



**Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Pedagogía**

RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

**Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las
infancias y las adolescencias acogidas en Centros
Residenciales de Acción Educativa**

SEGUNDO MOYANO MANGAS

2007

TERCERA PARTE

Estudio del Proyecto Educativo Marco de los Centros Residenciales de Acción Educativa

1. Propósito de la investigación	244
2. Desarrollo metodológico de la investigación	249
3. El Proyecto Educativo Marco: elementos de análisis	256
4. Acercamientos para posteriores investigaciones	305

TERCERA PARTE

Estudio del Proyecto Educativo Marco de los Centros Residenciales de Acción Educativa

1. Propósito de la investigación

Tras recorrer los capítulos dedicados a teorizar acerca de los elementos de un modelo de educación social para los Centros Residenciales de Acción Educativa, ahora abrimos la investigación empírica para establecer referentes y dar cuenta de los objetivos generales de esta Tesis: fundamentar, investigar y proponer un modelo de trabajo educativo en el marco de los CRAE.

A tal efecto, el propósito principal de esta investigación es someter a un análisis exhaustivo el contenido del documento principal que sirve de “*referencia y marco a la hora de elaborar los proyectos educativos de cada centro*” (Proyecto Educativo Marco de la Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia; 1995: 1)¹. Antes, sin embargo, hay que destacar que el propósito inicial, en el momento de diseñar el proyecto de investigación, se situó en torno al análisis de un número concreto de Proyectos Educativos de Centro de otros tantos CRAE. Las primeras aproximaciones realizadas se centraron en el análisis de diez PEC de instituciones de la provincia de Barcelona. Tras el estudio de esos documentos, las primeras apreciaciones señalaban un aspecto que, por especial incidencia en el posterior recorrido de la investigación, cabía

¹ De aquí en adelante las referencias al documento objeto de análisis se indicarán bajo las siglas PEM. De la misma manera, aclarar que el documento original es en lengua catalana, por lo que la traducción del texto es propia, procurando la máxima adecuación a la lengua castellana. Por último, recordar que seguiremos utilizando las siglas DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia del Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya); CRAE (Centro Residencial de Acción Educativa); PEC (Proyecto Educativo de Centro); y PEI (Proyecto Educativo Individualizado).

someter a consideración. Este dato al que nos referimos indicaba que ocho de esos diez PEC contemplaban la misma estructura de bloques de contenidos y desarrollo del documento que el PEM. Al mismo tiempo, esos contenidos eran casi idénticos a los propuestos por el documento marco. Este aspecto, junto a indicios de que la inferencia posterior iba a corroborar esta cuestión², ha supuesto reconsiderar el objeto de investigación y dirigirla hacia el documento que establece las directrices generales para la realización del PEC en los Centros. Es así que, por estas razones, la investigación ha centrado el objeto de análisis en el Proyecto Educativo Marco.

El PEM se elabora en 1995, seis años después de la puesta en marcha de la Dirección General de Atención a la Infancia (DGAI), predecesora de la actual DGAIA. Se presenta en octubre de 1992 un primer borrador que, tras el trabajo con profesionales del campo y con diversas instancias técnicas, se convierte en el documento definitivo. El punto de partida de la propuesta se basa en la diversidad de instituciones encargadas de desarrollar las medidas de protección a la infancia y, como consecuencia, los diferentes modelos institucionales que conviven en el marco territorial de Catalunya. El traspaso de competencias a la administración autonómica en esta materia permite, en su momento, establecer las guías que doten al sistema de protección de criterios generales comunes, que ofrezcan las orientaciones necesarias para ordenar el despliegue institucional. Por tanto, el PEM deviene la herramienta fundamental para:

- Analizar los **propósitos, fundamentos y las finalidades** de la atención y la educación de las infancias acogidas en CRAE; y para

² La consulta con diversos técnicos responsables de la DGAIA, así como de directores y equipos educativos de diferentes CRAE, y junto a la consulta de nuevos PEC, demostraron que esos indicios eran compartidos. Esta consulta acabó por confirmar el necesario cambio de orientación en la investigación.

- Analizar los **elementos institucionales** en que se cimientan las prácticas que dan cuenta de las dimensiones del encargo que reciben los CRAE.

Así pues, éstos son los objetivos que guían este proceso de investigación. Ambos se apoyan en la necesidad de que los CRAE cuenten con un marco general que oriente y guíe, mediante unas directrices generales, los interrogantes, los límites y las posibilidades de las prácticas institucionales. Ahora bien, un PEM que delimite y garantice los requisitos del desarrollo de las prácticas pero que también, de manera paralela, abra oportunidades que respalden el constante trabajo de adecuación, de reflexión y de análisis de las conexiones teórico-prácticas, que promueva la creación y discusión en torno a los Proyectos Educativos de Centro y que, por último, aliente a la incesante trabajo de invención y búsqueda de los equipos educativos para atender y educar a los niños y niñas acogidas en las instituciones. Éstos serán, entonces, los ejes de las miradas y de los análisis acerca de los contenidos y la estructura del Proyecto Educativo Marco de los Centros Residenciales de Acción Educativa.

Un último aspecto a considerar se refiere al lugar que ocupa el PEM respecto de las prácticas educativas en un CRAE. En este sentido, resulta conveniente la sistematización que realiza el sistema educativo (salvando las distancias) respecto de los niveles de concreción:

Primer nivel de concreción: Proyecto Educativo Marco (PEM)

Segundo nivel de concreción: Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Tercer nivel de concreción: Proyecto Educativo Individualizado (PEI)

El **primer nivel de concreción** se corresponde con las directrices, orientaciones y prescripciones generales, por lo que supone un marco referencial para las prácticas. Es decir, las propuestas del PEM son los fundamentos, los principios básicos de las prácticas. Un documento, pues, que actúa como núcleo organizador y dota a la red de centros de unas prestaciones comunes y de unas líneas generales de desarrollo de las prácticas. La competencia de este nivel pertenece a las administraciones públicas, en nuestro caso a la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Generalitat de Catalunya.

El **segundo nivel de concreción** es el PEC, donde se da cuenta de las apuestas institucionales particulares en el marco general del PEM. Esto es, el proyecto institucional que contempla y explicita las dimensiones pedagógica, organizativa y social. El PEC, por lo tanto, es el documento donde se encuadra el trabajo institucional, suponiendo el elemento catalizador de las prácticas institucionales. El órgano competente es el equipo educativo³.

El **tercer nivel de concreción** es el Proyecto Educativo Individualizado (PEI)⁴. Éste es un instrumento metodológico con objetivos particulares y explícitos para el trabajo educativo con cada uno de los sujetos acogidos en un CRAE. La articulación del PEI con el PEC, como marco general, dota de coherencia teórica y de continuidad el trabajo educativo que se desarrolla en las instituciones. Si bien es competencia del equipo

³ Conviene señalar que, si bien es bastante habitual que sea el equipo educativo el órgano encargado de realizar el PEC, existen instituciones, que por su particular organización o sus estructuras institucionales, consideran que han de ser los equipos directivos los depositarios de esa tarea.

⁴ Incluimos en el Anexo IV el modelo de PEI de la DGAIA. Existen actualmente otras propuestas que algunos CRAE han empezado a poner en marcha, como las de **García Molina** (2002) y **Norai** (2007).

educativo, la responsabilidad de su propuesta y planificación recae en cada uno de los educadores tutores.

Las prácticas educativas son el resultante de la articulación de los tres niveles de concreción. El hecho de elegir y centrar nuestro análisis en el PEM responde a las características orientadoras de ese documento. El PEM por sí sólo no define las prácticas. Ahora bien, de él se desprenden las consideraciones fundamentales que guían la realización de los PEC y PEI de las instituciones, por lo que ese nivel inicial de concreción nos permite situar los principios que guiarán las prácticas.

2. Desarrollo metodológico de la investigación

Este apartado pretende fundamentar el proceso de estudio y análisis posterior acerca del Proyecto Educativo Marco. Para ello señalar, en primer lugar, que el acercamiento metodológico⁵ que proponemos se basa en el *análisis de contenido del discurso*, entendiendo éste como una de las herramientas de investigación de la Pedagogía Social. Desde el paradigma estructural en el que nos asentamos, la producción de discurso pedagógico supone el planteamiento de modelos educativos que generan efectos en lo social.

Convenimos junto a Núñez (1990:29), refiriéndose a las aportaciones de Barthes, que “*es en los textos donde el sentido se produce y produce*”. En efecto, pues, es desde este planteamiento que inscribimos el análisis del PEM, en tanto proceso de producción de sentido a través del funcionamiento y la propuesta del texto. Si entendemos, entonces, el discurso como producción de sentido, aquél “*crea (construye: categoriza, organiza) realidad*” (op.cit.: 31). En este sentido, por consiguiente, podemos inferir que el discurso se entiende como “*significación inherente a toda organización social*” (Buenfil; 1994: 8). Estas contribuciones permiten pensar las relaciones entre discurso y práctica desde un enfoque diferente, cuestionando la tradicional oposición entre ambos conceptos. Esto es, no existe, pues, una realidad al margen del discurso: “*no hay discurso fuera de la realidad*” (op.cit.: 13).

⁵ Remitimos al capítulo “Introducción” de esta Tesis Doctoral, donde damos cuenta del punto de partida metodológico en el que se basa nuestro trabajo (págs. 19-21). De esa premisa rescatamos una frase de Philippe Meirieu (1998: 92) que pretendemos nos acompañe durante este recorrido: “*La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica*”.

Buenfil (1994: 9-10) conceptualiza el discurso destacando una serie de aspectos que han supuesto la línea elegida para abordar el análisis del contenido discursivo del PEM:

- discurso como estructura abierta, incompleta y precaria que permite la posibilidad de construir los significados
- discurso como significado en soporte lingüístico y extralingüístico⁶
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido
- discurso como construcción social de la realidad
- discurso como accesible, tanto mediante la relación a otros discursos como mediante el análisis del uso.

A partir de esta noción de discurso, por lo tanto, las oposiciones entre discurso y realidad, discurso y práctica o discurso o acción devienen infructuosas. Al articular conceptualmente el discurso con los procesos de significación social, se contempla el componente subjetivo. Esto, en términos del campo social, supone que *“es el discurso el que constituye las posiciones del sujeto y no el sujeto [el que] origina al discurso”* (op.cit.:11). El discurso, entonces, deviene el marco que da sentido a las prácticas, adecuándose éstas a alguna estructura discursiva.

El PEM es el texto fundacional de las prácticas institucionales en los CRAE de Catalunya. Por lo tanto, el someter a análisis el contenido de su configuración discursiva

⁶ Refiriéndose a soporte lingüístico como oral y escrito, y a soporte extra lingüístico como gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc. (op.cit.: 10)

nos permitirá dar cuenta de los objetivos principales de este estudio: por un lado, los aspectos proposicionales de la atención y educación en los CRAE; y, por otro, los elementos de las prácticas propuestas.

Este último aspecto lo consideramos fundamental, en tanto supone pasar a primer plano un concepto que, si bien señalamos aquí su incidencia, es susceptible de ser tenido en cuenta para posteriores investigaciones. Nos referimos a la consideración de la *hegemonía* en relación a las prácticas. Buenfil (op.cit.: 14) considera la hegemonía como una práctica discursiva, puesto que al concebir el discurso como una estructura incompleta, inestable y abierta (así como sometida a redes de significación socialmente compartidas), éste deviene condición de las prácticas hegemónicas. El carácter fundacional que indicábamos respecto del PEM, el momento histórico de su redacción en el que “*la diversidad de procedencia y modelos de los centros existentes*” (PEM; 1995: 1) provoca la necesidad de referenciar los Proyectos Educativos de Centro, y la fecha de su puesta en marcha (1995), hacen del PEM una práctica discursiva, mediante la cual se articula una dispersión previa, y se genera un proyecto hegemónico con una cierta fijación temporal (doce años), aunque, por supuesto, “*susceptible de ser desarticulada*” (Buenfil; op.cit.: 16). En este sentido, tomamos las palabras de Marí Ytarte (2002: 256) al referirse a que “*el discurso no es, por tanto, un ente autónomo de las relaciones sociales y de poder*”.

Respecto del análisis del discurso como técnica metodológica, el estudio que aquí desarrollamos se orienta a partir de las aportaciones de Van Dijk (1991) y las consideraciones al respecto de Marí Ytarte (2002: 259-260). Ésta última indica tres

elementos estratégicos (basados en los aportes de Van Dijk) a tener en cuenta a la hora de analizar la construcción y los mecanismos de producción de discurso:

- En la constitución del discurso se incluye cierta repetición específica de contenidos en detrimento de otros.
- El discurso resalta una serie de contenidos silenciando otros. Por lo tanto, la selección y el recorte contienen significaciones.
- En la producción de discurso se incluyen afirmaciones no justificadas presentadas como certezas evidentes y confirmadas.

