



**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

SEGUNDA PARTE

La *práctica educativa* en los Centros Residenciales de Acción Educativa

0. Algunas consideraciones iniciales	97
0.1. Hilos históricos	98
0.1.1. Siegfried Bernfeld y August Aichhorn: el trabajo educativo con las otras infancias	101
0.1.2. El exilio pedagógico: las aportaciones de Lorenzo Luzuriaga	110
0.2. Algunas cuestiones sobre la Universidad	127
0.3. La profesionalización del educador social	134
0.4. Políticas sociales, políticas educativas y protección a la infancia	137
1. Las prácticas educativas en la protección a la infancia	144
1.1. Las prácticas educativas en el campo social	144
1.2. Un modelo de práctica educativa para los Centros Residenciales de Acción Educativa	150
2. La institución educativa en la protección a la infancia	153
2.1. El marco institucional de los Centros Residenciales de Acción Educativa	155
2.1.1. Las marcas históricas: el contrato fundacional	155
2.1.2. El encargo social	170
2.1.3. La cultura institucional	177
2.2. Las dimensiones institucionales	182
2.2.1. El marco pedagógico de un Centro Residencial de Acción Educativa	184
2.2.2. La organización de un Centro Residencial de Acción Educativa	188
2.2.3. El Centro Residencial de Acción Educativa en lo social	190
3. Los niños acogidos en un Centro Residencial de Acción Educativa: del sujeto de la protección al sujeto de la educación	193
3.1. La protección de los niños: una cuestión de <i>sujeto</i>	195
3.2. El niño como sujeto de la educación en una institución de protección	201
4. El educador social en un Centro Residencial de Acción Educativa: del celador al agente a la educación	206
4.1. De perfiles y funciones: un lugar para el educador social en un CRAE	207
4.2. La función educativa del educador social en un CRAE	215
5. Los contenidos culturales y las metodologías de la transmisión educativa: de la asistencia a la educación	222
5.2. La constante búsqueda	222
5.1. Los bienes culturales en los CRAE: historia de un desencuentro	230

SEGUNDA PARTE

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

EN LOS CENTROS RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA

En los desconciertos que provocan los vaivenes de las búsquedas y los encuentros pedagógicos uno tiende al reencuentro con la lectura y la relectura de los viejos textos. El ejercicio deviene en una “sorpresa prevista”, un oxímoron que nos permite dirigir la mirada hacia tesoros arrinconados aunque nunca olvidados.

Al repasar esos textos la mirada se ha detenido frente a un aforismo que se torna implacable si el tema que nos convoca se desarrolla en torno a la educación de las infancias más desprotegidas: “[...] *enseñar todo a todos*” (Comenius, 1986: 75). A pesar de los siglos transcurridos desde su publicación¹ y las objeciones propias del discurrir del tiempo, la célebre sentencia de Jan Amos Komenský, Comenius, aún el propósito concentrado en los próximos capítulos. El “todo a todos” universalista de Comenius ya ha sido matizado²; no obstante, el eco de esas palabras se torna más audible al compararlo con una máxima de nuestros días: “educación a lo largo de *toda* la vida”. Esta pretensión ha sido también matizada por diversos autores (Hirtt, 2003; Laval, 2004; Michéa, 2002), señalando que “*el argumento de la enseñanza de por vida sirve para justificar una menor exigencia de educación pública*” (Hirtt, 2003: 61). Como resultado, “*se finge olvidar que las primeras víctimas del “menos escuela” serán precisamente quienes sólo tienen la escuela para aprender*” (íbidem). El “enseñar todo

¹ En 1632 se publica *Didactica Magna* de **Comenio** en lengua checa. Es en 1640 cuando aparece la versión latina.

² La “Introducción” a *Didactica Magna* de la edición de Akal de 1986 es un magnífico estudio de **M. Fernández Enguita**. En él se analiza muy profusamente el papel otorgado a la educación por **Comenius** y los alcances de la obra en una época en que Europa se encuentra en plena Reforma. Los límites que Fernández Enguita señala en relación a la concepción de universalidad de la enseñanza (p.18-20) parten de “*las pretensiones y la concepción del mundo de la burguesía*”. Esas matizaciones ayudan a entender la actualidad de época en que Comenius escribe su *Didactica Magna* y sitúa, en justos términos, las aportaciones novedosas del autor.

a todos” de Comenius explosiona, las conquistas de la escolaridad obligatoria y las luchas por el acceso a la educación se hacen añicos bajo propuestas que hablan más de productividad y competitividad que de educación.

La promoción cultural³ de todas las infancias y adolescencias guía esta parte de nuestro trabajo. En este marco se inscribe el reclamo de repensar la educación en Centros Residenciales de Acción Educativa y de dismantelar la tendencia a desproveer de contenido educativo el trabajo institucional en la protección a la infancia. Para ello nos proponemos el análisis y la reflexión en torno a los elementos que configuran un modelo de aplicación de educación social (vid. apartado 2.3. de la Primera Parte), señalando previamente algunas cuestiones que enmarcan el desarrollo de la práctica educativa en esas instituciones.

0. Algunas consideraciones iniciales

La inclusión de estos puntos preliminares al estudio de la práctica educativa en relación a la protección a la infancia responde a un doble ejercicio: el primero, de memoria, en cuanto restablece una suerte de conexión con el **pasado pedagógico** para relanzarse al futuro; y el segundo de señalamiento de tres de los ejes que han conformado y conforman los pilares de sostén de la Educación Social actual: la **Universidad** como uno de los marcos de producción y de generación de discurso pedagógico en torno a la Educación Social; **la profesión** de educador social, que juega una papel fundamental alrededor del análisis de la práctica educativa; y **las políticas sociales y educativas** en referencia a la protección a la infancia, unos espacios y unos tiempos donde se articulan

³ Entendemos aquí, y a lo largo de los siguientes capítulos, el concepto de promoción cultural como la apuesta social y educativa para la incorporación con ciertas garantías sociales a las redes sociales, culturales y económicas amplias de los sujetos. Promoción, pues, en tanto posibilidades de acceso.

límites y posibilidades de las prácticas de Educación Social en relación a las infancias actuales.

Su trazo nos ayuda a perfilar un marco de análisis particular, aquél que conecta teoría y práctica a la manera que hemos venido señalando, donde las prácticas sociales y educativas, las políticas y las producciones del discurso pedagógico dibujan lugares comunes que permiten la elaboración de propuestas en torno a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa.

0.1. Hilos históricos

Stefan Zweig destacaba en el prefacio a *El mundo de ayer* que la memoria no es “[...] *algo que retiene una cosa por mero azar y pierde otra por casualidad, sino como una fuerza que ordena a sabiendas y excluye con juicio*” (2001: 16). Estas palabras de Zweig no pretenden justificar o exculpar los recorridos o hitos históricos que pretendemos señalar en este apartado; ni tampoco excusar los olvidos que, seguramente, concurren en el texto. El propósito, pues, es dibujar algunos trazos, algunos hilos que nos acompañarán en los planteamientos de los apartados posteriores a la hora de postular una manera de entender la práctica en el campo de la Educación Social.

Estos hilos históricos procuran aludir a algunos de los referentes que se han significado, a nuestro entender, en las bases pedagógicas del trabajo educativo con las infancias. No obstante, la referencia la entendemos en una doble dirección: por un lado, la referencia como conexión directa con los temas que trataremos en este capítulo (la acción educativa en instituciones de protección); y, por otro lado, la referencia entendida como señal e indicio que permite orientarnos. Ambas consideraciones no se excluyen, pero

señalarlas nos proporciona elementos de apoyo en el análisis de las prácticas educativas y en sus bases pedagógicas. Es decir, estos hilos históricos apuntan en esa doble dimensión: los referentes pedagógicos de la protección a las infancias, y los referentes fundamentales que conforman nuestra posición pedagógica.

A lo largo de los capítulos que constituyen esta segunda parte se aportan las referencias históricas del pensamiento pedagógico que sostiene nuestra apuesta por la educación en el campo de la protección a las infancias. No obstante, en este capítulo queremos resaltar las aportaciones fundamentales de nuestra posición al respecto. Así, figuras como Siegfried Bernfeld y August Aichhorn nos remiten a esa referencia aludida en torno a la práctica educativa en un contexto institucional que trabaja con las infancias en dificultad social. Ambos autores, y sus innovaciones educativas, suponen un verdadero punto de apoyo a la hora de abordar las prácticas institucionales, las conexiones interdisciplinares y los análisis pedagógicos. Por otro lado, la segunda referencia se sitúa alrededor del legado pedagógico que supone el exilio pedagógico español. Puede resultar extraño intentar conectar las aportaciones de los pedagogos, educadores, maestros y pensadores represaliados y obligados a abandonar su país antes, durante y tras la Guerra Civil Española; sin embargo, aquéllas suponen los antecedentes y las sólidas bases pedagógicas del recorrido que aquí iniciamos en cuanto a las prácticas educativas en instituciones de protección.

En un texto de reciente aparición, el profesor José Antonio Caride (2005) nos proporciona una interesante recopilación histórica de las aportaciones a la construcción de la disciplina Pedagogía Social. En ella se menciona la labor de los pedagogos,

pensadores y educadores que, desde diferentes perspectivas, conforman la historia de la Pedagogía Social. Una historia que, cada vez más convencidos, es la historia de la Pedagogía. El *plus* que añade lo social nos sitúa en el acento que queremos otorgar al pensamiento pedagógico, enlazándolo con las propuestas educativas que nacen con la preocupación por las otras infancias. Es en este cruce donde situamos estos hilos históricos. Unos hilos para tejer un entramado que nos proporcione los elementos para desarrollar nuestra propuesta de acción educativa.

Esta particular forma de abrir la práctica educativa en las instituciones de protección a los retos del futuro supone primero perfilar las aportaciones del pensamiento en las dos vertientes señaladas: el legado de Bernfeld y Aichhorn en el trabajo institucional; y la recuperación de las aportaciones anteriores al régimen franquista al pensamiento pedagógico actual de la mano del maestro y pedagogo Lorenzo Luzuriaga.

Recuperamos aquí las palabras de Zweig con que abríamos este apartado apelando a la memoria y a su ausencia de casualidad. Asumimos, pues, la responsabilidad de optar por una línea de pensamiento, a sabiendas que las exclusiones de otras no son del todo justas, pero... ¿qué elección lo es?

0.1.1. Siegfried Bernfeld y August Aichhorn: el trabajo educativo con las otras infancias.

La significación que cobran para este trabajo las aportaciones de Bernfeld y Aichhorn se resumen en el propio título del apartado: el trabajo educativo. Ambos ponen en primer plano las cuestiones educativas en relación a las infancias desamparadas, desprotegidas: su trabajo con huérfanos el primero, y con delincuentes juveniles el segundo. Los autores analizan el papel a desempeñar por la educación, sin obviar o menospreciar las conexiones con otras disciplinas. Un apunte de actualidad que nos puede ayudar a situar en mayor medida la importancia de esta cuestión: las instituciones actuales (de protección y de justicia juvenil, según la nomenclatura actual) sitúan la educación como el puntal de su práctica, aunque, tal y como intentamos demostrar en la prospección realizada, el planteamiento educativo se acaba diluyendo engullido por la urgencia de la enfermedad mental, la peligrosidad de los sujetos, la necesidad emocional, la asistencia social, la corrección o la inserción laboral inmediata. Son éstos los motivos que nos empujan a la recuperación de los aportes de Bernfeld y Aichhorn. La educación es posible con aquellos niños que han sido abandonados, maltratados, abusados o dejados caer. Y para ambos, ésta descansa sobre una posición ética con respecto al trabajo con las infancias.

Bernfeld: un antecedente de la educación en la Educación Social

Siegfried Bernfeld cuenta con numerosas obras de psicoanálisis, psicología y educación. Aunque dos son las obras que hemos seleccionado para abordar el pensamiento pedagógico de este autor: *Sísifo o los límites de la educación* (1925) y *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*, una selección editada en 1973 en castellano y que recoge

textos que van desde 1921 a 1932. De este último libro nos interesa de manera especial la primera parte, donde Bernfeld sitúa los ejes principales de sus ideas pedagógicas. Señalar, por último, la reedición de algunos de estos textos pedagógicos por parte de la profesora Violeta Núñez: *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social* (2005).

Si bien *Sísifo...* viene a ocupar un primer escalón en la aproximación al pensamiento pedagógico de Bernfeld, *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria* supone una propuesta de praxis educativa pionera en cuanto a que dota de contenido cultural el trabajo educativo con infancias desprotegidas. Es decir, una mirada pedagógica que conviene rescatar para las miradas actuales en las prácticas de educación social.

El mito de Sísifo, utilizado en un libro de Pedagogía, es un valor añadido a las propuestas educativas de Bernfeld; un riesgo que el autor asume como un ejercicio ético. La eternidad que atraviesa los esfuerzos vanos de Sísifo sirve como punto de apoyo a Bernfeld para subrayar la necesidad fundamental que tiene la educación de admitir y asumir sus propios límites. Esta asunción constituye, paradójicamente, la apertura de las posibilidades de la educación. El binomio, entonces, límite-alcance de lo educativo viene a configurar la apuesta de futuro de Bernfeld; es decir, un educador que conoce los límites de la educación huye de la omnipotencia y del idealismo, dejando así espacio suficiente para que el acto educativo acontezca.

Este aspecto cruza el texto de *Sísifo...* e impregna las cuestiones tratadas. Detengámonos brevemente en algunas de éstas, y que supondrán piezas elementales en la construcción de las aportaciones posteriores en referencia, más concretamente, al trabajo educativo con infancias en dificultad social.

En la línea de lo señalado hasta ahora se sitúa la afirmación sobre la necesidad de fijar los límites de la Pedagogía en cuanto a “*su propia competencia*” y “*su propio campo de acción*” (1975; 47). Ya hemos señalado en capítulos anteriores (vid. caps. 1, 2 y 3 de la Primera Parte) la tendencia a ampliar el campo de acción de la Pedagogía en función de unas supuestas necesidades sociales tildadas de problemáticas. En el campo de acción de la Educación Social sucede algo parecido. Por ello, para Bernfeld, fijar las competencias de la disciplina y sus prácticas es un requisito. La Pedagogía debe dotar a la educación de las herramientas conceptuales que procuren su desarrollo y progreso, sin que ello suponga una “carta blanca” que permita cualificar todo acto humano como un acto educativo.

Enmarcar, pues, la Pedagogía supone (de) limitar, darle un marco (preciso o borroso) y huir de las identificaciones poco claras. Así, Bernfeld se refiere “[...] a una circunstancia que en teoría está fuera de discusión y sobre la cual todos coinciden, o sea que la enseñanza no es lo mismo que la educación y que, por consiguiente, la doctrina de la enseñanza, la didáctica, no es lo mismo que la pedagogía. Esta distinción resulta totalmente irrefutable, pero también totalmente olvidada” (op.cit.: 50). Y continúa olvidada, nos atrevemos a afirmar. En el campo de la Educación Social, la tendencia parece favorecer la instalación de un pensamiento didáctico del *hacer* y no tanto un planteamiento pedagógico que favorezca el *pensar*.

Y en esta lógica pedagógica topamos con algunas de las aportaciones de Bernfeld a la práctica educativa, y que han supuesto puntos de partida en el tratamiento de ésta en los

capítulos siguientes. Entre aquéllas, su mención a la tarea educativa en tanto artificio humano y herramienta cultural. Bernfeld descarta la simple convivencia humana como cadena de transmisión de las construcciones culturales, diferenciando a éstas de sus consecuencias. Esta diferenciación supone que “*para que éstas [las construcciones culturales] no desaparezcan con la generación que las posee, deben ser transmitidas mediante un proceso particular, la transmisión, y adquiridas mediante el trabajo específico del aprendizaje*” (op.cit.: 117). Por tanto, el simple contacto con las nociones culturales no significa su asimilación, sino que requiere un trabajo de transmisión (por parte del adulto) y de apropiación (por parte del niño). Esta cuestión descarta, al menos, alguna de las ideas centradas en el papel del educador como modelo, revistiendo la función educativa⁴ de un propósito, de una finalidad, y no de una mera tarea expositiva que se asimile por contacto. La intencionalidad, por lo tanto, da cobertura al acto educativo.

