació s'ha contribuït a un procés de conscienciació del tema, tant per part de les diferents administracions públiques com d'altres entitats; en aquest sentit, en alguns casos ja ha hi ha hagut resultats i, en altres, s'ha començat a treballar en aquesta línia.

Disposar d'un Projecte Educatiu de Centre serviria per facilitar i millorar la comunicació entre els professionals d'un mateix centre, a nivell d'equip educatiu i de la resta d'estaments que el componen, així com amb altres instàncies superiors. Al mateix temps, proporcionaria una estructura organitzativa orientada a facilitar i incentivar el treball en equip i la coherència de les intervencions socio-educatives amb els menors i joves.

**6.- ELEMENTS PER A LA
CONSTRUCCIÓ I LA CRÍTICA
DEL PROJECTE EDUCATIU DE
CENTRE (PEC) EN ELS
CENTRES RESIDENCIALS
D'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA.**

Després d'haver realitzat el present estudi històric, sociològic i empíric de centres residencials d'atenció a la infància, hem vist la necessitat de plantejar un model de projecte educatiu de centre que pugui servir per estructurar la intervenció educativa en aquestes organitzacions, adreçades a infants i joves, amb problemàtica sòcio-familiar.

Els elements del model analitzats que presentem a continuació, pretenem que siguin una eina útil per a la seva confecció i, al mateix temps, ens proporcionin els arguments bàsics per a la seva crítica.

6.1.- DEFINICIÓ DE PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE (PEC).

Es planteja el PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE (PEC) com un element bàsic, necessari i imprescindible per a l'organització, la regulació i l'avaluació de la tasca educativa en centres de problemàtica social.

El treball social, per poder aconseguir les fites que es proposa, ha d'incorporar la dimensió educativa. L'educació ajudarà els individus perquè puguin posar en marxa els seus potencials i recursos individuals per arribar a incorporar-se a la xarxa social normalitzada i circular autònomament.

Mentre els nois/es resideixen en un centre residencial d'atenció a la infància és funció del centre aportar aquesta formació integral per arribar a assolir els objectius i principis definits a la legislació vigent. La funció educativa, integrada en el marc de l'acció social organitzada: el centre. Aquest tipus de centre que es classifica com «no formal» ha d'abastar i immersir els individus en processos d'aprenentatge que els ajudin a resoldre els seus problemes i que serveixin per superar situacions de marginació. Des del centre, com a alternativa, i des de la pedagogia de la inadaptació social, com a disciplina en la qual es recolza, s'ha d'aconseguir una coherència entre objectius, tècniques, procediments i recursos dins un termini de temps i amb uns infants i/o joves en un context determinat.

Mitjançant les definicions que conté el PEC hom pot observar la sincronia entre el que es descriu, el que es programa, el que es practica i el que s'avalua; el PEC aporta la situació i la sistematització de la tasca professional on queda reflectida la lògica d'actuació a partir de la guia que ofereix.

El PEC facilita l'estructuració de la feina i l'avaluació de la seva efectivitat. Es considera un recurs teòric i metodològic i s'utilitza com un element mediador de caràcter dinàmic.

Som conscients que el disseny del PEC comporta una inversió de temps i esforços per als professionals que l'han de realitzar, però això suposa un desenvolupament

posterior de la feina més esclaridor, amb elements situacionals i objectius per a l'anàlisi. Tenir un PEC representa haver arribat a consensuar diferents opinions o postures professionals, al mateix temps que permet arribar a un llenguatge comú d'equip. Es fa necessari un treball previ a partir del diàleg, la concertació i la cooperació de tots els participants en el disseny del projecte.

El PEC és un element cabdal que contextualitza la intervenció educativa en l'àmbit de la inadaptació social; demana també un esforç en la seva execució, la seva avaluació i la seva reorientació.

El Projecte educatiu de centre, referit a centres de problemàtica social, ha de respondre a les mateixes preguntes que es fa Antúnez (1987:12) en relació amb el PEC d'una institució escolar, quan es vol estudiar la intervenció educativa que es porta a terme:

- Qui som? - Definició de trets d'identitat i principis.
Es recullen els trets d'identitat del centre i els principis o pilars sobre els quals es basarà la intervenció educativa.
- Què pretenem? - Formulació d'objectius.
Un cop definit el tipus de persona que, segons el model teòric, es vol formar, es proposaran els objectius que possibilitaran enfocar la feina per aconseguir-los. Quedaran reflectits aquí els objectius que institucionalment es poden realitzar, no des del punt de vista individual de cada component del centre, sinó des del punt de vista institucional i que concordaran amb els principis que s'han recollit a priori en línia amb el model antropològic. Es definiran objectius que es puguin treballar de debò i amb una certa base ideològica utòpica.
- Com ens organitzem? - Estructura organitzativa.
Les solucions a aquests interrogants senzills i tanmateix complexos de respondre han de quedar recollides en aquest Projecte Educatiu de Centre, el qual «pressuposa una anàlisi del context i explicita els principis d'identitat d'una institució, els objectius concrets que assumeix respecte a aquells principis i l'estructuració organitzativa de la qual es dota» (Antúnez, 1987). L'organització constitueix el conjunt d'estratègies metodològiques que es posen en marxa per aconseguir els objectius.

El PEC ens ha de permetre aclarir tots els dubtes que poden sorgir a l'hora de plantejar-se un instrument d'avaluació; a partir del Projecte Educatiu de Centre que correspon a un centre concret podríem trobar respostes al igual de les plantejades inicialment en centres d'educació formal. En la investigació de Darder i López

(1985:13) sobre elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB, es recullen les següents:

- Quin tipus de realitat és el centre educatiu.
- Quina és la seva finalitat, la seva tasca.
- Quins elements intervenen i en quin grau ho fan.
- Com estan interrelacionats aquests elements, de quina manera s'estructuren.
- Quin és el funcionament que podem qualificar d'adequat.
- De quina manera podem constatar que s'acompleixen les tasques que s'han de portar a terme.
- Quines són les relacions i mútues influències d'aquesta realitat amb el seu entorn.

Totes aquestes qüestions s'han de formular igualment quan ens referim a un centre educatiu residencial on, a més a més, s'han de precisar altres aspectes bàsics (Guédez, 1987) com:

- La direcció dels esforços educatius per transformar la realitat (direcció del canvi: individual/social).
- El nivell d'intensitat del canvi que es vol produir (grau de l'abast de les expectatives educatives).
- Les motivacions per exercir una acció transformadora (raons bàsiques que encoratgen l'educació per a una acció transformadora).
- La prioritització dels àmbits on s'orientarà la intervenció educativa (individual/social).

El PEC ens obliga a portar a terme un autèntic estudi de les necessitats amb la consegüent valoració de la resposta que s'està oferint des de la institució; ens fa plantejar què es fa des de les institucions? Per què serveixen les institucions? Dit d'una altra manera, ens permet planificar el canvi gradualment, amb una sistematització a partir de l'estudi de les necessitats, del disseny i de l'avaluació de les intervencions i dels recursos de què es disposa. Aquesta revisió o canvi ens vindrà donat en revisar el PEC i si cal s'haurà de fer, no perquè canviï el polític o el tècnic de torn, sinó perquè

la institució amb el seu funcionament resulta inadequada per donar les respostes que calen. Com apunta Crozier (1984) les intervencions no es fan perquè es tingui una idea nova sinó perquè són necessàries.

El PEC hauria d'ésser la baula que connecta i situa la realitat exterior, la futura xarxa social «normalitzada» on aquests infants i joves s'hauran d'inserir, integrar, etc., amb la realitat que s'ofereix dins els centres.

Del conjunt dels principis teòrics que inspiren el PEC, incorporem els elements que, al nostre entendre, són indispensables en l'esquema de qualsevol Projecte Educatiu de Centre i destaquem els següents:

- Ha de ser un marc referencial per a la definició del tipus d'intervenció educativa.
- Ha de ser un instrument real.
- Ha d'evitar assumir principis i objectius que no pot assolir col·lectivament.
- Se centra en la reflexió pedagògica.
- Ha de predisposar als canvis.
- Ha de predisposar a la revisió del treball en equip.

Nosaltres entenem els centres com un tot, un sistema obert i, així, des d'una perspectiva holística plantejarem els diferents elements que, segons el nostre criteri, s'han de contemplar en un disseny de PEC. En aquest sentit ens decantem per una interpretació eclèctica de l'organització, encara que ens identifiquem força amb la teoria de sistemes. Les avaluacions sistèmiques intenten reconstruir la subcultura de la institució i determinar els paràmetres objectius que regeixen aquestes institucions.

Alguns experts en el tema de models d'investigació sobre organitzacions educatives (de Miguel, 1989), referides sobretot a l'educació formal, apunten que és un tema complex en el qual s'ha de veure si es pot entendre «la institució educativa com una organització» segons els diferents enfocaments conceptuals sobre les organitzacions i sense definir prèviament la perspectiva teòrica que acompanya l'escola com a organització, i saber quins són els productes de l'escola.

La interpretació eclèctica la remarcuem perquè, després de revisar diferents enfocaments teòrics sobre les organitzacions (Bertalanffy, 1976; Owens, 1976; Bidwell i Abernathy, 1979; Burrell i Morgan, 1980; Scott, 1981; Pfeffer, 1982; Griffiths, 1983; Bolman i Deal, 1984; Lincoln, 1985) referits a la funció de les organitzacions dins la vida social, prioritzant el punt de vista social, no es pot avaluar o tenir en compte només

el producte final sense tenir presents els processos interns. També estem d'acord amb els que consideren la institució com un sistema obert, en interrelació amb el seu entorn i, per tant, que no pot ser estudiada sense tenir present les interaccions amb el medi social. Entenem aquests centres des d'una òptica dinàmica, amb capacitat d'autotransformació, amb una personalitat pròpia.

La majoria d'autors que han estudiat el tema de l'escola com a organització coincideixen que aquestes entitats la intenció de les quals és aconseguir unes fites, no poden ser estudiades exclusivament des d'una perspectiva empresarial ni tampoc des d'una perspectiva de serveis socials (Stinchcombe, 1960; Bidwell, 1965; Hoyle, 1973; Greenfield, 1975; Argyris, 1979; Handy, 1984; Gray, 1985). De la mateixa manera que, dins la investigació educativa «formal», no existeix un únic model d'investigació organitzacional que es pugui aplicar directament a aquests centres educatius de problemàtica social. L'avaluació del grau d'eficàcia d'una institució està en relació directa a si s'ha fet una bona anàlisi del context, detectant les necessitats reals i dissenyant una intervenció educativa en relació amb aquestes necessitats i en funció del producte final que es vol obtenir, tenint en compte tant els recursos de què s'ha disposat com del procés intern que ha permès poder arribar a les fites proposades.

Podem servir-nos encara de l'estudi de les tres dimensions d'Argyris (1979:160), en què planteja i caracteritza el model d'eficàcia d'una organització:

- a) Aconseguir els objectius.
- b) Mantenir-se internament.
- c) Adaptar-se al medi exterior.

Aquestes tres dimensions pensem que es poden enfocar des d'una perspectiva teòrico-ideològica adaptativa o renovadora. Nosaltres ens inclinem per una perspectiva teòrico-ideològica renovadora crítica, és a dir, l'organització ha de tenir una capacitat de reacció i modificació davant qualsevol alteració que es produeixi en una, diverses o totes les dimensions de la institució.

Miles (1964) diu que entre les característiques atribuïdes a una organització sana hi ha, entre d'altres, la capacitat d'innovació, l'autonomia i l'adaptació.

Hem intentat recollir algunes de les recomanacions que els experts donen en relació amb les característiques que ha de recollir un model d'investigació (Borich, 1974; Nadler, 1980), i destaquem les quatre que pràcticament combinen i sintetitzen la majoria de les orientacions esmentades :

- a) El model d'investigació ha d'estar fonamentat en una teoria i cal explicitar clarament les relacions entre els fenòmens que intervenen en ell.

- b) S'ha d'especificar operacionalment les variables .
- c) Ha de precisar la seva validesa empírica.
- d) Ha de validar i generalitzar les seves aplicacions.

Durkin i Durkin (1975) assenyalen que «l'observació participant» és el sistema més ràpid i directe per avaluar «una llar-residència», atès que permet examinar els dos nivells complementaris de qualsevol realitat social: el nivell ecològic i el nivell sistèmic.

El nivell ecològic defineix la realitat pels integrants del sistema; és el clima existent i la visió de l'entorn institucional. La investigació qualitativa proporciona aquestes dades.

El nivell sistèmic té, per una banda, una perspectiva estructural, és a dir, quins són els paràmetres objectius que componen l'organització real i els sistemes d'interaccionisme simbòlic real que existeixen dins la institució i les relacions objectives amb l'exterior.

Seguint l'esquema que Durkin i Durkin (1975) proposen per poder investigar el nivell sistèmic «d'una llar-residència», destaquem els següents elements:

- 1.- Inputs, entrades o conjunt de components de què disposa l'organització: idees, creences, personalitats, material, personal humà i diners. Aquests elements es jerarquitzen en conceptes, mitjans, objectius i es tradueixen a un model d'intervenció, un model institucional, un model de gestió. (Cabrero, 1983).

Com a objectius a considerar en una avaluació de programes en aquesta línia tindríem:

- a) Els que fan referència al tipus de tractament, o tipus d'intervenció educativa, que estaran en línia amb la consecució o finalitat dels recursos. En el cas dels centres residencials d'atenció a la infància, concordaria amb l'objectiu principal que s'acostuma a definir com: «arribar a estructurar o reestructurar els aspectes deficitaris de la personalitat d'aquests menors.
- b) La socialització o reeducació. Els programes de tractament residencial, o tipus d'intervenció educativa, han de proporcionar experiències de socialització per preparar el nen de cara a la vida adulta.
- c) L'atenció en les seves necessitats bàsiques o la cura en la custòdia. Aquest aspecte fa referència a la «qualitat de la cura» en relació amb el

- menjar, la salut, l'habitatge i les condicions de vida.
- d) El nivell de preparació dels implementadors del programa/es.
 - e) La capacitat de controlar els individus que pertorben la societat.
- 2.- Especificació i delineació de rols i estatus, en termes prescriptivament conductuals.
 - 3.- Components del programa o subsistemes d'intervenció. S'inclou aquí els programes educatius, el tractament psicològic, la dinàmica residencial, l'oci. Aquests subsistemes o components del programa s'han d'analitzar en termes de les seves relacions i contribucions relatives a cadascun dels objectius del programa, especificant les activitats que es relacionen amb aquest fi.
 - 4.- Suprasistemes. El sistema que s'estudia es relaciona amb altres sistemes com l'entorn immediat, les famílies, la xarxa de serveis socials, l'administració de la qual depèn...
 - 5.- Processos interactius dins l'organització com són, entre d'altres: la comunicació entre els participants del sistema; tècniques de control social; presa de decisions; supervisió sobre el funcionament; coordinació global; suport del personal.

Creiem que aquestes orientacions aportades pels experts en aquesta temàtica, així com les reflexions derivades de la investigació experimental que s'ha realitzat, queden recollides en el model de Projecte Educatiu de Centre que presentarem a continuació i després d'analitzar diferents factors que tenen un paper important en la confecció d'aquest projecte. Volem remarcar que aquest model organitzatiu que plantegem és també com altres models «una descripció de la realitat abreviada i simplificada» (Mateo, 1990;99) però que, a més a més, pretén oferir uns elements que serveixin per al disseny del projecte educatiu de centre de cadascun dels que formen part dels «centres residencials d'atenció a la infància» (recursos que supervisa la Direcció General d'Atenció a la Infància). El seu èxit però, depèn, de la seva capacitat de captació d'aquelles característiques que són centrals i específiques de cada organització.

6.2.- MARC DE REFERÈNCIA GENERAL QUE CONDICIONA EL DISSENY D'UN PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE.

El marc de referència general situa, emmarca i condiciona la tasca educativa en els centres.

El coneixement dels factors que figuren com emmarcadors de la tasca educativa és fonamental; difícilment es pot arribar a entendre una situació i les diferents interaccions que se'n desprenen si no se sap quina ha estat la procedència inicial d'aquest recurs o alternativa; des d'on s'ha gestat, del per què d'una realitat concreta i no una altra, etc.

Aquest marc de referència recull els reguladors marc, externs al propi centre, que són donats per la legislació vigent i l'estructuració administrativa que s'encarrega d'executar aquest marc legal, i que es defineixen de la següent manera:

- **Marc legal.**

Recull la normativa legal vigent, en l'àmbit internacional, estatal i autonòmic.

Explicita les lleis que influeixen i determinen la tasca dels Serveis de l'Administració.

- **Marc administratiu.**

Es fonamenta l'organització i la funcionalitat de l'administració que ha de possibilitar l'aplicació d'aquestes lleis, mitjançant els recursos de què disposa i dels criteris que prioritza, perquè estiguin a l'abast de les persones que necessiten la seva intervenció.

Han de quedar, en aquest apartat, ben explicitats els següents conceptes:

- Organigrama del Servei: gràfic i explicació de la situació d'un servei dins un departament.
- Finalitat de l'Administració: orientacions que determinen les lleis sobre la finalitat d'un servei.
- Models d'intervenció: orientacions que determinen les lleis sobre el model d'intervenció d'un servei.
- Recursos fonamentals d'un servei: infraestructura material (dels centres, de llur tipologia); infraestructura de professionals (d'atenció directa, planificació i suport); infraestructura econòmica... etc.