Así, la toma en consideración de estas estrategias discursivas permite construir una posición frente al texto sin obviar las propias consideraciones subjetivas. En este sentido, no se trataría tanto de superar la subjetividad de la interpretación como de realizar un análisis del contenido del discurso que dé cuenta de sus significaciones en el campo que nos convoca (Quivy y Campenhoudt; 2006). Para ello, mantendremos como criterio de análisis las dimensiones institucionales postuladas en el apartado 2.2.: la pedagógica, la organizativa y la social. La articulación de tales dimensiones nos procura establecer los márgenes de la investigación, así como un acercamiento de la mirada bajo la óptica del análisis de un proyecto institucional como el PEM.

En cuanto a la selección metodológica, Quivy y Campenhoudt (2006: 217) establecen la diferenciación común entre métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. Los primeros se recomiendan para “*el análisis de un gran número de información sumaria*” y con base en las frecuencias de aparición de contenidos, mientras que los cualitativos

son más intensivos y, por lo tanto, susceptibles para un análisis de menor cantidad de información “*más compleja y detallada*” y fundamentados en las presencias y ausencias de los contenidos. Sin embargo, los autores destacan que estas distinciones si bien diferencian características metodológicas, no suponen descartar la recurrencia tanto a unos como a otros en el análisis de contenido. Bajo esta dirección, proponen tres categorías de métodos de análisis de contenidos, cuyas variantes están basadas en los trabajos de Lawrence Bardin (1983): el análisis temático, que incluye (entre otros) el análisis por categorías y el análisis de la evaluación; el análisis formal, tanto de la expresión como de la enunciación; y el análisis estructural, también con diferentes modalidades como el análisis de co-ocurrencias. Sin entrar en detalles sobre los contenidos de cada una de estas categorías (vid. Quivy y Campenhoudt; 2006: 217-218), sí señalar que nuestra investigación se situaría en el análisis estructural, en tanto tiene el objetivo de indagar acerca de los principios que organizan los elementos del discurso.

Así, el proceso de análisis previsto contempla los siguientes aspectos:

- Los ejes que estructuran el documento
- Análisis de las prescripciones educativas y de atención social
- Estructuración y ordenamiento de las dimensiones pedagógica, organizativa y social de los CRAE.

Cuadro nº 7

En base, pues, a este proceso establecemos como hipótesis principal de trabajo:

El Proyecto Educativo Marco, entendido como núcleo regulador y orientador de los Proyectos Educativos de Centro, establece un modelo de aplicación práctica para los CRAE en el que las dimensiones institucionales se sustentan en criterios básicamente organizativos y de funcionamiento, mientras que los aspectos pedagógicos (componentes del encargo social recibido) se supeditan a los anteriores.

Cuadro nº 8

De esta hipótesis principal, emanan diferentes hipótesis secundarias:

La adecuación del modelo de aplicación práctica a criterios organizacionales se sustenta en las confusiones que se crean en torno a los conceptos y características acerca de la atención y la educación.

Cuadro nº 9

En las propuestas pedagógicas del Proyecto Educativo Marco se priorizan las cuestiones metodológicas dando por supuesto los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas educativas

Cuadro nº 10

El Proyecto Educativo Marco es lo suficientemente rígido para establecer las orientaciones generales, pero también lo adecuadamente flexible para que los equipos educativos incorporen aportaciones a la realización del Proyecto Educativo de Centro.

Cuadro nº 11

Para finalizar este apartado tan sólo aportar una reflexión en torno a la implicación de variables que, sin duda, han influido de una manera u otra en el desarrollo y posterior trabajo de conclusión de la investigación propuesta. Entre estas variables quisiéramos destacar la propia inmersión de experiencias del que escribe. Esto es, la experiencia como educador social en un CRAE durante diez años, la experiencia como miembro de un equipo educativo que, en su momento, redacta un PEC que se basó en las directrices generales del PEM, y por último la experiencia de ejercer como supervisor y formador de equipos educativos de diferentes CRAE. Estas cuestiones, lejos de suponer una traba epistemológica, pretenden ponerse al servicio del análisis exhaustivo de la información y del texto. Al mantener la proposición de que en la construcción de discurso existen implicaciones subjetivas, éstas las consideramos también desde la posición del que pretende analizar ese discurso.

3. El Proyecto Educativo Marco: elementos de análisis

Con la finalidad de proporcionar una mejor relación de los datos que se vayan aportando a lo largo de este análisis, transcribimos el índice de contenidos que presenta el Proyecto Educativo Marco. De manera esquemática:

a) Bloques del Proyecto Educativo Marco

1. Principios Generales
2. Proyecto marco educativo de organización y gestión del centro
 - 2.1. Organización y gestión del centro
 - 2.2. Instrumentos para el funcionamiento del proyecto de gestión del centro
 - 2.2.1. El Proyecto Educativo de Centro
 - 2.2.2. El Reglamento de Régimen Interior

b) Esquema del Proyecto Educativo de Centro

c) Áreas para el desarrollo del Reglamento de Régimen Interior

A partir de este esquema general se ordenan de la siguiente manera los contenidos correspondientes a cada bloque:

PROYECTO EDUCATIVO MARCO	
<p>INTRODUCCIÓN</p> <p>1. PRINCIPIOS GENERALES</p> <p>1.1. MARCO LEGAL Despliegue legal Conceptos: desamparo, tutela automática, guarda, acogimiento simple en institución, acogimiento simple, acogimiento pre-adoptivo, adopción.</p> <p>1.2. CENTROS: CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA 1.2.1. ¿Qué es un centro? 1.2.2. Criterios mínimos exigibles 1.2.3. Especificidad de los centros</p> <p>1.3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LOS CENTROS</p> <p>1.4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL</p> <p>1.5. SITUACIONES DE LOS NIÑOS ATENDIDOS EN CENTROS EDUCATIVOS</p>	<p>2. PROYECTO MARCO EDUCATIVO DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO</p> <p>2.1. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO</p> <p>2.1.1. Criterios de organización y gestión: Organización, Participación, Formación</p> <p>2.1.2. Principios de participación Corresponsabilidad, Subsidiariedad, Globalidad, Cooperación, Coordinación, Autoridad</p> <p>2.1.3. Personas o elementos personales Dirección, Tutor, Equipo educativo, Personal de servicios, Los menores, La lengua propia de la administración educativa</p> <p>2.1.4. Órganos y funciones</p> <p>2.1.5. Criterios metodológicos Educación activa, Educación integral, Educación compensadora, Los medios materiales, El horario.</p> <p>2.1.6. Ámbitos de gestión del centro</p> <p>2.1.6.1. Ámbito de coordinación y gestión Coordinación y control-regulación Participación y toma de decisiones Relaciones institucionales Dirección de personal Dirección técnico-pedagógica Dirección administrativa Dirección económica Supervisión y evaluación</p> <p>2.1.6.2. Ámbito educativo Objetivos educativos de los menores Estrategias educativas Mecanismos de evaluación educativa</p> <p>2.1.6.3. Ámbito de soporte de secretaría y administración Gestión económica, Gestión administrativa</p> <p>2.1.6.4. Entorno familiar Entrevistas con la familia, Visitas padres-hijos Salidas y vacaciones con los padres, Relación con las instituciones que tratan con la familia, Relaciones con la familia sustitutoria</p> <p>2.1.6.5. Relaciones externas Utilización del entorno, Participación del centro educativo en la vida socio-cultural del entorno</p> <p>2.2. INSTRUMENTOS PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROYECTO DE GESTIÓN DEL CENTRO</p> <p>2.2.1. EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO 2.2.2. EL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR</p>

Cuadro nº 12

**ESQUEMA PARA LA ELABORACIÓN DEL
PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO**

(ASPECTOS MÍNIMOS A CONTEMPLAR)

1. INTRODUCCIÓN

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

3. RASGOS DE IDENTIDAD

4. FORMULACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES

- 4.1. ÁMBITO PEDAGÓGICO
- 4.2. ÁMBITO DE GOBIERNO INSTITUCIONAL
- 4.3. ÁMBITO ADMINISTRATIVO
- 4.4. ÁMBITO HUMANO Y DE SERVICIOS

5. DEFINICIÓN DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

- 5.1. ORGANIGRAMA GLOBAL DEL CENTRO
- 5.2. ORGANIZACIÓN GRUPOS DE NIÑOS
- 5.3. DEFINICIÓN DE FUNCIONES DE LOS ÁMBITOS
 - ÁMBITO EDUCATIVO
 - ÁMBITO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
 - ÁMBITO ADMINISTRATIVO
 - ÁMBITO DE RECURSOS PROPIOS
 - ÁMBITO DEL ENTORNO FAMILIAR
 - ÁMBITO DEL ENTORNO INMEDIATO

Cuadro nº 13

**ÁREAS A TENER EN CUENTA PARA
EL DESARROLLO DE LOS ÁMBITOS
DEL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO**

- 1. ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA
- 2. ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL CENTRO
- 3. EL PERSONAL EDUCATIVO
- 4. EL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN
- 5. EL PERSONAL DE SERVICIOS
- 6. LOS NIÑOS
- 7. ACTIVIDADES Y ASAMBLEAS
- 8. EDIFICIO, ESPACIOS Y MATERIAL
- 9. EL RÉGIMEN ADMINISTRATIVO
- 10. EL RÉGIMEN ECONÓMICO

Cuadro nº 14

La propuesta de análisis de contenido del documento contempla la misma estructura que éste. Así pues, los bloques y apartados se corresponden en nomenclatura a los del PEM, señalando el número/s de página/s que ocupan en el original (ver Anexo 1)⁷.

INTRODUCCIÓN	Pág.1
---------------------	--------------

La introducción del PEM tan sólo ocupa una página de un total de cincuenta. Si bien puede parecer escueto, su brevedad no impide una completa declaración de principios respecto de los motivos del documento y de sus pretensiones:

La **creación de un modelo de organización y gestión para los CRAE** se considera conveniente debido a la dispersión de modelos en el territorio catalán, dotando así de una referencia y un marco general para elaborar los PEC de cada institución. Se señala la *“falta de referentes técnicos, relativos a los centros de atención a la infancia en un marco no escolar”* (p.1), aunque eso no impide que, junto a la referencia obligada de los trabajos en relación a Protección de Menores y Servicios Sociales (se señalan en el apartado siguiente), el esquema de partida sea el “Proyecto de Organización y Gestión del Centro Educativo” del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

La propuesta de este PEM se plantea con un **carácter de provisionalidad**, si bien no nos constan documentos posteriores al de enero de 1995. En un principio, contamos con un ejemplar datado en octubre de 1992, aunque ambos documentos son copias exactas, de lo que deducimos que la propuesta de 1992 se convirtió en definitiva en 1995

⁷ El original se encuentra en lengua catalana.

manteniendo idéntico contenido⁸. No ha habido, pues, posteriores renovaciones, aunque por supuesto se han ido proponiendo documentaciones que amplían o concretan algunas de las prescripciones del PEM. A título de ejemplo: los protocolos de observación, los modelos de Proyecto Educativo Individualizado y de Informe Tutorial de Seguimiento Educativo, etc. Así como el ya referenciado “Perfil profesional del educador/a social de los servicios de Centros Residenciales de Acción Educativa y de Centros de Acogimiento para niños y adolescentes”, o un texto del entonces Departamento de Bienestar y Familia y realizado por directores de CRAE que se titula “La educación en valores en los CRAE”⁹.

Por último, se indican los dos grandes bloques que estructuran el documento: por un lado, el marco legal que sustenta la labor requerida y, por otro lado, la concreción del “*proyecto-marco para la organización y gestión del centro*” (p.1). No nos detendremos aquí ya que es el propósito del resto de apartados, aunque sí señalar un aspecto que consideramos del todo fundamental (y del que ha partido la hipótesis general de este trabajo). Este aspecto al que nos referimos menciona que en el primer gran apartado (Principios generales) se incluye el marco legal del que se derivan “*los principios educativos que han de articular el proyecto de centro*” (p.1). Se desprende que van a ser, entonces, los principios educativos los que articulen el PEC, por lo que prestaremos atención al despliegue y el reconocimiento de aquellos, para así poder dar cuenta de esta propuesta de dimensión pedagógica en el documento.