Sísifo... propone un andamiaje pedagógico sobre el que Bernfeld construye una propuesta de práctica educativa que se concreta en los textos aparecidos en *El Psicoanálisis y la educación antiautoritaria*⁵. El recorrido por estos textos nos re-sitúa frente a cuestiones cruciales de la educación, frente a los requerimientos que el acontecer educativo comporta y que, arrojados por las promesas de una educación meramente técnica o moral, parecen olvidados. La posición del educador y del sujeto de la educación, el ejercicio ético de la actividad educativa, la autoridad técnica del educador, los límites de la educación (de nuevo), o la paradoja entre la exigencia de lo

⁴ Este tema se contempla en el apdo. 4.2. de esta Segunda Parte.

⁵ La edición de la Editorial Barral de *El Psicoanálisis y la educación antiautoritaria* que manejamos es una recopilación de textos de **Siegfried Bernfeld**. Es en la primera parte donde se constata el pensamiento pedagógico de Bernfeld y el trabajo educativo que se lleva a cabo en la Colonia de Baumgarten. Unos textos que consideramos valiosos en cuanto suponen un antecedente interesantísimo sobre lo que en la actualidad convenimos en llamar prácticas de educación social.

social y el interés particular y subjetivo del niño son algunos de los grandes temas que, a la hora de una propuesta de práctica educativa y social, se requiere siquiera contemplar. Las propuestas de Bernfeld al respecto suponen eso, una propuesta abierta a la reflexión, sin pretensión aleccionadora. Y ese tono reposado, a la vez que contundente, que se respira en sus textos proporciona un detenerse y pensar, un alto en la vorágine de la urgencia y la inmediatez, así como un planteamiento riguroso sobre los efectos que ciertas posiciones educativas producen.

Ante esos efectos Bernfeld perfila un educador “[...] *que influya sobre cada uno de los niños o jóvenes individualmente considerados, se preocupe fundamentalmente por el individuo en particular y disponga de medios especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo*” (1973: 78). La particularidad, en tanto es tenida en cuenta, supone una posición del educador que contempla la subjetividad y que, por ende, traza una posición ética del educador. Una ética que considera al sujeto como un enigma, contradiciendo así aquellos que lo consideran como transparente, que categorizan a los individuos en función de su procedencia o su dificultad, y de lo que ya nos hemos ocupado en páginas anteriores. Esta posición del educador que Bernfeld (op.cit.: 87-90) realza está fundamentada en su “*autoridad técnica*”, una autoridad que no se sustenta en el “*pedestal de la autoridad moral*”, sino en la “*autoridad del maestro que organiza los medios y abre el camino para el objetivo común*”, “[...] *que se limita a mostrar las formas con que pueden conseguir sus propios objetivos*”. Así, Bernfeld (op.cit.: 90-91) no es partidario de una pedagogía basada en la “*autoridad adquirida mediante el miedo*”, de la que tan sólo emana control y obtura el acto educativo; aunque tampoco en una “*autoridad conseguida mediante el amor*”, que si bien opera cambios está sometida a situaciones paradójales y caprichosas de los actores, sino que sugiere “*la*

autoridad que obtiene el dirigente técnico”, algo “asequible a todos los educadores” y “que puede aprenderse”.

El saber, pues, es una herramienta básica para el educador. Un saber que no necesita de subdivisiones minimizadoras del tipo “saber ser”, “saber hacer” o “saber estar”⁶. Un saber técnico que requiere del educador una posición ética respecto del sujeto y respecto de la cultura.

Aichhorn: la conexión entre disciplinas

Las aportaciones de August Aichhorn que vamos a intentar bosquejar provienen de su texto *Juventud descarriada*, una traducción poco afortunada marcada por la época en que aparece en España (1956), y cuyo título en alemán *Verwahrloste Jugend* se aproxima más a *Juventud desamparada*⁷. De todos modos, su contribución al trabajo con niños y jóvenes delincuentes supone un antecedente mayúsculo de las prácticas actuales, si bien, como iremos viendo, algunas de sus consideraciones (ora por su desconocimiento, ora por sus marcas de época) no parecen ser tenidas demasiado en cuenta. Una lectura actualizada y rigurosa garantiza un análisis de ciertos puntos de partida que dotan al relato de la experiencia de Aichhorn de un preciado valor añadido. Sus constantes interrogantes, sus búsquedas y sus análisis sobre cuestiones que, a simple vista, puedan parecer obvias nos enfrentan, a los educadores de hoy, al menos a formularnos algunas preguntas de las consideradas innecesarias por solucionadas. El estudio de Aichhorn nos demuestra, sin embargo, que ese ejercicio interrogador ha de ser perseverante. Es, en definitiva, el motor educativo. Unas palabras de María Zambrano, referidas a la ausencia del educador, decían: “*no tener maestro es no tener*

⁶ Profundizamos en torno a estos términos en el apdo. 4.2. de esta Segunda Parte, acerca de la función educativa de los educadores sociales en un CRAE.

⁷ En el transcurso de la escritura de este capítulo ha aparecido una renovada edición (febrero 2006) ya con el título de *Juventud desamparada*, publicada por la Editorial Gedisa.

a quién preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse” (2000: 138). Nosotros añadimos, siguiendo los pensamientos de Aichhorn, la necesidad de que ese maestro se pregunte para que emerja esa posición educativa, para que el sujeto pueda preguntar y preguntarse.

Previos a las palabras de Aichhorn en *Juventud descarriada* queremos rescatar, por considerarlos de gran interés para las prácticas educativas, los aportes que realizan Sigmund Freud (en el prólogo) y K.R. Eissler (en el prefacio). Por su parte, Freud, además de lo ya comentado respecto de la educación como profesión imposible⁸, propone una especial relación entre disciplinas: *“El efecto de la educación es algo sui generis; no debe ser confundido con la influencia psicoanalítica, ni reemplazada por ella. El psicoanálisis, dentro del marco de la educación, puede ser considerado como un medio auxiliar de tratamiento del niño; pero no es un sustituto adecuado de aquélla. No solamente resulta imposible tal sustitución, en el terreno práctico, sino que tampoco es recomendable por razones teóricas”* (Aichhorn; 1956: 15). Una valiosa consideración que propugna una conexión recíproca de aprendizaje mutuo entre educación y psicoanálisis, y que Aichhorn, a lo largo del texto, contempla en singular deferencia. En cuanto a Eissler (médico y filósofo), en una aproximación biográfica a la figura de Aichhorn tras su muerte, relata las búsquedas y recorridos de éste en el campo del trabajo con chicos que habían cometido diferentes crímenes y delitos. En una de estas semblanzas, Eissler define la posición de Aichhorn ante sus indagaciones: *“El castigo, la segregación, el látigo, fueron aconsejados por algunos; amor, humanidad, comprensión, piedad y caridad, por otros. A Aichhorn no le satisfacían ninguna de estas tentativas”* (op.cit.: 18). Sus experiencias en la Institución Oberhollabrunn,

⁸ Véase **Introducción** p. 14

recogidas en *Juventud descarriada*, nos acercan a los intentos de solución de esas explicaciones iniciales.

El proceso de socialización guía la finalidad del trabajo educativo que despliega Aichhorn: “*El fin de la educación es conducir al niño desde aquel estado asocial a uno social*” (op.cit.: 32); si tenemos en cuenta que el psicoanalista vienés trabaja con niños que han cometido algún delito, esta afirmación cobra mayor relevancia. Y lo hace porque Aichhorn parte de la idea de que todos los niños, al principio, son seres asociales. Por lo tanto, el horizonte educativo es el mismo; cambiarán los modos de atravesar el proceso y el trabajo a realizar, pero la meta no difiere en absoluto de la educación de los sujetos pretendidamente normalizados en lo social. El garante y responsable de este proceso no es otro que el educador⁹. Su trabajo, el educativo, estará fundamentado en tres pilares (op.cit.: 39): la capacidad intuitiva con respecto a las dificultades que entraña el desempeño de su trabajo, la habilidad técnica basada en el conocimiento de los mecanismos psíquicos, y el saber en tanto éste supone considerar el valor de los factores económicos, sociológicos y culturales. Este último aspecto, precisamente, Aichhorn lo resalta para alertar de la supervaloración de la significación de la psicología en los procesos educativos.

A todo esto el educador trabaja en una institución; y ésta debe comprender un marco establecido bajo unas condiciones mínimas. Aichhorn es extremadamente contundente en cuanto a esos condicionantes que aportan ciertas garantías al trabajo educativo que allí se pretenda realizar. Así, ante instituciones de corte militar donde reine el meticuloso orden de los internos (p.186), se propone un marco institucional donde el

⁹ **Aichhorn** hace referencia al educador como “educador reformador”, especializado en el trabajo educativo con niños y jóvenes delincuentes. Actualmente podemos referirnos a estos profesionales como educadores sociales, teniendo en cuenta en ambos casos las marcas de época en función del desarrollo de una actividad educativa específica.

conflicto se incorpore como elemento y posibilidad de trabajo. Por otro lado, *“hay un gran peligro en una Institución en la que la individualidad del niño no se desarrolle según las líneas más adecuadas a sus necesidades, sino que los reglamentos estén supeditados a los requerimientos administrativos reduciendo al niño a un mero interno con un número”* (p.189). Ciertamente, el trabajo con las particularidades del niño es más complejo y depara más dificultades al educador que si se maneja con la homogeneidad artificial que supone no tener en cuenta esa individualidad. De la misma manera sucede con la importancia que Aichhorn concede a las pertenencias de los niños, a *“[...] tener un cajón, un armario, una caja o un sitio que nos pertenecía exclusivamente, y donde podíamos esconder nuestros secretos a nuestros padres, hermanos y hermanas, que podíamos ordenar, si queríamos, o dejar desarreglado, según nuestro deseo”* (p.189). Frente a esto nos encontramos con educadores que inspeccionan el más recóndito rincón de la habitación de los niños en busca de algo que se sustraiga al orden impuesto, con educadores que pretenden llevar su orden (y su desorden) a todos los cajones ordenados (y desordenados) de los niños¹⁰. Detrás de estos órdenes se ubica el intento de llevar la uniformidad a todos los aspectos de las vidas de los niños. En definitiva, la tentativa de no dejar espacio al desorden vital bajo la atenta mirada del educador. Sin olvidar que uniformizar es homogeneizar, es decir, hacer más fácil nuestro trabajo (o evitar la dificultad de nuestro trabajo). Junto a estas condiciones materiales, en Oberhollabrunn se cuidan también aspectos que podríamos denominar “climáticos”, referidos al ambiente necesario para que los objetivos educativos encuentren posibilidades. En este sentido juega un papel preponderante la posición del educador ante el trabajo con niños

¹⁰ En este sentido, es necesario rescatar la aportación de **Derrida** en torno a su lectura de el/la orden. La aproximación al concepto en **Derrida** se efectúa a partir del archivo y, más concretamente, del exergo (*“Cita con la que se encabeza un libro o documento escrito”*: Diccionario de la Real Academia Española). El exergo, pues, es la *“primera figura de un archivo”*, y es *“a la vez instituyente y conservador”* (**Derrida**; 1997: 15). El/la orden derridiano articula, pues, un doble sentido, el secuencial y el del mandato. Estos son los sentidos que queremos otorgar cuando indicamos el trabajo por mantener el orden mediante la orden en la institución descrita por **Aichhorn**.

que presentan algún tipo de dificultad social: huir de la criminalización del sujeto; dirigir una mirada protectora al niño evadiendo la consideración de que es a la sociedad a la que hay que proteger de estos chicos; promover un clima institucional de trabajo, interés y afecto; y, procurar un respeto a la intimidad (pp. 188-189)

Las enseñanzas de August Aichhorn, al hilo de su trabajo en una institución creada para niños y jóvenes delincuentes, pueden ser tomadas desde una doble perspectiva: por un lado, la emergencia de la educación para todas las infancias a un primer plano, haciendo retroceder posiciones reglamentaristas, culpabilizadoras y criminalizadoras; por otro, la posibilidad de un trabajo interdisciplinar que no ahogue los propósitos educativos, facilitando y aportando elementos de análisis, de reflexión y dando cuenta de los tiempos necesarios para que algo de los efectos educativos se produzca.

0.1.2. El exilio pedagógico: las aportaciones de Lorenzo Luzuriaga

“Y la educación española se nos presenta especialmente amputada, desmemoriada, por no incluir la voz y la palabra del exilio”

Claudio Lozano

Las palabras convocan; y convocan, en este caso, a la búsqueda del encuentro. En tiempos convulsos como el actual, donde están en entredicho muchos de los ideales y retos de la modernidad, cabe detenerse y contemplar, siquiera atentamente, el legado, la obra, la aportación de aquellos hombres y mujeres que atenazados también por una convulsión, debieron dejar de hacer y de decir en su tierra para hacerlo en otros lugares.

Es de recibo dejar constancia que un salto de casi 70 años no supone una pirueta histórica para justificar ciertos análisis teóricos de la Pedagogía Social actual, sino que

el presente capítulo busca rescatar alguna de las palabras dichas y escritas por pedagogos y educadores; y que éstas puedan ayudarnos a comprender mejor algunas de las cuestiones actuales que giran alrededor de nuestra disciplina.

El rescate del pensamiento pedagógico del exilio republicano español es una apuesta de futuro por dotar al corpus teórico de la educación de aquello que le pertenece, de aquello que no debió perder nunca y de aquello que no debe caer en el olvido con la excusa del tiempo pasado. Un tiempo, el del exilio, condenado a la espera, a ser recogido para ser proyectado como influencia pedagógica y cultural.

En la estela de esta influencia se sitúan, pues, muchos pedagogos, maestros, educadores y pensadores de la educación. La elección de Luzuriaga para ejemplificar la palabra de todos ellos responde a los límites propios de un texto de estas características, por un lado, y a que el pedagogo manchego tiene “[...] *el privilegio de resituarnos en el camino de un quehacer educativo que a partir de los años ochenta comenzará a mostrar sus enormes potencialidades*” (Caride, 2005; 252).

En el caso concreto de la Pedagogía Social, no vamos a entrar aquí en una simple comparación entre la concepción de Pedagogía Social de Lorenzo Luzuriaga y las concepciones actuales. Es obvio que el concepto de Pedagogía Social que maneja Luzuriaga no es el concepto que se puede estar manejando actualmente. No obstante, es el propio Luzuriaga el que afirma la importancia del contexto histórico y de las definiciones educativas: *“La educación aspira ciertamente a alcanzar fines generales. Estos fines están tomados de la concepción de la vida y del mundo que se tiene en cada*

momento histórico” (1988: 183), o bien, “*La educación, en efecto, no es algo aislado, abstracto, sino que está relacionada estrechamente con la sociedad y la cultura de cada época*” (1994: 9). Así pues, pretendemos dar a conocer las aportaciones de Lorenzo Luzuriaga a la historia de la Pedagogía Social, pudiendo extraer aquellos elementos que nos resultan interesantes para los análisis actuales. Y, por último, porque esos aportes forman parte de la historia de la disciplina y, prescindir de ellos, es prescindir de un momento histórico de gran producción teórica de la Pedagogía.

Para este cometido no hemos tan sólo recorrido los textos específicos de Pedagogía Social sino que nos hemos introducido en obras generales y específicas, tanto de teoría de la educación como de historia educativa, en su biografía y en sus artículos periodísticos en el rotativo *El Sol*, en la *Revista de Pedagogía*, y en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (el BILE). Al bucear en sus textos, tanto en los de su producción en España como los del exilio, una idea ha acompañado el recorrido: la posibilidad pedagógica de recorrer una memoria, es decir, la inevitable sensación de sentirse depositario del legado de pedagogos como Lorenzo Luzuriaga y Herminio Almedros (manchegos ambos); de pensadores como María Zambrano (algunos de sus textos han sido magníficamente recogidos por Larrosa y Fenoy [2002]); impulsores de políticas educativas renovadoras como Marcel·lí Domingo o Rodolfo Llopis; y cientos de maestros y educadores anónimos, represaliados y olvidados aquí, distinguidos y reconocidos en la América Latina, sobretodo.