- **Projecte Marc.**

Exposició dels criteris i orientacions que fonamenten el model d'intervenció d'un servei a partir dels recursos que ofereix. Entre aquests recursos es troba el centre i és en el seu projecte educatiu específic on s'hauran d'incorporar les premisses que figuren en el projecte marc.

En el Projecte Marc quedaran explicitats clarament els següents apartats:

- Criteris fonamentals d'un projecte marc: criteris tècnics i ideològics que fonamenten l'opció d'un model d'intervenció.
- Definició i característiques de la població que un servei haurà d'atendre: delimitació de la població que s'atendrà; alternatives que s'ofereix a aquesta població: internament, acolliment familiar, adopció, medi obert, centres de dia, etc.
- Definició i característiques dels professionals: d'acord amb les característiques de la població i el model d'intervenció definit.
- Objectius Generals d'un Servei.
- Orientacions per al treball en els diferents centres (en el cas que ens ocupa) que depenen d'un servei.
- Coordinació amb altres Serveis, Departaments, etc.
- Avaluació del Projecte Marc: sistemes d'avaluació, necessitat d'avaluació.

6.3.- ESTRUCTURA INTERNA DEL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE.

L'objectiu primordial del Projecte Educatiu de Centre és donar resposta al problema que el configura per poder dur a terme un treball educatiu, psicològic i social adequats, establint una total coordinació entre totes les parts que intervenen en el procés.

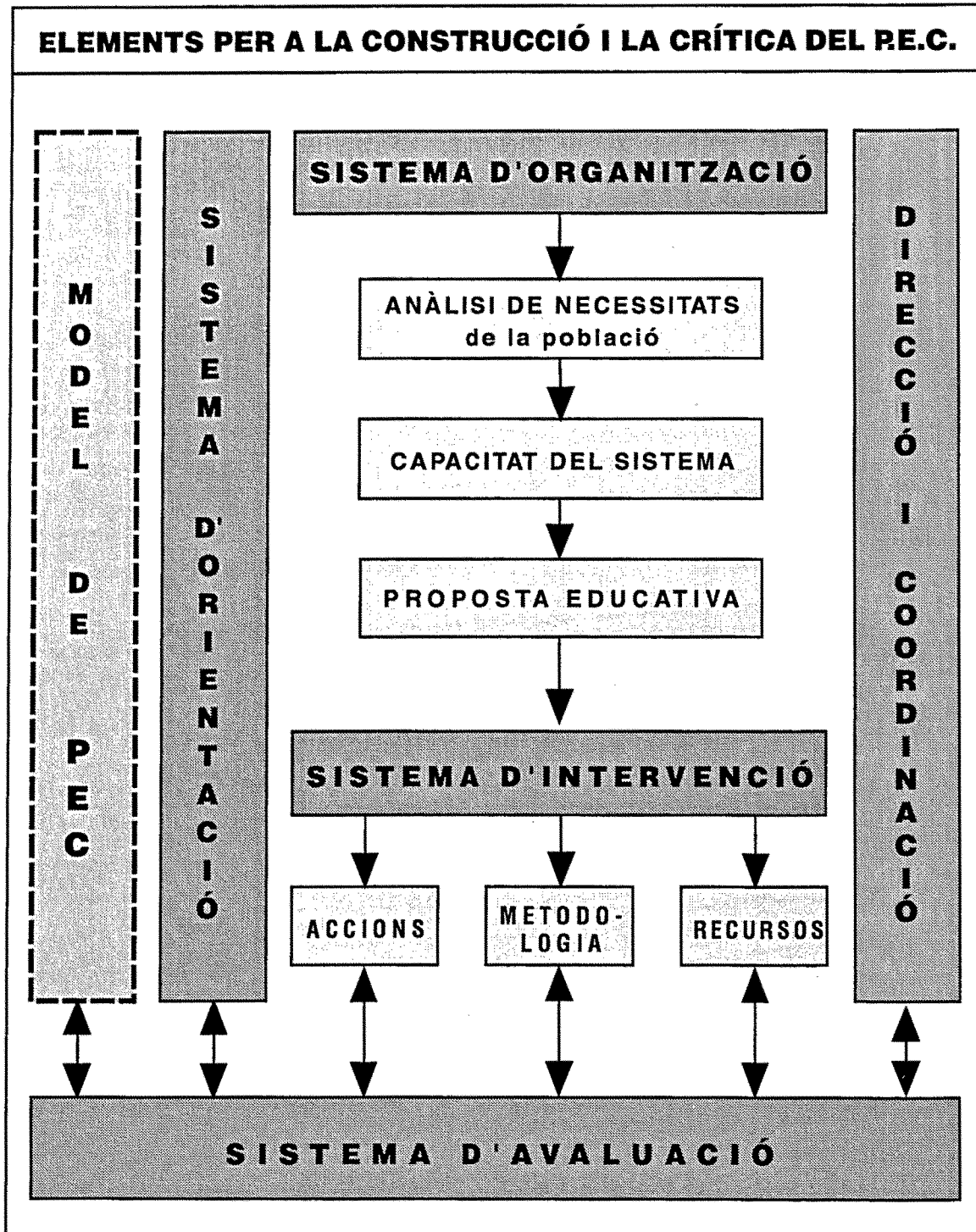
L'eficàcia d'aquesta organització depèn més de la connexió que tingui el PEC amb la realitat que no pas de la seva estricta existència.

- El seu disseny comporta:
 - Inversió de temps.
 - Inversió d'esforç.
 - Consensuar opinions.
 - Arribar a acords.

- El seu disseny facilita:
 - Consensuar postures professionals: llenguatge comú.
 - El desenvolupament de la tasca educativa.
 - Contextualitzar la intervenció educativa en l'àmbit de la inadaptació social.

- El seu disseny proporciona:
 - Una coherència entre la definició d'objectius, la línia educativa i l'organització per arribar a aquests objectius.
 - Una coherència de funcionament de l'equip adult que serveixi de model de referència en la mateixa línia del que es demana als residents.
 - Una formació integral mitjançant la informació i la immersió en la dinàmica institucional; una disposició per a l'acció; una identificació de les normes i

un desenvolupament afectiu que pugui aportar elements als individus per ubicar-se com a subjectes dins la societat on viuen.



SISTEMA D'ORIENTACIÓ

Dins el sistema d'orientació queden inclosos el conjunt de principis inspiradors que hem tractat en el capítol tercer. A partir d'aquests principis s'estableixen uns reguladors de la vida col·lectiva que serviran per poder anar avaluant si l'organització disposa dels elements adequats per poder respondre als principis bàsics que marquen l'acció educativa.

Els reguladors es classifiquen en:

- **Reguladors marc.**

Són uns instruments que, d'una banda, serveixen als residents per relacionar-se amb el centre i, d'una altra banda amb l'administració.

- El contracte educatiu.
- El reglament intern.
- El projecte marc de l'Administració.

- **Reguladors d'elaboració i de decisió.**

Permeten disposar d'uns espais on es pugui analitzar la pràctica, aprendre a tenir en compte les diferències i gestionar d'una forma efectiva, conscient i responsable la vida comunitària.

- L'assemblea institucional.
- La reunió de l'equip educatiu.
- La reunió de l'equip educatiu amb altres professionals.
- La reunió amb la família.

- **Reguladors d'acció (de l'acció personalitzada, de l'acció grupal).**

Permeten organitzar l'acció de manera grupal i/o individual dels diferents acords o compromisos que s'hagin pres pels diferents òrgans d'elaboració i decisió de la dinàmica.

- Equips de treball/tallers de tasques.
- Responsabilitats individuals.

SISTEMA D'ORGANITZACIÓ

El sistema d'organització presenta una gran variació atès el gran ventall de centres que existeixen i que, o bé són propis de l'administració, o bé són privats i poden col.laborar o no amb l'administració.

Ha de quedar clar que el centre és una organització constituïda per diferents sistemes que tenen unes funcions específiques, que s'interrelacionen entre si i que necessiten una acció coordinada entre tots per gaudir d'un bon funcionament.

Com a bon funcionament, des d'una perspectiva eminentment educativa, s'entén aquell que permet atendre amb respecte els infants o joves que resideixen en el centre i que faculta per educar-los de manera integral i compensadora en un marc d'igualtat d'oportunitats.

Atesa la diversitat de centres residencials d'atenció a la infància i a l'adolescència (tipologies dels/les menors atesos, les característiques del personal, els edificis, els pressupostos, etc.), cal fixar des de les administracions que s'encarreguin del seu control i la seva coordinació unes pautes generals d'organització, que s'haurien de recollir en un projecte marc. Aquest projecte marc serviria de guia per poder desenvolupar a cada centre, segons les seves pertinença i característiques, un projecte educatiu propi d'acord amb la seva realitat específica.

En aquest apartat hauria de quedar clarament definit el tipus d'equipament de què es tracta a partir de les respostes a les preguntes següents:

- De qui depèn?
- A qui s'adreça?
- Què ofereix ?

S'ha d'especificar clarament què es vol fer, des del centre, a favor dels usuaris, que és en definitiva allò que s'ha de tenir sempre present. La resposta correcta a aquestes tres preguntes proporciona informació i aporta una perspectiva de cap on s'ha d'avançar.

ANÀLISI DE LES NECESSITATS DE LA POBLACIÓ ATESA

Les recomanacions dels experts diuen que és segons la problemàtica que presentin els usuaris, és a dir els que utilitzaran l'equipament, com hauria de ser organitzat el centre per poder donar resposta real a les seves necessitats. Efectuar una bona anàlisi de les necessitats facilitarà la determinació dels objectius que siguin propis del projecte del centre.

En aquest apartat haurien de quedar clarament especificats com a mínim els següents punts:

- **Tipus.**

Especificar quins problemes o deficiències presenten els/les residents.

- **Característiques.**

Relacionar els trets predominants (personals, medi socio-familiar) que manifesta la població atesa.

- **Nombre i composició.**

Establir els criteris per determinar el nombre i la composició de la població, tenint en compte l'espai disponible, les seves característiques i els recursos materials i humans de què es disposa.

- **Criteris i condicions d'admissió.**

Determinar si es creu adequat i/o indispensable disposar d'un diagnòstic (determinar necessitats i possibilitats) i d'unes orientacions d' intervenció inicial per a cada cas.

- **Criteris i condicions d'estada.**

Fixar quins haurien de ser els criteris mínims de permanència en el centre.

- **Criteris i condicions de baixa.**

Fixar quins haurien de ser els criteris indispensables per poder sortir del centre.

CAPACITAT DEL SISTEMA

La capacitat del sistema fa referència al conjunt de recursos, tant materials com humans, de què es disposa per poder oferir una resposta educativa al conjunt de la població atesa.

PROFESSIONALS

- Definir el tipus de professionals més adients (tenir una formació adequada per poder desenvolupar la tasca educativa) que treballen en el centre.
- Nombre i composició dels professionals.

- Què s'espera dels diferents professionals?
Es fixaran els deures i les responsabilitats, del conjunt dels professionals.
- Definir els diferents estaments i/o papers: director, administrador, educadors, coordinador, equip educatiu, personal de servei, etc.
- Funcions: determinar les funcions que corresponen a cada paper des d'una perspectiva eminentment educativa; especificar la dedicació del personal.
- Definir tipus de professionals més adequats per col·laborar amb el centre. (Tècnics desl serveis centrals, EAIA, EAPS, AS, psicòleg, etc.)

EMPLAÇAMENT GEOGRÀFIC

Estudi, consulta i recopilació de dades sobre:

- L'emplaçament i l'entorn socio-cultural.
Situació i característiques físiques de l'edifici; dades socio-demogràfiques; dades antropològiques; xarxa i potencial de recursos; xarxa i plànol de comunicacions.

PRESSUPOST - RECURSOS MATERIALS

- S'ha de disposar dels mitjans materials suficients, i d'una forma àgil, que permetin un desenvolupament adequat dels elements que s'inclouen en el projecte educatiu del centre.

La persona o persones que s'ocupin de la direcció i de la coordinació hauran d'establir els mecanismes de regulació i control del pressupost i de les diferents partides que el componen.

PROPOSTA EDUCATIVA

OBJECTIUS GENERALS DEL CENTRE.

Els objectius són un conjunt de principis que regeixen i orienten tot l'equip adult. Encara que tothom els conegui, és imprescindible que els recollits i, al mateix temps, aparegui ben explicitada tota la trajectòria educativa que es vol aconseguir:

- **Tendència educativa del centre / Línia filosòfica.**

Es definirà quin tipus de línia educativa es durà a terme. Bàsicament, aquesta línia es pot agrupar en tres tendències, cada una d'elles classificada i caracteritzada

segons que sigui:

- Tendència comprensiva: els adults intenten comprendre, trobar explicacions i disculpar qualsevol actitud dels infants o joves.
- Tendència despectiva: els adults intenten organitzar tot el procés educatiu dels infants o joves sense tenir-los presents, pensant que ells saben el que necessiten, el que volen i el que és millor per als menors.
- Tendència participativa: els adults impliquen els infants o joves, segons les seves possibilitats, en el seu procés educatiu, intentant conduir-los perquè siguin capaços de prendre les seves pròpies decisions.

- **Definició dels objectius generals del centre.**

Quedaran ben explicades les finalitats; els objectius han de ser concrets, realistes, quantificables, sincronitzats i revisables. És convenient responsabilitzar les persones de diferents objectius, ja que així, és més fàcil la seva avaluació i la seva consecució. La intervenció de tots els professionals en la formulació i el seguiment dels objectius posa en marxa la línia de participació de l'equip d'adults, que també es vol seguir amb els residents.

- **Definició de com es duran a terme aquests objectius generals.**

Es relacionaran les estratègies organitzatives - que s'obtidran mitjançant l'organització interna - i les estratègies instructivo-formatives, les quals quedaran reflectides en els diferents programes i activitats que es facin (programes de tallers, programes d'activitats i programes específics).

- **Objectius de l'acció educativa.**

Es marquen en funció dels objectius generals; per arribar a un treball eficaç els residents han d'anar passant gradualment i consecutivament per la socialització, la sociabilitat i l'autonomia.

- **Eixos de l'acció educativa.**

En funció de la línia educativa, dels objectius generals i els objectius de l'acció educativa poden establir-se les directrius fonamentals de l'acció (la participació, la personalització i l'articulació social).

- La participació dels residents s'haurà de proporcionar a partir de les programacions grupals, en el funcionament i/o gestió de les quals tots els membres del centre tenen al seu càrrec responsabilitats individuals i responsabilitats col·lectives.
- La personalització dels residents s'haurà de garantir a partir d'elements que

reforcin la individualitat; el contracte educatiu, el programa educatiu individual i la relació d'ajuda individualitzada mitjançant la tutoria són algunes de les eines més utilitzades.

- L'articulació social dels residents s'haurà d'establir a partir fonamentalment de l'activitat base de cada individu (estudi, treball, estudi i treball), de les seves relacions afectives i de la col.laboració en institucions i associacions comunitàries.

- **Definir els àmbits d'intervenció sobre els quals es dirigirà prioritàriament la tasca educativa.**

Àmbit del/a menor; àmbit de la família; àmbit de l'entorn.

CONTEXT INTERN ON ES DESENVOLUPA L'ACCIÓ EDUCATIVA.

Recull aquells elements que emmarquen, situen i contextualitzen l'acció educativa en el centre. Tot aquest conjunt d'instruments que especifiquem a continuació constitueixen els reguladors marc de l'organització.

- **Reglament Intern.**

Es considera un important regulador marc de la vida comunitària. Delimita les regles i les condicions de funcionament del centre. El seu contingut afecta tot el personal del centre (els treballadors i els usuaris), especificant quines normes seran susceptibles de canvi (mitjançant la discussió i la decisió de tothom) i quines restaran fixes. Es redactarà en un document a part, com annex al PEC.

- **Contracte educatiu.**

És un instrument mediador que s'estableix directament entre el resident/a per una banda i l'educador/a tutor/a com a representant del centre per una altra; de vegades, i segons les característiques i l'edat dels infants o joves, també es fa un contracte educatiu amb la seva família i la institució especificant els compromisos adquirits per ambdues parts.

- **Horaris.**

S'hauran de fer les diferències oportunes i les justificacions al conjunt d'horaris implantats (horari propi de la institució, horari dels treballadors, horaris personals dels/les menors).

- **Espais.**

Definició i normativa d'utilització dels espais de que es disposa (espais de la institució, espais propis dels treballadors, espais col.lectius-compartits, espais individuals-privats)

- **Objectes.**

Definició i normativa d'utilització dels objectes (objectes de la institució, objectes propis dels treballadors, objectes col·lectius-compartits, objectes individuals-privats)

SISTEMA D'INTERVENCIÓ

El sistema d'intervenció constitueix el pla d'acció que s'estableix per poder aconseguir la proposta educativa que cada centre ha definit previament.

El pla d'acció constitueix bàsicament el conjunt d'accions educatives, la planificació de la metodologia i el bagatge de recursos de que es disposa.

ACCIONS

En aquest bloc es troba resposta a la pregunta: què fem? La distribució de les accions presenta tres nivells: accions col·lectives (per exemple: l'assemblea), accions grupals (per exemple: tasques quotidianes), accions individuals (per exemple: la tutoria), que venen orientades per les programacions corresponents.

LES PROGRAMACIONS

El projecte educatiu del centre recull la planificació i la fonamentació de la tasca educativa que s'ha de desenvolupar dins l'àmbit de cada un d'ells. Correspon a un primer nivell de planificació i serveix d'orientació de la tasca educativa.

Els equips de professionals han d'elaborar programacions que concretin el que reflecteix el projecte educatiu del centre, que l'especifiquin i l'apropin a la pràctica quotidiana.