⁸ En el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada de la Generalitat de Catalunya consta el documento que manejamos (enero de 1995) como el definitivo. Consultadas otras fuentes, como estudios recientes alrededor de los CRAE (Torralba, 2006; DGAIA, 2005) y Directores y Subdirectores de CRAE sobre la documentación que ellos manejan, todos coinciden en señalar el documento referenciado como el definitivo.

⁹ El texto al que aludimos se puede encontrar en su totalidad en www.gencat.net/benestar/pdf/valorscrae.pdf

1. PRINCIPIOS GENERALES Págs. 2-20

1.1. MARCO LEGAL Págs. 2-10

El despliegue de referencias legales, por supuesto, debido a la datación del documento, resulta insuficiente para los momentos actuales. Sin embargo, es importante destacar que, aparte de la selección general sobre normativa y regulación en materia de infancia (Declaración de Derechos de la Infancia, Convención sobre los Derechos del Niño, Constitución Española) y concreta acerca de la denominada “*situación de riesgo*” (p.2) (Resoluciones del Parlament y Leyes de Protección a la Infancia y Servicios Sociales en el marco territorial de Catalunya), sobresale la selección de articulado de algunas leyes y resoluciones. Entre la recopilación de las resoluciones del Parlament distinguimos las siguientes cuestiones relacionadas con la dimensión pedagógica de la protección a la infancia:

“El niño tiene derecho a recibir educación... que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su entendimiento individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad” (p. 4)

“Los métodos de educación han de ser susceptibles de los cambios necesarios para que los niños puedan integrarse en una sociedad cambiante. El sistema educativo ha de ser compensador y, por esto, se ha de adaptar a las diferentes situaciones del niño, cualquiera que sea el origen y la naturaleza”. (p. 4)

Ambas citas indican aspectos que convendrá retomar en el momento de analizar las orientaciones educativas de los CRAE. En la primera se pone de manifiesto la necesidad de contemplar que los niños bajo medidas de protección se sitúan en el mismo prisma en cuanto al derecho a la educación. En la segunda, indica el elemento compensador, un elemento que, como observaremos, define un concepto de la educación de las infancias acogidas.

Por lo que respecta a la Ley de Servicios Sociales 26/85, éstos son prestados como un derecho ciudadano, con el objetivo de superar “*las concepciones basadas en el concepto de beneficencia*” (p. 6). Por lo que, los criterios básicos que rigen esta “*concepción política de bienestar social*”¹⁰, que el PEM destaca, son: Globalidad, Prevención, Autonomía y Participación. En la ley citada no se explicitan excesivamente estos principios, si bien posteriormente alguno de ellos es ampliado bajo una mirada más específica. En el caso de la *Globalidad* se menciona en relación a que “*los servicios sociales se han de prestar de manera integrada, atendiendo las necesidades globales, evitando el trato de manera parcializada*” (Art. 3. Ley 26/85). Por lo que respecta a la *Participación*, la dirección tomada se refiere a la promoción de “*la participación democrática de los ciudadanos en la programación y el control de los servicios sociales*” (ídem), teniendo en cuenta las entidades representativas de sectores concretos de la población y creando el Consejo General de Servicios Sociales. Por último, la *Prevención* destaca la orientación hacia “*una superación de las causas de los problemas sociales*” (ídem), señalando la coordinación de los servicios sociales en sus actuaciones destinadas a su resolución. Acerca de la *Autonomía* no hemos encontrado en la Ley una

¹⁰ Ley 16/1985, de 27 de diciembre, de Servicios Sociales. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya. Número 634: 10.1.1986; pág. 35.

referencia explícita en cuanto a dicho criterio, aunque se destacan en algunas ocasiones las cuestiones de descentralización y desconcentración de los servicios sociales, aspecto que nos parece relacionado.

Lo destacado de este bloque referido a la Ley de Servicios Sociales es que, posteriormente, los conceptos señalados resurgen bajo otras consideraciones, sobretudo los de *Participación y Globalidad*, referidos a la organización y gestión de los CRAE el primero, y a la concepción educativa de los centros la segunda. Retomaremos estos aspectos más adelante.

La última selección que se realiza en torno al marco legal corresponde a la Ley 37/91, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción. En ella se da cuenta de la finalidad general de la Ley, donde se destacan el desamparo y la tutela automática como los conceptos que inician el proceso de protección, estableciendo éste en torno a las siguientes medidas: atención en la propia familia, acogimiento simple por persona o familia, acogimiento simple en un centro, acogimiento familiar preadoptivo, medidas de carácter asistencial, educativo o terapéutico, acogimiento simple en familia o centro a solicitud de los padres o guardadores. Posteriormente, en el desarrollo del documento (págs. 8 a 10), se seleccionan los siguientes conceptos: desamparo, tutela automática, guarda, acogimiento simple en institución, acogimiento simple y acogimiento preadoptivo (definición conjunta) y adopción.

Quisiéramos destacar en el contenido de este apartado dos cuestiones que pueden parecer accesorias pero que, bajo nuestra mirada, merecen ser destacadas. Una de ellas hace referencia a la aparición del concepto “menor” a partir de la entrada en escena de

la Ley 37/91 en el documento. Hasta ese momento, es “niño”, “infancia” o “infant”¹¹ el que domina en el texto. El circuito¹² de aquellas infancias en situación de desamparo, pues, empieza a tomar forma, y a partir de aquí es el concepto de “menor” el que va a dominar el texto. La otra cuestión se refiere tan sólo al señalamiento de un error tipográfico que, si bien dudamos en su indicación, consideramos que posteriormente tiene significación en cuanto al despliegue de ciertos apartados. En el PEM (pág. 8) se refiere a la Ley 37/91 como “una completa regulación de la faceta protectora y establece un criterio más operativo con vista a la **afectiva** protección del menor” (el subrayado es propio). La consulta de la Ley, en su artículo 2 apartado 1 explicita las medidas necesarias a tomar para conseguir “la protección **efectiva** de los menores desamparados”. Ciertamente, en lengua catalana (en la variante estándar) las vocales *a* y *e* átonas se pronuncian igual (/æ/), como vocal neutra. Ahora bien, su transcripción escrita diferencia, efectivamente, las dos vocales. Ya decíamos que no dudamos de que sea un error tipográfico pero tanto en la versión de 1992 como en la de 1995 del PEM aparece, y la significación de la palabra “*afectiva*” cobra especial relevancia, como veremos, a lo largo del texto. De ahí, pues, este señalamiento del “*lapsus calami*”.

Para acabar, transcribir el texto que acompaña la medida de protección “Acogimiento simple en institución”: “*Es aquella medida de protección consistente en ingresar al menor en una institución pública o colaboradora adecuada a sus características, con la finalidad de recibir la atención y la educación necesarias*”¹³. Éste es el encargo, aquí se

¹¹ “Infant” es un vocablo catalán cuya traducción literal al castellano es “infante”, si bien se utiliza para designar “niño” o “niña”. Es muy utilizado en textos y contextos educativos por su carácter neutro a la hora de referirse a niño y niña.

¹² Vid. Cap. 3 de la Segunda Parte.

¹³ Es un traslado literal de la Ley 37/91, Artículo 12, Apartado 2.

refleja esa doble dimensión que hemos venido reflejando y es, a partir de los posteriores despliegues, que podremos ir comprobando si ambas dimensiones se concretizan y cómo.

1.2. CENTROS: CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍA	Págs. 11-15
--	-------------

1.2.1. ¿QUÉ ES UN CENTRO?	Págs. 11-12
----------------------------------	-------------

Este primer punto apunta a aquellos elementos fundamentales que definen una institución de protección a la infancia. Es un apartado claramente destinado a considerar unos mínimos aspectos generales que permitan la creación de *“una red única, pública e interconectada”* (p.12). Para este fin se consideran dos bloques: el primero en relación a las características del lugar de acogida¹⁴; el segundo, respecto de los criterios de unicidad y de cohesión de acción de los CRAE. En cuanto al primer bloque, destacamos algunas de las características explicitadas:

- *“Un lugar donde se pueden atender las necesidades del niño”* en los casos de incapacidad de la familia para hacerlo, o bien para proteger al niño de *“alguna forma de abandono, maltratos o explotación”*.
- Es por los anteriores motivos que se señala que *“los centros tenderán a reproducir las condiciones de vida ordinaria, con unas dimensiones reducidas y abarcando franjas de edad amplias”*.
- *“[...] el Centro deberá ser un lugar donde el menor pueda sentirse acogido, seguro y querido”*. *“[Un lugar] donde se fomente la convivencia armoniosa”*.

¹⁴ Las citas textuales de este bloque corresponden, mayoritariamente, a la página 11 del PEM. En el caso de no ser así, se citará la página pertinente.

- “[Un lugar] *donde el niño/a encuentre la firmeza de las figuras adultas, necesaria para el desarrollo de su personalidad, la cual no es sinónimo de rigidez disciplinaria*”
- “[Un lugar] *donde se potencie el desarrollo de su proceso evolutivo, [...] tendiendo a su autonomía e integración social*”.
- “[Un lugar] *donde reciba la educación integral y compensadora que responda a sus necesidades y carencias*”
- “[...] *con la seguridad que el centro le proporciona, [el niño] pueda ir cambiando su visión, integración e incidencia en el medio familiar y social*”.
- “[Un lugar] *donde el niño pueda opinar sobre su funcionamiento y participar gradualmente y de forma efectiva en la marcha general del centro*”

Como se puede observar, se caracteriza la institución como lugar de acogida de las dos dimensiones del encargo, un marco institucional donde se atiende y se educa al niño que se acoge. Ahora bien, conviene señalar algunas apreciaciones respecto de la atención y la educación tal y como las plantea el texto. Respecto de la primera, encontramos dos cuestiones interesantes para analizar: el fomento de la convivencia armoniosa y la firmeza de las figuras adultas contrapuesta a la rigidez disciplinaria. Respecto de la segunda, aparece el concepto educación integral y compensadora como respuesta a las (ya supuestas) necesidades y carencias de los niños y niñas acogidos. Este asunto lo trataremos más adelante, ya que el punto 1.4 está destinado exclusivamente a él. Así que, nos centraremos en la concepción de la atención, donde destacábamos las cuestiones respecto de la convivencia armoniosa y la firmeza de las figuras adultas. La armonía la podemos contemplar como *“la proporción y*

correspondencia de las partes de un todo”¹⁵, donde la institución de protección deviene en orquesta que cuenta con todos los instrumentos correctamente afinados y dispuestos para cumplir su cometido. Esta idea de naturaleza armónica, desde un enfoque evolucionista, mantiene “*la ilusión de que podría existir un futuro sin conflicto por el perfeccionamiento progresivo de lo humano*” (Tizio; 2002: 196). Esta perspectiva se complementa con la mencionada cita de la página 11 del PEM, donde se plantea que “[...] *con la seguridad que el centro le proporciona, [el niño] pueda ir cambiando su visión, integración e incidencia en el medio familiar y social*”. Ciertamente, el CRAE viene a expresar una forma mediante la cual dar respuesta a un malestar social respecto de la protección de las infancias, aunque de ahí se debería derivar que esa misma forma genera a su vez nuevos problemas (Tizio, 2002). En efecto, los conflictos son inherentes a las instituciones, por lo que la convivencia armoniosa responde a una pretensión posiblemente inalcanzable. Más, si cabe, en cuanto se ha otorgado a las instituciones el encargo de “*reproducir las condiciones de vida ordinaria, con unas dimensiones reducidas y abarcando franjas de edad amplias*”. La convivencia genera dificultades, conflictos y malestares, forma parte de lo humano, así que los CRAE no son islas en lo social donde reina la paz y la armonía.

Una breve apreciación sobre la firmeza adulta y la rigidez disciplinaria. En el documento se presentan como antónimos. Entendemos que los componentes históricos de las instituciones de protección concurren en esta estimación, al considerar que anteriores disposiciones autoritarias y formas de funcionamiento excesivamente rígidas convertían a esas instituciones en auténticas cárceles encubiertas. Ahora bien, dar

¹⁵ Diccionario Manual de la Lengua Española Larousse.

cuenta de este hecho hubiera sido más oportuno que desterrar del documento la disciplina como herramienta de socialización de la infancia.