No es, pues, tan sólo un homenaje, sino un esfuerzo de recuperación de unas ideas pedagógicas renovadoras e innovadoras en su momento, y poder así enriquecer y revitalizar los análisis actuales sobre una disciplina como la Pedagogía Social.

El pedagogo Lorenzo Luzuriaga Medina

El motivo de este apartado es tan sólo poner de manifiesto algunas notas biográficas que enmarquen el autor en una época de enorme importancia en la historia de la Pedagogía española. Van a ser, pues, páginas que contemplen aquellas influencias, recorridos y situaciones; y que ayuden a construir una visión sobre la época histórico-pedagógica en que vivió Lorenzo Luzuriaga. No vamos a ser minuciosos en el sentido de aportar datos nuevos al respecto. Aunque son muchos los trabajos que han tratado el tema, sobretudo nos gustaría resaltar el texto de Herminio Barreiro *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*. Este texto nos ha servido, junto a otros aportados en la bibliografía, como base de esta aproximación. Iteramos nuestro propósito de ofrecer una mirada, deteniéndonos en aquellos aspectos más relevantes para el trabajo que aquí nos convoca.

Lorenzo Luzuriaga Medina nace en Valdepeñas, en la provincia de Ciudad Real, en 1889. Hijo de Santiago Luzuriaga, maestro de escuela, y de Ángeles Medina. Alumno de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en Madrid, aspecto éste que acompañará a Luzuriaga a lo largo de toda su vida, e impregnará toda su obra.

Tras el ingreso en la Universidad Central, sus estudios en la Escuela Superior de Magisterio, y su paso como docente por las aulas de la ILE, Luzuriaga es becado por la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) para viajar a la Universidad de Berlín. Es allí donde, pese a su breve estancia, empieza su interés sobre la escuela única, del que daremos cuenta más adelante; es allí donde descubre y estudia la obra de filósofos y pedagogos alemanes (entre éstos a Paul Natorp), y con ella el concepto de la Pedagogía Social. Luzuriaga, posteriormente, tradujo a muchos de los autores alemanes del momento y de clásicos de la pedagogía, como Herbart, Dilthey, Kant, Kerschensteiner,

Nohl,...

A la vuelta de esa beca de la JAE, en 1914, y después de ejercer como profesor en un curso de perfeccionamiento para maestros, es nombrado Inspector de Primera Enseñanza agregado al Museo Pedagógico Nacional. Allí conocerá a uno de los grandes pedagogos del momento: Manuel Bartolomé Cossío. En esa época también establece relación con Ortega y Gasset. De este último encuentro surge una producción conjunta de enorme importancia: la primera edición española de *Pedagogía General derivada del fin de la educación* de Herbart, traducida por Luzuriaga, y prologada por Ortega. Desde 1917 hasta 1921, Luzuriaga escribe artículos periodísticos en la página “Pedagogía e Instrucción Pública” del diario “El Sol”. Esa experiencia le sirve para fundar en 1922 la Revista de Pedagogía, publicación de gran calado en la vida pedagógica del momento.

También Luzuriaga desempeñó algunos cargos técnicos durante el período de la II República: fue miembro del Consejo Nacional de Cultura de 1931 a 1933, y Oficial de la Secretaría Técnica del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1933 a 1936.

En 1936 llega la guerra, y con ella el exilio de Luzuriaga. Tras un breve paso por el Reino Unido, será Vicedecano de la Universidad de Tucumán (Argentina) y profesor de Historia de la Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires. Muere en 1959, a los 70 años.

La Pedagogía Social según Lorenzo Luzuriaga

Lorenzo Luzuriaga puede ser considerado como uno de los precursores de la Pedagogía Social en España. Tras su beca de la JAE en la Universidad de Berlín, aparece un entusiasmo por esa disciplina que había iniciado, de manera sistemática, la obra de Paul

Natorp. Si bien actualmente esa obra no está considerada estrictamente como de Pedagogía Social, sino más bien como de Filosofía de la Educación, sí abre posibilidades para tratar los problemas sociales de la educación. Luzuriaga inaugura, pues, un nuevo campo de estudio en España, donde hasta entonces tan sólo se habían producido algunas aportaciones en torno a esa disciplina. Nuestro autor pretenderá sistematizarlas bajo el paraguas de la Pedagogía Social, además de aportar él mismo nuevas concepciones y análisis.

Tras diferentes incursiones en la temática que nos concierne, Luzuriaga escribe *Pedagogía Social y Política* en 1954, durante su exilio en Argentina. Este texto no es estrictamente un manual de Pedagogía Social, tal y como lo entendemos ahora, pero sí que aporta elementos interesantísimos que la Pedagogía Social actual debiera recoger e impulsar para elaborar nuevas propuestas de Educación Social. Profundizaremos en este aspecto en el apartado dedicado a las aportaciones a la concepción actual de Pedagogía Social.

No solamente en el texto específico de Luzuriaga sobre la Pedagogía Social encontramos sus aportaciones a la disciplina. Incluso nos atrevemos a contemplar que, en otras de sus obras y en sus artículos en revistas, Luzuriaga profundiza en aspectos propios de la Pedagogía Social, como en el *Diccionario de Pedagogía*, en *La Pedagogía Contemporánea* o en sus colaboraciones en *El Sol* y en la *Revista de Pedagogía*. Así pues, *Pedagogía Social y Política* parece un intento por sistematizar y recoger su propia producción sobre el tema. Más tarde, en su *Diccionario de Pedagogía*, ampliará su concepción de Pedagogía Social, introduciendo problemáticas y vertientes inéditas en ella.

Algunos autores actuales han analizado la obra referente a la Pedagogía Social de Luzuriaga como Pedagogía Sociológica o Sociología de la Educación (vid. Quintana, 1989). Sí, evidentemente, el propio propósito de Luzuriaga de diferenciar la Pedagogía Social de la Sociología de la Educación deviene vano, al incorporar un carácter descriptivo de lo social y de lo educativo. Pero una de las aportaciones iniciales de Luzuriaga es el sesgo de lo político que incorpora a su conceptualización de la Pedagogía Social: “ [...] creemos que la pedagogía social es el antecedente necesario de la pedagogía política, como la vida social lo es respecto a la vida pública, cuya educación estudian, respectivamente, una y otra” (1993: 32)

En un momento histórico en el que la política social no estaba definida como garante de los derechos y los deberes de los ciudadanos, resulta interesante recuperar esa conexión entre Pedagogía y Política. Lo vemos de manera más nítida en las siguientes palabras: “Mas para que ésta [la educación] pueda ser eficaz, es necesario contar también con un sistema de seguridad social, de justicia social, que abarque a toda o a la mayor parte de la población. Es necesario establecer una serie de medidas contra la enfermedad, el desempleo, la vejez, que permita a las familias tener la libertad, la holgura necesaria para pensar en la educación de los hijos” (1993: 98). Bien, el establecimiento de unos previos sociales impulsa una nueva concepción de la educación, relanzándola hacia un lugar de articulación con las políticas sociales incipientes del momento, más en otros países que en la España de los 50. Luzuriaga es consciente de esa situación social y política, y por ende, educativa, de nuestro país. En las diferentes alusiones de Luzuriaga en *Pedagogía Social y Política* al respecto de ciertas innovaciones en estas concepciones sociales y pedagógicas, no hace referencia a un país sumido en la posguerra y con un sistema educativo anclado en el nacional-catolicismo.

Reconocido ese talante social en cuanto a la educación, cabe introducir la definición de Pedagogía Social que Luzuriaga pone en juego, no sólo en esta obra, sino en otras: “*La pedagogía social tiene por objeto el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana*” (1993: 33). Podemos considerar esta definición como una visión sociológica de la Pedagogía Social. Bajo los parámetros actuales posiblemente así sea, pero reincidimos en la necesidad de despegarnos de concepciones comparatistas para adentrarnos en la concepción social de la educación y, sobretodo, en los análisis pedagógicos de diferentes aspectos sociales.

Luzuriaga otorga a la educación un papel regulador de la sociedad, un motor social, “*un esfuerzo intencionado y sistemático*” (1993: 57) para conservar y transmitir los bienes culturales de una sociedad.

Aportaciones a la concepción actual de Pedagogía Social: lo que hace actualidad del pensamiento de Luzuriaga.

No es objetivo de este trabajo exponer simplemente las ideas de Luzuriaga sobre la Pedagogía Social, ni tampoco analizar profundamente toda la concepción pedagógica del autor. Para este propósito nos autorizamos a recomendar grandes trabajos ya realizados por autores contemporáneos e incluso tesis doctorales¹¹. Lo que sí ha llamado nuestra atención, leyendo y releendo la amplia obra de Lorenzo Luzuriaga, por un lado, y la pasión e interés que nos despierta el estudio de la Pedagogía Social, por otra, es la actualidad de ciertos presupuestos y análisis del autor manchego. Son muchos los temas: especificados unas veces en sus obras como tales o “esparcidos” en artículos periodísticos o científicos; descritos en ocasiones como problemas endémicos de la

¹¹ En la Bibliografía están señaladas las aportaciones de autores como Barreiro (1989); Caride (2005); Ferrández y Pío (1988); Lozano (1980, 1999); Quintana (1989).

educación o explicados como propuestas de futuro para la educación en España; señalados permanentemente en muchas de sus obras, o bien difuminados en alguna de sus afirmaciones. En definitiva, son aportaciones de Lorenzo Luzuriaga a la Pedagogía Social; temas, conceptos e ideas que atraviesan el pensamiento de hoy y que hacen actualidad.

Como hemos señalado, existe una gran variedad de esos temas pertenecientes a la Pedagogía Social. Para facilitar su estudio, hemos convenido una sistematización propia de aquellos conceptos, análisis y reflexiones de Luzuriaga que nos parecen de extraordinaria importancia para analizar alguna de las preocupaciones y problemáticas actuales en torno a la Pedagogía Social, a la Educación Social y que tienen que ver con la Educación en general:

a) Temas y conceptos concretos de la Pedagogía Social

Ya lo hemos anticipado antes: la preocupación por diferentes temas de lo social y de lo educativo, está articulada a lo largo de toda la obra de Lorenzo Luzuriaga. Son muchos los temas y conceptos sociales y educativos que merecen especial atención del autor. Aquí recogemos aquellos que nos han procurado un mayor interés para el estudio actual de la Pedagogía Social, o bien significan auténticas innovaciones en el pensamiento pedagógico de la época en que fueron expuestas.

El analfabetismo

Luzuriaga aborda este tema en algunos de sus artículos periodísticos. Una atención especial nos merece los aparecidos en **El Sol**: “*La lucha contra el analfabetismo*”¹² y

¹² Aparecido en **El Sol**, nº 351 del 18 de noviembre de 1918

“*El analfabetismo en España*”¹³. Son éstos unos artículos reivindicativos, y aportan una visión clara, práctica y crítica sobre las responsabilidades públicas y sociales del problema. Éste no lo sitúa tan sólo en la creación de escuelas, sino que propugna el esfuerzo colectivo de la sociedad para fomentar, sobretodo, la asistencia escolar. Esto ahora nos puede parecer un problema superado. En lo que se refiere a la creación de escuelas y la asistencia, es posible que sí, pero con algún matiz en relación al aprovechamiento escolar, o a las tasas de analfabetismo funcional. Lo rescatable de la aportación de Luzuriaga se refiere a esa reivindicación de la responsabilidad social de problemas educativos. El siglo XXI ha empezado a caracterizarse por una desresponsabilización de los adultos en cuanto a la educación de los niños. Si en los primeros decenios del siglo XX Luzuriaga manifiesta una preocupación por las tasas de analfabetismo y de asistencia a la escuela, ahora surgen esos viejos problemas caracterizados por una iconografía actual. Es decir, Luzuriaga apela a la responsabilidad de la familia, de los organismos públicos, a la falta de conciencia social del problema, mientras el análisis actual de problemas relacionados con la escuela se sitúa en las características sociales, económicas, culturales de los niños, los adolescentes y sus familias. Valga, pues, esa suerte de rescate de una concepción responsable en cuanto a la educación, con la incorporación del adulto en sus diferentes funciones sociales (político, legislador, educador, padre).

La educación correccional

Basten algunas palabras del propio Luzuriaga, respecto a la educación en instituciones de corrección, en su *Diccionario de Pedagogía*, para aportar a la actualidad un sentido diferente en la política educativa de los centros de justicia juvenil o de protección a la

¹³ Aparecido en **El Sol**, nº 747 del 29 de diciembre de 1919

infancia: "[...] *no debería ser esencialmente diferente de la educación normal*" (1966: 94). Esta afirmación, en la que posiblemente se estaría mayoritariamente de acuerdo leyendo algunas recomendaciones e incluso proyectos educativos de instituciones de educación social, refleja ampliamente el ideal de la oportunidad ante la educación. Es decir, un planteamiento pedagógico bajo los auspicios del derecho a tener igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Los preceptos pedagógicos actuales se sirven, en ocasiones, de adjetivaciones de la educación. Éstas establecen una suerte de marca en los sujetos. Así, nos encontramos con la educación de los delincuentes, la reeducación, la educación de los niños maltratados,... Luzuriaga advierte que la educación es para todos y que no cabe establecer diferencias sobre la base de arbitrarias clasificaciones sociales, culturales y/o psicológicas. Respecto a esto último, tan sólo señalar que las últimas leyes educativas¹⁴ vienen precisamente a sancionar este aspecto: ante las dificultades, segregación de aquellos diferentes que no aprenden.

La delincuencia juvenil

Luzuriaga introduce un concepto que decenios más tarde aún cuesta de introducir en el campo de la educación social, sobre todo en lo que refiere a la justicia juvenil: el trabajo interdisciplinar. Mientras que Luzuriaga apuesta por la colaboración de jueces, asistentes sociales y tutores, actualmente aún encontramos auténticas descoordinaciones del trabajo. Cada parcela del saber busca su propio reconocimiento, y sus propios méritos, sin medir las consecuencias de despropósitos de ciertas propuestas. Sigue, pues, vigente la ética de las intenciones frente a la ética de las consecuencias.

¹⁴ En la LOGSE (1990) tan sólo se destacan cuestiones relacionadas con la Educación Especial, poniendo particular interés en la integración escolar de niños y niñas con dificultades físicas y/o psicológicas. Pero en la LCE (2002) se aborda la posibilidad de establecer itinerarios diferenciados en el Sistema Educativo para aquellos con dificultades escolares, pero también con problemas de conducta. En el momento de escribir este trabajo se está en trámite parlamentario de la aprobación de una nueva ley educativa (LOE) que derogue la puesta en marcha de estas medidas.

Otro aspecto que Luzuriaga advierte de manera muy lúcida se refiere a la atención social de problemas como la delincuencia. Y nos referimos a esa lucidez, porque actualmente nos encontramos también en un momento histórico en el que a los adolescentes los tachamos de violentos, de delincuentes. Luzuriaga afirma que a ese problema de índole social se le presta más atención, apareciendo como más grave y característico de un tiempo determinado sin serlo. ¿No nos está sucediendo algo parecido? ¿No estaremos dotando al fenómeno de la violencia juvenil de un status mediático, político y social poco adecuado para resolver las problemáticas reales que así se construyen como tales?