Aquestes programacions corresponen a un segon nivell de planificació.

Per poder assolir aquesta comesa es fa imprescindible que l'equip educatiu, tant en el seu conjunt com individualment, programi i coordini les seves intervencions per tal de dotar de coherència l'organització.

- **Programacions grupals**

Les programacions grupals fan referència a la concreció del currículum de les diferents activitats o de tallers específics, etc. que s'hagin previst posar en pràctica durant un període de temps determinat (al llarg de tot els curs, durant un semestre, durant un trimestre, durant una setmana...). En aquestes programacions, que corresponen al total del grup de residents o a subgrups, s'hauran de concretar els diferents objectius que es pretenen assolir (objectius d'actituds, objectius d'aptituds, coneixements, etc.).

- **Programacions individuals**

Les programacions individuals queden concretades en el Projecte Educatiu Individualitzat (PEI) de cada resident/a i no han de quedar desvinculades del projecte educatiu del centre. El PEI és una eina educativa que sistematitza i organitza el programa d'actuacions d'un infant o jove de cara a la seva incorporació o reincorporació a la xarxa social normalitzada. La confecció d'un PEI ha de respondre al dret que cada persona té a una intervenció educativa que s'adeqüi a les seves necessitats i permeti al màxim el desenvolupament de les seves capacitats.

El PEI constarà de:

- **Contracte educatiu.**

El contracte educatiu es considera un instrument mediador i una eina educativa. S'utilitza per fixar els compromisos (fonamentalment els drets i els deures) que s'estableixen per ambdues parts (el/la menor i el/la representant del centre).

- **Programació específica.**

A partir de l'estudi de les necessitats, caldrà establir i prioritzar els objectius que es treballaran amb el/la menor. Dins aquest PEI, es confeccionarà una programació específica i detallada per a cada objectiu de cada àrea i de cada àmbit d'intervenció, on es farà constar: els objectius terminals en les diferents àrees, les fites en períodes de temps determinats i les tècniques d'intervenció (estratègies, accions, etc.) seleccionades. També es farà constar quants i quins professionals hi intervindran, els recursos de què es disposa i els mecanismes i períodes d'avaluació previstos inicialment.

- **Període de seguiment postinstitucional.**

S'estableixen les orientacions encaminades als professionals que s'ocuparan de dur a terme el seguiment de l'infant o jove un cop ha sortit del centre. Un element clau de l'èxit d'una intervenció educativa rau en la qualitat del seguiment que es faci un cop els individus comencen a funcionar per ells mateixos. En aquesta nova situació, que correspon també a un temps educatiu, el jove necessita tenir algú de referència per poder fer el pas real de desenganxament institucional.

ELEMENTS DE LA VIDA QUOTIDIANA

Els objectius dels diferents elements de la vida quotidiana s'inclouran en programacions grupals, on s'explicitaran aquests objectius o bé es farà unes programacions específiques de com es volen treballar aspectes com la normativa de convivència, el tractament dels incidents, i els reforços de les conductes positives,

METODOLOGIA

Amb la metodologia es pretén agrupar un conjunt de criteris metodològics que reflecteixin com s'educa als centres. Es pretén aconseguir una coherència entre objectius, tècniques, procediments i recursos dins un temps establert.

ORGANITZACIÓ DE LA DINÀMICA INTERNA DEL CENTRE

Fixa les activitats, els punts de control del projecte, la motivació i el feedback. L'organització de la dinàmica interna ha de garantir la programació i la pràctica de qualsevol acció de tipus col·lectiu (que afecta tots els membres de la institució), de tipus grupal (que afecta grups de gestió) i de tipus individual.

Recull els diferents blocs que es consideren prioritaris per treballar segons quina sigui l'activitat de base. Es defineixen les activitats de base com aquelles activitats que constitueixen els blocs centrals de la dinàmica. Les activitats de base, al mateix temps, conformen els anomenats reguladors de l'acció personalitzada, atès que estan en funció de les necessitats i capacitats de cada resident.

- **Estudi.**

S'entén la formació com un element de desenvolupament personal. Es tendirà a afavorir i a recolzar tot tipus de tasques acadèmiques a tots els/les residents que tinguin capacitat i motivació. S'afavorirà l'adquisició de continguts professionals i d'estudi.

- **Treball.**

Constitueix un mitjà per arribar a l'autonomia i al desenvolupament personal i un instrument per a la relació i la projecció social. S'haurà d'establir, segons les edats dels/les residents, els mecanismes d'iniciació per al món laboral com un dels elements fonamentals d'integració a la comunitat.

- **Temps Lliure.**

La disposició de temps lliure en l'horari personal dels/les residents serveix per estructurar i diferenciar els temps productius dels temps per desenvolupar les afeccions de cada persona. És convenient realitzar activitats externes al centre per possibilitar noves relacions.

- **Tutories.**

La relació de tutoria constitueix la relació específica que manté un educador/a amb un nombre determinat d'educands per tal de poder-los seguir de prop i orientar-los sobre les dificultats que van experimentant al llarg de la seva evolució.

- **Tasques quotidianes.**

S'organitzen i es defineixen les tasques quotidianes a partir d'equips de treball o de tallers de tasques domèstiques. Per aquests tallers o equips de treball es fa una programació concreta especificant el nivell de continguts i el nivell d'exigències.

- **Diners de butxaca.**

Es fa una assignació de diners setmanal que possibilita un aprenentatge de la despesa i de la responsabilitat individual i potencia el contacte amb l'exterior. Serveix també per treballar un fons econòmic comú a partir de les aportacions individuals i establir un criteris comuns de despeses.

- **Assemblees.**

Constitueix un espai d'assistència obligatòria on s'estableix un clima de participació i de comunicació grupal. Es considera un important regulador d'elaboració i de decisió de la vida comunitària.

RECURSOS

ORGANITZACIÓ DE L'EQUIP DE PROFESSIONALS

És un recurs i, al mateix temps, un regulador de l'acció educativa. Recull els elements que utilitza l'equip educatiu per poder atendre els objectius definits anteriorment:

- **Reunió Equip Educatiu.**

És un regulador d'elaboració i decisió. A les reunions de l'equip educatiu han de participar tots els membres que componguin aquest estament professional. La reunió de l'equip educatiu és un element cabdal per a l'anàlisi i el seguiment de la tasca educativa que es desenvolupa al centre.

- **Reunió Educadors-altres professionals.**

A més de les reunions pròpies de l'equip educatiu, se n'hauran d'establir amb altres professionals. S'indicarà el nombre i el tipus de col.laboradors així com la periodicitat i les persones que hi participaran.

- **Treball amb famílies.**

S'especificarà si es desenvoluparà un treball específic en l'àmbit de la família o bé si es portaran a terme un conjunt de gestions i contactes derivats de l'àrea de relació del menor amb els seus familiars. Es considerarà la possibilitat de realitzar reunions de pares orientades a reforçar el treball que es desenvolupa en el centre amb els infants o joves.

- **Tutories.**

Cada educador/a és tutor/a d'un o més residents/es, responsabilitzant-se del seguiment i la coordinació del projecte educatiu individual. Periòdicament, i establerta a priori amb cadascun/a dels seus tutorats/des realitzarà una revisió i l'avaluació dels acords presos conjuntament.

- **Reponsabilitat per àrees.**

Cada educador/a es farà càrrec de la informació, del seguiment i de la coordinació de les àrees establertes segons les necessitats de funcionament del centre i els criteris d'organització. Per exemple: àrea de sanitat, àrea de lleure, àrea laboral, àrea educativa, àrea de recursos-contactes exteriors, etc.).

- **Documentació.**

La producció documental dels equips de professionals és un instrument fonamental i imprescindible per al bon seguiment, l'elaboració i el control de la tasca educativa en el centre. L'actualització i la localització d'aquesta documentació facilita la feina i la presa de decisions. Per exemple: l'arxiu, les actes de les reunions, el diari, les comunicacions-informacions entre torns, els dossiers dels/les menors, la memòria, etc.).

RECURSOS PROPIS - INFRASTRUCTURA.

Tot el potencial d'espais interns i externs de què disposa l'edifici i les possibilitats diverses que poden oferir aquests espais.

RECURSOS DE L'ENTORN/XARXA QUE INTERACTUA AMB EL CENTRE

Fer un estudi de les diferents ofertes que hi ha a l'entorn i definir la col.laboració i la coordinació amb altres serveis, institucions, professionals, etc.:

- Família.
- Escola.
- Treball.
- Sanitat (Recursos sòcio-sanitaris)
- Barri (Recursos, relació social-cívica). Etc.

EL PRESSUPOST I LA SEVA DISTRIBUCIÓ

DIRECCIÓ I COORDINACIÓ

Correspon a la direcció i la coordinació vetllar per la posada en marxa i el seguiment dels principis de participació. Si es creu necessària aquesta figura, hauria de fer-se càrrec de coordinar tots els aspectes organitzatius i administratius del centre.

Es considera la participació de tots els membres de l'organització com l'element cabdal de la tasca educativa que s'ha de desenvolupar des del centre.

Fem referència al recull de principis de participació que apareixen en el document de Projecte Educatiu Marc de la Direcció General d'Atenció a la Infància (1992: 24-25), principis que constitueixen els objectius pels quals ha de vetllar qualsevol equip de direcció i que són els següents:

a) Co-responsabilitat

La co-responsabilitat comporta un compromís per part de tots els membres en el conjunt de decisions que afecten el funcionament adequat del centre.

b) Subsidiarietat

A partir de l'organització concreta i de l'organigrama funcional definits en els documents que s'estableixin a tal efecte, els òrgans de gestió han de respectar les atribucions dels òrgans inferiors i no envair els camps que els són propis.

c) Globalitat

Totes les actuacions han de planificar-se tenint en compte el conjunt, per tal d'assolir la unitat i la coherència necessàries.

d) Cooperació

Treballar, prenent part amb els altres, en una tasca feta en comú.

e) Coordinació

Combinar harmònicament i posar en ordre tots els esforços, per tal d'assolir un conjunt i realitzar una acció comuna.

f) Autoritat

Regulació del funcionament dels diferents òrgans en funció de les tasques i atribucions assignades, i acompliment o execució dels acords presos.

Del sistema de direcció i coordinació poden derivar-se diferents models segons que sigui un estil de direcció més democràtic o més jerarquitzat. El que sí que es veu necessari en l'actualitat és que hi hagi una figura responsable, per raons legals, que haurà d'assumir les guardes i que, normalment, coincideix amb la figura de direcció. Des d'aquest sistema, s'haurà de garantir la direcció i la coordinació del personal educatiu, i del personal d'administració i de serveis en els casos que n'hi hagi.

Del sistema de direcció i coordinació depèn en gran manera l'èxit del projecte educatiu de centre. La persona o persones que s'ocupin d'aquesta comesa han de tenir l'habilitat suficient per crear un sentit de compromís cap al projecte i, al mateix temps, permetre que el personal aportï les seves pròpies idees. Han d'explicitar molt clarament com es prendran les decisions i quins seran els seus mecanismes de seguiment i de control dins l'organització.

De la direcció i la coordinació depenen, en la mesura que ho han de possibilitar i controlar, l'ordre, la coordinació entre tots els estaments de professionals que componen el centre, la conjunció de forces individuals per a la consecució dels objectius comuns, la planificació general i, en definitiva, tots els aspectes que determinen una bona organització.

SISTEMA D'AVALUACIÓ

REVISIÓ I AVALUACIÓ DEL PEC

L'avaluació del conjunt de planificacions institucionals reflectides en el PEC s'entén des d'una òptica globalitzadora i a partir dels mecanismes d'avaluació continuada que s'incorporen en les definicions dels diferents sistemes que contempla el mateix PEC.

L'avaluació del PEC, que quedarà reflectida en la memòria anual que cada centre lliuri per escrit, comporta la revisió de tots els seus apartats i, de manera més detallada, els que fan referència a les avaluacions de les programacions grupals (PG), les avaluacions de les programacions individuals (PEI) i l'avaluació de l'organització dels professionals per poder desenvolupar la tasca educativa.

- **Necessitat de l'avaluació.**

La necessitat d'avaluar sorgeix a partir d'entendre el centre com una organització que necessita una valoració continuada de la globalitat del procés educatiu. L'avaluació (en els seus diferents moments: inicial, continuada, final) es contempla dins els distints sistemes de planificació institucional del procés educatiu. L'avaluació, per tant, té l'objectiu de servir a la presa de decisions per tal d'introduir en aquest procés educatiu les modificacions necessàries .

- **Sistemes i instruments.**

Diferents sistemes i instruments que s'utilitzen en la pràctica quotidiana a partir de l'observació i el control tant del desenvolupament de les programacions grupals com dels projectes educatius individualitzats. Cada centre pot tenir l'autonomia, a partir d'unes línies generals, per al disseny i la utilització d'un sistema de recollida de dades que pugui reflectir la realitat de l'organització.

- **Presa de decisions.**

L'objectiu de tot procés d'avaluació comporta la presa de decisions i, conseqüentment, la proposta d'elements per al canvi i/o optimització, d'acord amb els aspectes que es defineixen al PEC.

- **Innovació.**

Posteriorment al procés d'avaluació contínua, s'introduiran els canvis oportuns per tal de garantir al màxim una intervenció educativa que s'ajusti a les necessitats i als objectius previstos des de l'organització.

7.- EPÍLEG.

«Sempre està tot per fer i sempre tot és possible»

(Miquel Martí Pol, 1993)

La realització d'aquesta investigació, com s'ha comentat anteriorment, ha estat motivada bàsicament pel coneixement i la participació de la investigadora en l'acció social que s'estudia, amb la pretensió de conèixer més profundament els centres d'atenció a la infància i l'adolescència.

Acompanyava aquesta intenció la possibilitat de poder fer alguna aportació que servís sobretot per millorar la qualitat de la intervenció socio-educativa en aquestes organitzacions. Creiem que aquest propòsit és un compromís per a qualsevol professional i un deure per a les administracions responsables del control i el seguiment d'aquests equipaments.

Hem produït una anàlisi pertinent d'un segment de les institucions dedicades a la infància en dificultat social. La matriu analítica ha mostrat les deficiències i dificultats d'aquestes institucions a diverses àrees de Catalunya. Però també hem elaborat un model utilitzable en el disseny d'organitzacions en aquest àmbit. Es tracta de la fase anterior a la decisió de política institucional. Una fase anterior que, malauradament, observem que no s'ha fet prèviament al disseny de la política assistencial per a la infància d'aquestes característiques a Catalunya. El nou model de Projecte Educatiu de Centre és el resultat de les diverses fases, des de l'estudi exploratori fins la fase d'avaluació i propostes. Han estat seleccionats diversos centres en els quals s'ha analitzat detalladament totes les variables possibles. Per exemple, l'organització interna en funció de la interacció educativa aplicada als nous conceptes d'infància en dificultat social.

El principal resultat de la nostra anàlisi és la producció del Projecte Educatiu de Centre, que ha de tenir elements valorats de forma molt precisa, tal com hem exposat anteriorment. El PEC és un instrument bàsic, necessari i imprescindible per a l'organització, la regulació i l'avaluació de la tasca educativa en centres de problemàtica social.

D'aquesta anàlisi en aquest segment de centres que hem estudiat sorgeixen un conjunt de reflexions que ens agradaria fer i, sobretot, el que més desitjaríem és que sortissin dels dominis d'aquestes pàgines i arribessin, utilitzant expressions dels propis interlocutors «a algú amb un càrrec de responsabilitat» perquè, modestament, creiem que representen el sentir d'un conjunt de professionals preocupats per la seva feina i, fonamentalment, dels infants o joves, que són els protagonistes reals de la intervenció.

Es fa evident que hi ha un desencant per les actuacions de les administracions públiques en general. Aquest desencant es fonamenta en el fet que semblava que hi hauria un canvi profund en les polítiques socials i en els professionals que es feien càrrec d'assumir compromisos que només queden vigents mentre duren les campanyes electoral. Aquest camp que presentem és un àmbit social que es va quedant estancat i que cada cop es té menys en compte, si el comparem per exemple amb l'ensenyament reglat, entre d'altres. Sembla ser que els pressupostos educatius, per a aquest sector social, no són l'objectiu fonamental de cap administració pública en aquests moments.

Tothom parla de l'infant i en nom de l'infant però, a qui li preocupa realment aquest infant? Amb la mà al cor, tothom creu que es fa tot el que es pot fer realment? Per comprovar aquestes qüestions es tractaria bàsicament de planificar uns instruments de control, primerament de l'aplicació del marc legal vigent, i en segon terme de l'efectivitat dels recursos tant materials com humans que es posen a l'abast dels usuaris per poder resoldre les seves problemàtiques.

La realitat és que, tot i que aquests centres són anomenats centres residencials d'acció educativa, necessàriament no són centres educatius. Pel fet de parlar d'intervenció socio-educativa el tipus d'intervenció no és necessàriament social i educativa. Les paraules tenen un sentit i és important dotar-les de contingut perquè les finalitats que es pretenen en els centres es puguin aconseguir. L'experiència ens mostra que les coses, si no es possibiliten mecanismes per al canvi, funcionen segons com són viscudes. Aquest criteri és un dels que varen potenciar, en el seu moment, el canvi i l'estructura d'aquestes institucions i, conscients que s'ha avançat molt, no es pot deixar d'avançar encara molt més.