Todas las características señaladas en el apartado atienden, según el documento, a tres hechos que condicionan y rigen cualquier acción a llevar a cabo en el CRAE: que el centro es un recurso temporal limitado, que la atención la realiza un equipo de profesionales, a diferencia de la familia donde la pareja se ocupa permanentemente de los hijos, y que el centro forma parte de esa red que mencionábamos con el fin de permitir que los niños puedan pasar de un centro a otro dentro de unos marcos coherentes. De este último hecho nos ocupamos exclusivamente en el próximo bloque de este apartado. En cuanto a los dos anteriores, tan sólo destacar que se vuelven a retomar con posterioridad (p.16) a título recordatorio y otorgándoles un estatuto importante en el contexto del PEM. La referencia a la limitación temporal del recurso es notable, pese a que en ningún momento se concreta esa temporalidad. No obstante, se produce una salvedad cuando se recuerda que *“los centros residenciales de acción educativa, se han de ver como un recurso con una duración limitada en el tiempo. Salvo aquellos casos excepcionales donde no es posible el retorno a la familia biológica, ni es posible el acogimiento simple ni preadoptivo. [...] Conviene que todos los profesionales, y todas las estructuras que intervienen en el proceso, trabajen con esta concepción de temporalidad limitada y que, por tanto, se hagan los esfuerzos para encontrar la solución adecuada a cada caso, consiguiendo que el niño sea preparado para vivir la situación definitiva”* (p.16). Sin duda, el planteamiento del CRAE en el Sistema de Protección a la Infancia se contempla como un *stand-by* en el recorrido vital del niño acogido, un accidente, sometido a la “temporalidad limitada” hasta su adecuación

definitiva (vid. Cap. 5 punto c). Así, la dificultad para el retorno a su familia para ser acogido o adoptado por otra familia, supone el estallido de esa limitación¹⁶. El otro hecho sobre el que descansan las características de los CRAE es que “*la atención a los menores la hace un equipo de profesionales, a diferencia de la familia donde la pareja se ocupa permanentemente de los hijos*” (p.11). Se menciona este hecho en relación a la necesidad de mantener una coordinación que impida la contradicción a la hora de conseguir los objetivos fijados (p.16). Es decir, dos niveles en un principio diferentes (la familia por un lado, y un equipo de profesionales, por otro) relacionados en tanto en un eje común: la pretendida coordinación “familiar”. El sustrato de esta apostilla radica en la consideración sustitutoria del CRAE equiparando ambas funciones, y dando por supuesto que el ideal de coordinación y de ausencia de contradicción está en la familia (en la pareja). Estos aspectos, respecto de los equipos educativos de los CRAE deberían situarse en torno a otras cuestiones como la responsabilidad, el encargo o la posición ética, pero no alrededor de la comparación con la familia.

Este apartado posee un segundo bloque de contenido centrado en el “*tratamiento unificado*” (p.12) de las plazas a ocupar en los CRAE. Este tratamiento, se dice, atiende exclusivamente a “*las características del menor y las del centro. Es, pues, la DGAI quien decide la ubicación de los menores de acuerdo con criterios educativos*”. Si bien los criterios se explicitan posteriormente, se justifica que para “*la unicidad e interconexión*” de los diferentes centros es necesaria la dotación de unos criterios educativos básicos. Ahora bien, estos criterios responden, por lo que se desprende del texto, a la necesidad de la DGAI de trasladar niños de un centro a otro: “*Es posible y*

¹⁶ Conviene aquí recordar el mencionado estudio de **Josep Maria Torralba** (2006) donde señala que el tiempo de estancia medio en un CRAE es de 2,28 años, y se destaca que aproximadamente el 20 % de los niños acogidos están entre 4 y 11 años.

frecuente, pues, que un menor pase de un centro de acogida gestionado por una entidad a un centro de la propia DGAI y, después de un año o dos, sea trasladado a otro centro gestionado por una entidad diferente". Es decir, que los CRAE se beneficien de unos criterios educativos comunes no reside tanto en crear un marco pedagógico, como en facilitar una política de traslados.

1.2.2. CRITERIOS MÍNIMOS EXIGIBLES

Págs. 12-14

En este apartado se regulan, remitiendo a las leyes pertinentes, las condiciones funcionales y materiales mínimas que se exigen a un CRAE para desarrollar su encargo. Destaca que la mayor parte del texto de este apartado se dedica a la figura del personal educativo del CRAE. Sin embargo, el documento, en este sentido, nota el paso del tiempo y habla de Educadores Especializados hasta que se *"consolide y hayan suficientes promociones de la nueva Diplomatura de Educador Social"* (p.13). El documento que rige en estos momentos las funciones del educador social en el CRAE es el **"Perfil profesional del educador/a social de los servicios de Centros Residenciales de Acción Educativa y de Centros de Acogimiento para niños y adolescentes"**, documento que supone un acuerdo con fecha 14 de octubre de 2005, aprobado por el Comité de Expertos en Formación de Recursos Humanos en el ámbito de los Servicios Sociales, y del que ya hemos dado cuenta en el capítulo 4 de la Segunda Parte.

1.2.3. ESPECIFICIDAD DE LOS CENTROS

Págs. 14-15

Este Proyecto Educativo Marco se realizó en su momento tanto para los Centros de Acogida como para los CRAE. En este apartado se definen, de nuevo, los CRAE (apartado 1.1.2.), sobresaliendo una nueva referencia a su carácter de recurso temporal. Sin embargo, el punto que más ha llamado nuestra atención en esta nueva definición es la ausencia de la educación en ella: *“son recursos alternativos a la familia desde donde se ha de facilitar una respuesta a las necesidades materiales, físicas, afectivas, psíquicas y sociales, procurando un desarrollo global armonioso de los niños/as atendidos, encaminado a la autonomía personal”* (p.15). En primer lugar, hacer hincapié en que por primera vez aparece el CRAE como recurso alternativo, tal y como señala el mandato constitucional y que también señala el PEM, *“todo niño tiene derecho a vivir en familia, ya sea la propia u otra alternativa”*; hasta ahora tan sólo se señalaba un carácter complementario o sustitutorio. No obstante, la ausencia pedagógica de un Proyecto Educativo nos hace sospechar o bien en la dirección de que esa respuesta global a la que se hace referencia es lo que se considera educativo, o bien en la dirección de que la atención que se explicita ya es en sí misma educativa. Sea como fuere, las ausencias destacan tanto como las presencias.

1.3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LOS CENTROS

Págs. 15-16

En cuanto nos adentramos en los objetivos y finalidades de los CRAE, tropezamos de nuevo con la insistencia de que *“cabe recordar que éstos tienen asignada la función sustitutoria de la familia, de manera temporal”* (p.15). Y tras el recordatorio, las

finalidades de los CRAE serían: *“Acoger a los niños en un ambiente de afecto, comprensión y seguridad moral y material”,* así como *“satisfacer las necesidades del niño, educación integral, cuidar de su salud física y psíquica, velando por el desarrollo armonioso de su persona”* (p.15-16).

El próximo punto nos dará las claves, entonces, del concepto de educación que sustenta la dimensión pedagógica de este tipo de instituciones de protección, y bajo el que se regirá el Proyecto Educativo de Centro.

1.4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Págs. 17-18

El apartado se basa en la Constitución Española (art. 27.2) y en la Declaración de los Derechos del Niño (Principio VII) para señalar que *“la educación que corresponde proporcionar a los menores en las instituciones ha de ser integral y compensadora”* (p.17). Entendiendo por educación integral *“aquel proceso que favorece y pone a disposición del educando los elementos necesarios para alcanzar un grado óptimo de madurez como persona y miembro activo de la sociedad”,* y por educación compensadora aquella que *“ayude al menor a superar sus deficiencias y trastornos en condiciones de igualdad de oportunidades”.*

El eje central de esta concepción lo sitúa el texto en torno a las potencialidades, donde éstas *“están interrelacionadas de una manera dinámica, de tal forma, que cada una de ellas influye y es influida por las otras”.* Esta interrelación, así como el *“contacto, intercambio e influencia mutua de la persona y el entorno”,* conllevará la progresiva maduración del niño.

Los aspectos que se indican, pues, para una correcta maduración de esas potencialidades serán los siguientes: aspecto físico, afectivo, cognoscitivo, ético, conativo-volitivo y cultural. Todos los aspectos establecidos sugieren, de manera muy breve, unos contenidos concretos. Así: el **aspecto físico** se refiere a la “*anatomía i fisiología del organismo*”, además del “*conocimiento, cuidado y aceptación del propio cuerpo*” (p.17); el **aspecto afectivo** a “las emociones que la persona es capaz de sentir i/o manifestar” (p.17); un **aspecto cognoscitivo** centrado en la capacidad de “integrar mediante el conocimiento” (p.18); en el **aspecto ético** se concentra la referencia a “una escala de valores que rige el comportamiento del individuo” frente al “grupo social” (p.18), citando el art. 27.3 de la Constitución y los arts. 4 y 18.1 de la Ley Orgánica 8/85 acerca, ambas, del derecho a recibir la formación religiosa y moral que los padres consideren adecuada; en cuanto al **aspecto conativo-volitivo** se señala su carácter integrador de los aspectos anteriores, aunque sobresale como una de sus principales manifestaciones “la relación de la persona con los otros como individuos y como grupo social” (p.18); por último, el esperado **aspecto cultural** tan sólo se refiere a que “los menores acogidos en centros residenciales o de acogida recibirán una formación para mejorar el conocimiento de la lengua y cultura catalana, que les permita una mejor integración en esta comunidad”, sin olvidar “favorecer el conocimiento de los aspectos culturales propios de su núcleo de procedencia” (p.18).

Si bien el PEM es un documento generalista, a la vez que orientador, la conceptualización de la educación en el marco de las instituciones que se realiza es excesivamente escueta y proclive a la confusión. La pretendida *integralidad* de la educación tan sólo está sugiriendo un cierto compás de espera al desarrollo madurativo

del niño, un trabajo educativo basado en la interrelación, a la expectativa de la manifestación espontánea de potencialidades; no obstante, y de manera paralela, se plantea un trabajo educativo *compensador* que parta del déficit y la carencia (e incluso del trastorno). En este sentido, tal y como planteó Bernstein (1986) educar y compensar, en términos pedagógicos, son incompatibles, ya que la educación compensatoria no es más que “[...] *distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo [...] para dirigirla hacia la familia y hacia los niños*” (op.cit.: 206). Por lo que se entiende que no hay nada que compensar cuando lo que se ha hecho es no educar. Tras esta mirada, la finalidad educativa se ciñe a que el niño alcance “*un grado óptimo de madurez como persona*” (p.17), partiendo de la potencialidad pero sumida en la carencia: una suerte de contradicción que sitúa el elemento educativo en el CRAE en términos de desconcierto.

1.5. SITUACIONES DE LOS NIÑOS ATENDIDOS EN CENTROS EDUCATIVOS
--

Págs. 19-20

Un apartado que pretende dar cuenta de los aspectos problemáticos que llevan a un niño a ingresar en una institución de protección. Los aspectos, “*que en muchos casos pueden ser considerados como indicadores de riesgo*” (p.19), pormenorizados se refieren a tres grandes fuentes: las situaciones familiares, las situaciones del medio social y las situaciones personales de los niños. Éstas últimas, en realidad, son descritas como efectos de las situaciones familiares y sociales, por lo que nos sorprende su inclusión como aspectos problemáticos. Por otro lado, se incorporan algunas situaciones que insertan relaciones causa-efecto poco justificadas. A título de ejemplo: entre las

situaciones familiares se destacan *“familias formadas por un solo adulto cuando, además, existen dificultades económicas importantes, o bien se dan dificultades por el tipo de trabajo de este progenitor”* (p.19), o bien *“familias que ya tienen algún hijo institucionalizado en algún equipamiento residencial de los Servicios Sociales”* (p.19); entre la situaciones del medio social se indica un *“entorno social predispuesto a rechazar el niño/a por sus características”* (p.20), un medio con un *“alto índice de delincuencia o de victimización”* (p.20), o un *“entorno que ofrece abundancia de imágenes identificadoras no deseables”* (p.20).

Al inicio del texto de este apartado se apuntan las dos situaciones concretas que dan lugar a las medidas administrativas adecuadas. Estas dos medidas, la de desamparo y la de guarda temporal¹⁷ comparten la dificultad en las situaciones familiares. Es decir, ambas parten del incumplimiento del ejercicio de la patria potestad; en la situación de desamparo la demanda procede de la acción social de los servicios sociales, y en la de guarda temporal existe una demanda de la familia o ciertos impedimentos como la enfermedad u otras causas graves. Es por este motivo que señalar con posterioridad las situaciones del medio social o las situaciones personales de los niños deviene, como poco, un ejercicio de redundancia o de carácter innecesario, ya que las situaciones familiares son las que directamente provocan la intervención del Estado.

¹⁷ Actualmente, la medida jurídica de guarda temporal en centro residencial es poco usual.