Abandono y explotación de los niños

Tan sólo ofrecer una breve pincelada que tiene mucho que ver con lo anteriormente citado. Luzuriaga vuelve a subrayar en un artículo aparecido en **El Sol** de 26 de mayo de 1921, bajo el título “*Sobre el abandono y la explotación de los niños*”, la importancia de la educación de esos niños. Analiza la situación del momento y denuncia la dejación de las administraciones competentes en estos asuntos. Pero, además, define los asilos e instituciones de protección como “meros lugares de encierro” donde la atención y la educación devienen ausentes. Las políticas actuales de protección de la infancia en España no son, evidentemente, las de los años 20; pero lo que nos señaló Luzuriaga sigue siendo un horizonte: la educación de esos niños es importante. Las políticas actuales apuestan por un híbrido entre la atención y la educación, donde el primer concepto adquiere cada vez más importancia, mientras que la educación se deja para la escuela.

b) Las relaciones entre cultura y educación

¿Por qué un apartado sobre cultura y educación en un análisis de las aportaciones a la Pedagogía Social? Porque es donde la Pedagogía Social tiene su punto de apoyo. Como disciplina es la encargada de pensar, analizar y ofrecer modelos de educación social que operen sobre aquello que lo social define como problema. La oferta educativa ha de poder pasar por la cultura, por los bienes culturales, y poder así relanzar a los sujetos hacia otros lugares socialmente reconocidos.

Por este motivo la lectura de las aportaciones de Lorenzo Luzuriaga nos abre a los profesionales de la Pedagogía Social nuevas posibilidades de análisis de lo cultural y de lo social.

Bienes culturales y bienes educativos

“El problema de la educación consiste precisamente en transformar los bienes culturales en bienes educativos” (1966: 58). Gran cometido para la educación, sin duda. Lo valioso de esta aportación es la conexión que establece Luzuriaga entre educación y cultura, abandonada demasiado en los últimos tiempos. Alguien dirá que el espacio cultural ha cambiado de formas y de propuestas. Ésa no es la cuestión. El problema radica en el papel social que damos a ambos conceptos, cómo nos posicionamos ante los retos culturales de cada momento y qué respuestas educativas somos capaces de articular. Para ello, Luzuriaga apuesta por vincular la educación con la cultura en términos de transmisión.

La transmisión de los bienes culturales

El papel preponderante que Luzuriaga otorga a la educación a lo largo de toda su obra se pone de manifiesto en relación al señalamiento de su función transmisora. Es decir, el

fundamento de la educación se establece en cuanto es capaz de poder transmitir los bienes legados por la cultura. Y para poder ejercer esa función social se hace necesario “*el esfuerzo intencionado y sistemático que representa la educación*” (1993: 57). Ante la dimisión actual de ese esfuerzo educativo, ante las teorías espontaneístas de la educación, las palabras de Luzuriaga sitúan a la educación en un lugar predominante ante la cultura: “*la educación es el órgano principal de la transmisión de la cultura por medio de sus instituciones y sus educadores*” (1966: 99).

c) La educación y la sociedad

Antonio Gramsci escribió en su cautiverio durante los años 1929 y 1930 *La alternativa pedagógica*. En ella hacía referencia a la actualidad de época y su relación con la educación: “*crear al hombre actual a su época*” (1976: 187). Esta idea es también utilizada por Luzuriaga treinta años más tarde, en su *Diccionario de Pedagogía*: “*la educación depende de la concepción de la vida y del mundo de cada tiempo. Cada época y cada pueblo tiene sus ideales, que trata de inculcar a las nuevas generaciones*” (1966: 127). Ahí reside, pues, esa relación entre educación y sociedad. Veamos algunos ejemplos.

La figura del educador

Luzuriaga otorga al educador (en un sentido amplio) la representación del mundo (1993: 58) y de garante de lo social (1966: 339), necesitando para ello “*una preparación especial para su profesión [...]: de cultura general y de técnica pedagógica*” (1966: 129), y con el fin de convertirse en un factor decisivo de la educación. La figura del educador, pues, acontece fundamental para nuestro autor. Sin duda, la plantea como un factor decisivo de las prácticas educativas. Otro aspecto, a destacar y a rescatar en los

textos de Luzuriaga acerca del educador, se refiere a una doble dimensión respecto de su profesionalización: por un lado, la necesidad inexcusable de afrontar la compleja tarea de educar cargado de conocimiento (cultural y pedagógico) y, por otro, una disposición al deseo de educar (la vocación). Esto, tratado por otros¹⁵, enmarca una figura profesional atravesada doblemente, capacitándose para transmitir el legado cultural del mundo.

El papel de las generaciones

Dentro de esa función fundamental y de la disposición del educador a educar, Luzuriaga señala la importancia de las generaciones. Su apuesta pasa por el deber de las generaciones adultas para con las más jóvenes, teniendo en cuenta elementos de sujeción con lo social: *“Cada generación juvenil tiene la tendencia a diferenciarse de las generaciones anteriores, contribuyendo así a la renovación de la sociedad”* (1993: 37); e incluso confiando decididamente en que el “miedo” de los adultos no pueden ser los jóvenes (tal y como leemos y vemos en prensa y televisión): *“[...] en las generaciones jóvenes existe un impulso a nuevas formas y nuevos ideales, que la educación no debe sofocar, sino dirigir u orientar en forma que sea beneficioso para ellas y para la sociedad”* (1966: 171).

En las diferentes áreas de trabajo de la Pedagogía Social nos encontramos continuamente con los niños y adolescentes designados por lo social como “problemáticos”. Aparte de las situaciones sociales particulares, existe una catalogación previa (que raya la estigmatización) que perfila a la generación de los más jóvenes como

¹⁵ Destacamos a **Zambrano, M.** (2000): *La vocación de maestro*. Málaga, Ágora. También **García Molina, J.** (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa y **Antelo, E.** (1999): *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Santillana.

“violenta, vaga, caprichosa, etc., etc.”. Ante esta simplificación de las problemáticas cabe recoger de nuevo unas palabras del pedagogo Luzuriaga: *“Así cada generación comienza generalmente por movimientos de resistencia y aún de oposición frente a la generación anterior. Los jóvenes no se avienen a ser tratados como meros apéndices o prolongaciones de las generaciones adultas”* (1993: 87-88).

El acceso a la educación

Luzuriaga manifiesta una gran preocupación por la situación social de su época; es consciente de las dificultades de muchos sujetos de su época por acceder a la educación. Evidentemente, la situación actual en los países occidentales es diferente a la vivida por Luzuriaga, no así en grandes áreas del mundo. Pero, todo y esa situación, es interesante subrayar ese aspecto del pensamiento pedagógico de Luzuriaga, ya que cada vez menos se señala desde el discurso pedagógico la preocupación por los temas sociales y políticos. Las nuevas formas de injusticia y de fragmentación social socavan también el papel de la educación, apartándola de sus fines (de un verdadero interés por contribuir a transformar las injusticias sociales) y convirtiéndola en mera reproductora al margen de toda problemática social. La labor educativa que propugna Luzuriaga sitúa los elementos de justicia social como previo a lo educativo, fortaleciendo de nuevo ese lazo entre la sociedad y la educación. De todas maneras, no basta con esos previos para educar. Y así lo señala también Luzuriaga cuando plantea que a las capas más vulnerables de la sociedad se les ofrece *“[...] leer, escribir, contar y rezar con algunas nociones elementales de cultura, y algunos añadidos de carácter técnico”* (1993: 99). Lamentablemente, esa situación no ha cambiado tanto si nos centramos en la oferta educativa de aquellos niños con dificultades sociales. El acceso a la educación de calidad sigue siendo la asignatura pendiente de las políticas educativas de este país. No

basta con escolarizar sino poder hacerlo con total derecho y oportunidad de educarse.

Decíamos al principio que Luzuriaga representa el hilo abandonado del exilio en cuanto a las posibilidades de estudio de la Pedagogía Social. Junto a este eje de la exposición, debemos, y queremos, señalar otros hilos anteriores y posteriores que han ido conformando la actualidad de la disciplina:

- La influencia de Kant en el desarrollo de la Pedagogía del siglo XIX y XX
- El antecedente clave de Herbart.
- Las aportaciones de Diesterweg, Mager, Natorp, Nohl en los inicios de la disciplina
- La introducción en España de su estudio a través de algunos de los discípulos de un joven Ortega y Gasset: Fernando de los Ríos, García Morente, María de Maeztu y el propio Lorenzo Luzuriaga.
- Los trabajos del Protectorado del Niño Delincuente, articulados en torno a la figura de Alice Pestana.
- Las iniciativas de Ramon Albó y Josep Pedragosa.
- La contribución de Mollenhauer
- Los estudios del profesor Quintana Cabanas
- Los empeños actuales y trabajos desde diferentes perspectivas y escuelas de Caride, Colom, Núñez, Ortega Esteban, Pérez Serrano, Petrus, Riera, Sáez, ...

Unos hilos históricos de los que nos sentimos deudores, en mayor o menor grado, y que suponen la apertura futura de la Pedagogía Social, la apuesta por seguir avanzando en las aportaciones pedagógicas a las prácticas educativas y sociales que nos desafían en el siglo XXI.

0.2. Algunas cuestiones sobre la Universidad

Al comenzar esta segunda parte hemos señalado a la Universidad como un marco de producción y de generación de discurso en torno a la Educación Social. Unas palabras de Wilhelm von Humboldt acerca de las universidades nos aproximan a uno de los aspectos más controvertidos, a nuestro parecer, de los actuales estudios pedagógicos¹⁶: “*Otra de las características de los establecimientos científicos superiores es que no consideran nunca la ciencia como un problema resuelto, y por consiguiente siguen siempre investigando; al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados.*”¹⁷ Las propuestas decimonónicas de Humboldt nos aproximan al carácter científico e investigador de la Universidad, como lugar de referencia en el desarrollo de las disciplinas en sus vertientes teórica y práctica. La actualidad, no obstante, también ha hecho un llamado a la Universidad para hacerse cargo de la dotación profesional de un mercado de trabajo que, como hemos analizado en otros apartados de este trabajo¹⁸, está inmerso en constantes transformaciones. Ambos elementos (el sustrato investigador y la formación de profesionales) se han constituido en ejes vertebradores de las políticas universitarias. Los requerimientos de una universidad moderna y adecuada a los tiempos han desalojado gran parte del trabajo investigador y han hecho emerger estructuras dirigidas de manera casi exclusiva a fortalecer la idea de formación especializada y profesional. Es decir, en una suerte de correlato con las demandas del mercado de trabajo y de continuidad con la oferta del sistema educativo.

¹⁶ En esta acepción de “estudios pedagógicos” nos estamos refiriendo a los estudios de Pedagogía, Educación Social, Formación del Profesorado, Psicopedagogía y Graduado de Pedagogía Social (título propio de la Universidad de Barcelona).

¹⁷ **Humboldt, W. Von** (1959): *La Idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires, Sudamericana. La cita está tomada de **Lozano, C.** (1982): *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona, PPU.

¹⁸ Véase Apdo. 4.1. de la Primera Parte.

En este bloque mencionaremos algunas cuestiones alrededor del papel de la Universidad en el desarrollo actual de la Pedagogía Social y en la apuesta por la Educación Social. Para ello, un poco de historia. Desde que en 1954 y 1956, respectivamente, la Universidad Complutense de Madrid y la Universitat de Barcelona emprendieran el camino introduciendo la Pedagogía Social en los planes de estudio como disciplina académica, los trayectos recorridos han sufrido diversos avatares¹⁹. Aquí tan sólo vamos a recoger algunas cuestiones que nos servirán para trazar un bosquejo que delimite las posibilidades futuras de la Pedagogía Social y la Educación Social.

Un momento crucial, a nuestro entender, en relación a la historia de la Pedagogía Social como disciplina académica, se produce en el período que va desde 1988 a 1991. Este intervalo integra la discusión y aprobación, bajo el marco de la Ley de Reforma Universitaria, de la propuesta de creación de la Diplomatura de Educación Social y la desestimación de la Licenciatura de Pedagogía Social. Este hecho marca un punto de inflexión con efectos que algunos anticiparon en su momento, pero que el tiempo transcurrido ha acabado de perfilar como una dificultad con visos complejos de solución. Coincide, además, con el actual proceso de convergencia europea de los estudios superiores y que en el campo de la Pedagogía ha suscitado no pocas controversias. Sin entrar en detalle en los trabajos y los entresijos de la Comisión XV encargada de elaborar una propuesta a remitir al Consejo de Universidades²⁰, sí vamos a indicar los resultados de estructuración de los estudios en lo que respecta al ámbito

¹⁹ Para una lectura de esos recorridos remitimos a **Pérez Serrano** (2003: 158 y ss.)

²⁰ Sobre todo por nuestro desconocimiento, por lo que indicamos la lectura de las conclusiones y propuestas de esa Comisión, además de los textos y consideraciones en relación a la especificidad de la Universidad de Barcelona en la revista *Temps d'Educació* nº 10 (2º semestre de 1993). En esta revista hay un monográfico sobre el papel de la UB en los nuevos planes de estudio y el marco donde se produce la reforma., así como diferentes puntos de vista en torno al proceso y sus posibles efectos. Al respecto, participan **Perera** (pp. 93-106) en relación al título de Maestro; **González Agápito** (pp. 107-122) y **Trilla** (pp. 123-144) analizan el proceso de la licenciatura de Pedagogía; **Rodríguez Espinar** (pp. 145-158) por lo que respecta a la licenciatura de segundo grado en Psicopedagogía; y, por último, la creación de la Diplomatura de Educación Social, a cargo de **Martínez Martín** (pp. 159- 172).

pedagógico.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 emplaza en el punto 2 de su artículo 1º a considerar como funciones de la Universidad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.

d) La extensión de la cultura universitaria.

Esta declaración de intenciones podía situar a la universidad española, tal y como señala González Agàpito (1993: 107) en el universo humboldtiano con el que iniciábamos estas palabras. El autor, no obstante, también indica el tono “napoleónico” de la reforma en cuanto otorga a los centros universitarios ese cariz profesionalizador. Posiblemente, es en ese paraguas donde se sitúa el diseño final de los estudios de carácter pedagógico. Tomemos como ejemplo la Universitat de Barcelona, donde tras las aprobaciones pertinentes se perfila la siguiente relación:

- Diplomatura de Educación Social
- Título de Maestro ²¹
- Licenciatura de Pedagogía
- Licenciatura de Psicopedagogía ²²

²¹ La titulación de Maestro corresponde a una Diplomatura (3 años) que en el caso de la Universitat de Barcelona corresponde a 7 especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Audición y Lenguaje.

Debido a los objetivos del presente trabajo, nuestra mirada se va a centrar en algunas particularidades y reflexiones en torno a la Licenciatura de Pedagogía y a la Diplomatura de Educación Social. Si bien la propuesta inicial de la Comisión XV pretendía, creemos que con una coherencia asentada en la articulación entre investigación y profesionalización, promover dos diplomaturas (Formación del Profesorado y Educación Social) y tres licenciaturas de segundo ciclo (Psicopedagogía, Pedagogía Escolar y Pedagogía Social), la sucesión de despropósitos finalizó con un intento de solución salomónica que aspiró a contentar no se sabe si a los amigos o a los enemigos de la Pedagogía. El profesor Trilla se aventuró en 1993 a augurar un futuro, al menos gris, de la Pedagogía en la Universidad y como campo profesional: “[...] *una constatación y dos vaticinios generales sobre el título en cuestión* [se refiere a la licenciatura de Pedagogía aprobada]:

- *Se trata de un título profesionalmente indefinido y epistemológicamente de difícil justificación junto al de Psicopedagogía y Educación Social.*
- *La existencia paralela de estos títulos indefectiblemente reproducirá y agravará aún más la actual duplicidad y las luchas gremiales entre los respectivos titulados. Y esto, con gran perjuicio de los que no lo sean en Pedagogía.*
- *La licenciatura, si algún milagro no lo remedia, está condenada a nutrirse con contingentes de enésima opción: peor aún de lo que está pasando actualmente, ya que hasta ahora no ha existido la competencia directa de la Psicopedagogía y de la diplomatura en Educación Social.” (op.cit.: 128)²³*

²² Psicopedagogía es una licenciatura de segundo ciclo a la que se podrá acceder desde los primeros ciclos de las Licenciaturas de Pedagogía y Psicología, desde las Diplomatura de Educación Social y Maestro mediante pasarelas y, por último, desde los ya titulados en Pedagogía y Psicología vía convalidaciones.

²³ La traducción del catalán es propia.