Ens agradaria creure que el resultat d'aquesta investigació, que hem fet amb molta il·lusió, amb ganes d'aportar alguna idea innovadora i, perquè no dir-ho també, amb algun que altre mal de cap, servirà per canviar alguna cosa. Amb l'ajuda i la participació d'un conjunt de professionals s'ha intentat desenvolupar un esforç epistemològic per dotar de fonaments un funcionament pràctic que s'ha anat transmetent amb el treball «braç a braç» de l'experiència de molts professionals, però que actualment aquest sistema representa un perill perquè cada cop queden menys professionals amb experiència mitjana o llarga. Cada cop les persones que accedeixen a aquests llocs de treball són més joves, amb un bagatge personal i professional que no és suficient; és per això que es fa necessari donar existència conceptual al que bàsicament és un procés pràctic.

Sense entrar en judicis de valor, hi ha una gran diferència entre qui treballa darrere una taula i qui trepitja el terreny. Creiem que el conjunt d'idees verbalitzades pels participants expressen una realitat viscuda i que la seva experiència s'ha de comunicar. Precisament per les característiques peculiars d'aquests treballadors de l'educació se'ls ha de mentalitzar que la difusió del treball realitzat és d'una gran importància per anar endavant.

La tendència generalitzada a la desinstitucionalització fa que la imatge social d'aquestes organitzacions sigui negativa, malgrat la situació actual de canvis positius, i àdhuc així ho viuen els propis professionals, els tècnics i els polítics que tenen poder de decisió. El cert és que aquestes institucions no agraden a ningú i no queda bé parlar-ne massa, però el que també és cert és que existeixen i han de complir amb la seva funció; per aquest motiu han de dotar-se de tots els recursos materials, humans i tècnics perquè rendeixin al màxim de les seves possibilitats.

Nosaltres defensem que l'internament d'un infant o jove sigui realment l'últim recurs possible a utilitzar. Molts comentaris indiquen que, en nombrosos casos, si s'hagués fet una intervenció abans amb la família no hauria fet falta ingressar un menor en un centre. Això requereix invertir en prevenció. Treballar el nivell preventiu de situacions que es poden complicar i fins i tot deteriorar i no recuperar-se és pensar en els subjectes com a primeres persones. Segregar un infant en una institució perquè hi ha un problema en la seva família i en no poder internar la família se l'interna a ell, és un element que ens ha d'estimular a enfocar el treball d'intervenció abans que s'hagi d'arribar a aquest extrem.

La prevenció, per tant, és una opció revolucionària per al canvi real. S'ha de situar per donar suport a aquelles institucions de control i de perpetuació de les normes i els valors de la societat que són la família i l'escola, on rauen bàsicament la gènesi dels conflictes que pateixen els menors.

La prevenció s'ha de plantejar al llarg del cicle vital de la família i s'ha de poder arribar a comprendre que prevenir és molt més econòmic -aspecte que preocupa sobretot als polítics- que altres alternatives d'intervenció de les problemàtiques a posteriori, que és tal com s'està funcionant actualment.

També s'hauria d'arribar a entendre que una garantia de l'adequació social d'un sistema familiar s'aconsegueix treballant el nucli familiar. La intervenció conjunta amb la família i des de la família són elements cabdals per poder ajudar i preparar els pares en les seves funcions conjugals, parentals, filials, etc. La societat actual planteja nous problemes que afecten la realitat de les famílies i les situacions d'estrès viscudes en el seu si provoquen conflictes que necessiten dispositius de mediació familiar eficaços.

L'educació i l'entrenament de les famílies en diferents habilitats normalitzadores són les claus perquè, des de dins, puguin canviar les situacions problemàtiques a partir dels seus propis recursos.

Una altra institució, que sembla intocable, però que realment ha de tenir una funció social indiscutible, és l'escola. L'escola s'ha d'adaptar més a les necessitats actuals; per una banda ha de reconsiderar els horaris de funcionament d'aquest servei, atès que no coincideixen amb els horaris de treball dels grans, ni els períodes de vacances, etc. Per altra banda, s'hauria d'ampliar l'oferta normalitzadora de les seves funcions, oferir el sentit més ampli d'educació que inclou tant elements per a la cura dels infants com de l'educació dels pares.

Finalment, creiem que s'ha de posar en marxa una Llei general de la infància que serveixi per regular totes les administracions públiques que s'ocupen de «parts de l'infant» com poden ser, entre d'altres, educació, sanitat, serveis socials, justícia, joventut, treball, lleure, família, etc.

En principi s'han de posar en marxa i complir el que s'estipula en la legislació vigent internacional, estatal i autonòmica. Després avançar en aquesta nova Llei que coordini tots els estaments i la munió de professionals que arriben a intervenir en cada cas i avançar cap a polítiques normalitzadores que assegurin una eficaç protecció de la seguretat i els drets dels infants. Una llei d'aquest tipus oferiria unes millors coordinació i racionalització, i una acció unitària de tots els departaments responsables en el camp de la infància, mitjançant un únic òrgan de govern competent en aquesta matèria.

S'ha de reclamar per al territori de Catalunya, a qui correspongui, el nomenament del Síndic de Menors, adjunt al Síndic de Greuges.

8.- Notes.

- (1)- A partir d'aquest paràgraf s'utilitzarà la paraula Administració, per anomenar una, dues o tres de les administracions públiques que s'han escollits com a punts referencials de la investigació.
- (2)- Amb motiu de celebrar-se les «Primeres Jornades sobre la Prevenció i el Tractament de la Delinqüència Juvenil a Catalunya» (1978) el Centre d'Educadors, adscrit a l'ICE de la UAB, presenta un ampli informe titulat «Los colectivos infantiles del Ayuntamiento de Barcelona fundados y organizados por el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats.» En aquest document queda reflexat l'enfoc pedagògic que orientava l'actuació professional en aquests centres. És un dels primers documents que defineixen i defensen una línia psico-sòcio-dinàmica de treball per aquest sector.
- (3)- La Direcció General de Serveis Socials de la Generalitat de Catalunya va fer un estudi sobre les antigues llars infantils de l'INAS que es van transferir al govern autònom. L'informe i proposta de reorientació d'aquests equipaments es va posar en marxa, segons paraules textuais de la presentació i índex «Motivat pel coneixement de l'atenció deficitària que reben sobretot els nens de la Llar Infantil «Ruiz de Alda», actualment transferida a la Generalitat.» (maig, 1981).
- (4)- La Diputació de Barcelona, dins el seu Pla General d'Atenció a la Infància i a la Joventut (1987) exposa, detalladament, el marc conceptual del model d'atenció a la infància i joventut que pretenien desenvolupar.

- (5)- L'exemple que s'utilitza correspon a una de les comunitats educatives on la investigadora va realitzar una immersió en la realitat de sis mesos.
- (6)- Documentació interna. Recomanacions de l'Equip Tècnic de la Direcció General de Serveis Socials, 1982.
- (7)- Es considerava, per part dels tècnics, que la ratio que havia d'existir entre el personal educatiu dels centres havia de respondre a la proporció de vuit educadors per a un total de vint-i-quatre residents o un educador/a per a cada tres residents. Aquests criteris varien, sobretot, segons el grau de problemàtica personal que presenta la població atesa.
- (8)- La informació que es presenta en aquest punt s'ha pogut extreure gràcies a l'oportunitat de poder accedir a la documentació interna de les Àrees o Equips Tècnics de l'Administració.
- (9)- Definició que va formular Faustino Guerau de Arellano com a resultat, entre d'altres aspectes, d'un document de treball que va aportar a l'Associació d'Educadors Especialitzats de Catalunya (1986) fent una reflexió i repàs de certs articles dels estatuts d'aquesta associació que s'anomenava «Comentario de los Estatutos». Aquest comentari es va publicar en part a la revista *Educadors*, 1, 2 i 3.
- (10)- «La figura del educador rol y encargo social» CEM (Centre d'Estudis, Informació i Documentació de la Marginació), *Educadors*, 2. El CEM va sorgir a partir d'un grup d'educadors que treballaven en el camp de la marginació preocupats, segons ells, per la indefinició teòrico-pràctica en la que es trobaven els professionals d'aquest camp. Un dels seus objectius era reflexionar teòricament a partir de la pràctica que desenvolupaven i poder anar construint una teoria i una metodologia de treball extensiva a tot el col·lectiu de professionals.
- (11)- Primera Trobada d'Educadors Especialitzats Faustino Guerau de Arellano a Barcelona, maig 1987. Els temes centrals a tractar eren: «Marginació i Inadaptació» - «El fet educatiu» - «L'educació especial com a servei públic».

Amb aquesta trobada també s'intentava fer un reconeixement de l'obra i de la persona de Faustino Guerau de Arellano, cofundador de l'Associació

d'Educadors Especialitzats de Catalunya que va morir a finals de l'any 1986.

I Congreso Estatal del Educador Especializado « La educación como respuesta a las problemáticas sociales» a Pamplona, desembre 1987.

Jornades sobre «La Formació d'Educadors i Agents Sòcioculturals» a Barcelona, abril 1988.

IX Col.loqui Internacional de la AIEJI (Associació Internacional d'Educadors de Joves Inadaptats) «Els Educadors Especialitzats davant l'Acta Única Europea» a Barcelona, novembre 1988.

- (12)- Annex documental a l'informe tècnic presentat per l'AEEC al grup 15 per a la ponència de la reforma d'ensenyament universitari (1987).
- (13)- «El malestar institucional», curs impartit a la Tercera Escola d'Estiu de S.S. de la Diputació de Barcelona, 1992. Com a introducció a la temàtica s'argumentava que el malestar institucional és un fet que es pot constatar dia a dia, les institucions manifesten un malestar que *no és cojuntural, sinó estructural*. El professor exposava que *la queixa* és un dels símptomes privilegiats del malestar. El programa constava de quatre temes centrals: «El malestar en les institucions. Raons estructurals» - « Diagnosi de la realitat: tipologies simptomàtiques» - «Anàlisi causal: identificació dels factors» - «Estratègies de treball».
- (14)- «Com cuidar-se del propi treball», curs impartit a la Tercera Escola d'Estiu de S.S. de la Diputació de Barcelona, 1992. La presentació del tema feia referència, sobretot, a que el tipus de relació que s'estableix en serveis socials és particular i especial pel fet de relacionar-se sempre amb problemes, amb drames humans, i amb conflictes socials que els professionals, com humans no estan exempts ni vacunats. El perill bàsic, segons el professor, rau en la immobilització del professional, la qual fa adoptar postures de precipitació o de bloqueig. El programa d'aquest curs oferia dos punts claus de treball: «De què ens hem de cuidar: recorregut per les circumstàncies i situacions diverses en les quals el professional corre perill» - «Com cuidar-se: recorregut per les tècniques, les tàctiques i els trucs que permeten preservar el professional d'efectes negatius de la seva feina. Com controlar els efectes de la nostra pràctica i com controlar els efectes dels afectes que es generen en la relació entre el professional i l'usuari».

- (15)- «Treball amb famílies des d'una perspectiva de serveis personals», curs impartit a la Tercera Escola d'Estiu de S.S., Diputació de Barcelona. Segons la professora, les situacions carencials que es manifesten per mitjà dels individus i/o famílies presenten diferents aspectes interrelacionats. La resposta racional es basa en projectes integrats i la realitat és que quasi sempre la resposta institucional i professional és fragmentària i parcial.
- (16)- Comissió representativa del personal educatiu de les comunitats educatives infantils i juvenil, conjuntament amb representants de l'Equip Tècnic de l'ICASS (1986). Aquesta comissió es va crear fonamentalment per poder debatre i clarificar aspectes claus de la intervenció educativa en els centres residencials.
- (17)- Informe i proposta de reestructuració de les escoles i internats de Llars Anna G. de Mundet (1982). Aquesta reestructuració defensava un *futur més lliure i, sobretot, més just*.
- (18)- Projecte Educatiu Marc de la Direcció General d'Atenció a la Infància, Servei de Centres (1992). Pàgs, 19-20.
- (19)- Documentació i informació interna de la comunitat educativa juvenil de l'ICASS (1987).
- (20)- Bases de Funcionament de la Comunitat Educativa Juvenil. ICASS. (1984).
- (21)- Necessitat que el servei de Medi Obert (MO) del Departament de Justícia, conjuntament amb el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) de plantejar l'elaboració d'un programa de formació per a tots els Tècnics i Delegats de MO. A partir d'aquest curs de formació es planteja un projecte d'investigació sobre «Metodologia d'investigació en medi Obert» portat a terme per un grup de professors/es i investigadors universitaris: Pere Amorós, Flor Cabrera, Frederic Diego, Julia V. Espin, Carme Panchón i Mercedes Rodríguez, i de tots els Delegats que participaren en el curs de formació. Existeix un llibre publicat (1993) d'aquesta recerca per l'editorial del CEJFE.
- (22)- A partir de la Constitució espanyola (1978) i el traspàs posterior de competències al Govern autònom de Catalunya.

- (23)- Pròleg del llibre «Education et suppléance familiale en internat», Paul Durning.
- (24) i (25)- Programa d'Infància 1988-89 de l'Ajuntament de Barcelona, Àrea de Serveis Socials. Amb l'objectiu de *millorar la qualitat de vida del menor, incidint en el processos de socialització que el faran més autònom i compromés en la construcció d'una societat millor.*
- (26)- Document «Informe i proposta de programa de reorientació de les antigues Llars infantils de l'INAS actualment transferides a la Generaliat» (1981).
- (27)- Document «Bases de Funcionament Comunitats Infantils», Servei d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència, ICASS (1986).
- (28)- Document «Bases de funcionament de la Comunitat Educativa Juvenil», Servei d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència, ICASS (1984).
- (29)- Document «Informe i proposta de reestructuració de les escoles i internats de Llars Ann G. de Mundet» (1982).
- (30)- Document «Informe i proposta de reestructuració de les escoles i internats de Llars Ann G. de Mundet» (1982).

9.- Bibliografia.

A

- Abercrombie, N.; Hill, S. & Turner, B. S. (1986). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Cátedra.
- AEDES (1986). III Congreso Internacional. In, Proceedings of the *Desajustes sociales y problemas de conducta en la infancia y adolescencia*. Madrid 25-27 Abril 1984.
- AIEJI (1988). *Los educadores especializados ante el Acta Unica Europea*. In, Proceedings of the IX Coloquio Internacional. Barcelona, juny 1988.
- Adan, F. J. & Mazo, J. L. (1989). *El educador en medio abierto*. Bilbao: Zelan.
- Aguilar, M. J. & Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de Servicios y Programas Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Aguinaga, J. & Comas, D. (1991). *Infancia y adolescencia: La mirada de los adultos*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Aichhorn, A. (1956). *Juventud descarriada*. Madrid: Martínez de Murguía.
- Ainsworth, M. D. (1962). «The effects of maternal deprivation. A review of findings and controversy in the context of research strategy». In AAVV. *Deprivation of maternal care*. Gèneve: OMS.
- Ajuntament de Barcelona (1980). *Una nova alternativa de serveis per a la infància*. Barcelona: Àrea de Serveis Socials.

- Ajuntament de Barcelona (1980). *Dossier Infància*. Barcelona: Documentació Interna Àrea de Serveis socials.
- Ajuntament de Barcelona (1983). *Els Centres Municipals d'Infància. Un estudi Sociològic*. Barcelona: Serveis Socials.
- Ajuntament Barcelona (1987). *Els Serveis Socials a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Serveis Socials.
- Ajuntament de Barcelona (1987). *Un sistema d'indicadors socials per a la ciutat de Barcelona. «Pla d'actuació social a Barcelona»*. Barcelona: Serveis Socials.
- Ajuntament de Barcelona (1988). *Programa d'infància 1988-89*. Barcelona: Documentació Interna Àrea de Serveis Socials.
- Ajuntament de Barcelona (s.d.). *Els col·lectius infantils. Memòria curs 77-78*. Dossier. Document escrit. Barcelona: Àrea d'Afers Socials i Joventut. Centre de Documentació.
- Ajuntament de Barcelona (s.d.). *Colectivos Infantiles del Ayuntamiento de Barcelona. Obra Social de Alojamiento Juvenil (OSAJ). Llar del Noi*. Document escrit. Barcelona: Àrea d'Afers Socials i Joventut. Centre de Documentació.
- Ajuntament de Barcelona (s.d.). *Dossier: Pla de Treball d'Infància. Resum del Traspàs dels Col·lectius Infantils*. Dossier. Document escrit. Barcelona: Àrea d'Afers Socials i Joventut. Centre de Documentació.
- Ajuntament de Barcelona. (s.d.). *Dossier de Documentació Anys 1962/79.(Llars cristianes - Cefesa- Ajuntament de Barcelona) «1a. Part Informe dels Col·lectius Infantils»*. Dossier. Document escrit. Barcelona: Àrea d'Afers Socials i Joventut. Centre de Documentació.
- Ajuntament de Barcelona (s.d.). *Col·lectius Infantils: Antecedentes, Contrato y Puesta en Marcha*. Dossier. Document escrit. Barcelona: Àrea d'Afers Socials i Joventut. Centre de Documentació.
- Ajuntament de Barcelona (s.d.). *Memoria informativa. Centro de Formación de Educadores Especializados*. Document escrit. Barcelona: Àrea d'Afers Socials i Joventut. Centre de Documentació.
- Ajuriaguerra, J. de & Marcelli, D. (1982). *Manual de Psicopatología del Niño*. Barcelona: Toray-masson.
- Albó, R. (1914). *Barcelona caritativa y social*. Barcelona: La hormiga de oro.