**2. PROYECTO MARCO EDUCATIVO
DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO**

Págs. 21-41

El fundamento principal de este segundo gran bloque de contenidos del PEM se asienta en los principios generales presentados en el primer bloque. Así que, de la exposición de los principios se deriva, según el texto, “*el derecho de los niños y jóvenes atendidos a ser respetados física y personalmente, a ser educados de manera integral y compensadora, a participar en la vida ciudadana, a manifestar sus opciones y convicciones, y a participar en la gestión del centro en la medida de sus capacidades en un marco de igualdad de oportunidades*” (p.21). Por lo tanto, la atención, la educación y la participación son presentadas como los ejes sobre los que pivotan la organización y gestión del CRAE.

La configuración de este Proyecto Marco incluye diferentes instrumentos, entre los que se destacan como básicos “*el Proyecto Educativo, el reglamento de Régimen Interno, la Programación General (Plan Anual), el Proyecto de Presupuesto y la Memoria de Gestión*” (p.21), si bien son el PEC y el RRI los únicos que en este documento se indican y se desglosan sus contenidos.

En el breve texto de presentación se menciona el requerimiento a que “*los procesos educativos han de estar fundamentados en proyectos que contemplen las necesidades individuales de los niños, les faciliten la comprensión de su realidad y el proceso de socialización*” (p.21). De nuevo nos encontramos con una anticipación que coloca a la educación como eje importante de las prácticas institucionales.

2.1. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL CENTRO

Págs. 21-37

El PEM define la organización como la constitución de órganos (unipersonales y colectivos) con unas funciones específicas que garanticen un funcionamiento global de la institución, donde el garante de que esos órganos aseguren el correcto funcionamiento es la coordinación entre ellos. Así, la organización se caracteriza por un conjunto de factores: orden, coordinación, sinergia, planificación, ejecución y control (p.21) que va más allá de “*la suma de actuaciones de los diferentes profesionales que intervienen en su marco [el CRAE]*” (p.21).

Entendiendo el CRAE como una organización, el PEM considera como eje central la consecución de los objetivos que se plantean, ya que éstos son los fundamentos de la organización. Por tanto, la relación de objetivos propuestos determina el tipo de organización, o lo que es lo mismo “*la estructura y la relación entre los órganos*” y “*la asignación de tareas a realizar*” (p.22). Alrededor de este eje central se sitúan el resto de elementos que supone la organización de un CRAE: “*grupo de personas estructuradas [sic], división de tareas y asignación de funciones, recursos inventariables y presupuestarios, un sistema de reglas que recojan los derechos y los deberes de las personas*” y “*un sistema de procedimiento para afrontar cualquier situación problemática*” (p.22).

La gestión, entonces, se referirá al “*conjunto de actividades u operaciones generadas por los diferentes órganos, que tienden a lograr los objetivos planteados*” (p.22). Así, mientras la organización “*estructura y ordena*” (finalidades y objetivos; órganos y funciones; recursos), la gestión “*actúa y opera*” (planes de actuación; recursos humanos, materiales y formales; coordinación y control; evaluación) (p.22).

2.1.1. CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

Págs. 23-24

El contenido de este apartado mezcla diferentes cuestiones relacionadas con la organización y gestión sin aclarar demasiado si corresponden a criterios fijados por la DGAIA o recomendaciones a realizar en la medida de lo posible, ya que debido a “*las dimensiones de los centros*”, “*los recursos materiales y los espacios físicos*”, aunque también “*las tipologías de menor*” este documento tan sólo fijará “*criterios más generales que cada centro habrá de adaptar a su propia realidad*” (p.23). Sea como fuere, hemos mantenido los subtítulos de este apartado tal y como se presentan, analizando los contenidos fijados.

Respecto de la organización se señala la “*acción educativa diaria*” como “*la traducción a la realidad*” de las finalidades institucionales. Para ello, ésta acción ha de organizarse de manera que “*se optimicen al máximo los recursos humanos y materiales disponibles y que, con el mínimo desgaste, se consiga la ejecución de los objetivos previstos*” (p.23). En este sentido, acompañar la acción educativa de acciones optimizadoras y que con poco desgaste se alcancen los objetivos propuestos puede resultar una tarea difícil de lograr. Aunque el propio documento se encarga de posibilitar un elemento facilitador en esa dirección: la participación.

Ésta se define como “*la acción de intervenir en procesos de planificación, de ejecución o de control*”, circunscribiéndola en un CRAE a las tareas de organización y gestión. Así, la participación de todos los miembros del Centro es, no tan solo “*el elemento básico de consolidación de la tarea que se realiza*”, sino que yendo aún más allá, “*es un hecho educativo por sí mismo*” ya que “*reconoce el valor de la persona*”, muestra el

grado de “*responsabilidad en una tarea común*” y, sobretodo, “*prepara para la convivencia y trabajo social y solidario (sic)*”. En esta misma línea, el PEM realiza un ejercicio de reivindicación de reconocimiento de los CRAE como centros educativos a partir de los aspectos relacionados con la participación, porque “*educar es capacitar para la colaboración, y eso sólo se consigue con la participación*” (p.23). [Retomamos este punto en el siguiente apartado].

Por último, el tercer criterio (que así entendemos) en cuanto a la organización y gestión es la formación del equipo educativo (incluye el personal de servicios), donde se indica tanto la necesidad de “*una formación inicial adecuada y suficiente*” como la formación continua que garantice la actualización de “*conocimientos teóricos y prácticos*”. Se recomienda aprovechar los recursos formativos al alcance, así como los programas de formación impulsados por la DGAI. Por lo que respecta a la supervisión de los equipos, “*parece conveniente estimular a las entidades titulares de los centros a que [la] faciliten*”, para así poder contar con profesionales externos que puedan “*ayudar a los miembros del equipo a elaborar las tensiones internas y a abordar, más objetivamente, los procesos educativos de los menores*”. Hemos de recordar que la red de CRAE consta de centros colaboradores, de centros de gestión delegada y de centros propios. Éstos últimos están gestionados directamente por la DGAI, y los dos restantes por entidades sin afán de lucro. Si unos apartados atrás leíamos que la red de protección a la infancia es una red *única, pública e interconectada*, no entendemos esta recomendación implícita y exclusiva a las entidades titulares de los centros. Ahora bien, si entendemos a la DGAIA como entidad titular de los centros propios podemos leerlo como una autoestimulación para contar con un espacio de supervisión. Por otro lado, se da por hecho que los miembros de los equipos educativos necesitan ayudas para elaborar las

tensiones internas, cuando un espacio de supervisión, a nuestro entender, debe proporcionar un lugar y un tiempo para el análisis y la reflexión en torno a las dimensiones del encargo que reciben, y no tanto para abordarlas más “objetivamente” sino para ir señalando aquellos aspectos que confluyen, bordean y limitan la acción profesional.

2.1.2. PRINCIPIOS DE PARTICIPACIÓN

Págs. 24-25

Retomamos aquí la cuestión de la participación para señalar aquellos principios sobre los que el PEM sustenta el concepto: corresponsabilidad, subsidiariedad, globalidad, cooperación, coordinación y autoridad. Sin duda, todos estos conceptos son lo suficientemente importantes como para ser tratados con más profundidad. Sin embargo, el PEM los define de forma breve y concisa, quedando bastante diluidos en la profusión de consideraciones y volviendo a centrarlos en torno a ideas como la armonía, la unicidad y el orden común. En este intento de proporcionar los elementos de un *todo armónico*, la definición de estos principios obvia la complejidad inherente a las instituciones en tanto existen subjetividades que circulan, políticas y éticas que habitan, particularidades que las definen y lugares de atribuciones diversas. No tener en cuenta estos aspectos, diluye la noción de participación que se propone, pues las responsabilidades asistenciales y educativas no tan sólo pueden ser “*exigidas en armonía y complementariedad*” e incluso existen dificultades teóricas y prácticas que impiden que “*todas las actuaciones [se hayan] de planificar teniendo en cuenta el conjunto, para así poder lograr la unidad y la coherencia necesarias*” o “*combinar*

armónicamente y poner en orden todos los esfuerzos, para así alcanzar un conjunto y realizar una acción comuna” (p.25).

2.1.3. PERSONAS O ELEMENTOS PERSONALES

Págs. 25-29

Un apartado que indica aquellos aspectos y criterios generales en torno a los diferentes actores de la institución: la Dirección del CRAE, el tutor, el equipo educativo, el personal de servicios y los niños.

Dirección

Es la figura que asume la responsabilidad de la guarda de los niños, por lo que se erige en el órgano decisorio, en última instancia, de las cuestiones relacionadas con los niños.

En el PEM se deja abierta la posibilidad de que cada PEC especifique el modelo de dirección que plantea en función de sus necesidades y particularidades. Ahora bien, el primer párrafo de la sección dedicada a dirección dice: *“Todo equipo educativo ha de guiarse, en su tarea educativa y de gestión del centro, por unas directrices claras y consensuadas, que canalicen las intervenciones, aporten criterios referenciales de actuación y permitan alcanzar los objetivos tanto de organización y gestión del centro como los objetivos individuales de los niños” (p.25).* Una magnífica definición... del Proyecto Educativo de Centro, y no tanto de la figura de dirección.

El tutor

Todos los niños que residen en un CRAE cuentan con una figura de tutor. Según el PEM, ésta es una figura de referencia estable dada *“la diversidad de figuras referenciales adultas”*, dando por supuesto que éstas aumentan *“la confusión del menor”*. El tutor es el encargado del *“trabajo con el menor y el encargado del diseño,*

seguimiento y evaluación de su Proyecto Educativo Individualizado”. El segundo encargo es claro, aunque en lo que respecta al primero, deja fuera de juego al resto de los educadores, también responsables de la atención y la educación de los niños. Aunque se entiende más esta cuestión al seguir leyendo y observar que el tutor ha de ser aquél que pueda transmitir al niño *“los modelos de comportamiento adulto que su familia no le puede ofrecer”* por los que ha de encontrar en el tutor *“la confianza, el afecto y la seguridad que necesita”* (p.26); perfilándose en el documento una figura de apoyo, de relación, de ayuda, pero pasando a un segundo plano el perfil educativo. Es decir, el PEM no habla de un tutor en la acepción pedagógica del término.

El equipo educativo

El PEM define el equipo educativo como la suma de sus miembros. Esto es, no le otorga un estatuto definido y nítido como órgano colegiado. Por lo tanto, tan sólo le destaca como participante en *“la elaboración y en la ejecución del proyecto de gestión del centro”* (p.26), para posteriormente pasar a referirse a su composición y a las funciones de los miembros referentes a los niños, al equipo y a la institución, y sin diferenciar las funciones del tutor y del resto de educadores.

En la relación de funciones vuelve a ponerse de relieve la particular concepción de la tarea educativa que plantea el PEM, observándose en el redactado una tendencia a listar las funciones sin una sistematización relacionada, por ejemplo, con la atención, con la educación y con la organización-gestión. Así, en el apartado destinado a las funciones referentes a los niños encontramos: *“observar la conducta del menor e incidir sobre sus hábitos”*, *“motivar al menor para que participe activamente en su proyecto educativo, incidiendo en las escalas de valor y crecimiento personal”*, *“trabajar las carencias*

afectivas de los menores con el fin de que adquieran un nuevo equilibrio emocional”,...

Destaca sobremanera la última de las funciones que se le otorga al conjunto del equipo educativo: *“desarrollar los objetivos educativos, implicándose con el menor, en la vida cotidiana del centro: limpieza, cocina, mantenimiento, etc.”*(p.27). Funciones, todas ellas, con una ausencia sobresaliente en cuanto a los propósitos educativos y formativos de los niños acogidos. De ello parece surgir la notable presencia de verbos como “motivar”, “hacer cumplir”, “acompañar”, “intervenir” u “observar” y, por el contrario la omisión de verbos como “enseñar”, “transmitir” o “promover”.

En relación con las funciones de cada uno de los miembros del equipo educativo con el resto de educadores, la tarea se centra básicamente en la programación, la organización y participación de actividades, reuniones, seguimientos y procesos evaluadores. En referencia a la institución, una sola función: *“asumir la línea educativa del centro, respetando la línea del equipo”* (p.28). No conseguimos discernir, en este caso, las diferencias entre la línea educativa del CRAE y la del equipo.

Personal de Servicios

El personal que se encarga de los elementos de infraestructura del centro son, bajo la línea que marca este documento, son figuras de “refuerzo educativo” en tanto son las encargadas de la *“cocina, la compra, la limpieza de la casa, etc., [...] que tienen unos componentes educativos claros”* (p.28). Sin duda, el factor de “vida cotidiana” entendido como factor educativo inunda las prácticas profesionales de cualquier figura adulta del centro.