Quince años después de las palabras de Trilla, el vaticinio parece haberse cumplido. La Pedagogía, en sus aspectos epistemológicos y profesionalizadores ha perdido. Una pérdida que ha generado un vaciamiento y una indefinición de la disciplina, tan sólo remediado en parte por la tenacidad de profesionales y académicos concernidos por ella. Ciertamente, la Pedagogía como disciplina universitaria ha sufrido un grave retroceso del que será difícil resarcirse: cada vez menos estudiantes optan por cursar estudios de Pedagogía en las universidades españolas; los planes de estudios navegan en materias y asignaturas que ni se decantan hacia una formación generalista ni por especializaciones concretizadas; estudiantes diplomados en Educación Social o Formación del Profesorado no parecen ver en la licenciatura de Pedagogía una ampliación de sus estudios o una posibilidad de promoción profesional. El ahogo es evidente.

Nos detendremos brevemente, y a modo de ejemplo, en la relación particular de la Educación Social como diplomatura universitaria con la licenciatura de Pedagogía. El botón de muestra de una relación imposible lo encontramos en la creación en la Universitat de Barcelona y en la Universitat de les Illes Balears, del título propio de Graduado en Pedagogía Social²⁴. Queda claro, pues, que la licenciatura de Pedagogía no responde en la actualidad a las expectativas de cientos de diplomados en Educación Social y educadores sociales en activo, con la consiguiente necesidad de ofrecer una nueva titulación que si bien nace con una clara vocación de ocupar un vacío, no ha parecido colmar las expectativas de la comunidad universitaria ni del ámbito profesional.

Por último, señalar que, sin duda, la Educación Social remite al trabajo y las

²⁴ Al escribir este trabajo se ha anunciado que en el curso 2006-2007 la Universitat de Barcelona dejará de impartir este título propio.

aportaciones de diferentes disciplinas²⁵. Sin embargo, pertenece a la Pedagogía (Social), como campo de conocimiento teórico y práctica docente (Sáez y García Molina; 2006), el abordaje de producciones teóricas, la lectura de los aportes epistemológicos, y el análisis y la crítica de los modelos vigentes de Educación Social. Esa conexión entre objeto de estudio y campo disciplinar en el ámbito universitario debe fortalecerse, actuar como un cierto “muro de contención” frente a las lógicas actuales de control social, que parecen propugnar prácticas de educación social alejadas de la vertiente educativa. En este sentido, indicar que una praxis que se desvincule de los procesos teóricos de una disciplina supone, en mayor o menor medida, una aproximación a los vaivenes de las políticas sociales actuales. Los estudios universitarios, en cierto modo, se dirigen hacia la construcción de un utillaje mental²⁶ que aleje al profesional de la Educación Social de la idea de un simple operario que ejecuta objetivos y planificaciones configuradas previamente.

En este panorama, se agrega en 1999 la decisión de los países miembros de la Unión Europea de promover, en la Declaración de Bolonia, un Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010, donde se está jugando actualmente el futuro de la Pedagogía como disciplina académica²⁷. Es demasiado pronto para analizar el proceso que en estos momentos se lleva a cabo, pero no al menos para observar que el punto de partida tiene

²⁵ A modo de ejemplo de la constatación de un cierto abandono en la Universidad de la conversación entre campos disciplinares, señalar que la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona se trasladó a un campus alejado de las facultades de Filosofía, de Geografía e Historia, de Económicas, de Derecho con las que hasta momento había compartido más que un mismo espacio físico. No podemos negar que compartir un mismo lugar ofrece mayores posibilidades de intercambios, de acercamientos y de disputas científicas. La “carga epistemológica” de un campus universitario conformado por las facultades de Formación del Profesorado, de Psicología y de Pedagogía se acaba especializando, obturando tanto el trabajo interdisciplinar como el intercambio de profesorado en las áreas universitarias dedicadas a la investigación.

²⁶ Nos apropiamos aquí de un concepto utilizado por **Lucien Febvre** y citado por **Núñez** (2002: 46), refiriéndose a las “herramientas para pensar” como infraestructura para el campo de la educación social

²⁷ En el momento de escribir estas palabras se ha escrito ya el Libro Blanco de los Estudios de Pedagogía y Educación, destacando los perfiles formativos, los ámbitos profesionales y las delimitaciones de cada uno de ellos.

mucho que ver con ese abandono de la Universidad a las leyes del mercado y al afán de profesionalizar por encima del saber. En esta línea se incardinan estas palabras: *“El lugar de la Pedagogía es la Universidad, porque es su sitio: es la tradición europea, pero también para preservarla de la mala política y del mercado”*²⁸

Paralelamente a este mapa de la situación, se ubican algunos agentes que trabajan para desacelerar esos procesos devaluadores o para minimizar los efectos de las actuales políticas universitarias. Por un lado, los Colegios Profesionales de Educadores Sociales en casi toda la geografía española, y el Colegio Profesional de Pedagogos, de momento en Catalunya y las Illes Balears; y por otro lado, parte del profesorado concernido por la Pedagogía Social y que encuentra en la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) un lugar de lanzamiento de propuestas y de pensamiento en torno a la disciplina. Desde las I Jornadas de Pedagogía Social celebradas en Sevilla en abril de 1981 hasta la celebración del I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social²⁹ en Santiago de Chile de septiembre de 2004, pasando por la creación de la SIPS en Santiago de Compostela en 2000, el trabajo para la consideración profesional y científica de la Pedagogía Social ha supuesto no pocos esfuerzos. Sin embargo, las perspectivas alternativas inauguradas necesitan constantemente del riego y los cuidados que suponen las búsquedas, las investigaciones y las aportaciones en torno a la indefectible relación epistemológica entre la Pedagogía Social y la Educación Social.

²⁸ Estas palabras pertenecen a los profesores **Avelina Escudero** y **Claudio Lozano**, refiriéndose al pensamiento de **Alexandre Sanvisens**. Están recogidas en *Doctor Alexandre Sanvisens i Marfull. Pedagog i Pensador*. Col·lecció Homenatges Universitat de Barcelona, 2005.

²⁹ Está convocado para el mes de septiembre de 2007, en Portugal, el II Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social.

0.3. La profesionalización del educador social

El reconocimiento académico de la Educación Social se proyecta, obviamente, en la aparición del educador social como profesional formado en una serie de conocimientos que lo capacitan para ejercer la profesión en el campo social y educativo. Los trabajos de Sáez (1994, 1996, 1998, 2003); Sáez, Campillo y Bas (2004) y Sáez y García Molina (2004, 2006) sobre los procesos de profesionalización del educador social y el estudio comparativo de profesiones sociales de Riera (1998), nos aportan una gran variedad de elementos de análisis, y suponen el inicio de un esperado recorrido por la historia de la profesión y sus implicaciones actuales en los retos educativos que se nos plantean³⁰.

Paralelamente a esta actividad académica se destaca la labor de los propios profesionales a través de la creación de las Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, primero, y de los Colegios Profesionales después. Las tareas emprendidas por estos colectivos han supuesto, en algunas comunidades autónomas la puesta al día de la figura profesional; en otras, su emergencia como profesión diferenciada de otras con más tradición en el campo social; y en el conjunto del territorio español el reconocimiento laboral y la interlocución con los agentes de las políticas sociales y educativas.

El hecho de destacar estas aportaciones (tanto las académicas como las del colectivo profesional) proviene del interés que sigue suscitando el papel de la profesionalización una vez pasado el momento inaugural de la década de los años 90. La hipótesis que manejamos al respecto se sustenta en dos apreciaciones articuladas por el mismo eje: la

³⁰ Aparte de los autores mencionados, no podemos dejar de señalar que, debido a la necesaria sistematización, investigación y trabajo continuo de actualización, son muchos otros los que se han encargado (o lo hacen en estos momentos) de diferentes cuestiones relacionadas directamente con la profesión de educador social. Destacamos, pues, algunos, sabedores de la imposibilidad de relacionarlos en su totalidad: las aproximaciones a la ética profesional de **Caride** (2002), los señalamientos sobre las raíces contemporáneas del educador social de **Núñez** (1990, 1999); el acercamiento a la profesión mediante sus prácticas de **Romans, Petrus y Trilla** (2000); **Petrus** (1989, 1993, 1997), **March** (1998), **Julià** (1998),...

formación. Por un lado, tras el inicial asentamiento de los ejes que cimentaban la figura del educador social y el reconocimiento legal de sus funciones, sigue existiendo (o ha reverdecido) a nuestro entender, una desconexión destacable entre el campo académico y el campo profesional. El resultado de ésta incide, en mayor o menor medida, en la consideración social de la profesión. Baste, a título de ejemplo, que tras el proceso profesionalizador emprendido con la aprobación de la diplomatura y las habilitaciones profesionales para ejercer la función, la aparición de categorías como “ayudante de educador”, la recuperación del “monitor” o las cuestiones no resueltas acerca del papel del voluntariado social, nos acercan a elementos desprofesionalizadores (utilizando la terminología de Sáez, 2003). Un acercamiento a desprofesionalizar la práctica conectado con la formación, ya que si bien es sabido (o aceptado) que esas otras figuras no tienen el mismo nivel formativo que los educadores sociales, sí están accediendo a lugares profesionales del mismo nivel laboral. Paralelamente, también se produce la subcontratación de educadores sociales en esas categorías laborales inferiores producto de la creación de titulaciones en ciclos formativos como el de “integrador social”. Algo de una aceptación implícita de *“una educación social en la que cualquier persona con valores y algo de experiencia” pueda educar*” (García Molina, 2003: 120) persiste en el proceso emprendido para la profesionalización de los educadores sociales.

Una segunda apreciación es la referida a la construcción de un marco profesional. En un primer momento se sustentó, básicamente, en la remuneración económica y el reconocimiento de la labor por parte de las administraciones públicas. El actual momento requiere un paso adelante que profundice el proceso profesionalizador. Aunque tiene una conexión, de nuevo, con la formación tanto inicial como continuada, la convocatoria pasa mucho más por la producción teórica de los profesionales de la

educación social. Este *plus* a la construcción profesional requiere surgir del aletargamiento que produce haber conseguido un *status* de titulación universitaria y que en los contratos laborales aparezca impreso, en el apartado de categoría profesional, el concepto *Educador Social*. El prestigio de una profesión demanda más investigación, pero también más compromiso con la producción teórica de las prácticas que los educadores sociales realizan, así como un marco de colaboración más estable entre el cuerpo académico y el profesional.

La primera etapa de profesionalización ha sido necesaria por diferentes motivos. Es hora de inaugurar un segundo momento³¹. Los efectos, sino, del borramiento a ese llamado se llegarían a concretar en:

- La operativización del educador social, un profesional que se convierta en mero aplicador de técnicas y en un operario sin sustrato crítico.
- La separación entre Pedagogía Social y Educación Social, no en términos epistemológicos, sino en aras del corporativismo. Una suerte de circunscripción de la teoría y la práctica de la Educación Social alejada de su articulación intrínseca. Es decir, dejar la teoría para la Universidad y mirarla con recelo, “alejada de la práctica”; y una práctica profesional en el imaginario ingenuo de ser la única conocedora de los problemas de la realidad.
- La desprofesionalización, en cuanto a que no habrá diferencia entre las funciones que desempeñará un graduado en Educación Social, un acreditado

³¹ Nos consta que ese segundo momento se ha inaugurado: la convocatoria del próximo Congreso de Educadores Sociales para el 27, 28 y 29 de septiembre en Toledo, los últimos trabajos de **Sáez** y **García Molina** (2006) y los documentos “Definición de la Educación Social” y “Catálogo de Funciones y Competencias del educador social” de ASEDES, dan cuenta del inicio de ese segundo momento.

como “ayudante de educador social” o un voluntario social más que el sueldo a percibir. El elemento diferenciador requiere su configuración en torno al saber del educador social.

0.4. Políticas sociales, políticas educativas y protección a las infancias

El recorrido contemporáneo de las prácticas de educación social en relación a la protección a las infancias ha estado unido, en nuestro país, a los servicios sociales. Tal y como nos aporta Montagut (1997: 187-188), existen dos acepciones claramente diferenciadas a la hora de abordar la cuestión de los servicios sociales. Por un lado, remite, en su sentido amplio, a *“aquel conjunto de actividades y prestaciones que comprenden la sanidad, la seguridad social, la educación, la vivienda, políticas de ocupación y servicios personales - o servicios sociales, en sentido estricto-”*. Por lo que servicios sociales equivaldrían a política social. En cambio, el sentido estricto de los servicios sociales *“se refiere a los ámbitos de cobertura de aquellas políticas que atienden problemáticas ya sea con determinadas necesidades individuales como, por ejemplo, servicios a la infancia, la adolescencia, la vejez, las deficiencias, las drogodependencias, o con problemáticas que presentan determinados colectivos, por ejemplo, situaciones de pobreza, de marginación o de problemas étnicos y todas aquellas necesidades de asistencia que de ellos se derivan”*. En esta doble acepción se juega la actualidad de las políticas, los servicios y las instituciones de protección a las infancias. Por un lado, ésta se incluye en la acepción de política social. Sin embargo, en la estructuración y sistematización de la política social, la protección a las infancias pertenece a los servicios sociales en sentido estricto. Estas significaciones no tendrían más importancia si no fuera por los efectos sociales que su consideración establece.

Al hilo de estas cuestiones, localizamos que a lo largo de la historia de la protección a la infancia se suceden diferentes tránsitos, trayectorias y recorridos con diversas nominaciones y catalogaciones³².

Para empezar, las políticas sociales dedicadas a la protección a las infancias se han hecho cargo de:

- infancias marginadas, inadaptadas o excluidas;
- huérfanos, expósitos, mendigos o delincuentes;
- infancias pobres, sin recursos materiales o morales;
- infancias abandonadas, maltratadas, abusadas o desamparadas;
- infancias carenciadas, vagabundas, depravadas, o desfavorecidas;
- infancias desestructuradas, explotadas, descarriadas o en riesgo social;
- infancias extranjeras, inmigrantes, indocumentadas;

estableciendo para estas infancias (adjetivadas) una serie de propuestas, acciones y políticas basadas en:

- el encierro, la reeducación y la reinserción social;
- la prevención y el tratamiento;
- la tutela o la reforma;
- la moralización;
- la asistencia y la beneficencia;
- la reclusión, la represión y el castigo;

³² Esta enumeración pretende dar cuenta de los numerosos avatares de la protección a la infancia. Así, no es una ordenación temporal, sino tan sólo una selección de aquellos conceptos y denominaciones que, a lo largo de la historia, se han sucedido (y suceden) en el campo de la atención social de las infancias, las políticas sociales que las definen y las diferentes instituciones que se han hecho cargo.

- la atención y la educación;

y promoviendo para ello servicios e instituciones como:

- hospicios, orfanatos y casas de expósitos;
- asilos, colonias agrícolas y casas de misericordia;
- colonias industriales de menores;
- albergues, refugios y casas de corrección;
- escuelas de reforma, cárceles y reformatorios;
- inclusas, casas de familia, casas de preservación o protección;
- colectivos infantiles y juveniles, hogares y aldeas infantiles;
- centros de acogida, centros residenciales de acción educativa.

Una compleja trayectoria de claroscuros³³ donde la protección a las infancias se ha sostenido en posiciones filantrópicas y benefactoras, o bien en posturas criminalizadoras y represoras. Como hemos ido viendo, la protección a las infancias ha estado dirigida siempre a unas infancias concretas, aquéllas que han sido apartadas de los trayectos sociales establecidos como normalizados.