- Allee, R. (1976). *Education en milieu ouvert*. Paris: CTNERHI.
- Allmänna Barnhuset (1987). Trobada d'experts sobre «Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa.». Centre Europeu de Formació i Recerca en Benestar Social. Ministeri de Salut i Afers Socials. Suècia.
- Alvarez, V. B. (1979). *Pedagogía popular en grupos marginados*. Madrid: Zero.
- Alvira, F.& Canteras, A. (1985). *Delincuencia y marginación juvenil*. Barcelona: Publicaciones de Juventud y Sociedad.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Amitai, E. & Lehman, E. (1980). *A Sociological Reader on Complex Organizations*. New York: Rinehart and Winston.
- Amorós, P. (1987). *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid: Narcea.
- Amorós, P. (1990). *Situación actual de los servicios de adopción y acogimiento familiar*. Madrid: Dir. Gral. de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Amorós, P. e. a. (1993). *Metodología d'intervenció en medi obert*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya.
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología del Trabajo Social*. Barcelona: El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (1985). *Qué es el Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1986). *Diccionario del Trabajo Social*. México: El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (1992). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI.
- Anguera, Ma. T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, Ma. T. (1985). «Posibilidades de la metodología Cualitativa Vs. Cuantitativa». *Revista Investigación Educativa*, 6.
- Antúnez, S. (1987). *El Projecte Educatiu de Centre*. Barcelona: Graó.

- Antúnez, S. & Gairín, J. (1988). *Organització de Centres*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. e. a. (1991). *Del Projecte Educatiu a la Programació d'Aula*. Barcelona: Graó.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós, MEC.
- Aracil, J. (1979). *Introducción a la dinámica de sistemas*. Madrid: Alianza.
- Arana, J. & Carrasco, J. L. (1980). *Niños desasistidos del ambiente familiar*. Madrid: Karpos.
- Argyris, Ch. (1979). *El individuo dentro de la organización*. Barcelona: Herder.
- Argyris, Ch. ; Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action science, concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey Bass.
- Aries, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Aries, Ph. & Duby, G. (Dir.). *Histoire de la vie privée*. Paris: Seuil.
- Ashford, D. E. (1989). *La aparición de los estados de bienestar*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Associació d'Educadors Especialitzats de Catalunya (1986). «La figura del educador rol y encargo social». *Educadors*, 2
- Associació Promotora del Treball Social (1989). *Sistemes d'avaluació als centres d'infància*. Barcelona: APTS. Document policopiat.
- Association pour un Réseau de Pratiques de l'Institutionnel. (1988). *Et si instituer c'était éduquer? Comment démarrer un hébergement coopératif*. Vigneux: Matrice.
- Aubry, J. (1955). *La carence de soins maternels*. Paris: Centre International de l'Enfance.
- Aula Práctica. (1984). *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: Ceac.
- Ausubel, D. P. ; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Autes, M. e. a. (1986). *Genèse des inadaptations*. Vanves: CTNERHI.
- Avanzini, G. (1979). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.

Ayala, F. (1988). *Introducción a las Ciencias Sociales*. Madrid: Cátedra.

Aylwin, N., Jiménez, M. & Quezada, M. (1982). *Un enfoque operativo de la metodología del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.

B

Badía, O. & Ruiviejo, M. (1989). «L'Internament: entre d'altres, una mesura educativa». In , Proceedings of the *Jornades sobre educació i control*. Barcelona: Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción*. Madrid: Morata.

Balcerzak, E. A. (1989). «The Context of Group Care». In Balcerzak (Ed.). *Group Care of Children. Transitions Toward the Year 2000*. Washington: CWLA.

Balcerzak, E. A. (1989). (Ed.). *Group Care of Children. Transitions Toward the Year 2000*. Washington: CWLA.

Baldwin, N. (1990). *Power to Care in Children's Homes*. Aldershot: Avebury.

Bandrés, M.; Renau, Ma. D.; Jaraquemada, G. & García, Ma. J. (1981). *La influencia del entorno educativo en el niño*. Madrid: Cincel.

Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1969). *Principes of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. & Ribes Iñesta, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Barber, B. (1964). *Estratificación social*. México: FCE.

Barbaritto, G. & Moretti, S. (1987). «L'actual sistema penal i correctiu a Itàlia». In, Proceedings of the Trobada d'experts. *Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa*. Suècia.

- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnes, J. A. (1979). *Who Should Know What? Social Science, Privacy and Ethics*. Harmondsworth: Penguin.
- Barriga, S; Leon, J. M.; & Martínez, M. F. (1987). *Intervención psicosocial*. Barcelona: Hora.
- Bartolomé, M. & Anguera, M. T. (1990). (Coord.). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- Basaglia, F. (1972). *La institución negada*. Barcelona: Barral.
- Basaglia, F. & Basaglia Ongaro, F. (1977). *La mayoría marginada: la ideología del control social*. Barcelona: Laia.
- Beaudot, A. (1981). *Sociologie de l'école*. Paris: Dunod.
- Becker, H.S. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Becker, H.S. (1974). «Labelling theory reconsidered». In, Rock, P. & McIntosh, M. *Deviance and Social Control*. London: Tavistock.
- Beedell, C. (1970). *Residential Life with Children*. New York: Humanities Press.
- Beker, J. e. a. (1972). *Critical Incidents in Child Care*. New York: Behavioral Publications.
- Beker, J. & Maier, W. H. (1981). «Emerging Issues in Child and Youth Care Education: A Plataform for Planning». *Child Care Quarterly*, 10
- Bejar, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Beker, J. & Eisikovits, Z. (1991). *Knowledge Utilization in Residential Child and Youth Care Practice*. Washington: Children Welfare League of America.
- Bentovin, A. e. a. (1982). *Family Therapy*. Vol. 2. London: Academic.
- Bergalli, R. e. a. (1993). *Sistema penal e intervenciones sociales. Algunas experiencias en Europa*. Barcelona: Hacer.

- Berger, P. & Luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.
- Bergeret, J. (1987). Conferència. In, Proceedings of the *I Congreso Estatal de Educadores Especializados*. Pamplona-Navarra, 4-8 desembre 1987.
- Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bernoux, Ph. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris: Le Seuil.
- Berridge, D. (1985). *Children's Homes*. Oxford: Blackwell.
- Berridge, D. & Cleaver, H. (1987). *Foster Home Breakdown*. Oxford: Blackwell.
- Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: FCE.
- Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, B. (1983). *Con el amor no basta*. Barcelona: Hogar del libro.
- Bettelheim, B. & Janowitz, M. (1957). *Cambio social y prejuicio*. Madrid: FCE.
- Bidwell, C. (1965). «The school as formal organisation». In, March, J. (Ed.). *Handbook of organisations*. Chicago: Rand-McNally.
- Bidwell, C. & Abernathy, D. (1979). *Structural and behavioral theories of organisations: A bibliographic review*. Chicago: Department of Education.
- Bielefeld, Universitat de (1987). «Presentació de les línies actuals de treball amb joves a la BDR. Línies de recerca de la Universitat de Bielefeld, professor coordinador Heinz Sücker». In, Proceedings of the Trobada d'experts. *Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa*. Suècia.
- Birnbaum, Ph. (1978). «Academic Context of Interdisciplinary Research». In *Educational Administration Quarterly*, 11
- Birnbaum, Ph. (1984). *Dimensions du pouvoir*. Paris: PUF.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blackburn, J. H. (1981). *La función tutorial*. Madrid: Narcea.
- Blanchet, A. e.a. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.

- Boehlen, M. (1983). *Das Jugenderziehungsheim als Faktor der sozialen Integration*. Bern/Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Bolman, L. & Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organisations*. London: Jossey-Bass.
- Bonnerjea, L. (1990). *Leaving Care in London*. London: London Boroughs Children's Regional Planning Committee.
- Borich, G. (Ed.). *Evaluating educational programs and products*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- Borrell, N. (1989). *Organización escolar*. Barcelona: Humanitas.
- Bouchalart, J. (1983). *Los niños caracteriales*. Barcelona: Planeta.
- Boudon, R. (1980). *Les méthodes en sociologie*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Boudon, R. (1983). *Effets pervers et ordre social*. París: PUF.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and Mental Health*. Gêneve: OMS.
- Bowlby, J. (1965). *Cuidado maternal y amor*. México: FCE.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. I. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol. II. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vol. III. London: Hogarth Press.
- Bowlvy, J. (1986). *Los vínculos afectivos: su creación y ruptura*. Madrid: Morata.
- Bradshaw, J. (1985). *Una tipologia de la necessitat social*. Barcelona: DGSS. Generalitat de Catalunya.
- Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1986). *Solución ideal de problemas*. Barcelona: Labor.
- Bravo, I. e. a. (1981). *La praxis de la educación especial*. Barcelona: Avance.
- Brearley, P. (1980). *Admission to residential care*. London / New York: Tavistock.

- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- Briones, G. (1982). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Brofenbrenner, U. (1973). «A theoretical perspective for research on human development». In, Dreitzel (Ed.). *Childhood and Socialization*. New York: McMillan.
- Brunet, O. & Lézine, I. (1978). *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Madrid: Pablo del Rio.
- Brunet, J. J. & Negro, J. L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: S. Pío X.
- Bueno, Canto e. a. (APISMA-GESE). (1981). *Marginación social del menor*. Alicante: Publicaciones Caja Ahorros de Alicante y de Murcia.
- Buisán, C. & Marín, M. A. (1988). *Tendencias actuales del Diagnóstico Pedagógico*. Barcelona: Laertes.
- Bullock, R. ; Little, M. & Millham, S. (1993). *Going home. The return of children separated from their families*. The Dartington Social Research Unit: Dartmouth.
- Bullock, R. ; Little, M. & Millham, S. (1993). *Residential Care for Children. A Review of the Research*. London: HMSO.
- Bunge, M. (1980). *Espistemología*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Burlingham, D. & Freud, A. (1943). *Infants without families*. London: Allen & Marvin.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1980). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books.

C

- Cabrera, F. & Espín, J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Bases teóricas y prácticas*. Barcelona: P.P.U.
- Cabrero, L. e. a. (1983). «Paradigma sistémico y terapia de familia». In, *Sociedad Española de Neuropsiquiatría*. Madrid: Mariaisa Impresores.

- Calderán, P. (1963). *Familia y política social*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Calleja, M. (1992). «Treball amb famílies des d'una perspectiva de serveis personals». Tercera Escola d'Estiu de Serveis Socials. Diputació de Barcelona. *Els Serveis Socials en la Comunitat*. Barceloa, 29 juny-3 de juliol.
- Camarero, J. (1979). «Estudios sobre la infancia acogida en el INAS». In, AAVV. *Niños difíciles*. Madrid: Karpos.
- Camino, J. L. (Coord.). (1992). *L'educador de centres de menors*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Document Policopiat.
- Campion, J. (1987). *El niño en su contexto*. Barcelona: Paidós.
- Campo, S. d. & Navarro, M. (1985). *Análisis sociológico de la familia española*. Barcelona: Ariel.
- Canales, R. & Navarro, F. J. (Coord.). (1981). *La marginación social del menor*. Madrid: Direc. Gral. de Juventud y Promoción Socio-cultural.
- Candel, F. (1989). *La nova pobresa*. Barcelona: Edicions 62.
- Canestrari, R. & Battachi, N. W. (1969). *El menor inadaptado*. Buenos Aires: Troquel.
- Canivez, P. (1990). *Éduquer le citoyen?* Paris: Hatier.
- Caparrós, A. (1984). *La psicología y sus perfiles*. Barcelona: Barcanova.
- Caplan, G. (1985). *Principios de psiquiatría preventiva*. Barcelona: Paidós.
- Capul, M. (1973). *Los grupos reeducativos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carbonell, J. & Monés, J. (1978). *Escola Única-unificada*. Barcelona: Laia.
- Caritas Española (1978). «Inadaptación y delincuencia juvenil». Monogràfic. *Documentación Social*, 33-34.
- Caritas Española (Comp. Carrera, J. L.). (1989). *Dossier infancia y juventud: (Apoyos para la prevención e intervención)*. Madrid: Caritas Española.
- Carkhuff, R. (1969). *The art of problem solving*. Amherst, Mass: Human Resource. Development Press.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casado, D. (1989). «Servicios sociales y control del menor». In , Proceedings of the *Jornades sobre educació i control*. Barcelona: Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Generalitat de Catalunya.
- Casas, F. (1982). «Política de infancia y adolescencia planteada a partir de la Direcció General de Serveis Socials de la Generalitat de Catalunya. El nacimiento de las Comunidades Infantiles». *Cuadernos INAS*, 5.
- Casas, F. (1982). *Informe de l'actual normativa, estructura i recomanacions sobre l'àmbit de la infància i l'adolescència, orientat a la confecció del Mapa de Serveis Socials de Catalunya*. Barcelona: DGSS. Generalitat de Catalunya.
- Casas, F. (1985). *Els internaments d'infants a Catalunya*. Barcelona: Obra Social de la Caixa de Barcelona.
- Casas, F. (1988). «Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión». *Menores*, 10.
- Casas, F. (Coord.). (1989). *Infància i risc: Dades Bàsiques*. Barcelona: ICASS. Generalitat de Catalunya.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social. Los indicadores sociales y psicosociales: teoría y práctica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1991). «La investigación de las situaciones de riesgo social en la infancia». In, Proceedings of the *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*. Madrid, 1989.
- Casas, F. (1993). «Spain». In, Colton, M. & Hellinks, W. (Eds.) *Child care in the EC. - Foster and residential care for children in the countries of the EC*. Adershot: Avebury Press.
- Casas, F. (1993). «Instituciones residenciales. ¿Hacia dónde?». Proceedings of the *III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Madrid, 15-17 de noviembre 1993.
- Casas, F.; Fransoy, P. & Rueda, J. Ma. (1983). *Proposta de treball en els serveis d'atenció al menor*. Barcelona: Federació de Municipis de Catalunya. Document policopiat.
- Casas, F.; Flotats, J. Ma. & Pi, R. (1984). *Una experiència pedagògica: La comunitat infantil de Gavà*. Barcelona: Memòria de convalidació del títol d'Educador Especializat. Inèdita.

- Casas, F. & Vendrell, M. (1984). «Col·lectius infantils, alternativa als asils infantils». *El Món*, 117.
- Casas, F. & Vendrell, M. (1984). «Col·lectius infantils, alternativa als asils infantils». *Fer Ciutat*, 9.
- Casas, F. & Biosca, L. (Coord.). (1985). *Els centres diürns a les comarques barcelonines*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Casler, L. (1961). «Maternal Deprivation- A Critical Review of the Literature». *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 26.
- Castillejo, J. L. & Colom, A. J. (1987). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ceac.
- Centre de Formació d'Educadors Especialitzats. (1977). *Els educadors dins els col·lectius infantils*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Centre de Formació i Prevenció. (1983). *Memòria de Treball 1982-83*. Mataró: C.F.P.
- Chaves, H. (1985). *Guía para la planificación de las escuelas*. Madrid: CEESA.
- Chess, S. & Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders*. New York: Brunner/Mazel.
- Child Welfare League of America (1982). *CWLA Standards for Residential Centers for Children*. New York: Child Welfare League of America.
- Clemente, M. (1985). «Enfoques Psicosociales en el estudio de la delincuencia». In, AAVV. *Psicología social aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cliffe, D. (1991). «Is there a future for residential care in the United Kingdom?». In, Hellinckx e.a. *Innovations in Residential Care*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Cliffe, D. & Berridge, D. (1991). *Closing children's homes*. London: National Children's Bureau.
- Cliffe, D. & Berridge, D. (1992). *The End of Residential Care?* London: National Children's Bureau.
- Clinard, M. B. (Ed). (1967). *Anomía y conducta desviada*. Buenos Aires: Paidós.
- Cloward, R. A. & Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity*. New York: Free Press.

- Cobo Medina, C. (1983). *Paidopsiquiatría dinámica*. Madrid: Roche.
- Cobo, C. (1984). «Algunas consideraciones sobre la protección a la infancia en España». *Menores*, 1.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Chicago: Free Press.
- Cohen, A. K. (1966). *Deviance and Control*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Colectivo IOE (de Prada, M. A.; Actis, W. & Pareda, C.). (1989). «Infancia moderna y desigualdad social». Monográfico. *Documentación Social*, 74.
- Coleman, J. S. & Husén, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. (1988). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Colom, A. J. e. a. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Colomer, J. (1988). «El plan de infancia». *Cuadernos de Pedagogía*, 170.
- Colton, M. (1988). *Dimensions of Substitute Care*. Aldershot: Avebury.
- Colton, M., e. a. (1991). «Caring for troubled children in Flanders, The Netherlands, and the United Kingdom». *British Journal of Social Work*, 21.
- Colton, M. & Hellinks, W. (Eds.). (1993). *Child care in the EC. Foster and residential care for children in the countries of the european community*. Aldershot: Avebury.
- Comité de Expertos de la OMS (1977). *Salud mental y desarrollo psicosocial del niño*. Genève. OMS.
- Consejo de Europa (1983). *Tendances de la criminalité*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Cook, T. D. & Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Coronado, Ma. J. (1989). «Evolución jurídica de los derechos de la infancia». *Menores*. Monográfico.
- Corral, L.; Díaz, A. & Sarasa, S. (1988). *Seguimiento de la gestión de los Servicios Sociales Comunitarios*. Madrid: Siglo XXI.