Los niños

En torno a los niños y niñas acogidos en el Centro, el documento se limita a plantear unos elementos generales que se cumplirán en “*mayor o menor grado*” atendiendo a las variables que señala: “*el número, la edad y la tipología*”. Este concepto de tipología no se explicita en ningún momento, aunque podemos inferir la lista de situaciones personales, situaciones familiares y del medio social, que se explican en el punto 1.5, para dar cuenta de a qué se refiere exactamente.

Esos elementos generales que se destacan son:

- El CRAE deviene, provisionalmente “*la casa del menor, es su hogar donde ha de ser alguien individual, donde ha de tener su intimidad, y su espacio propio*”
- “*Los horarios y las actividades, los menús, etc., están en función de los menores, nunca en función de los adultos*”
- “*El menor participa [...] en la vida cotidiana del centro, tanto en las faenas domésticas, como en las decisiones de la vida colectiva e individual*”
- “*Se respetará, siempre que sea un elemento positivo, el grupo de convivencia como instrumento educativo*”

Sin duda, los niños en un CRAE han de tener su intimidad y su propio espacio pero de ahí a que ellos mismos lo consideren “su” hogar es incierto, más aún si se recuerda el énfasis puesto en la “temporalidad limitada”. No olvidemos que es un lugar público donde se da lugar a vidas privadas. Un lugar paradójico que cada uno de los niños, subjetivamente, lo considerará de una manera u otra. Algo, pues, de lo privado y particular de cada uno de los niños. Respecto de los horarios, ampliaremos nuestras consideraciones en el punto 2.1.5., donde se trata más ampliamente. En lo que concierne

a la participación en las tareas domésticas, ya hemos comentado la dedicación de los tiempos de la infancia a estos menesteres. En cuanto al último de los elementos, no acabamos de entender a qué se refiere el texto con grupo de convivencia, si al grupo completo de niños que está acogido en el Centro, si a grupos más reducidos o a grupos de amigos,...

La lengua propia de la Administración Educativa

La presencia de este apartado en este bloque de contenido nos sorprende, ya que tan sólo refleja la necesidad de que la lengua catalana sea el vehículo de expresión normal en todas las actividades del CRAE, respetando la utilización de la lengua habitual...en el caso de los educadores. No dice nada acerca de los niños.

2.1.4. ÓRGANOS Y FUNCIONES

Pág. 30

Las diferentes funciones que garantizan el funcionamiento son propuestas por los diferentes órganos de los CRAE. El PEM indica la necesidad de que sean las propias instituciones, mediante el PEC, las que regulen esas funciones y establezcan los órganos necesarios. Por lo que, la distribución de las funciones entre los diferentes órganos dependerá de *“las características del centro, de la propia entidad titular, de los menores atendidos, etc.”* (p.30)

De entre las funciones que la totalidad de la red de Centros han de regular, el PEM destaca las que se refieren a: *“la alimentación del Centro [sic], la educación de los menores, el trabajo de los menores, la higiene del Centro, la salud de los menores - tanto colectiva como individual-, la aplicación de la normativa del Centro, las*

actividades de ocio -individuales y colectivas-, la programación de vacaciones y de otras actividades, las decisiones económico-administrativas” (p.30). Y los órganos, tanto unipersonales como colegiados, que propone como posibilidad el PEM para gestionar esas funciones son: “la Asamblea de Menores, el tutor, el personal de servicios, el responsable del Centro, el administrador, el conjunto del equipo educativo” (p.30).

En efecto, se otorga a todos los actores institucionales el estatuto de órganos de gestión bajo los parámetros de la participación tal y como ha sido planteada. En este sentido, cabe señalar que esta participación total siempre va acompañada de un “pero”. Es decir, que esta modalidad de participación en la gestión, decisión o consulta se lleve a cabo “*dependerá de las características del centro, de la propia entidad titular, de los menores atendidos, etc.*” en vez de adecuar la participación a las diferentes situaciones, características o posibilidades.

2.1.5. CRITERIOS METODOLÓGICOS

Págs. 31-32

Iniciamos este apartado tal y como finalizamos el anterior, ya que en el segundo párrafo encontramos, de nuevo, el condicionamiento de los criterios metodológicos propuestos a “*las diferencias de tipología de menor, de edad y situación*” (p.31). Esto, según el texto, no permitirá más que señalar criterios generales que los CRAE adecuarán con posterioridad en documentos como el PEC.

Estos criterios generales recuerdan, en primer lugar, los dos pilares del concepto de educación que ya han sido expuestos (integral y compensadora), añadiéndose un nuevo

concepto, el de educación activa. Respecto de los dos primeros se insiste en el contenido, aunque con algunos matices de carácter metodológico. En lo que concierne a la educación compensadora se mantiene la atención prioritaria a los “*aspectos más deficitarios del menor*” y se persiste en el objetivo de “*un crecimiento armónico del individuo*”. Mientras, en la educación integral se incluyen otros aspectos que, si bien implícitamente estaban considerados en el punto 1.4., se hacen muy evidentes en éste: por un lado, que el trabajo educativo desde este enfoque incluye lo que se denomina “*todos los ámbitos del menor: el físico, psíquico, afectivo, social y cultural*” y que, en una suerte de combinación de las partes hacen del niño “*una unidad que ha de crecer armónicamente*”. A estas dos premisas educativas se añade una tercera, la educación activa, entendida como la consideración del “*menor como sujeto de su proceso, respetando las fases de su propia evolución y no proponiendo objetivos que impliquen haber conseguido otros que aún no lo están*” (p.31).

El contenido del apartado continúa con un listado de recomendaciones metodológicas bajo el epígrafe “*Cómo se educa en los centros*”. El texto mantiene un orden no explícito en la exposición de los criterios. La reunión, así, de los siete criterios presentados corresponde a nuestra propia lectura, asumida por su valor para el análisis presentado. Asimismo, excepto el último criterio presentado los seis restantes mantienen un orden secuencial en el texto.

Los dos primeros inciden en las cuestiones de la denominada “*vida cotidiana*”, ambos para considerarlo una herramienta educativa básica, utilizando “*los elementos de la vida cotidiana normalizada*” e implicando al niño “*en la vida del centro, responsabilizándolo y haciéndolo partícipe*”.

Los dos criterios siguientes hacen referencia a la “*transmisión de valores*”, aunque uno se centra en la cuestión metodológica, al señalar como instrumento “*la maestría*”¹⁸, o *educación por imitación*” deviniendo ésta soporte para la consecución de los objetivos propuestos, mientras que el otro se limita a indicar la recomendación del trabajo de transmisión de valores tales que “*la solidaridad, el respeto, la libertad, la democracia, la responsabilidad, etc.*” (p.31), a la vez que recuerda que todos los centros podrán “*educar en aquellos valores propios de su confesión religiosa*” aunque, por supuesto “*respetando la libertad de conciencia a que tiene derecho cada menor*” (p.31) y facilitando “*la educación religiosa propia del menor aunque el centro sea laico o de otra confesión*” (p.32). La pertinencia de estas aportaciones en el marco de los criterios metodológicos sólo se puede entender si se consideran los valores morales como instrumento de transmisión (argumento del que no participamos) y, aún en ese supuesto, parece más una concesión a aquellos centros que forman parte de la red y que mantienen su titularidad eclesial (católica).

Los siguientes dos criterios se agrupan en torno a la normativa interna del CRAE para señalar, por un lado la necesidad de unificar “*los criterios de aplicación del reglamento de régimen interior*”, explicitando “*el sistema de premios y sanciones*” y, por otro, el requerimiento a dar a conocer “*desde el primer día de su estancia*” todo lo que afecte a la vida de los niños referido a “*la normativa interna del centro*” (p.32). La norma, aparece aquí, pues, en su vertiente sancionadora y excluye las posibilidades de que vaya apareciendo como efecto de la transmisión de pautas sociales y culturales. Hacer

¹⁸ En catalán es *mestratge*. La traducción literal al castellano es *maestría, magisterio*. Una aproximación a este concepto la encontramos en relación al maestro que ejerce su maestría y al aprendiz que aprende de sus consejos y de la observación de la actividad de aquél. Así entendemos la utilización de esta palabra en el contexto en que se expresa.

explícita la normativa el primer día de la estancia es ahogar la particularidad de los recorridos de los niños y la aparición, en su lugar, de la homogeneización.

Por este motivo, sorprende que el primero de los criterios metodológicos que se señalan (aunque nosotros lo traigamos a este último lugar) sea el de un trabajo educativo que se fundamente “*en base a objetivos individualizados recogido en el PEI de cada menor*” (p.31). Una suerte de doble cara en la particularización del trabajo educativo, donde por un lado se potencia pero, por otro, se borra.

Aparecen en el texto, aparte de los criterios indicados, dos subtítulos que, concretamente, no se relacionan con la pregunta que pretende ordenar los contenidos de este apartado (*Cómo se educa en los centros*). Estos dos temas tratados son los medios materiales y el horario. Aún siendo así, se realizan varias aportaciones en la dirección de establecer las coordenadas espacio y tiempo en el marco institucional. En cuanto al espacio se indica la “*tendencia de normalización máxima de la vida de los menores*”, recomendando la preferencia por “*residencias pequeñas, lo más similares posibles a un hogar familiar ordinario*” (p.32). En consecuencia, se reincide en destacar la función sustitutoria de la familia respecto de adecuación de los espacios, no dejando constancia, al menos, que tras la idea de hogar existe una concepción subjetiva, una posición particular de cada uno de los niños (y de los adultos). La dimensión temporal se ubica en términos de horario como elemento de organización, y con un matiz compensador de carencias en tanto “*muchos de los cuales [los niños] padecen una grave falta de elementos estructurantes*”. Así, mientras se está planteando la idea de un horario pensado para los niños, donde se contemple el respeto a los tiempos de estudio, los tiempos de juego, de descanso, entre otros, por otro lado se apunta como característica

básica el cumplimiento del horario ya que “*se ha hecho de manera realista y coherente*” (p.32). Esta indicación interrumpe parte del discurso acerca de la posibilidad de contemplar la simultaneidad de tiempos en las prácticas educativas y sociales, instaurando, al contrario, una concepción de tiempos lineales sometidos a su cumplimiento.

2.1.6. ÁMBITOS DE GESTIÓN DEL CENTRO

Págs. 33-37

Estas áreas de gestión que se desarrollan para los CRAE proporcionan algunas pautas y elementos de reflexión de cara a los bloques de organización que contempla la estructura del PEC. Las que se contemplan en el PEM son las siguientes: ámbito de coordinación y gestión, ámbito educativo, ámbito de soporte de secretaría y administración, un ámbito de entorno familiar [sic] y un último de relaciones externas. En ninguno de estos ámbitos se señala explícitamente qué órgano institucional es el encargado de diseñar e implementar los elementos que se indican, aunque por su clasificación y reparto es sencillo aproximarse a cuál corresponde.

2.1.6.1. Ámbito de coordinación y gestión

Págs. 33-34

A este ámbito se le otorga el papel de ser el núcleo de decisión del CRAE, incluyendo las pautas siguientes a tener en cuenta en su diseño: **coordinación y control-regulación**, priorizando la “*comunicación como medio de información y como catalizador de un clima grupal positivo*”, y teniendo bajo su responsabilidad los procesos de “*seguimiento y control de las decisiones de la organización*”; la

potenciación de la **participación** de los profesionales de la institución, así como la **toma de decisiones** garantizada por una previa planificación, “*una aplicación coherente y un seguimiento y evaluación que aporte información*”; este ámbito es también el encargado de mantener las **relaciones institucionales** del CRAE con las diferentes administraciones y otras entidades; tanto la **dirección del personal** (con la recomendación de “*siempre escuchar, orientar, advertir*”, aunque “*cuando sea necesario, sancionar*” (p.33)) como la **dirección técnico-pedagógica** (encargada de aplicar y garantizar la línea pedagógica del CRAE) y la **dirección administrativa y económica** del Centro recaen bajo los cometidos de este ámbito; por último, tan sólo se nombra sin ninguna aportación, la **supervisión y evaluación**. Sin duda, y esto dependerá de cada uno de los CRAE el órgano implícito que gestiona este ámbito es la dirección del Centro.

2.1.6.2. Ámbito educativo

Págs. 34-35

Para el PEM éste es el ámbito de gestión más importante, ya que el resto “*están al servicio de éste*” (p.34). A tal efecto, se define los CRAE como “*instituciones educativas*” y, como tal, debe priorizar las siguientes prescripciones:

- Los objetivos educativos de los niños deben partir de un diagnóstico inicial que parte tanto de la información previa al ingreso como del período de observación tras el primer mes de estancia del niño. Esta evaluación inicial considerará “*el estado de maduración (cognoscitivo, afectivo, psicomotriz, de socialización, etc.)*”, además del “*grado de consolidación de aprendizaje de hábitos,*

habilidades, destrezas, valores, normas, etc.” (p.34). De nuevo, vuelven a ser más importantes las ausencias del texto que las presencias, ya que entre estas recomendaciones para los objetivos educativos ni se mencionan, por ejemplo, los aprendizajes...de conocimientos.