Volvamos, por un momento, de nuevo a la consideración de la protección a las infancias en las políticas sociales actuales. Indicábamos las dos acepciones que Montagut otorga a los servicios sociales (como política social y como atención a las problemáticas sociales). En el caso español, nos encontramos con una política social que, lejos de incluir cuestiones sociales en un sentido amplio, ha reducido sus acciones políticas a la atención de grupos sociales determinados. Entre estos grupos nos encontramos con las

³³ Para un recorrido histórico de la protección a la infancia remitimos, entre otros, a los trabajos de: **Palacios, J.** (1997); **Ruiz, C.** (2004); **Ruiz, C. y Palacio, I.** (1995, 1996, 2002).

infancias desprotegidas. Esta concepción reductora de la política social ha abierto una brecha importante entre los servicios sociales y el resto de prestaciones, entre ellas la educación. Este hecho, lejos de significar tan sólo una cuestión organizativa del Estado, responde a la concepción de las políticas sociales. Éstas han acabado convirtiéndose en políticas compensadoras, asistenciales y atenuantes, alejadas de una consideración política de las situaciones que atiende. La protección a la infancia, bajo esta clave, es una cuestión intrínseca a la política social. No supone tan sólo una problemática aislada sino que no podemos entenderla separada de la concepción de un Estado social y democrático de Derecho, “una de cuyas características es la importancia que en él ocupa la Política Social” (Perdomo, 1986: 286). El marco constitucional que nace en 1978 promulga una Política Social como garante de la justicia y la igualdad social de *todos* los ciudadanos. Sin embargo, todo y el cambio de rumbo que opera en su consideración política, su implementación sigue conteniendo muchas de las marcas de las políticas asistenciales y benefactoras de épocas pasadas.

Vistas estas consecuencias, se hace evidente señalar que los servicios sociales en sentido estricto son los que marcan la pauta de las políticas sociales actuales, y de esta apreciación no se escapan las políticas de protección a la infancia. Una suerte de separación de “lo que es para toda la población” de “lo que es para ciertos sectores de ella”. Esta sectorización ha supuesto, por lo tanto, estigmatizar el desarrollo de las prácticas sociales, y con ellas a los profesionales encargados de llevarlas a cabo.

La emergencia de la Educación Social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales. Una oportunidad de añadir un *plus* que distancie los elementos estigmatizantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende.

Trabajar en sentido contrario viene a significar un “*más de lo mismo*” que, como hemos visto, ha acompañado al campo de la protección a la infancia a lo largo de su historia. Ya hemos venido advirtiendo y señalando que la cuestión no es que a lo largo de la historia no se haya significado el trabajo educativo en la atención a las infancias desprotegidas. Lo que hace de este momento una gran oportunidad es que las tres instancias que harían posible poner en primer plano la educación de estas infancias, históricamente apartadas de los beneficios educativos, se encuentran en un plano de aproximación:

- un cuerpo de profesionales con una formación específica centrada en la educación: los educadores sociales.
- un cuerpo académico que investiga y produce en relación a las prácticas sociales y educativas: la universidad.
- y un cuerpo técnico-político de las administraciones públicas que introduce las posibilidades de la educación social en las prácticas: dotación de puestos de trabajo específicos para educadores sociales, promulgación de leyes donde se tiene en cuenta el elemento educativo e impulsor de la creación o refundación de instituciones que tienen el encargo de atender, pero también de educar.

Este grado de aproximación lo leemos en términos de consideración previa. Es decir, las tres instancias han leído la importancia de la educación en la protección a la infancia, sin embargo también se evidencia en esas prácticas que los parámetros de lectura son diferentes. Veamos brevemente el grado de aproximación a la educación de cada una de esas instancias en el campo de la protección a las infancias.

Por lo que se refiere a los educadores sociales, se avistan posiciones que van desde la

instauración perpetua de la queja ante unos servicios que no han acabado de definir sus funciones en términos educativos, hasta la reivindicación crítica de las políticas públicas que los sustentan, pasando por las demandas de mayores recursos económicos y materiales. Ciertamente, todas estas cuestiones tienen vigencia, pero hay que poder centrarlas respecto a la praxis educativa. Las propuestas de formación continuada, de supervisión educativa de los equipos de profesionales y la creación de grupos de investigación y trabajo en Educación Social van en esta línea. Se hace necesario, visto el empuje de la actualidad que hemos ido viendo en los capítulos precedentes, un profesional dispuesto a seguir formándose, a preguntarse acerca de sus prácticas y a propiciar la construcción de herramientas educativas que le permitan dotar a la protección a la infancia de un carácter educativo.

En cuanto a la universidad, al cuerpo académico, ya hemos señalado el requerimiento a conectarse con el mundo profesional. Añadiremos la necesidad de someter constantemente a estudio, reflexión y análisis crítico los modelos vigentes de educación social en las instituciones de protección, las actuales políticas públicas y los modelos de formación de los futuros profesionales. La promoción, pero también la provocación, del estudio supone un verdadero desafío. Más, si cabe, en estos momentos de Convergencia Europea de los Estudios Superiores, en que la Educación Social como oferta de titulación va a equipararse a otras titulaciones con mayor tradición en el campo social y educativo. Por último, indicar que es responsabilidad también de la universidad tender puentes entre la Pedagogía Social y la Educación Social. En otras palabras, aproximar la mirada educativa a las prácticas, hacerla presente en los contenidos formativos y promoverla frente a los imperativos actuales que desvían la atención a la medicalización, psicologización y control de las infancias desprotegidas.

Estas últimas consideraciones son las que impregnan la actualidad de las políticas sociales en materia de protección a la infancia. Si bien desde mediada la década de los años 80 del siglo XX, estas políticas propusieron y acometieron un cambio estructural de los servicios e instituciones de protección (leyes, reglamentos, titularidad de las instituciones, profesionales, introducción de lo educativo, objetivos, contenidos, etc.), lo cierto es que los inicios del siglo XXI han supuesto una suerte de retroceso en esa concepción, acercándonos a propuestas decimonónicas: el tratamiento de las infancias como peligrosas, la necesidad de contención (física y psicológica) de los niños y adolescentes acogidos, la medicalización, las posiciones neohigienistas en aras de la prevención social³⁴,... En definitiva, los intentos actuales de las políticas sociales no van en la dirección de una apuesta educativa en sentido estricto, sino que más bien dan a ésta un lugar residual. Es significativo, sin embargo, cómo las implementaciones de esas políticas sociales han encontrado en una Educación Social anuente con esa visión una articulación provechosa, una posibilidad de revestir de educativo lo que, según nuestra concepción, no lo es.

Ante este escenario, la aproximación de estas tres instancias dista de ser leída en términos de convergencia. Somos conscientes que algunas cuestiones señaladas pueden ser interpretadas como estructurales y de muy compleja alteración, pero la convocatoria a procurar un trabajo educativo, con verdaderos efectos de promoción cultural de los niños y niñas atendidas en los servicios e instituciones de protección, se torna urgente. Y en ese propósito deben estar involucradas todas las agencias sociales y educativas.

³⁴ En relación a la "prevención como el antídoto a los males actuales", véanse los trabajos de Núñez (1999, 2005).

1. Las prácticas educativas en los Centros Residenciales de Acción Educativa

1.1. Las prácticas educativas en el campo social ³⁵

La posibilidad de incurrir en algún desliz siempre se pone de manifiesto cuando uno pretende redundar en cuestiones ampliamente estudiadas y analizadas. Ciertamente, la práctica educativa ha sido uno de los objetos de estudio que ha acompañado el trayecto histórico de la Pedagogía moderna. Sin embargo, los recorridos de las “prácticas educativas” (las entrecomillamos, de momento) en el marco de las instituciones de protección a las infancias se han confundido, en algunos casos, con otras prácticas institucionales impregnadas de sus propias marcas históricas. Similar cuestión se produce en las prácticas que acontecen en lo que denominamos *el campo social*.

La noción de *campo* ³⁶ de la que vamos a hacer uso a lo largo de estos párrafos es la heredada de Pierre Bourdieu (1997: 48-85), que lo define como un “*universo social relativamente autónomo*” (p.84) y en el que convergen, a la vez, una idea de campo como “*un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de*

³⁵ Podríamos estar utilizando indistintamente (así lo hemos ido comprobando a lo largo de la revisión bibliográfica) los conceptos *campo social* o *campo de lo social*. El habernos inclinado por el primero responde, fundamentalmente a una opción teórica y epistemológica que hemos pretendido sostener a lo largo de esta tesis: creemos que *campo social* incluye aspectos de lo que se ha venido llamando *campo de lo social*, referido éste a las cuestiones y prácticas relacionadas con las problemáticas sociales de las poblaciones, sobretudo en relación a la pobreza. En efecto, hasta ahora creemos que se ha venido utilizando *campo social* para señalar la generalidad, pero sin incluir esas cuestiones a las que nos referíamos. De ahí, precisamente, que se empezara a utilizar *campo de lo social*. Un primer intento de señalar la incumbencia de inclusión de esas prácticas, producciones, relaciones y demás constitutivos de un campo proviene de Núñez, al utilizar el concepto *campo de lo social amplio*. Creemos llegado el momento de que utilizar *campo social* incluya también lo específico de las problemáticas como inherentes a lo social. Ampliamos esta cuestión en las páginas siguientes.

³⁶ Pierre Bourdieu propone la noción de campo en diversas obras. Utilizamos aquí la propuesta en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997, debido al marcado carácter social de la propuesta. Otra aproximación es la que realiza en *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama, 2003. Ésta se centra en el campo científico y, si bien utiliza los mismos términos y conceptos especificando el carácter científico, nos ha parecido más conveniente usar la terminología de Bourdieu en relación al espacio social. Las definiciones, empero, no difieren en demasía unas de otras.

fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (p.48-49).

Así, esta noción de campo aplicada a lo social viene a identificar un sector determinado de la actividad social, definido por la producción, posesión y utilización específica de diferentes posiciones, recursos y relaciones sociales en torno a un nexo de unión: lo que se ha venido llamando “cuestión social”. Precisamente alrededor de este concepto es donde se sitúa la especificidad actual del campo social. Tal y como indica Rosanvallon (1995: 85) « *la “cuestión social” se desplazó³⁷: se pasó de un análisis global del sistema (en términos de explotación, repartición, etcétera) a un enfoque centrado en el segmento más vulnerable de la población* ». Esto ha supuesto una suerte de simplificación de la visión amplia y compleja que supone la consideración del campo social en tanto estructura que contempla las condiciones de vida o de existencia de la población. Según el mismo autor, el gran hecho social que ha dirigido este pasaje ha sido el crecimiento de la exclusión y la polarización de las atenciones sobre este fenómeno (op.cit.: 85-86). En efecto, “*aun cuando deba considerarse con justa razón que ésta [la exclusión] constituye el fenómeno social fundamental en nuestro tiempo, no agota la cuestión social. La justa denuncia de la pobreza y la miseria del mundo no debe dispensarnos de un enfoque más global de las tensiones y contradicciones que atraviesan la sociedad*” (op.cit.: 86).

Este reduccionismo en la consideración de la cuestión social ha supuesto también, obviamente, una reducción del campo social, en el que la convergencia entre *campo de fuerzas* y *campo de luchas* (en nomenclatura de Bourdieu) se articula en torno a la oposición *dentro-fuera* que plantean ciertas concepciones de la exclusión. Esto significa

³⁷ El autor sitúa este desplazamiento en torno a los años 80 del siglo XX, tras las crisis económicas y el cambio en las economías occidentales, apareciendo fenómenos como el desempleo de larga duración, nueva pobreza, etc.

que el campo social se somete a una restricción de su actividad, donde las producciones, relaciones y las acciones se dirigen, casi de manera única, a sectores de población “detectados” y “significados” como excluidos. No obstante iteramos, siguiendo a Rosanvallon, que no se trata de obviar el crucial papel que juegan actualmente los fenómenos de exclusión³⁸, sino de evitar la polarización simplificadora de una realidad más compleja y sometida a múltiples parámetros de análisis social.

De esta manera, encontramos en el campo social multiplicidad de agentes, sistemas, redes, instituciones y relaciones vinculadas y sometidas, en mayor o menor medida, a las reglamentaciones y principios propios del campo. Conscientes de la amplitud y la complejidad de tratar esta cuestión en el espacio acotado de un trabajo de estas características, tan sólo vamos a señalar, *grosso modo*, aquellas cuestiones generales que conforman el campo social en relación al objeto de nuestro interés en este apartado: las prácticas educativas en el campo social.

Las cuestiones generales de que queremos hacer mención son:

- Si bien el sistema de servicios sociales, orientado por las políticas sociales, vendría a ocupar el lugar de lo público en el campo social, no podemos obviar la implicación de otros campos, como el educativo, al hablar de las prácticas educativas. A título de ejemplo, algunas propuestas inicialmente pertenecientes al campo social, como la atención a alumnos de estudios secundarios con dificultades escolares han sido asumidas por el sistema educativo. De igual manera, desde hace bien poco tiempo se plantea la entrada en los Institutos de Secundaria de diferentes profesionales provenientes de diferentes campos, entre ellos el social: educadores sociales,

³⁸ Prueba de ello la encontramos en el desarrollo del Capítulo 4 de la Primera parte, en la que dedicamos varias páginas a tratar la cuestión como uno de los ejes centrales de la actualidad.

trabajadores sociales, enfermeras y psiquiatras.

- En lo que se refiere a los agentes, el campo social siempre ha tenido una peculiaridad compartida con otros campos: la convivencia en el mismo espacio de un cuerpo profesional y un cuerpo voluntario. Si bien la actualidad está marcando una corriente profesionalizadora del campo social, existiendo profesiones sociales en los que el voluntariado es escaso, en el caso de las prácticas educativas seguimos encontrado gran cantidad de voluntarios, significando una pobre apuesta de lo público en torno a la intencionalidad educativa de la propuesta de prácticas educativas.
- De la misma manera, todo y existiendo un cuerpo formado para la práctica educativa en contextos sociales (el educador social) seguimos encontrando una tendencia a pensar que cualquier profesión social está capacitada para ejercer un trabajo educativo con las poblaciones a las que atiende. Un ejemplo lo encontramos en los repartos de diferentes equipos de atención social, compuestos por psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y educadores sociales, en los que la tendencia actual es a dividir el número de casos por el número de profesionales, independientemente de las tareas propias de cada profesión. Si bien se intenta armar propuestas de trabajo interdisciplinar, el gran volumen de casos y el escaso número de profesionales y equipos lo dificulta.
- Por otra parte, propuestas de marcado carácter local han apostado por el establecimiento de redes de trabajo, entendiendo que los desafíos de la actualidad requieren de un trabajo en red entre las diferentes instancias y agentes involucrados

en el campo social³⁹.

- Las instituciones pertenecientes al campo social, con un encargo en el terreno educativo, han carecido de recorridos históricos en los que la educación suponga el eje central. El caso que tratamos en este trabajo es el de los Centros Residenciales de Acción Educativa, integrados en el sistema de protección a la infancia, aunque, obviamente existen otras prácticas en el campo social: los encargos educativos de atención a la infancia y adolescencia en los servicios sociales de atención primaria, los equipos de atención especializada, los trayectos de inserción laboral, las propuestas de participación ciudadana,... y otras prácticas susceptibles de un trabajo educativo y social.

La disciplina que nos ocupa, la Pedagogía Social en tanto generadora de discursos y de producción científica en torno a las prácticas de Educación Social, está inmersa en las delimitaciones de lo que hemos venido definiendo como campo, en este caso, social. En éste cohabitan múltiples disciplinas con sus propios intereses y en torno a diferentes relaciones de poder respecto de la producción de discurso. Asimismo, y según se desprende de las aportaciones de Bourdieu, hablar de campo incluye la ruptura del ideal de la homogeneidad y del trabajo en la misma dirección. De esta afirmación se deduce que el campo de la Pedagogía Social se estructura también alrededor de diversas posiciones paradigmáticas, partiendo así de distintos presupuestos epistemológicos y

³⁹ Entre estas propuestas, conviene subrayar el trabajo realizado hasta el momento por el proyecto **Interxarxes**, promovido por el Ayuntamiento de Barcelona en el distrito de Nou Barris. Esta propuesta intenta aunar las acciones de los diferentes profesionales, entidades, asociaciones y servicios públicos implicados en el trabajo con la infancia y la adolescencia. En el proyecto participan escuelas primarias e infantiles, centros de recursos, los educadores sociales de los barrios, trabajadores sociales, institutos de secundaria, psicólogos, psicoanalistas, servicios de salud mental, centros de ocio y tiempo libre, etc.

configurando modelos de aplicación de la Educación Social⁴⁰.