- Cortez, F. (1979). *L'Internat aujourd'hui*. París: ESF.
- Cots, J. (1979). *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant*. Barcelona: Edicions 62.
- Couder, A. J. (1984). «Assistance à l'enfance inadapté». In *Encyclopédie Médical Chirurgique*. France.
- Coy, E. & Martínez, Ma. C. (1988). *Desviación Social: Una aproximación a la teoría y la intervención*. Murcia: Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Murcia.
- Crozier, M. (1964). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Le Seuil.
- Crozier, M. (1965). *Le monde des employés de bureau*. Paris: Le Seuil.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: B.Grasset.
- Crozier, M. (1987). *État modeste, État moderne*. Paris: Fayard.
- Crozier, M. (1988). «Les organisations». In, Mendras, H. & Verret, M. *Les champs de la sociologie française*. Paris: Armand Colin.
- Crozier, M. & Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Le Seuil.
- Cruz Roja Española. (Fondevilla, R. & Adsuara, B. Comp.). (1990). *Derechos del niño*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Cusson, M. (1974). *La résocialisation du jeune délinquant*. Montréal: Les presses de l'Université.

D

- D.G.A.I. (1988). *Què són els E.A.I.A.?* Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- D.G.A.I. (1990). *Guía de Centres d'Atenció a la Infància en Risc Social*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.
- D.G.A.I. (1992). *Llibre blanc de legislació d'infància*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.
- D.G.A.I. (1992). *Projecte educatiu marc*. Barcelona: Servei de Centres. Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. Document policopiat.

- Darder, P. & López, J. A. (1985). *Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'E.G.B.* Barcelona: Rosa Sensat-Edicions 62.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa.* Madrid: Visor.
- De Paúl, J. (Ed.). (1987). *Los malos tratos y el abandono infantil.* San Sebastián: Servicio Ediciones Universitarias del País Vasco.
- De Paúl, J. (Ed.). (1988). *Maltrato y abandono infantil: identificación de factores de riesgo.* San Sebastián: Servicio Ediciones Universitarias del País Vasco.
- Debrovner, C. H. (1982). *Premenstrual Tension.* New York: Human Sciences Press.
- Defensor del Pueblo (1991) *Menores.* Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Deligny, F. (1979). *Los vagabundos eficaces.* Barcelona: Laia.
- Dellarosa. (1979). *Grupos de reflexión.* Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar.* Barcelona: Laia.
- Dencik, L. (1992). «La sustitución social.». *Anuario de Psicología*, 53.
- Department of Health (1991). *Children in the Public Care.* London: HMSO.
- Departament de Benestar Social (1990). *Informe de les actuacions realitzades. Departament de Benestar Social. Juliol 1989-juny 1990.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Benestar Social (1991). *Disposicions generals de serveis socials. Dret dels Serveis Socials.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Benestar Social (1991). *Disposicions sobre família i infància. Dret dels Serveis Socials.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Benestar Social (1992). «El model de Benestar Social a l'Europa dels 90". Declaració ministerial conjunta. In, Proceedings of the 2a. *Confèrència Social de les «Quatre Regions Motors per Europa».* Barcelona, 19-21 de febrer.
- Departament de Justícia (1991). *Projecte tècnic Servei de Medi Obert.* Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Departament de Justícia (1992). *Projecte marc del Servei de Centres.* Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Document policopiat.

- Departament de Sanitat i Seguretat Social (1981). *L'atenció a la infància i l'adolescència a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Sanitat i Seguretat Social (1981). *Informe i proposta de programa de reorientació de les antigues llars infantils de l'INAS actualment transferides a la Generalitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Document Policopiat.
- Departament de Sanitat i Seguretat Social (1987). *Programa d'atenció a la infància amb alt risc social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Díaz, C. & García, F. (1979). *Ensayos de Pedagogía Libertaria*. Madrid: Zero-ZYX.
- Díaz, E. (1987). *La transición a la democracia. (Claves ideológicas, 1976-1986)*. Madrid: Eudema.
- Diego Espuny, F. (1988). *Los procesos educativos en la prevención y tratamiento de la disociabilidad: el diseño curricular en el sistema de protección de menores*. PhD, Universitat de Tarragona. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.
- Diputació de Barcelona. (1982). *Informe i proposta de restructuració de les escoles i internats de Llars A. G. de Mundet*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Diputació de Barcelona. (1986). In , Proceedings of the *Jornades sobre els Centres Diürns de Serveis Socials per a la Infància i l'adolescència*. Cerdanyola, 25-27 setembre 1985. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Diputació de Barcelona. (1987). *Plans Generals de Serveis Socials*. Barcelona: Servei de Serveis Socials.
- Diputació de Barcelona. (1993). *Pla d'actuació social (PAS)*. Barcelona: Quaderns de Serveis Socials. Diputació de Barcelona.
- Diputació de València. (1986). *Una alternativa: Centros para menores marginados*. València: Institut d'Assistència i Serveis Socials.
- Direcció General de Serveis Socials. (1988). *Recomanacions sobre serveis socials d'atenció primària*. Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya.
- Domènech, R. (1982). «Modelo de planificación y organización de los servicios sociales: Experiencias del área de servicios sociales del Ayuntamiento de

- Barcelona». *Boletín de Estudios y Documentación de Servicios Sociales*, 13.
- Domingo, F. (1991). *Els sistemes de guarda dels infants de 0 a 4 anys a la comarca de la Noguera. Factors familiars, condicionants socials i implicacions sanitàries*. PhD, Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Medicina.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris: Minuit.
- Dore, M. & Kennedy K. G. (1981). «Two Decades of Turmoil: Child Welfare Services 1960-1980». *Child Welfare*, 56.
- Downers, D. & Rock, P. (1982). *Understanding Deviance*. Oxford: Oxford University Press.
- Drew, P. & Wotton, A. (1988). *Erving Goffman: Exploring the interaction Order*. Cambridge: Polity Press.
- Drisko, J. (1981). «Therapeutic Use of Physical Restraint». *Child Care Quarterly*, 10.
- Duce, R. (Ed.). (1987). *Menores. La experiencia española y sus alternativas*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Durkheim, E. (1971). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Durkin, R. P. & Durkin, A. B. (1975). «Evaluating residential treatment programs for disturbed children». In, Gutentag, M. & Struening, E.L. (Eds.). *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills: Sage.
- Durning, P. (1985). *Éducation et suppléance familiale en internat*. Vanves-Cedex: CTNERHI.
- Durning, P. (Dir.) (1988). *Education familiale*. Vigneux: Editions Matrice.
- Durning, P. (1991). «A psychological approach to foster-parenting in residential care». In, Hellinckx e. a. *Innovations in Residential Care*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Durning, P. (1993). «Workshop. Analysis of Residential Institutions». In, Proceedings of the III European Scientific Congress on Residential and Foster Care. Lüneburg, Deutschland, 29 setembre-2 d'octubre, 1993.
- Duverger, M. (1961). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel.
- Drumel, J. & Voisin, M. (1989). *Esa persona llamada niño*. Barcelona: Teide.

Dyer, W. W. & Vriend, J. (1980). *Técnicas efectivas de asesoramiento psicológico*. Barcelona: Grijalbo.

E

Eco, U. (1982). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.

Egea, J. (1989). *La protecció de menors a Catalunya. Els diferents règims de protecció*. Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Morata.

Endres, V.J. & Goke, D. H. (1973). «Time Out in Residential Treatment Centers». *Child Welfare*, 52.

Enesco, I. & Olmo, C. del (1988). *La comprensión infantil de las normas sociales*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Erikson, E. H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Escámez, J. & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau.

Escartí, A. & Musitu, G. (1987). *El niño abandonado en la Comunidad Valenciana*. València: Dir. Gral. Serv. Socials. Generalitat Valenciana.

Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Escudero, J. M. (1982). «El fracaso escolar: Hacia un modelo de análisis». In, AAVV. *Modelos de Investigación Educativa*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.

Espinoza Vergara, M. (1980). *Evaluación de Proyectos Sociales*. San José de Costa Rica: Ministerio de Cultura.

Esteban, S. & Bueno, J. (1988). *Claves para transformar y evaluar los centros*. Madrid: Popular.

Estellés, A. (1991). *El acogimiento familiar en la Comunidad Valenciana: Familias educadoras*. València: Nau Llibres.

Eysenck, H. J. (1964). *Crime and Personality*. Boston: Houghton-Mifflin.

Eysenck, H. J. (1976). *Delincuencia y personalidad*. Madrid: Marova.

F

- Falk, N. & Lee, J. (1984). *La planificació dels Serveis Socials*. Barcelona: DGSS. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya.
- Faure e.a. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Feldman, M. (1982). *Criminal Behavior: A Psychological Analysis*. London: Wiley.
- Fernández, V. & Lorenzo, L. (1989). *El niño y el joven en España (siglo XVIII-XX): aproximación teórica y cuantitativa*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández Ballesteros, R. (1987). *El ambiente: análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández del Valle, J. (1991). *Educación de contextos en centros de protección de menores*. PhD, Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Ferdon, G. S.; Webb, M. P.; Lockard, H. R. & Mahan, J. (1972). *Compensatory Education 1971-1972*. Sacramento: California Youth Authority.
- Fernández Sanz, M. (1991). «La política de Infancia en España». In, *Proceedings of the I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*. Madrid, 1989.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography. Step by step*. Beverly Hills: Sage.
- Fisher, M.; Marsh, P.; Phillips, D. & Sainsbury, E. (1986). *In and Out of Care: The Experiences of Children, Parents and Social Workers*. London: Batsford.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: Roure.
- Folch i Camarasa, L. (1992). *Lliçó inaugural curs 1992-1993*. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- Foucault, M. (1979). *Historia de la locura en la época clásica*. México: FCE.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

- Franch, J. (1985). *El lleure com a projecte*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Fransoy, P.; Bellido, J.; Funes, J. & González, C. (1986). *Els nens de carrer*. Barcelona: ICESB.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós MEC.
- Freud, A. (1971). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Friedlander. (1947). *Psicoanálisis de la delincuencia juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1965). *Per una ètica humanista*. Barcelona: Edicions 62.
- Fromm, E. (1967). *Marx i Freud*. Barcelona: Edicions 62.
- Fromm, E. (1974). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. e. a. (1978). *La Familia*. Barcelona: Península.
- Funes, J. (1982). *La nova delinqüència infantil i juvenil*. Barcelona: Edicions 62.
- Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

G

- Gairín, J. & Antúnez, S. (1991). *La Programació General de Centre de caràcter anual*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Galton, M. & Moon, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Garanto, J. (1990). *Transtornos de conducta en la infancia*. Barcelona: PPU.

- García Fuentes, M. & Lozano, M.J. (Comp.).(1989). *Malos tratos en la infancia*. Madrid: Instituto Nacional de la Salud.
- García López, R.; Martínez Mut, B. & Ortega Ruíz, P.(1987). *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Madrid: Santillana.
- Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Alhambra.
- Garrido Genovés, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Garriga, E. (1992). «Gestió i organització de serveis d'atenció a la persona». Tercera Escola d'Estiu de Serveis Socials. Diputació de Barcelona. *Els Serveis Socials en la Comunitat*. Barcelona, 29 juny-3 de juliol.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative, solution ou défi*. Paris: Fleurus.
- Gendreau, G. (1980). *Effective correctional treatment*. Toronto: Butterworths.
- Gendreau, G. (1984). *Essai sur la relation éducateur-sujet*. Montréal: Universitat de Montréal.
- Generalitat de Catalunya (1982). *Plantejaments bàsics sobre els serveis socials per a la infància i l'adolescència*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (1984). *Mapa de Serveis Socials*. Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social. Direcció Gral de Serveis Socials.
- Generalitat Valenciana. (1981). *Proceedings of the II Jornades sobre Menors Marginats*. València: Conselleria de Sanitat i S.S. Direcció General de Serveis Socials.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gil, A. (1990). *La reforma de la adopción: (Ley 21-1987, 11 de Noviembre: comentarios y formularios)*. Madrid: Dykinson.
- Giller, H.J. (1991). «Control y evaluación de los resultados de los sistemas de socialización de la infancia. Evolución y perspectiva.». In, *Proceedings of the I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*. Madrid, 1989.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giménez Burillo, F. (1981). *Psicología y Medio Ambiente*. Madrid: Ceotina.

- Giménez-Salinas, E. (1981). *Delincuencia juvenil y control social*. Barcelona: Círculo Editor Universo.
- Giné e.a. (1989). *Educació especial. Noves perspectives*. Barcelona: Laia.
- Girod, R. (1984). *Les inégalités sociales*. París: PUF.
- Glueck, S. & Glueck, E. T. (1950). *Unravelling Juvenile Delinquency*. New York: The Commonwealth Fund.
- Gobierno de España. (1993). *Informe sobre el desarrollo de los contenidos de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Document policopiat.
- Gobierno Vasco. (1987) *Principios básicos de actuación en el ámbito de los servicios sociales para la infancia y la juventud*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones.
- Goffman, E. (1969). *The Presentation of self in Everyday Life*. Harmondsworth.: Penguin.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1972). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1980). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Zorrilla, C. (1985). «Epíleg». In, De Leo. *La justicia de menores*. Barcelona: Teide.
- Gottesman, M. (Ed). (1991). *Residential child care. An international reader*. London: Whiting and Birch in association with FICE.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gould, S. J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antonio Bosch.
- Gràcia, A. (1992). «L'abordatge de les problemàtiques dels nens en alt risc social: la família i el seu context». Tercera Escola d'Estiu de Serveis Socials. Diputació de Barcelona. *Els Serveis Socials en la Comunitat*. Barcelona, 29 juny-3 de juliol.
- Grawitz, M. (1979). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Hispano Europea.
- Gray, H. (1985). *The school as an organisation*. London: Deanhouse.

- Greenfield, T. (1975). «Theory about organisations: A new perspectives and its implications for schools». In, Hughes (Ed.). *Administering Education: International Challenge*. London: Athlone Press.
- Gregory, W. (1980). «Secure Provision for Children and Young People». In, Walton & Elliott (Eds.). *Residential Care: A Reader in Current Theory and Practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Gregory, D. & Urry, Y. (1985). *Social Relations and Spatial Structures*. London: Macmillan.
- Griffiths, E. (1983). «Evolution in research and theory: A study of prominent researchs». *Educational Administrative Quarterly*, 19.
- Griffiths, Sir R. (1988). «Atenció en la comunitat: Línies d'actuació». Londres. In, Proceedings of the *Tercera Escola d'Estiu de Serveis Socials. Els Serveis Socials en la Comunitat*. Diputació de Barcelona. Barcelona, 29 juny-3 juliol, 1992.
- Grinde, T. V. (1987). «Trets actuals del treball amb la infància a Noruega». In, Proceedings of the Trobada d'experts. *Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa*. Suècia.
- Groupe de Recherche et d'Action en Pédagogie Institutionnel. (1987). *Placés vous avez dit? Méthodes actives et pratique institutionnelle en maison d'enfants*. Vigneux: Matrice.
- Guattari, F. (1970). *Psychanalyse et transversalité*. Paris: Maspero.
- Guerau de Arellano, F. (1985). *La vida pedagógica*. Barcelona: Roselló Impressions.
- Guerau de Arellano, F. e. a. (1986). *Opinió de l'Associació d'Educadors Especialitzats de Catalunya relacionada amb « l'Educador Especialitzat i els Serveis Socials d'Atenció Primària »*. Document de Treball.
- Guerau de Arellano, F. & Trescents, A. (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Roselló Impressions.
- Guédez, V. (1987). *Educación y proyecto histórico pedagógico*. Caracas: Kapelusz.
- Guindon, J. (1972). *Las etapas de la reeducación de los jóvenes delincuentes y de los otros*. Alcoy, València: Marfil.
- Gutiérrez Albentosa, J. M. (1989). «Anàlisi de la dissociabilitat del menor.». *Perspectiva Escolar*, 137.

H

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Haley, J. (1974). *Tratamiento de familias*. Barcelona: Toray.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*. Paris: Ouvrières.
- Handy, Ch. (1984). *Taken for granted? Understanding schools as organisations*. London: Longman.
- Hawkins, R. P. & Breiling, J. (1990). *Therapeutic Foster Care: Critical Issues*. Washington: Child Welfare League of America.
- Hazel, N. (1981). *A Bridge to Independence*. Oxford: Blackwell.
- Healy, P. (1980). «La rehabilitación de los niños perturbados: ¿Instituciones o familia?». *Revista Internacional del Niño*, 46.
- Hellinckx, W.; Broekaert, E.; Van den Berge, A. & Colton, M. (Ed.). (1991). *Innovations in Residential Care*. Leuven/Amerfoort: AACO.
- Hellinckx, W. (1992). «Desarrollos recientes en la asistencia residencial para niños y adolescentes con problemas psicosociales en los países de la CE. Estudio comparativo». In, Proceedings of the Conferència *Congrès Europeu d'Atenció a la Infància*. Barcelona, 19-21 novembre 1992.
- Herman, J. (1988). *Les langages de la sociologie*. Paris: PUF.
- Hernández Aristu, J. (1990). *La supervisión, acción comunitaria e instrumento de intervención social*. PhD, Universidad de Deusto. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Hetú, J.L. (1982). *La relation d'aide*. Ottawa: Éditions du Meridien.
- Heuyer, G. (1952). *Introduction à la psychiatrie infantile*. Paris: PUF.
- Holsti, O. R. (1969). Content Analysis. In, Lindzey & Aronson (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Reading, Mass: Addison-wesley.
- Hook, C. (1981). *Studying Classrooms*. Victoria: Deakin University Press.

Horkheimer, M. (1972). *Sozialphilosophische Studien*. Hamburg: Fischer-Athenäum.

Howhig, P. (1985). «Lenguaje». In, M. Rutter (Ed.). *Los fundamentos científicos de la psiquiatría del desarrollo*. Barcelona: Salvat.

Hoyle, E. & McMahon, A. (Eds.). (1986). *The management of schools*. London: Kogan Page.