- Tras los objetivos es hora de fijar “*las estrategias de intervención, criterios a utilizar, etc.*”. Entre ellos se diferencia entre los comunes, tales que “*el horario, el calendario y los espacios*” y la necesidad de que exista una “*atención individualizada*” (p.35) para los objetivos particulares, mediante la acción tutorial, la coordinación de los educadores, la organización de los niños y la utilización de los recursos externos.
- La instauración de mecanismos de control y evaluación del proceso educativo para garantizar la consecución de los objetivos y su reconsideración, si se produce el caso o bien se necesita adecuar de nuevo las estrategias.

Es de suponer que el órgano encargado de este ámbito es el equipo educativo y cada uno de los educadores.

2.1.6.3. Ámbito de soporte de secretaría y administración	Pág. 35
---	---------

Un ámbito dedicado a la gestión económica y administrativa de los CRAE, encargado de la elaboración y evaluación de los presupuestos, de su seguimiento y aplicación, así como de la actualización del inventario y el mantenimiento del edificio, el mobiliario y los recursos. Paralelamente, se encarga de las tareas de secretaría y de la documentación oficial tanto del Centro como de los niños. Existen CRAE en los que este ámbito es

exclusivo de la Dirección, otros delegan en personal de servicios y otros en las entidades titulares del Centro.

2.1.6.4. Entorno familiar

Págs. 36-37

Este ámbito incluye todo lo relacionado con la atención a las familias de los niños y niñas acogidos en el CRAE, así como las coordinaciones con las instituciones públicas encargadas del trabajo con aquellas. La comunicación entre los padres de los niños acogidos y el CRAE se propone a través de cualquier figura de la institución (“*educador, director, coordinador, tutor*” - p.36) si bien no especifica si depende de la organización del Centro que se señale el interlocutor o si es, más bien, que la comunicación se establece en diferentes niveles con cada una de las figuras indicadas.

En este apartado se hace mención de diversas acciones de coordinación con otros servicios sociales, así como de valoraciones acerca de visitas y permisos; en ningún momento se especifican o se alude a cómo fundamentar este trabajo requerido con las familias, ni tan sólo se añade la indicación a realizar ese cometido. Nos referimos a instaurar ciertos conceptos que se manejan en estas cuestiones y que consideramos importantes tener en cuenta: la separación, la particularidad del lazo familiar, el lugar del CRAE en las relaciones familiares,...

2.1.6.5. Relaciones externas

Pág. 37

Este apartado introduce la dimensión social del CRAE en tanto inserto en una comunidad. Esta aproximación social, sin embargo, la plantea el PEM en términos de: la utilización del entorno y la participación del centro en la vida socio-cultural. En

relación a la utilización del entorno se indica la posibilidad de incorporar “*experiencias, realidades y recursos del entorno a la programación*”, por un lado, y “*colaboraciones puntuales de personas ajenas a los centros, en las actividades programadas*” (p. 37), por otro. Y acerca de la participación social y cultural se especifica tanto en “*actividades que potencien la proyección del centro*” como “*en programas ciudadanos*” (p.37). Es decir, se plantea un uso de la red pública en la doble dirección de “dentro-fuera” y “fuera-dentro”. No obstante, no se explicitan las formas de esa relación aunque se reitera la prioridad de “*la utilización de recursos que ofrezca la red pública para integrar al máximo al niño en una vida normalizada*” (p.37) en un intento de diseñar una institución abierta que permita la circulación de los niños por lo social.

2.2. INSTRUMENTOS PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL PROYECTO DE GESTIÓN DEL CENTRO
--

Págs. 38-41

El PEM, ya declarado en varios momentos del recorrido del documento como Proyecto de Gestión, determina un total de cinco documentos complementarios (organizados en función de una dimensión temporal) que son los que conforman “*el estilo de gestión del centro educativo*” (p.38):

- El Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Reglamento de Régimen Interno (RRI) se establecen como los organizadores del CRAE en un medio y largo plazo.
- Los documentos que dan cuenta del funcionamiento institucional a corto plazo (“*normalmente un año*” - p.38) son la Programación General o Plan Anual, el Proyecto de Presupuesto y la Memoria de Gestión.

Aparte de esa dimensión temporal, el PEC y el RRI tienen un carácter de estructuración, ordenación y orientación de la institución en relación con las prácticas, mientras que los otros tres son, precisamente, instrumentos que dependen, en mayor o menor medida, de los contenidos, estructura y propósitos de los dos primeros. Por tanto, consideramos que la complementariedad señalada entre los documentos responde a situar el PEC y el RRI como la estructura en la que se sustentan los otros documentos, ya que en el PEM son éstos los únicos que se definen, se desglosan y se aportan contenidos.

2.2.1. EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

Pág. 39

La definición que se hace del Proyecto Educativo de Centro es la de *“una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en un centro”* (p.39). Esta definición, una adecuación de la propuesta por Antúnez y Gairín (1990: 17), destaca el planteamiento prospectivo que emana del concepto proyecto, su carácter integral en tanto ha de referenciar todos los ámbitos de la gestión y los planteamientos ideológicos, y su voluntad de que sea un documento consensuado y participado por los profesionales de la institución.

Sin embargo, la justificación de su necesidad se realiza en términos de evitar las disfunciones e ineficacias posibles de la institución donde *“los procedimientos de gestión [estén] basados en la improvisación o la rutina”* (p. 39), produciendo *“contradicciones y esfuerzos estériles”*. Ahora bien, de la misma manera, el PEC permite *“coordinar las actuaciones de los miembros de la comunidad educativa”* y realizar un trabajo de aclaración de *“los objetivos que se plantean y los medios para lograrlos”*. El proceso de racionalización que supone un PEC revierte, según el texto, en

“las capacidades de cada uno y el crecimiento personal y profesional de las personas implicadas en el proyecto”, posibilitando la configuración de *“una identidad propia de cada centro”* (p.39).

Esto significa que los contenidos del PEC se centrarán en la gestión, los rasgos de identidad, la formulación de objetivos y la estructura organizativa.

Por último, en esta aproximación general que se hace del documento, se realiza una referencia explícita a la necesidad de que el PEC no sea *“un documento formal que hace falta tener por si lo solicita la Administración”* sino que su sentido radica en constituirse como una *“propuesta realizable con la máxima participación de todos los estamentos del centro y generadora de incentivos y motivación para el trabajo”* (p.39).

La dimensión de futuro del PEC aparece en el texto, en tanto se muestran las concepciones de propuesta y prospección, así como una dimensión institucional en torno a la organización y gestión del funcionamiento del CRAE. Pero, la referencia inicial a la dirección del proceso educativo se diluye como uno más de los ámbitos de la gestión, por lo que la dimensión pedagógica adolece de una falta de presencia constitutiva a pesar de su enunciación. El lugar, pues, reservado a la educación, será uno de los puntos a analizar en los aspectos propuestos como contenidos del PEC en apartados posteriores.

2.2.2. EL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR

Págs. 40-41

El RRI es definido como un instrumento articulado con el PEC donde se reglamenta la estructura organizativa y el funcionamiento del CRAE, con el objetivo de regular la convivencia y poder así establecer el desarrollo de las finalidades y objetivos

propuestos. Así, el RRI da cuenta de la estructura y relación entre los diferentes órganos institucionales, las funciones asignadas y los diferentes conjuntos de reglamentos, preceptos, normas, procedimientos y reglas que aprueben los propios centros. El contenido se concreta en la relación de derechos y deberes de todos los actores institucionales, los criterios y las normas específicas, los procedimientos y la temporalización y, por último, los mecanismos de control y supervisión (incluidas las sanciones) creados a tal efecto (p.40).

Así como el PEC se define como propuesta de dirección a tomar, el RRI será el encargado de regular y sustentar la realización de la propuesta.

ESQUEMA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO - ASPECTOS MÍNIMOS A CONTEMPLAR	Págs. 42-47
--	--------------------

El esquema que el PEM presenta como documento base para que cada CRAE de la red de protección a la infancia inscriba su PEC, se estructura de la siguiente manera:

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

1. INTRODUCCIÓN

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO (¿Dónde estamos?)¹⁹

- 2.1. Marco administrativo, legal y jurídico
- 2.2. Características generales de la población atendida
- 2.3. Tipología del centro
- 2.4. Indicadores de la estructura y funcionamiento del centro

3. RASGOS DE IDENTIDAD (¿Quiénes somos?)²⁰

- 3.1. A. Línea pedagógica y metodológica
- B. Pluralismo y valores democráticos
- C. Confesionalidad
- D. Coeducación
- E. Modalidad de gestión institucional
- 3.2. A. Definición y enfoque de los roles y funciones
- B. Definición y enfoque de los recursos básicos del centro
- C. Definición y enfoque de los recursos técnicos

4. FORMULACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS

GENERALES (¿Qué pretendemos?)

- 4.1. **Ámbito pedagógico**
 - Objetivos relativos a la intervención educativa individual o grupal
 - A) Salud
 - B) Equilibrio emocional
 - C) Autonomía personal
 - D) Comprender la realidad
 - E) Capacidad de actuación
 - F) Establecer relaciones personales positivas
 - G) Participar en la vida en grupo
 - H) Desarrollo intelectual

¹⁹ Cada uno de los 5 puntos de los que consta el PEC se acompaña de una pregunta aclaradora de a que se refiere el título.

²⁰ Los puntos 3.1. y 3.2. carecen de títulos en el documento, se separan los contenidos en dos bloques pero no se enuncia en base a qué. Al analizarlos descubrimos que el 3.1. es un punto dedicado a lo que podríamos denominar principios generales, mientras que el 3.2. hace referencia a la definición y enfoque de los diferentes recursos del CRAE.

- I) Adaptación a la realidad de forma crítica
 - J) Manifestar la propia identidad y sus opciones
 - Objetivos relativos a la metodología educativa
 - Objetivos relativos a las funciones del equipo educativo
 - Objetivos relativos a la formación permanente de los educadores
- 4.2. **Ámbito de Gobierno Institucional**
- Objetivos relativos a la organización y gobierno internos
 - Objetivos relativos a la proyección externa del centro
- 4.3. **Ámbito administrativo**
- Objetivos relativos a las funciones y procedimientos de las unidades de soporte a la gestión.
- 4.4. **Ámbito humano y de servicios**
- Objetivos relativos a las relaciones interpersonales y la regulación de la convivencia
 - Objetivos relativos a la regulación de los servicios complementarios

5. DEFINICIÓN DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

(¿Cómo nos organizamos?)

- 5.1. Organigrama global del centro
- 5.2. Organización grupos de niños
- 5.3. Definición de funciones y organización
 - Ámbito de coordinación-gestión
 - Ámbito educativo
 - Ámbito técnico-pedagógico
 - Ámbito administrativo
 - Ámbito de recursos propios
 - Ámbito del entorno familiar
 - Ámbito del entorno inmediato

Del esquema propuesto queremos indicar algunas cuestiones generales, si bien nos centraremos, posteriormente, en lo concerniente al tratamiento del denominado “Ámbito pedagógico”, perteneciente al punto 4.1. de la propuesta.