Convenimos que en el campo social confluyen diferentes prácticas, entre ellas las de Educación Social. Bajo este supuesto, la confluencia de dichas prácticas pone de manifiesto sus particularidades, aunque también emergen intersecciones y territorios de frontera. Desde la posición epistemológica de la que partimos, la Pedagogía Social estructural, la singularidad y el carácter distintivo de las prácticas de Educación Social subyace en una suerte de axioma que, pese a todo, sí necesita demostración: “las prácticas de Educación Social son, eminentemente, prácticas educativas”. En cuanto a las intersecciones mencionadas, reiteramos la necesaria conexión con otras prácticas sociales estableciendo los dispositivos necesarios para coadyuvar en el marco de los nuevos retos sociales que plantean estos tiempos de incertidumbre.

El ejercicio, por tanto, de entrecomillar el concepto “prácticas educativas” en el campo social, ha respondido a dos cuestiones que, de entrada, pueden parecer paradójicas. Por un lado, en cuanto a que la práctica educativa en instituciones de protección a la infancia (salvo contadas excepciones)⁴¹ ha estado comprometida a la consecución de otros objetivos distantes de los educativos. Las marcas originales⁴² del nacimiento de este tipo de instituciones sitúan las preocupaciones importantes en torno a la asistencia, el cuidado, el encierro, el control o el tratamiento. Por otro lado, la irrupción de ciertos modelos de Educación Social, lejos de insuflar la educación como principal rasgo de sus prácticas, está conformando un cúmulo de propuestas pseudoeducativas y

⁴⁰ Remitimos al Capítulo 1 de la Primera parte para complementar esta cuestión, sobretudo en lo referido a la producción de efectos sociales y educativos en función de los dispositivos epistemológicos y sus modelos de aplicación.

⁴¹ Nos referimos, por ejemplo y entre otras, a las prácticas presentadas de **Bernfeld** y **Aichhorn** (apdo. 0.1.1. Segunda Parte).

⁴² Vamos a ocuparnos con más detenimiento de este concepto, que debemos a las lecturas de **Frigerio, G.** y otras (2000), en el capítulo 2 de esta II Parte.

elucubraciones psicologicistas más cercanas a los propósitos de políticas sociales neohigienistas que a la generación de efectos de inclusión, promoción y circulación social de los sujetos que atiende. Ante esta perspectiva supone un verdadero desafío y un ejercicio de compromiso ético la renovación y puesta en primer plano de lo educativo en las prácticas actuales de protección a las infancias.

1.2. Un modelo de práctica educativa para los Centros Residenciales de Acción Educativa.

La especificidad del encargo social del que son valedores los Centros Residenciales de Acción Educativa⁴³, en una doble dimensión de atención y educación de los niños y niñas acogidos, influencia el desarrollo de la práctica educativa. A nuestro entender existen territorios fronterizos en las prácticas de protección a las infancias: por un lado, las prácticas que se desprenden del encargo de atención social, unas prácticas cuidadoras; por otro, las destinadas a satisfacer el encargo educativo, las prácticas educativas en sentido estricto. Ambas son funciones de la institución, aunque conviene diferenciarlas para que las exigencias de las primeras no acaben supeditando las funciones educativas.

Decíamos que la articulación entre el cuerpo teórico y la aplicación práctica genera el establecimiento de un modelo educativo. En esa articulación, en ese modelo educativo, vamos a transitar a partir de ahora. Esta observación subyace en el interés por desplegar la compleja combinatoria de los constructos teóricos y sus aplicaciones prácticas. Es decir, en la práctica educativa es donde se evidencian las opciones teóricas, las sabidas y

⁴³ De aquí en adelante vamos a utilizar las siglas **CRAE**. En Catalunya la denominación de CRAE se corresponde a las instituciones de protección a la infancia y la adolescencia desamparada. Estas instituciones asumen la guarda administrativa (en la figura de un director o directora) y garantizan su atención y educación (el equipo educativo). Los rasgos diferenciadores, sus características particulares y el marco institucional concreto son tema del capítulo 2 de esta segunda parte.

las ignoradas; confluyen posiciones particulares dichas y no dichas; aparecen paradojas, enigmas, sorpresas propias de la educación; se intercalan tiempos y espacios diversos; surgen imprevistos, imprecisiones, dudas e interrogantes, pero también huidas y dimisiones; transitan búsquedas; acaecen posibilidades; se producen encuentros y desencuentros;... en definitiva, en la práctica educativa acontece la acción educativa, la educación actúa. Por lo que lo incalculable, lo imponderable y lo sorprendente de la educación se pone de manifiesto en la práctica.

Al referirnos, tanto en este apartado como en los siguientes, a la práctica educativa en los CRAE lo hacemos entendiéndola como la instauración de coordenadas espaciales y temporales que ha de permitir establecer acciones educativas encaminadas a la promoción cultural de los niños y niñas acogidos en estas instituciones. La acción educativa, entonces, remite al acto de educar, a la intencionalidad y la posibilidad de hacer educación. Acción es el nombre correspondiente al verbo hacer, y de ahí nuestra elección frente a otros sustantivos que hegemonizan la nominación de la actividad educativa, sobretodo el de intervención. Ambas palabras son utilizadas, indistintamente, para nombrar el hecho educativo. Si bien, “acción” alude de una manera más precisa al ejercicio de una actividad, al trabajo, a la tarea planteada, al acto; “intervención” sugiere algo más relacionado con la intromisión, la inspección o el control, habida cuenta de los orígenes del uso del término (discurso militar y discurso quirúrgico). En el campo social en el que transitamos se ha utilizado con cierta asiduidad el segundo término, sobretodo en el ejercicio de las funciones del trabajo social, al usar “intervención social” para describir las acciones propias de la profesión.

Sorprende, si cabe, que mientras los Centros Residenciales se denominan de Acción Educativa, en los Proyectos Educativos o en las referencias al trabajo que realizan,

mayoritariamente se utiliza “intervención educativa” o “intervención socioeducativa”. La pretensión que tenemos de otorgar protagonismo a lo educativo en la Educación Social apoya también la decisión de hacer valer la expresión “acción educativa”⁴⁴ para referirnos a la intención educativa de estas instituciones, al interés en producir efectos educativos y al ejercicio de la transmisión de contenidos culturales que habiliten socialmente.

Las acciones educativas específicas que se han de llevar a cabo en un CRAE pretenden aperturas hacia la posibilidad de aprehender lo cultural. En esa intención operan límites que se articulan en torno a los propios elementos que configuran el modelo de aplicación práctica.

En cada uno de los siguientes capítulos daremos cuenta de la propuesta de un modelo de educación social para las infancias y las adolescencias acogida en CRAE, con sus modos particulares, con sus intersticios, con sus contradicciones, sus límites, con las acotaciones a las que nos obligan las definiciones. No obstante, nos parece oportuno señalar algunos argumentos generales en relación a la sistematización que proponemos:

- a) Los elementos configuradores de un modelo educativo - a modo de red teórica - se interrelacionan, limitan aunque facilitando aperturas, explican algo de real asumiendo su incapacidad para poder explicarlo todo.
- b) Esa noción de red teórica supone que cada uno de los elementos re-envía al resto. En este sentido, se observará que en el momento de comentar cada uno de ellos es inevitable referirnos a su relación con los demás. De la misma manera, cualquier

⁴⁴ A lo largo del texto vamos a utilizar indistintamente “acción educativa”, “acto educativo” y “trabajo educativo”. Si bien consideramos ligeros matices, pensamos que vienen a señalar el ejercicio de la educación.

modificación o alteración de un elemento repercute en el resto de los elementos.

c) Destacar, de nuevo, las aportaciones al respecto de la configuración de los elementos de un modelo de educación social de Núñez (1997, 1999) y la aproximación de García Molina (2003) a la protección a la infancia. Nuestra intención es la propuesta de su aplicación y sus efectos en la práctica educativa de un CRAE.

2. La institución educativa en la protección a la infancia

“... la institución educativa [...] como lugar de encuentro con los objetos de conocimiento, lugar de despliegue de saberes, lugar del pensar.”

G. FRIGERIO y M. POGGI (1996: 165)

El presente capítulo pretende dar cuenta de aquello que define una de las instituciones encargadas de albergar prácticas de protección a la infancia. Para ello, abrimos con algunos interrogantes que acompañarán el recorrido que aquí iniciamos: ¿por qué y para qué existen las instituciones de protección?, ¿qué son, actualmente, estos establecimientos dedicados a la atención y a la educación de niños?, ¿a qué educación nos referimos en un centro de estas características? Muy probablemente no demos más que con otras preguntas, aunque el acercamiento a sus fundamentos y a las relaciones establecidas con lo social nos permita abrir perspectivas que orienten el trabajo educativo en las instituciones.

Así pues, el análisis comienza, en un primer momento, con el trabajo sobre los ejes que, a nuestro entender, vertebran el marco institucional en las prácticas educativas de protección a la infancia. Y en tanto articuladores del funcionar de una institución, estos

ejes nos van a permitir, en un segundo momento, una aproximación a los elementos pedagógicos, organizativos y sociales de un Centro Residencial de Acción Educativa.

Sin embargo, repesquemos un instante la cuestión acerca del por qué de este tipo de instituciones. Unas palabras de Tizio nos aportan argumentos para iniciar: *“Las instituciones están inmersas en la actualidad del momento histórico y social de una comunidad. Son necesarias pero sus formas son contingentes, de allí el aspecto cambiante, las nuevas definiciones y los modelos de funcionamiento que diseñan”* (2002: 198). Si bien algunos de estos argumentos vamos a trabajarlos en los siguientes apartados, fijemos la mirada en la afirmación sobre la necesidad de las instituciones. A tal efecto, la imposibilidad de regular totalmente el orden social comporta la emergencia del malestar; considerar a las instituciones, pues, como necesarias alude a que éstas son las encargadas de albergar y dar respuesta a ese malestar, contemplando el conflicto como algo inherente a lo social (op.cit.: 196)

La institución tiene, entonces, una función reguladora que va más allá de ser un espacio construido de manera arbitraria o surgido de forma natural; se estructura y se conforma como *“un lugar abierto por un discurso. Por ello, se trata de poder ubicar algunas de sus coordenadas porque de ellas dependerá el futuro de la actividad que allí se realice”* (op.cit.: 198). Éste es el objetivo que nos reclama al abrir este capítulo: dar cuenta de las formas que organizan a las instituciones de protección a la infancia, contemplando posibles resoluciones sabiendo que, debido a esa imposibilidad estructural, el trabajo en ellas remite siempre a una constante búsqueda.

2.1. El marco institucional de los Centros Residenciales de Acción Educativa

Las instituciones, como construcciones sociales, son producto de un orden discursivo que las define en sus funciones, las enmarca en un momento histórico determinado y las proyecta en sus recorridos. Así pues, los marcos institucionales los entendemos como *“encuadres normativos que establecen (instituyen) un conjunto de relaciones sociales en un orden determinado”* (Núñez, 1999: 58), atravesados por las marcas históricas y sus efectos y sujetos a la asignación de un mandato social. Por consiguiente, las redefiniciones, adaptaciones, cambios e innovaciones que se pretendan, deben poder dar cuenta de ese entramado que supone el marco institucional de un Centro Residencial de Acción Educativa en tanto institución de protección a la infancia.

2.1.1. Las marcas históricas: el contrato fundacional

El primero de los ejes que dan cuenta del marco institucional se refiere a las **marcas históricas**. Éstas se han ido conformando en relación al estatuto de infancia vigente y a las respuestas sociales, políticas y legales surgidas de lo que en cada época se ha considerado como desprotección de los niños. En efecto, son numerosos los ejemplos históricos de estructuras, mandatos y prácticas diversas acerca de instituciones encargadas del cuidado de niños desprotegidos. Así pues, al abordar las marcas históricas y sus efectos lo hacemos en base a dos propósitos principales. En primer lugar, tratar de ubicar aquellos elementos que subyacen en el surgimiento y establecimiento de las instituciones de protección a la infancia, puesto que la visión histórica de su acontecer y su devenir colabora, sin duda, a analizar su presente y, por supuesto, a favorecer sus posibles futuros. Y en segundo lugar, esos elementos aportan claves que posibilitan el distanciamiento de posiciones naturalizadoras y arbitrarias

sobre los procesos de construcción (de-construcción y re-construcción) de los marcos institucionales de atención a las infancias desprotegidas.

Las respuestas que se dan ante la situación de las infancias en diferentes épocas históricas en nuestro país “*explican el surgimiento de instituciones que tomaron a su cargo la satisfacción de algunas de estas necesidades, estableciendo con el todo social, acuerdos o contratos respecto a sus funciones y ámbitos de desempeño*” (Frigerio y otras, 1992: 19). Esos acuerdos padecen transformaciones, redefiniciones y diversas adecuaciones; sin embargo, “*las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes*” (op.cit.: 18). Es decir, para entender la actualidad de los CRAE en tanto marcos institucionales hemos de poder revisar brevemente algunas de esas marcas. Obviamente, no haremos un minucioso recorrido histórico por las prácticas de protección de la infancia⁴⁵. No es el objetivo de este trabajo. Sin embargo, sí al menos nos proponemos recoger aquellos elementos que ayuden a definir los marcos referenciales en que se piensa la protección de la infancia, deudores precisamente de esos recorridos históricos:

- **La caridad**

En España la institución pionera en la atención a la infancia desprotegida fue la iglesia católica. Si bien vamos a dedicar a esta cuestión un apartado específico como una de las marcas principales a tener en cuenta en la configuración de los marcos institucionales, valga detenernos, brevemente, en uno de los puntales que han acompañado a la protección a la infancia durante muchos siglos. La caridad, con sus connotaciones de auxilio, compasión, misericordia, piedad y, también, filantropía (el *alter ego* laico de la

⁴⁵ Autores que han estudiado los recorridos históricos de las prácticas de internamiento, de protección, etc.: **García Molina** (1998, 1999, 2003), **Palacios** (1997), **Santolaria** (1997), **Panchón** (1998), **Palacio y Ruiz** (1995, 2002), **Ruiz** (2004), **Varela y Álvarez-Uría** (1991), **Carasa Soto** (1987), **Casas** (1984), etc.

charitas cristiana), se ha encontrado en el centro de cualquier aproximación a la cuestión de la atención a la infancia, ya sea para ejercerla o bien para denostarla; siendo, durante mucho tiempo, la piedra angular de las prácticas llevadas a cabo en numerosas instituciones y el motivo que justificaba una intervención de instancias o personas particulares.

En efecto, la caridad descansa en “*la concepción evangélica de la pobreza como virtud*” (Ruiz y Palacio, 1995: 11), con un marcado carácter positivo, y entendida como un “*paliativo legítimo y exclusivo de la desigualdad social*” (op.cit: 10). Así pues, la caridad actuó como único timón de la atención social hasta las primeras tentativas estatales del XVIII español. Esto no significó más que la reconversión caritativa en objetivos benéfico-asistenciales, aunque supuso la entrada de cierta dimensión política en la atención de la infancia desprotegida.

Por último, señalar que si bien la modalidad caritativa se desvirtúa en las actuales políticas sociales, ciertas miradas aposentadas en la compasión hacia los niños atendidos y en actuaciones moralizadoras recuerdan momentos donde la caridad individual y la oportunidad de ayudar al necesitado emergen como guías de las prácticas.