Hinde, R. A. (1985). «Influencias familiares». In, M. Rutter (Ed.). *Los fundamentos científicos de la psiquiatría del desarrollo*. Barcelona: Salvat.

Hugues, R. P. S. (1987). Conferència. In, Proceedings of the Trobada d'experts. «Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa». Suècia.

Husen, T. (1979). *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.

I

Illich, I. (1975). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.

Institut de Reinserció Social (1991) *Memòria anual d'activitat*. Barcelona: IRES.

Irvine, J.; Miles, I. & Evans, J. (Eds.). (1979). *Demystifying Social Statistics*. London: Pluto.

J

Janchill, Sister M. P. (1983). «Services for Special Populations of Children». In, McGowan & Meezan (Eds.). *Child Welfare: Current Dilemmas, Future Directions*. Itasca, Ill: Peacock.

Jeffery, C. R. (1977). *Crime Prevention through Environmental Design*. Beverly Hills: Sage.

Jiménez Burillo, F. & Clemente, M. (Eds.). (1986). *Psicología social y sistema penal*. Madrid: Alianza.

Jiménez Burillo, F. (1981). *Psicología y Medio Ambiente*. Madrid: Ceotma.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.

- Julià, A. (1972). «El centro de formación de Educadores Especializados de Barcelona». *Perspectivas Pedagógicas*, 29-30.
- Junger-Tas, J. (1991). «Alternativas al internamiento institucional en Holanda». In, *Proceedings of the I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*. Madrid, 1989.
- Juste, M.; Ramírez, A. & Barbadillo, P. (1991). *Actividades y opiniones de los españoles ante la infancia*. Madrid: CIS.

K

- Kahan, B. (1989). *Child care research, policy and practice*. London: Hodder and Stoughton.
- Kaufman, R. A. (1980). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Keith-Lucas, A. & Sanford, C. (1977). *Group Child Care as a Family Service*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Khan, A. J. & Kamerman, S. B. (1987). *Los servicios sociales desde una perspectiva internacional. El sexto sistema de protección social*. Madrid: Siglo XXI.
- Kisnerman, N. (1982). *Los Recursos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kohlberg, L. (1980). «Stages of moral development as a basis for moral education». In, Munsey (Ed.). *Moral development, moral education and Kohlberg*. Birmingham: Religious Educ-Press.
- Knorth, E. H. (1992). «La toma de decisiones sobre acogimientos e internados infantiles». *Anuario de Psicología*, 53.
- Kretschmer, E. (1967). *Constitución y carácter*. Barcelona: Labor.
- Krieger, R.; Maluccio A. N. & Pine B. A. (Eds.). (1990). *Preparing Adolescents for Life After Foster Care: The Central Role of Foster Parents*. Washington: Child Welfare League of America.
- Krieken, R. van (1992). «La formación de los sistemas de bienestar infantil entre 1890-1940». *Anuario de Psicología*, 53.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.

L

- Labregère, A. (1981). «L'éducation des enfants et adolescents inadaptés ou handicapés». In, AAVV. *Historie mondiale de l'éducation*. Paris: PNF.
- Lafon, R. (1979). *Vocabulaire de psychologie et de la psychiatrie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Lambert, P. (1977). *The ABCs of Child Care Work in Residential Care: The Linden Hill Manual*. Washington: Children Welfare League of America.
- Lamnek, S. (1980). *Teorías de la criminalidad*. México: Siglo XXI.
- Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations, institutions*. Paris: Gauthier-Villars.
- Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique*. Paris: Gauthier-Villars.
- Lapassade, G. (1981). *Claves de la Sociología*. Barcelona: Laia.
- Las Heras, P. & Cortajarena, E. (1986). *Introducción al bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.
- Lasson, I. (1980). *Where's My Mum? A Study of the Forgotten Children in Long-Term Care*. London: Pepar Publications.
- Lázaro, A. (1992). «Seguiment i avaluació del treball educatiu en centres». In , Proceedings of the *Congrés Europeu d'Atenció a la Infància*. Barcelona, 19-21 novembre 1992.
- Leblanc, M. (1983). *Boscoville: la rééducation évaluée*. Montréal: HMH.
- Leblanc, M. e.a. (1985). *Le devenir des adolescents: la formation d'une famille, l'intégration au travail et l'inadaptation dans la deuxième moitié de la vingtaine*. Montréal: Centre International de Criminologie Comparée. Université de Montréal.
- LeCroy, C. W. (1984). «Residential Treatment Services: A Review of Some Current Trends». *Child Care Quarterly*, 13.
- Leirman, W. (1987). «La educación como respuesta a las problemáticas sociales». In, Proceedings of the *I Congreso Estatal de Educadores Especializados*. Pamplona-Navarra, 4-8 desembre 87.
- Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology*. New York: Hill Books.

- Leo, G. de (1985). *La justicia de menores*. Barcelona: Teide.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lersting, H. e.a. (1990). «Acción socioeducativa en la escuela (I)». Documentos de trabajo. *Materiales de trabajo*, 3. Madrid: Centro de Estudios del Menor.
- Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, O. (1972). *La cultura de la pobreza y otros ensayos*. Madrid: Anagrama.
- Lévi-Strauss, Cl. e. a. (1976). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama.
- Linacero de la Fuente, Ma. A. (1990). *Régimen patrimonial de la patria potestad*. Madrid: Montecorvo.
- Lincoln, Y. (Ed.). (1985). *Organisational theory and inquiry*. London: Sage.
- Linnihan, P. (1977). «Adolescent Day Treatment A Community Alternative to Institutionalization of the Emotionally Disturbed Adolescent». *American Journal of Orthopsychiatry*, 47.
- Lluch, J. & Serra, I. (1987). *Fuentes de datos y sistemas de indicadores para la acción social*. València: Conselleria de Treball i Seguretat Social de la Generalitat Valenciana.
- Lobrot, M. (1983). *Teoría de la educación*. Barcelona: Libros de confrontación.
- Lombroso, C. (1876). *L'uomo delinquente*. Milano: Hoepli.
- López, J. & col. (1985). *Hogares funcionales: una alternativa al internamiento para la integración social de menores marginados*. Sevilla: Diputación Provincial.
- López Cabello, P. & Bergaretxe, G. (Coord.). (1987). *Menores institucionalizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao: Departamento de Trabajo y S.S. Gobierno Vasco.
- López de Ceballos, P. (1987). *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. Madrid: Popular.
- Loureau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Minuit.
- Lumia, G. (1979). *Principios de teoría ideológica del Derecho*. Madrid: Debaye.

Lyman R.; Prentice-Dunn, S. & Gabel, S. (Eds.). (1989). *Residential Treatment of Children and Adolescents*. London: Plenum.

M

Makarenko, A. (1979). *Colectividad y educación*. Madrid: Nuestra Cultura.

Makarenko, A. (1981). *Poema Pedagógico*. Barcelona: Planeta.

Mann, P. H. (1985). *Methods of Social Investigation*. Oxford: Basil Blackwell.

March, M. X. (1987). «La intervención pedagógico-social en el ámbito de la inadaptación social: Hacia una pedagogía de la inadaptación social». In, *Proceedings of the IV Jornadas Nacionales de Pedagogía*. Santiago de Compostela.

Marchesi, A.; Carretero, M. & Palacios, J. (1983). *Psicología evolutiva: Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Universidad.

Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.

Marcon, P. (1988). «Modelos formativos y asociativos». In , *Proceedings of the IX Coloquio Internacional de la A.I.E.J.I*. Barcelona, juny 1988.

Mardomingo, M. J. (1990). «El síndrome de privación psicosocial: factores ambientales y conducta humana». *Revista de Psiquiatría Infantil-Juvenil*, 4.

Mark, V.H. & Ervin, F.R. (1970). *Violence and the brain*. New York: Harper and Row.

Marqués, J. (1986). *Acogimiento familiar y servicios sociales*. València: Diputació de València.

Martín, Q. (1989). *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Martínez, A.; Belda, J. & Ulizarna, J. L. (1990). «Evaluación de los programas de intervención en las instituciones de menores de Valencia». *Revista Investigación Educativa*, 16.

Martínez Márquez, J. (1986). «Programas de atención al menor. Notas para un encuadre teórico. Objetivos del programa y servicios que presta». *Revista de Pedagogía Social*, 2.

- Martínez Sánchez, A. & Bueno Abad, J. R. (1990). «Hacia un modelo educativo de intervención comunitaria en los servicios sociales». *Revista Investigación Educativa*, 16.
- Martínez Vendrell, M. (1992). «Pluridisciplinarietat, plantejaments i necessitats». In , Proceedings of the *Congrés Europeu d'Atenció a la Infància*. Barcelona, 19-21 novembre 1992.
- Mateo, J. (1990). «La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa». *Revista Investigación Educativa*, 16.
- Mato, J. (1989). «Condiciones para la existencia de un espacio educativo en los centros de reforma». In , Proceedings of the *Jornades sobre educació i control*. Barcelona: Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Matza, D. (1981). *El proceso de desviación*. Madrid: Taurus.
- Mause, Ll. de (1982). *La historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Mayer, G. & Pearson, J. (1975). «Social Control in the Treatment of Adolescents in Residential Care: A Dilemma». *Child Welfare*, 54.
- McCord, J. (1982). «A Longitudinal View of the Relationship between Paternal Absence and Crime». In Gunn, J. & Farrington, D. P. *Abnormal Offenders, Delinquency and the Criminal Justice System*. London: John Wiley & Sons.
- McCord, J. (1986). «Instigation and insulation: How Families Affect Antisocial Aggression» In Olweus, D.; Block, J. & Radke-Yarrow (Eds.). *Development of Antisocial and Prosocial Behaviour*. Orlando: Academic Press.
- Meadowcroft, P. & Trout, B. (1990). *Troubled Youth In Treatment Homes: A Handbook of Therapeutic Foster Care*. Washington: Child Welfare League of America.
- Mena, J. (1986). «Intervención social y servicios sociales comunitarios». Ponència. In, Proceedings of the *Jornades sobre Treball Comunitari*. Hospitalet de Llobregat.
- Mendras, H. & Verret, M. (1988). *Les champs de la sociologie française*. Paris: Armand Colin.
- Merton, R. K. (1964). *Teoría y Estructura Sociales*. México: FCE.
- Méndez, J. (1991). *El acogimiento de menores: comentarios, procedimientos, formularios, textos legales*. Barcelona: Bosch.

- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Michaud, G. (1977). *Laborde: un pari nécessaire*. Paris: Gauthier-Villars.
- Miguel, M. de (1989). «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas». *Revista Investigación Educativa*, 13.
- Miles, M.B. (1964). *Innovation in Education*. New York: Teachers College Press. Univ. Columbia.
- Miles, M.B. (1965). *Aprendizaje del trabajo en grupos*. Buenos Aires: Troquel.
- Millán, M. & Llorente, J. J. (1986). *Familias desfavorecidas y problemática del menor: Bases para una Acción Social eficaz*. València. Document policopiat.
- Miller, A. (1985). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.
- Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Barcelona: Paidós.
- Minc, A. (1989). *La máquina igualitaria. Crisis en la sociedad del bienestar*. Barcelona: Planeta.
- Ministère de la Justice (1989). *La protection judiciaire de la jeunesse*. Dossier de Presse. France.
- Ministerio de Asuntos Sociales. (1991) *Adopción y acogimiento familiar. Ley 21/87. Guía de aplicación*. Madrid: Centro de Publicaciones. MAS.
- Ministerio de Asuntos Sociales. (1992) *Anuario de estudios e investigaciones de infancia en España*. Madrid: Centro de Estudios del Menor. Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- Ministerio de Justicia. (1987). «Adopción y acogimiento familiar». Monográfico. *Menores*, 2.
- Minuchin, M. (1977). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Miranda, Ma. J. (1985). *Factores de marginación social de niños y jóvenes*. Madrid: Comunidad Autónoma. Instituto Regional de Estudios.
- Mitzel, H. (Ed.). (1982). *Encyclopedia of Educational Research*. London: McMillan.
- Mollenhauer, K. (1964). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe*. Weinheim: Beltz.

- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1976). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1976). *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.
- Montané, Ma. J. (Coord.). (1990). «Acogimiento familiar». Monogràfic. *Infancia y Sociedad*, 6.
- Montraveta, I. & Vila, A. (1986). «Notes sobre la Llei de Serveis Socials de Catalunya». *Revista de Treball Social*, 100.
- Montraveta, I. & Vila, A. (1987). «L'atenció a la infància i a l'adolescència des de la perspectiva de les lleis de Catalunya». *Fer Ciutat*, 16.
- Moragas, J. de (1970). *Els inadaptats*. Barcelona: Nova Terra.
- Morales, J. F.; Blanco, A.; Huici, C. & Fernández, J. M. (1985). *Psicología social aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Morgan, S. & Righton, P. (Eds.). (1989). *Child Care: Concerns and Conflicts*. London: Hodder and Stoughton.
- Muel, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris: Minuit.
- Muel, F. (1984). «La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal». In, AAVV. *Espacios de poder*. Barcelona: La Piqueta.
- Munné, F. (1982). *Psicologías sociales marginadas: La línea de Marx en la psicología social*. Barcelona: Hispano Europea.
- Muñoz, C. (1988). «Situación Jurídica actual del Educador Especializado y proceso histórico de su configuración profesional en Europa». In , Proceedings of the IX *Coloquio Internacional de la A.I.E.J.I.* Barcelona, juny 1988.
- Muñoz-Ortiz, M. & Ansorena, A. de (1987). *La evaluación de contexto en Hogares Funcionales*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Musitu, G.; Escartín, A.; Ruipérez, M. A. & Clemente, A. (1985). *El niño institucionalizado: agresión y autoestima*. Valencia: Universidad de Valencia. Departamento de Psicología Social. Policopiat.

Musitu, G.; Román, J. Ma. & Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Mussen, P. H.; Conger, J. J. & Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

N

Naciones Unidas (1976). *Asistencia niños en instituciones*. Buenos Aires: Humanitas.

Nadler, A. (1980). «Role of models in organizational assessment». In, Lawler e.a. (Eds.). *Organisational Assessment*. New York: Wiley-Sons.

Negre, P. & Sabaté, J. (1991). *Els menors i la Justícia*. Barcelona: Hacer.

Nirje, B. (1969). «The normalization principle and its human management implications». In, Kugel & Wolfensberger (Eds.). *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Novak, J. (1980). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.

Núñez Pérez, V. (1988). *Modelos educativos, inscripción y efectos*. PhD, Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia.

Núñez Pérez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: P.P.U.

O

Obinso-Ciom. (1982). *La delinqüència juvenil a l'Hospitalet de Llobregat 1976-1981*. Barcelona: Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat i Obra Social de la Caixa de Barcelona.

Olson, M. (1978). *Logique de l'action collective*. Paris: PUF.

Ortega, J. (1978). *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Madrid: Zero.

Ortiz Díaz, C. (1984). «Un modelo de escuela para la integración del inadaptado social». In , Proceedings of the *III Congreso Internacional AEDES*. Madrid, 25-27 Abril 1984.

- Oury, J. (1976). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Paris: Payot.
- Oury, F. & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- Oury, F. & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.
- Owens, R. G. (1976). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.

P

- Packman, J.; Randall, J. & Jacques, N. (1986). *Who needs care? Social work decisions about children*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Pallarés, M. (1980). *Técnicas de grupo para educadores*. Barcelona: ICE.
- Panchón, C. (1990). «Estudio de centros residenciales para infancia con problemas psicosociales». *Revista Investigación Educativa*, 16.
- Panchón, C. (1991). «Residencias para niños y jóvenes inadaptados sociales: Pautas de funcionamiento y evaluación». In, Ortiz, C. (Ed.). *Temas actuales de educación especial*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Panchón, C. (1992). «Projecte Educatiu de Centres: Instrument imprescindible en els Centres d'Atenció a la Infància». In, Proceedings of the Conferència *Congrés Europeu d'Atenció a la Infància*. Barcelona, 19-21 novembre 1992.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Pareja, Ma.C. (1984). *Investigación sobre las causas psicosociológicas del abandono infantil*. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- Parker, R.; Ward, H.; Jackson, S.; Aldgate, J. & Wedge, P. (Eds.). (1991). *Looking after Children: Assessing Outcome in Child Care*. London: HMSO.
- Parsons, T. (1982). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Patronat Flor de Maig (1991). *L'Escola d'Educadors Especialitzats «Flor de Maig» (1981-1991)*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1986). *Utilization focused evaluation*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Pavarini, M. (1983). *Control y dominación*. México: Siglo XXI.
- Pelegrí, M. (1987). «El bienestar dels infants, una preocupació dels serveis socials.». *Fer Ciutat*, 16.
- Peset, J. L. (1983). *Ciencia y marginación*. Barcelona: Crítica.
- Pestalozzi, J. (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Humanitas.
- Petrus, A. (1992). «El paper de l'educador en els centres educatius». In , Proceedings of the *Congrés Europeu d'Atenció a la Infància*. Barcelona, 19-21 novembre 1992.
- Pérez-Camparero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (1984). *Elementos de pedagogía diferencial*. Madrid: UNED.
- Pfeffer, J. (1982). *Organisations and organisation Theory*. Boston: Pitman.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1974). *On va l'Educació?* Barcelona: Teide.
- Piaget, J. (1977). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Pichón-Riviere, E. (1971). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pitch, T. (1980). *Teoría de la desviación social*. México: Nueva Imagen.
- Pitrou, A. (1978). *Vivre sans famille? Les solidarités familiales dans le monde*

d'aujourd'hui. Toulouse: Privat.