Así, entre esos aspectos generales respecto a la estructura y los contenidos del documento, destacamos:

- La existencia de algunos puntos donde tan sólo se señalan los títulos, sin entrar en demasiados detalles de su contenido (Puntos 2, 3.2.y 5). Todo y el planteamiento esquemático, existen otros (Puntos 3 o 4.1.) donde sí se desarrolla el contenido.
- Los únicos objetivos explicitados son los “*relativos a la intervención educativa individual o grupal*” (P.44-46). Por lo que se refiere al resto existe una indicación de consulta de objetivos concretos en Antúnez y Gairín (1990)
- Existe una serie de contenidos del esquema que, al no ser lo suficientemente aclarados, favorecen cierta confusión y posibles repeticiones: p.ej. ámbitos diferentes en cuanto a los objetivos (punto 4) y en cuanto a las funciones (punto 5)

Por lo que respecta al punto 4.1. “*Ámbito pedagógico - Objetivos relativos a la intervención educativa individual o grupal*” se detectan algunas cuestiones que consideramos importantes para el desarrollo del PEC por los diferentes CRAE:

a) Si bien a lo largo de todo el documento se hace referencia a la importancia de una atención individualizada, en el esquema propuesto (en el que deberían constar los objetivos generales de la institución respecto de la acción educativa) no se diferencian entre *individual o grupal*.

b) No existe una diferenciación entre los objetivos educativos dirigidos a los niños y niñas acogidas y los objetivos institucionales, de los educadores, organizativos,... Por ejemplo, “*Aceptar las normas de convivencia social*” (p.46) se refiere a aquello que han de conseguir los niños; por otro lado, sin embargo, se señala “*Proponer modelos de*

valores con los que puedan identificarse” (p.46), claramente relacionado con el trabajo de los agentes.

c) En este mismo sentido, existe una confusión entre objetivos y finalidades educativas, entre lo que se quiere trabajar y lo que es posible (o no) lograr, estableciéndose del lado de los objetivos educativos algunas propuestas que sobrepasan las posibilidades del trabajo educativo: *“Vivir serenamente la sexualidad”* o *“Valorar la felicidad y el bienestar”* (p. 44).

d) Entre lo que se denomina *“ámbitos generales a desarrollar en el proceso educativo”* (p.44) no encontramos ninguna referencia concreta a objetivos que permitan la adquisición de contenidos con valor social y cultural, que permitan al sujeto su promoción y circulación social. Las relaciones con lo social se circunscriben a *“Comprender la realidad”* (p.45), *“Participar en la vida en grupo”* (p.46), o si bien se plantea *“Trabajar para la integración en la sociedad como miembro activo”*, aunque el objetivo se aclara seguidamente y se señala *“en las realidades culturales de la comunidad donde se encuentra”* (p.46).

e) La mayor parte de los objetivos reseñados abarcan cuestiones relacionadas con la atención de los niños y niñas (salud, equilibrio emocional, relaciones personales,..), por lo que se detecta una superposición de las dimensiones del encargo, en la que los elementos educativos son leídos en clave asistencial.

ÁREAS A TENER EN CUENTA PARA EL DESARROLLO DE LOS ÁMBITOS DEL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR	Págs. 48-50
---	-------------

El otro esquema que acompaña la propuesta de documentación del PEM, es el reglamento de Régimen Interior. En él, mucho más breve y conciso que la propuesta del PEC, se relacionan una serie de áreas a contemplar para su redacción. El eje que recorre todas las áreas es la regulación y el control de las prácticas del CRAE, tanto en lo que se refiere a la atención como a la educación de los niños acogidos. La relación de las áreas es la siguiente:

1. Organización de la vida cotidiana
2. La organización de la estructura del centro
3. El personal educativo
4. El personal de administración
5. El personal de servicios
6. Los niños
7. Actividades. Asambleas
8. Edificio, espacios, material
9. El régimen administrativo
10. El régimen económico

Aunque en todas las áreas (excepto la referida al régimen administrativo) se reseña algún contenido al respecto, solamente nos detendremos en algunas consideraciones de los puntos 1, 3 y 6, que son los referidos a la “*Organización de la vida cotidiana*” (p.48), “*El personal educativo*” (p.48) y “*Los niños*” (p.49), respectivamente.

Así, el punto 1 pretende dar cuenta de la regulación de “*todos los aspectos que inciden en la convivencia*”, por lo que se procura explicitar aquello sujeto a la normatividad institucional: horarios y espacios; regímenes disciplinarios de los niños y los educadores (faltas y graduaciones de las sanciones); y relaciones (en el seno del CRAE, con la familia y con el personal externo). Paralelamente, en el mismo bloque, se incorpora la regulación de los “*hábitos*” (sin más explicación que su nominación) y una referencia exclusiva a la prevención del “*tabaquismo, el alcoholismo y otras sustancias tóxicas*” bajo el nombre de “*Programa de salud*”. La articulación entre el concepto de “*vida cotidiana*” y el de “*norma*” explica, pues, la pretensión que encabeza el apartado de regular todos los aspectos, dotando a la norma no ya de sus posibilidades en cuanto al ejercicio de la responsabilidad y su cariz de transmisión social, sino en una norma con una tendencia a escorarse únicamente en la prohibición. Obviar los matices de posibilidad, de elección, de protección que conlleva la norma, significa acotarla a la normativa, a confundirla. En efecto, la norma es confundida, así, con el cuerpo normativo.

El punto 3, acerca del personal educativo, se agrupa a los puntos 4 y 5 (personal administrativo y de servicios) para señalar la necesidad de establecer los derechos y deberes del conjunto del personal, aunque existe en el apartado una referencia a los “*derechos y deberes de los padres*” (p.48). Esta área indica aquello que se someterá a reglamentación: las funciones, la adscripción a la organización, la participación en la elaboración del PEC y el RRI, y las atribuciones de responsabilidad civil y penal.

Respecto de los niños, sí se realiza una división entre derechos y deberes de forma explícita. Mientras que los primeros son referenciados a la Constitución Española y, por

lo tanto, son derechos universales, los deberes se centran en el marco institucional del CRAE y señalan tanto el deber de *“aceptar los objetivos y principios del PEC”* como el de *“realizar las faenas encargadas”*, mantener un *“trato respetuoso con todos”*, *“ser responsable de aquello que le atañe”*, así como de la *“conservación del edificio, espacios y material”* (p.49). Sin duda, “responsabilidades” tanto para los niños como para los adultos, si bien se señalan tan sólo de un lado.

4. Acercamientos para posteriores investigaciones

A modo de conclusión, aunque también de apertura a futuras investigaciones, hemos de constatar algunas reflexiones que la lectura, el análisis y el estudio del Proyecto Educativo Marco nos suscita en torno a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa.

A partir de los recorridos realizados se han producido algunas constataciones, muchas dudas e interrogantes y ciertos anclajes que nos permiten acotar algo de las posibilidades y de los límites de la educación en las instituciones de protección. En efecto, el análisis del documento que organiza y dispone las directrices generales de esa cuestión, entre otras, nos ha permitido la exploración de un campo concreto de las prácticas de educación social en la actualidad. En este sentido es el que se orientan las siguientes apreciaciones y reflexiones.

En primer lugar, hemos visitado un documento definido como “marco”, una generalización acerca del trabajo a desarrollar en las instituciones de protección; es decir, la definición de un marco institucional que, tal y como hemos venido postulando (cap.2 de la Segunda Parte), remite a un “proyecto” institucional sostenido por sus dimensiones organizativa, social y pedagógica. Estas tres dimensiones están presentes en el PEM, aunque con una particularidad que revierte directamente en la consideración de las propuestas que realiza. Esto es, de la articulación de sendas dimensiones emerge la idea de proyecto institucional que se pretende aportar. Ciertamente, el peso de la dimensión organizativa es patente en todo el documento; es a partir de garantizar una organización, una gestión y un funcionamiento determinado que se definen el resto de

dimensiones. Así pues, el papel educativo y social de la institución queda realmente supeditado a las posibilidades y planteamientos de un modelo de organización.

En este sentido, cabe señalar que, por supuesto, la organización y el funcionamiento de un CRAE acontece un aspecto fundamental. No obstante, esta consideración revierte directamente en la concepción institucional que, si bien, puede suponer la ventaja tranquilizadora que encarna la previsibilidad, por otro lado la necesidad de reglamentar, normativizar y rutinizar puede someter a las prácticas a funcionamientos tecnocráticos poco dados a la innovación o a la invención de nuevos modos de organización.

Paralelamente a esta cuestión, se sitúa la vaguedad del componente pedagógico. Su adscripción y continua relación con la gestión y el funcionamiento del CRAE debilita la concepción educativa de la institución. Todo y las constantes referencias a la educación, éstas son efectivamente reducidas a “su pretensión de totalidad”; es decir, el “todo” que define la acción educativa en el documento deviene en una concepción difusa y poco concreta del trabajo educativo. Las constantes referencias a la integralidad y la compensación educativa promueven a la consideración del trabajo educativo como la gestión de la atención residencial, como una gestión de las necesidades. Así, la orientación y dirección intrínseca en un documento de estas características se torna vaga y difusa respecto del papel de la educación en un CRAE.

Por otro lado, hemos escogido dos conceptos que, por su iteración y por su complejidad, convenimos en considerar relevantes en el análisis del PEM. El primero de estos conceptos se refiere a la “participación”. Un concepto singular y actual que recorre diferentes circuitos sociales y educativos. En este sentido, la participación es leída como la posibilidad de tomar parte, si bien con un matiz clave que refunda su consideración.

Si entendemos la participación como un derecho no sólo a tomar parte sino también a “*ser parte*” (Núñez; 2005: 121), no deberíamos acotar su campo a que los niños acogidos en un CRAE participen de las decisiones, de la organización, incluso de la gestión, sino garantizar que puedan tomar y ser parte de lo social. Ahí es donde se juega la participación como derecho, y no como dádiva. Por lo tanto, aquí la dimensión educativa que propugne la posibilidad de iniciar recorridos sociales y culturales es la que estará proporcionando los elementos necesarios para una participación real del sujeto en lo social. El segundo de los conceptos que aparece constantemente en el desarrollo del texto analizado es el de la “temporalidad”. Ésta, en la mayoría de las ocasiones, es referida al tiempo que los niños permanecen en la institución. La recurrencia persistente a esta cuestión instala cierta provisionalidad en el trabajo educativo. Es cierto que los niños están en el CRAE un tiempo limitado, pero la educación tiene otros tiempos, el sujeto tiene otros tiempos y las instituciones, por supuesto, poseen otra dimensión temporal. Así pues, supeditar los recorridos educativos de los niños a su estancia facilita considerar un trabajo educativo alojado en la propensión al establecimiento de prioridades. Esto, si lo cotejamos con los principios compensadores de la educación propuesta, introduce un cariz obturador a las posibilidades educativas del sujeto.

Por último, indicar el elemento que, a nuestro entender, fundamenta la consideración general acerca del Proyecto Educativo Marco, en relación directa con las hipótesis de la investigación: el lugar de los modelos de educación social en el documento.

Si bien existen en el texto indicaciones respecto de los diferentes elementos que conforman un modelo educativo, éstos se muestran poco claros en su conceptualización, por lo que la articulación entre ellos se muestra disgregada y confusa.

En efecto,

- el agente de la educación es definido a través de sus tareas y funciones en relación a la organización y la gestión, no hay menciones a la ocupación de un lugar social de responsabilidad adulta, y se incide especialmente en un lugar interventor y acompañante.
- el lugar del sujeto de la educación es ocupado por la carencia y el déficit, es explicado por su tipología y por sus características.
- Los contenidos educativos son absorbidos por las propuestas metodológicas. La pregunta pedagógica del *qué* se diluye en una propuesta única acerca del *cómo*.
- El marco institucional es definido, como decíamos, en torno a los criterios organizativos por lo que los criterios educativos se definen en torno a aquellos.

En este sentido, señalar esta cuestión responde a que *“Las definiciones de los elementos que juegan en las prácticas de educación social, [...] constituyen los núcleos teóricos fundamentales que configuran los modelos de educación social. De ellos se desprenden los planes y proyectos de aplicación específica, a cuya deconstrucción y construcción se aboca el educador social. Los modelos devienen, pues, los articuladores entre la teoría y la práctica. Posibilitan salvar el decalage (aunque no lo cierran de manera completa) entre ambas dimensiones de todo ejercicio profesional”* (Núñez; 2002: 47)

Teniendo en cuenta estas palabras, la elaboración posterior de un Proyecto Educativo de Centro compromete a considerar que:

a) **La finalidad del CRAE tiene que ver con el encargo social.**

Si bien puede parecer una afirmación obvia, conviene resaltarla como consideración en tanto nos recuerda que cualesquiera que sea la organización de la institución, ésta estará supeditada a la finalidad para la que ha sido creada; y esto es: la atención y la educación de los niños y niñas allí acogidos.

b) **La lectura del encargo social produce efectos en las prácticas.**

Aparece, pues, la consideración ética de la lectura del encargo social; y aparece, en primer plano, la necesidad de un trabajo de definición, acotación y posicionamiento respecto de qué se entiende por protección a la infancia, por su atención y por su educación. De ese trabajo dependerá, en gran medida, el papel que le otorgamos a la organización en el entramado institucional.

c) **Los criterios educativos de la institución no deberían estar supeditados a los criterios organizativos.** La articulación entre ambos convoca a continuos análisis de las prácticas y a reflexiones en torno a cómo se trabaja en el CRAE. Esta consideración se señala para evitar la justificación pedagógica de algunas cuestiones que más tienen que ver con elementos organizativos de la institución que con planteamientos de carácter educativo.

d) **La estructura organizativa** encuentra, no única pero sí principalmente, en el Proyecto Educativo de Centro el marco idóneo para encararla hacia el encargo social que se recibe, desposeyéndola de un carácter autónomo.