Ploeg, J. D. van der, e. a. (Ed.). (1992). *Vulnerable Youth in Residential Care. Part I. Social Competence, Social Support and Social Climate*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Ploeg, J. D. van der, e. a. (Ed.). (1992). *Vulnerable Youth in Residential Care. Part II. Clients, Staff and the System*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Poirier, J.; Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie*. Paris: PUF.

Popper, K. (1988). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.

Proyecto de convención de los derechos del niño (1989). 20 de Noviembre 1989.

Puig, J. Ma. & Trilla, J. (1985). *Pedagogia de l'oci*. Barcelona: Ceac.

Quijano, S.D. de (1987). *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Barcelona: PPU.

Q

Quinney, R. (1985). *Clases, Estado y Delincuencia*. México: FCE.

Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria*. Madrid: Narcea.

R

Randolph, A. W. & Posner, B. Z. (1989). *El arte de gestionar y planificar en equipo*. Barcelona: Grijalbo.

Raynaud, Ph. (1982). « L'éducation spécialisée en France, 1882-1982 ». *Esprit*, 5.

Recio, J. L. (1978). «Causas y condicionamientos sociales en la inadaptación y la delincuencia juvenil». *Documentación Social*, 33-34.

Redl, F. & Wineman, D. (1970). *Niños que odian*. Buenos Aires: Paidós.

Rey, C. (1992). «Com cuidar-se del propi treball». Tercera Escola d'Estiu de Serveis Socials. Diputació de Barcelona. *Els Serveis Socials en la Comunitat*. Barcelona, 29 juny-3 de juliol.

- Rimbau, C. & Pons, I. (1992). «Control social extra-penal». *Màster en criminologia i execució penal curs 1991-92*. Barcelona. CEJFE Departament de Justícia -U.A.B.
- Rincón, D. del & Santolaria, F. (1989). *Análisis de la vivencia y evolución de un grupo de menores que han sido objeto de medidas de internamiento*. Barcelona: Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Rincón, D. del (1990). «Técnicas evaluativas de análisis cualitativo: La observación, Análisis de datos observacionales, La entrevista, Análisis de contenidos.». *Master en Dirección de Formación en la Empresa*. Barcelona. Divisió Ciències de l'Educació, U.B. /Consultores Españoles-Consultors d'Empresa.
- Ripol-Millet, A. (1987). «Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa.». *Fer Ciutat*, 16.
- Ripol-Millet, A. & Rubiol, G. (1990). *El acogimiento familiar*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio Asuntos Sociales.
- Rose, G. (1981). *Demystifying Social Research*. London: Macmillan.
- Rowe, J.; Hundleby, M. & Garnett, L. (1989). *Child Care Now*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Rubington, E. & Weinberg, M. S. (Eds.). (1981). *Deviance: The Interactions Perspective*. New York: MacMillan.
- Rubiol, G. (1986). *Los servicios sociales I. Organización y funcionamiento en Gran Bretaña, Yugoslavia, Israel y los Países Bajos*. Madrid: Siglo XXI.
- Rubiol, G. (1986). *Los servicios sociales II. Leyes de Servicios Sociales en Europa*. Madrid: Siglo XXI.
- Rubí, C. (1991). *Introducción al Trabajo Social*. Barcelona: Euge.
- Rueda, J. Ma. (1981). «Una nova alternativa de serveis de la infància». *Fer Ciutat*, 0.
- Rueda, J. Ma. (coord.). (1983). *El trabajo en las instituciones. El trabajo social en las familias*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Rueda, J. Ma. (1984). «Col.lectius. Institució per a l'acció educativa en nois/noies amb problemàtica psico-social». Barcelona: Documentació Interna Àrea Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona.

Rueda, J. Ma. (1987). «Atención a la infancia dentro de los servicios sociales, modelos técnicos». *Menores*, 4.

Rueda, J. Ma. (1991). «De los programas asistenciales a los programas de desarrollo comunitario para la atención a la infancia». In, *Proceedings of the I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*. Madrid, 1989.

Rueda, J. Ma. (1992). «Programa d'Atenció Comunitària per a la Infància i l'adolescència». In, *Proceedings of the Congrés Europeu d'Atenció a la Infància*. Barcelona, 19-21 novembre 1992.

Rueda, J. Ma. & Giménez, J. (1985). *Anàlisi-informe de la xarxa de Centres de Dia i d'equipaments residencials de què disposa la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Russo, E. & Shyne, A. (1980). *Coping with Disadaptative Behavior in Group Care*. New York: CWLA.

Rutter, M. (1977). *The child, his family and the community*. London: Wiley.

Rutter, M. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.

Rutter, M.; Tizard, J. & Whitmore, K. (1970). *Education, Health and Behaviour*. London: Longman.

Rutter, M. & Giller, H. (1983). *Juvenile delinquency. Trends and perspectives*. Harmondsworth, England: Penguin.

S

Salvia, J. & Isseldyke, J. (1985). *Evaluación en la educación especial*. México: Editorial Manual Moderno.

Samler, A. (1987). «Experiència del centre de Tractament de Joves d' Ontario». In, *Proceedings of the Trobada d'experts. Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa*. Suècia.

Samper, I. & Almirall, N. (1992). «La separació del nen del seu medi familiar». In, *Proceedings of the Congrés Europeu d'Atenció a la Infància*. Barcelona, 19-21 novembre 1992.

Sánchez, A. (1988). *Psicologia comunitaria*. Barcelona: P.P.U.

- Sánchez Marin, J. J. & Oviedo, E. (1989). «Breve historia de la infancia». *Menores*. Monográfico.
- Santolaria, F. (1984). *Reeducació social: L'obra pedagògica de Josep Pedragosa*. Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sanvisens, A. (1985). «Sociología de la educación y Pedagogía Social». In, AAVV. *Textos de Pedagogía*. Barcelona: Ceac.
- Sánchez Moro, C. & Pérez Peñasco, A. (1979). *El Menor Marginado (I) (II)*. Madrid: Ministerio de Cultura y EDIS.
- Sarasa, S. (1985). «La problemàtica dels indicadors en els serveis socials». *Fer Ciutat*, 11.
- Schaffer, H.R. (1979). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Visor/Aprendizaje.
- Schmitz, U. (1987). Conferència. In Proceedings of the Trobada d'experts. *Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa*. Suècia.
- Schurr, E. M. (1973). *Radical Non-Intervention*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schwartz, H. & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Schwartzman, H. B. & Kneifel, A. W. (1985). «Familiar Institutions. How the child care system replicates family patterns». In, Schwartzman (Ed.). *Families and other systems. The macrosystemic context of family therapy*. Guilford Press.
- Scott, W. (1981). *Organisations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs: prentice Hall.
- Segovia, J. (1988). «Las necesidades educativas». In, AAVV. *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid. Fundación Banco Exterior.
- Segura, M. (1985). *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid: Dir. Gral. de Protección Jurídica del Menor.
- Seidl, F. (1974). «Community-Oriented Residential Care: The State of the Art». *Child Care Quarterly*, 3.

- Servei d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència. (1986). *Bases de Funcionament de les Comunitats Infantils*. Barcelona: ICASS. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya. Document policopiat.
- Servei d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència. (1986). *Reglament Intern de les Comunitats Infantils*. Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya. Document Policopiat.
- Servei d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència.(1987). *Programa d'atenció a la infància amb alt risc social*. Barcelona: ICASS. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya. Document Policopiat.
- Sheldon & Moore (Eds.). (1968). *Indicators of Social Change*. New York: Russell Sage Foundation.
- Shure, M.B. (1982). «Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition». In, Serafica (Ed.). *Social-cognitive development in context*. New York: The Guilford Press.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1978). *Problem-solving techniques in childrearing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shyne, A. & Schroeder, A. (1978). *National Study of Social Services to Children and Their Families*. Washington: DHEW.
- Siegel, L. J. & Senna, J.J. (1981). *Juvenile Delinquency: Theory, Practice and Law*. St. Paul: West.
- Sierra Bravo, R. (1983). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Skarnulis, E. (1979). «Support, Not Supplant, the Natural Homes: Serving Handicapped Children and Adults». In, Maybanks & Bryce (Eds.). *Home-Based Services for Children and Families: Policy, Practice and Research*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Small, R. (1984). «Prevention, Permanence, and Reunification: Family-Centered Helping in the Changing Field of Group Child Care». *Prevention Report*, 1.
- Soler, J. (1987). «Indicadors socials sobre problemàtica de la infància i la joventut». *Fer Ciutat*, 16
- Soler, J.; Sampere, E. & Ferrando, P. (1987). *Un sistema d'indicadors socials per a la ciutat de Barcelona. Cap. II: La infància i l'adolescència*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Àrea de Serveis Socials.

- Spence, S. (1982). «Social skills training in young offenders». In, Feldman (Ed.). *Developments in the study of criminal behaviour*. Toronto: Wiley.
- Spence, S. & Marzillier, J.S. (1981). «Social skills training with adolescent male offenders-II. Short-term, long-term and generalised effects.». In, *Behaviour Research and Therapy*, 19.
- Spence, S.; Spence, G. & Sheperd, G. (Eds.). (1983). *Developments in social skills training*. London: Academic Press.
- Spivack, G.; Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spitz, R.A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of Psychiatric conditions in early childhood. In, *The psychoanalytic study of the child*. New York: International Universities Press.
- Spitz, R. A. (1961). *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Stasik, S. (1987). «Línies d'investigació amb joves a la DBR». In, Proceedings of Trobada d'experts. *Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa*. Suècia.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stinchcombe, A. (1960). «Social structure and organisations». In, March (Ed.). *Handbook of organisations*. Chicago: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

T

- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development Theory into Practice*. New York: Macmillan.
- Taylor, I.; Walton, P. & Young, J. (1977). *La nueva criminología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- Tizard, B. (1977). *Adoption: A second chance*. London: Open Books.
- Tizard, J.; Sinclair, I. & Clarke, R. (1975). *Varieties of Residential Experience*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tosquelles, F. (1966). *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Vigneux: Matrice-Hiatus.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.
- Tremblay, R.E. (1988). *La reproduction de l'inadaptation sociale: le cas des comportements agressifs*. Montréal: Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Inadaptation Juvénile, Université de Montréal.
- Tremblay, R.E. & Durning, P. (1988) (Eds.). *Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Paris: Fleurus.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Triseliotis, J. & Russell, J. (1984). *Hard to Place: The Outcome of Adoption and Residential Care*. London: Heinemann.
- Triseliotis, J. (1992). *Jornada sobre adopció*. Fundació «La Caixa» / ANNE Fundació, Barcelona, 20 de juny.
- Tucker, N. (1982). *¿Qué es un niño?*. Madrid: Morata
- Turiel, E.; Enesco, I. & Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- U**
- Ubieto, J. R. (1992). «El malestar institucional». Tercera Escola d'Estiu de Serveis Socials. Diputació de Barcelona. *Els Serveis Socials en la Comunitat*. Barcelona, 29 juny-3 de juliol.
- UNICEF (1989). *Estado mundial de la infancia*.

V

- Valverde, J.M. (1980). *El proceso de inadaptación social en el adolescente*. PhD, Universidad Complutense de Madrid.
- Valverde, J. M. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Van Der Ploeg, J. D., et al. (Eds.). (1992). *Vulnerable youth in residential care*. Leuven: Garant, 2 vol.
- VanderBorgh, C. (1987). «Quelques repères théoriques pour un travail institutionnelle». In, GRAPI. *Placés vous avez dit?* Vigneux: Matrice.
- Vander Ven, K. (1981). «Patterns of Career Development in Group Care». In, Ainsworth, F. & Fulcher, L. (Eds.). *Group Care for Children: Concept and Issues*. London: Tavistock.
- Varela, J. (1986). *Influencias familiares en la personalidad del niño*. Madrid: Narcea.
- Varis. (1987). *Primeras jornadas europeas de servicios sociales. Países del área mediterránea*. Madrid: Siglo XXI.
- Varis. (1988). Proceedings of the *Jornades sobre la Formació d'Educadors i Agents Socioculturals*. Barcelona, 27 i 28 d'abril.
- Varis. (1988). *Encuentro sobre servicios sociales comunitarios*. Madrid: Siglo XXI.
- Varis. (1988). *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Varis. (1988). *4 Siglos de Acción Social. De la Beneficiencia al Bienestar Social*. Madrid: Siglo XXI.
- Varis. (1989). *Encuentros en la marginación*. Burgos: Fundación Sol Hachuel.
- Varis. (1990). *Congreso Internacional de Educación Infantil 1989*. In Proceedings of the Ponencias y Comunicaciones. Madrid, 7-11 de Noviembre, 1989.
- Varis. (1992). Tercera Escola d'Estiu de Serveis Socials. In, Proceedings of the *Els Serveis Socials en la Comunitat*. Barcelona 29 juny-3 juliol 1992. Diputació de Barcelona.
- Varis. (1992). «Sociología entre dos mundos». Resúmenes de comunicaciones y ponencias. In, Proceedings of the *IV Congreso Español de Sociología*. Madrid, 24-26 Septiembre 1992.

- Vasco., G. (1987). *Principios básicos de actuación en el ámbito de los servicios sociales para la infancia y la juventud*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones.
- Vásquez, A. & Oury, F. (1974). *Hacia una Pedagogía del Siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Ventosa, L. & Recolons, Ll. (1982). *La delinqüència juvenil a l'Hospitalet de Ll., 1976-1981*. Barcelona: Ajuntament de l'Hospitalet de Ll. i Obra Social de la Caixa de Barcelona.
- Vega, A. & Casas, F. (1983). *Informe sobre servicios y centros de Cataluña dedicados a la atención de la infancia y la adolescencia con problemáticas socio-familiares*. Barcelona: DGSS. Generalitat de Catalunya.
- Vega, A. (Coord.). (1984). *Pedagogía terapéutica e inadaptados en Cataluña*. Barcelona: EU-Publicacions i Edic. Univ. de Barcelona.
- Vetere, A. & Gale, A. (1987). *Ecological Studies of Family Life*. Chichester: Wiley.
- Viver Pi-Sunyer, C. (1981). *Constitución. Conocimiento del Ordenamiento Constitucional*. Barcelona: Vicens-Vives.
- W**
- Wall, W.D. & Varma, V.P. (1975). *Avances en psicología de la educación*. Madrid: Morata.
- Wall, R.; Robin, J. & Lasletl, P. (1983). *Family Forms in Historic Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Walsh, J. A. & Walsh, R.A. (1990). *Quality Care for Tough Kids*. Washington: CWLA.
- Weber, M. (1972). *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca.
- Weber, M. (1984). *La acción social. Ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.
- Weiss, C. H. (1987). *Investigación evaluativa*. México: Trillas.
- Werner, O. & Schoepfle, G. M. (1987). *Systematic Fieldwork. Ethnographic Analysis and Data Management*. Beverly Hills: Sage.

- Winnicott, D. W. (1964). *The family and individual development*. London: Tavistock.
- Winnicott, D. W. (1971). *L'enfant et sa famille*. Paris: Payot.
- Winnicott, D. W. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Whittaker, J. K. (1979). *Caring for troubled children. Residential treatment in a community context*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Whittaker, J. K. & Garbarino, J. (1983). *Social support networks: Informal helping in the human services*. New York: Aldine Publishing Company.
- Whittaker, J. K.; Fine, D. & Grasso, A. (1989). «Characteristics of Adolescents and their Families in Residential Treatment Intake: An Exploratory Study». In, Balcerzak, E.A. (Ed.). *Group Care of Children. Transitions Toward the Year 2000*. Washington.: CWLA.
- Witmer, H. & Gershenson, C. P. (1968). *On Rearing Infants and Young Children in Institutions*. Washington: US. Government Printing Office.
- Witt, O. C. (1987). Ponència. In, Proceedings of the Trobada d'experts. *Tendències actuals de l'atenció a la infància a Europa*. Suècia.
- Wolfersdoff, C. von (1991). «Juventud en riesgo, nuevas tendencias en el campo de la atención al menor y al adolescente.». In, Proceedings of the *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*. Madrid, 1989.
- Wolins, M. (1969). «Group Care: Friend or Foe.». *Social Work*, 14.
- Wolins, M. (1974). (Ed.). *Successful Group Care: Explorations in the Powerful Environment*. Chicago: Aldine.
- Wolins, M. & Wozner, Y. (1982). *Revitalizing Residential Setting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- World Health Organisation (1962). *Deprivation of Maternal Care-A Reassessment of Its Effects*. Geneva: World Health Organisation.
- Wozner, Y. (1990). *People Care in Institutions. A Conceptual Schema and Its Application*. New York: The Haworth Press.

Y

Young, T. M.; Dore, M. M. & Pappenfort, D. M. (1989). «Trends in Residential Group Care: 1966-1981». In, Balcerzak, E.A. (Ed.). *Group Care of Children. Transitions Toward the Year 2000*. Washington: CWLA.

Z

Zabalza, M. A. (1980). *La integración psíquica del muchacho inadaptado. El autoconcepto*. Madrid: Universidad Complutense.

Zabalza, M. A. (1988). «Los hogares-escuela en el tratamiento de muchachos inadaptados». In, AAVV. *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación Banco Exterior.

Zabalza, A. (1989). «Estrategias de intervención socioeducativa ante los inadaptados sociales: una reflexión desde la práctica de trabajo en pisos». *Menores*, 15.

Zaslaw, G.; Krenk, C. & Slaughter, J. B. (1983). «Developing a Secure Treatment Unit in a Private Agency». *Child Welfare*, 62.

Zulliger. (1979). *Los niños difíciles*. Madrid: Morata.