- **El control social de la pobreza**

La génesis de las primeras iniciativas estatales relacionadas con las problemáticas sociales, junto con las posteriores respuestas a la llamada *cuestión social*⁴⁶, suponen la emergencia de gran cantidad de medidas destinadas al control de la pobreza. Entre éstas, tal y como señalan Varela y Álvarez-Uría se encuentra “*el nacimiento de la asistencia*

⁴⁶ Aquí la cuestión social se refiere a las situaciones sociales, culturales y, sobretudo, económicas de gran parte de la población de la España de los siglos XVIII y XIX: poco trabajo, mal repartido y mal pagado, escasez alimentaria, miseria, abandono y mortalidad infantil, entre otros. Para una descripción más detallada, en relación, sobretudo, a la infancia, vid. López Núñez (1992), Ruiz y Palacio (1995, 1996, 2002), Varela y Álvarez-Uría (1991).

social y de sociedades para la protección de la infancia en peligro y peligrosa” (1991: 48). Bajo este aspecto gravitan ideas de época en torno al orden y la moralidad social, lo que supone intervenir sobre las ingentes cantidades de niños pobres que pueblan las urbes españolas. Este interés del Estado, bajo el manto del orden social⁴⁷, significa el inicio de políticas de reclusión institucional de las infancias pobres poniendo el énfasis en “*su tratamiento, en su integración social y política a través del trabajo, eliminando la ociosidad y educando para las ocupaciones productivas*” (Ruiz y Palacio, 1995:12). En efecto, la reciente implementación del capitalismo industrial añade, a la necesidad de moralización de las clases populares, el interés por aquellos que quedan al otro lado de la frontera que marca la productividad económica.

Además, la categorización social, necesaria para establecer la población susceptible de asistencia social por parte del Estado, repercute en técnicas y modos de control social.⁴⁸

Una marca, la del control y categorización de las poblaciones, que subyace en el recorrido histórico de las medidas protectoras de la infancia y de su institucionalización. Sirva como ejemplo de esto último las largas listas de “indicadores de riesgo”, sometiendo a parecidos parámetros categorizadores a las infancias actuales⁴⁹.

⁴⁷ Conviene señalar, tal y como hacen **Ruiz y Palacio** (1995), que en el momento en que se produce un aumento de la preocupación del Estado por la cuestión social, el Ministerio encargado de la beneficencia pública es el de Gobernación, que tiene bajo su supervisión las cuestiones de orden público, seguridad y policía.

⁴⁸ Desde los intentos de **Vives** por demandar a los poderes públicos un sistema de beneficencia que socorriera a los pobres y castigara a los ociosos (vid. *De subventione pauperum, 1525*), han existido numerosas aproximaciones para diferenciar a los pobres *verdaderos* de los *fingidos*, y procurando así acciones de asistencia para los primeros y represivas para la regeneración para los segundos. El control de la cantidad y de la “calidad” de los pobres se hace necesario para dar una respuesta “adecuada”, sin olvidar las analogías que se realizan entre pobreza y delincuencia.

⁴⁹ Véanse las referencias a las infancias adjetivadas en el Capítulo 3 de la Primera parte, así como los trabajos de **Carli** (1999); **Costa y Gagliano** (2000), **Müller** (1996)

- **La Iglesia católica**

Una constante, desde sus inicios, en las instituciones de protección a la infancia es su vinculación con diferentes congregaciones religiosas. Regida por la caridad, la iglesia se hace cargo de propulsar y mantener instituciones dedicadas al recogimiento, el cuidado y la educación de niños pobres, huérfanos o abandonados.

A partir de la mitad del siglo XIX se va generalizando en Europa la necesidad de que sea el Estado el encargado de velar por la asistencia benéfico-social de la población. En España, el proceso de secularización de la beneficencia encuentra ciertos impedimentos. Por un lado, el lento traspaso se produce no tanto por la convicción de estatalizar la preocupación y la atención a las dificultades sociales de la población, sino que también existe un retroceso económico de la iglesia para hacerse cargo de la red de instituciones dedicadas al recogimiento de los pobres, producto de las sucesivas desamortizaciones. Por otro, si bien el proceso que acontece en esos momentos es el de la secularización, el de laicización tendrá momentos puntuales durante la segunda década del siglo XX⁵⁰ y la Segunda República. Tras la dictadura franquista, habrá un nuevo intento de laicizar esas instituciones. No obstante, si bien la protección a la infancia actual se encuentra bajo las leyes, los presupuestos y las directrices del Estado⁵¹, son muchas las instituciones que son gestionadas por la iglesia católica, sobretodo debido al gran número de inmuebles, suelos e infraestructura con los que cuenta y que hace que las administraciones públicas se ahorren ciertas inversiones en la construcción de centros de protección, mediante la fórmula de convenios de colaboración.

⁵⁰ Por ejemplo, el Protectorado del Niño Delincuente, impulsado por miembros de la Institución Libre de Enseñanza, destacando en esa labor **Alice Pestana**.

⁵¹ Según la Constitución de 1978, España es un país aconfesional (art. 16.3.: "Ninguna confesión tendrá carácter estatal").

Es obvio, pues, que los planteamientos pedagógicos de la protección de la infancia están supeditados a las propuestas realizadas por el Estado, aunque también raya cierta ingenuidad pensar que una institución como la Iglesia gestione centros públicos sin mantener su propio ideario educativo.

Por lo tanto, la presencia de la Iglesia, ya sea gestionando directamente o manteniendo acuerdos de colaboración con el Estado, mantiene un peso específico en la protección a la infancia.

- **El encierro**

La infancia, tal y como hemos venido describiendo, “[...] *ha estado sometida, con ciertas diferencias, a un proceso muy similar al que han seguido las prácticas de recogimiento y encierro en el mundo adulto prácticamente hasta el siglo XX*” (García Molina, 2002: 337). Esta lógica del encierro, pues, esconde dos de las cuestiones que hemos trazado con anterioridad: la caridad y el control social. La equiparación, en su momento, de la protección con la necesidad del encierro, supone la instauración de la práctica de internamiento “*como medida protectora, socializadora, controladora y educativa*” (ibid.).

Ciertamente, el siglo XX supone, en las políticas de encierro, la separación entre los adultos y los niños en lugares diferentes aunque con prácticas similares y objetivos coincidentes⁵². La especialización real en la atención a la infancia comienza con el desmantelamiento de las macroinstituciones que, si bien existen tímidos intentos en los años 60 y 70, no es hasta la década de los 80 cuando se hace definitivamente realidad. Sin embargo, nos llama la atención algunas tendencias actuales a promover la

⁵² Nos permitimos recomendar una novela que retrata con claridad y de manera extraordinaria estas coincidencias a las que aludimos. Se trata de **Castillo, M. del** [1955] (1999): *Tanguy. Historia de un niño de hoy*. Vitoria-Gasteiz, Ikusager.

adultización temprana de los adolescentes ingresados en instituciones. A título de ejemplo, sirva la demanda de planes de autonomía, de independencia económica,... ¡a los 18 años! Una cuestión tildada de razonable y necesaria si estos chicos y chicas dejan de estar tutelados por el Estado, pero que no demandamos a cualquier otro chico o chica de esa edad que no haya pasado por una institución protectora.

Paradójicamente, se ha pasado del encierro como “la” medida institucional a considerar el internamiento en instituciones de protección como la última medida recomendable en situaciones de desamparo de la infancia (¿un paso de la única medida a la no-medida?). Posiblemente, este aspecto tiene mucho que ver con la marca original respecto de la idea de encierro. La propia infraestructura, diseño, normativa y funcionamiento de muchas instituciones actuales alimentan esa idea, en tanto que más se asemejan a una prisión⁵³ que una institución que pretende ser educativa.

- **La reeducación**

Ésta es una de las marcas del devenir de la protección de la infancia que ha causado verdaderos efectos devastadores en el camino hacia la introducción de lo pedagógico. La reeducación, precisamente, sostiene su aparato epistemológico en la lógica de la no-educación, de la fabricación de un sujeto (Meirieu, 1998). Debe ser la educación la propulsora de nuevos trayectos, no así la reeducación que parte de un sujeto con taras que conviene moldear de nuevo. El concepto sigue utilizándose para referirse a las prácticas de la Educación Social, sosteniéndose, pues, en discursos pedagógicos de corte analógico donde la comparación a un modelo supuestamente ejemplar genera un gran número de tablas, clasificaciones, perfiles e ítems que permiten la puesta en marcha de

⁵³ La propia experiencia profesional durante más de 10 años ha supuesto ver, visitar y trabajar en instituciones con candados en puertas, cerraduras en ventanas, neveras, cocinas y lavabos cerrados a cal y canto; así como educadores cargados con manojos de decenas de llaves.

las técnicas precisas para cada tipología. Las prácticas reeducadoras suponen una regresión del concepto mismo de educación, puesto que si entendemos ésta como la transmisión cultural del legado humano que permite la apropiación de esa herencia, la reeducación constriñe las posibilidades, confinando al sujeto a un bucle de sus propias dificultades, anclándole a ellas y marcando destinos allí donde la educación pretende romperlos.

- **El trabajo**

La estancia en las instituciones de protección de la infancia ha estado acompañada a lo largo de la historia del trabajo entendido como la función útil⁵⁴ para con la sociedad. Un tiempo, el de la infancia, dedicado al trabajo con el objetivo de encauzar la vida ociosa de los niños: una suerte de posibilidad de redención del niño mediante el trabajo⁵⁵. Nos llama poderosamente la atención la actual preocupación por considerar el trabajo como medida terapéutica en adolescentes, o la urgencia de que ciertos adolescentes (aquellos con más dificultades, normalmente económicas) ingresen lo más rápidamente posible en los itinerarios laborales. Paralelamente, la proliferación de cursos introductorios al mundo laboral para estos adolescentes suele ser de contenidos de bajo nivel cultural o de mano de obra barata.

En algunas de las actuales instituciones de protección sigue existiendo una mayor preocupación por la colocación en el mundo laboral que por la finalización de los estudios obligatorios. En muchos casos, la excusa proviene, de nuevo, de la necesidad de autonomía y de independencia económica. Y esto se lo pedimos a chicos y chicas a

⁵⁴ Las políticas del reformismo ilustrado y el liberalismo decimonónico son impulsoras de doctrinas utilitaristas. La necesidad de procurar ocupaciones productivas a los niños internados en instituciones fue uno de los ejes de la protección durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX.

⁵⁵ Un trabajo que en términos actuales llamaríamos explotación laboral de la infancia.

partir de 16 años, conocedores de las dificultades actuales de muchos jóvenes para conseguir vivienda y trabajo más o menos estable. Las reformas ilustradas del XVIII buscaban la integración (o regeneración) social de las infancias desprotegidas y desamparadas mediante “*trabajos productivos y útiles para el país*” (Ruiz y Palacio, 1995: 75). En muchos casos, la actualidad sigue leyendo como prioritario la colocación profesional y el aprendizaje de un oficio, y no tanto la dotación cultural que los posibilite. Esa actualidad (sobre todo las políticas sociales de inserción) “[...] *realiza una lectura acrítica del hecho de no tener trabajo, entendiendo que el trabajo es proveedor de autoestima y de bienestar psicológico y que justamente su carencia es la causante del conflicto social*” (Orteu; 2007: 22). Ante esta mirada, puede resultar excesivamente sencillo señalar el culpable: el sujeto, que “*no quiere trabajar, no está motivado*” o “*su problemática va más allá de nuestras posibilidades*” (op.cit.: 22).

- **La medicalización de la infancia**

A partir del surgimiento de la preocupación por la mortalidad infantil, la ciencia médica irrumpe en la cuestión social desde mediados del siglo XIX y comienzos del XX. Esto, añadido a la nueva dimensión de la infancia como inversión de futuro acrecienta la instauración de medidas sanitarias, profilácticas, higiénicas, nutricionales y de cuidados para atajar el incesante número de muertes a cortas edades y la profusión de numerosas enfermedades. La protección a la infancia, pues, se centra en el terreno físico, y las medidas protectoras son, en muchos casos, asistencias médicas y hospitalarias, o bien la oferta de instituciones subsidiarias de la familia. Aunque las disposiciones se inician frente al abandono físico de los niños, éste va dejando paso a una preocupación por la “mejora moral” de los sujetos que atiende, apareciendo conceptos como “*organismo social*”, “*patologías sociales*” o “*enfermedad social*” (Santolaria, 1997: 258).

Desde ese momento, ambas concepciones (abandono físico y moral), con nuevas definiciones y adecuaciones al lenguaje de época (e incluso transportadas desde las corrientes higienistas del XIX) no dejarán de tener una relación directa con la propuestas de medidas para proteger a los niños⁵⁶.

- **Emplazamiento de las instituciones y número de niños acogidos**

Bajo este epígrafe pretendemos señalar algunos aspectos relacionados con el tipo y ubicación de edificios y establecimientos que han albergado a los niños sujetos a medidas protectoras. A lo largo del siglo XIX se concretan una serie de propuestas encaminadas a rechazar el hacinamiento y la aglomeración propios de los siglos anteriores en hospitales, hospicios y asilos. Las directrices generales al respecto se centraron en aspectos como la separación y la clasificación (Santolaria, 1997; Palacio y Ruiz, 2002) en aras de la búsqueda de cierta especialización de atención a la infancia, aunque inmersa ésta en la corriente higienista de crítica a los grandes establecimientos por sus lamentables condiciones de salubridad y el elevado número de contagios. Así, la segunda mitad del siglo XIX se significa en intentos, con mayor o menor éxito, de establecer en España un sistema de instituciones que recogieran las tendencias europeas de principios de siglo enmarcadas en un modelo institucional con dos componentes fundamentales: hogar y campo (Santolaria, op.cit: 279). Respecto del primero de ellos, las propuestas nacían del convencimiento de que las instituciones debían procurar a los niños la vida familiar negada, tanto en cantidad (descenso del número de niños acogidos en instituciones) como en calidad (las instituciones debían en la medida de lo posible procurar semejanza con un ambiente y clima familiar). La otra gran directriz, en algunos casos paralela al sistema familiar, se funda en la idea de la ciudad como foco

⁵⁶ En el sentido señalado en el texto, nos preguntamos si no son deudores directos de las directrices higienistas conceptos tan actuales como "riesgo social", "prevención" o "intervención social".

provocador de las situaciones de abandono infantil, siendo el ambiente rural el recomendado para ir estableciendo instituciones alejadas de la vida urbana “corruptora”, con marcado carácter saludable y terapéutico. Si bien los intentos de emular las condiciones de vida familiar encuentran un importante escollo en los esfuerzos económicos que significa ampliar el número de establecimientos, el modelo rural (o de barrios urbanos periféricos) encontró en las Colonias Agrícolas un puntal que se ha mantenido hasta nuestros días.

A pesar del surgimiento de algunas instituciones bajo estas premisas, éstas no supusieron un cambio inmediato en el modelo macroinstitucional, aunque sentaron las bases del desmantelamiento que se produjo a partir de la década de los 80... del siglo XX, es decir, un siglo después. Si efectuamos el ejercicio de situarnos en esos años 80, las propuestas surgidas promueven, precisamente, la recuperación de las acontecidas en el siglo XIX: las instituciones de protección se definen como sustitutorias temporales del marco familiar; muchos CRAE se sitúan en barrios periféricos de las grandes ciudades, dejando para los ambientes rurales a los centros de justicia juvenil o a los centros especiales de atención a niños con graves dificultades; el número de niños acogidos se sitúa en la actualidad desde instituciones con 10-12 niños hasta otras que llegan a alojar a entre 80 y 90 niños⁵⁷.

- **La educación en las instituciones de protección.**

Además de los cuidados y atenciones, las propuestas educativas han acompañado a las prácticas de protección, aunque cabe mencionar ciertos aspectos que configuran una determinada visión de lo educativo en estas instituciones:

⁵⁷ Si bien estos números se refieren a los extremos, las medias se sitúan entre las 14-18 plazas hasta los 40-50.

- la instrucción básica como objetivo último de la enseñanza, encaminado a proporcionar rudimentos para ejercer después en la vida laboral⁵⁸.
 - capacitación laboral como eje de las propuestas formativas
 - contenidos marcadamente doctrinarios sobre religión y moral cristiana
 - la escuela solía estar en el interior de los recintos, en la lógica de una institución total⁵⁹. Las pocas escuelas especiales eran, redundantemente, para los propios niños acogidos.
 - Pocos maestros profesionales se hacían cargo de las aulas⁶⁰
 - Priorización de tareas domésticas como elemento básico de la educación.
- A este respecto podemos referir la concepción de pedagogía de la vida cotidiana en el marco de centros de protección en Panchón (1998).

• **Otras marcas**

Este apartado tan sólo nombrará algunas de las marcas históricas que se reseñan en apartados y capítulos posteriores, pues en la actualidad ofrecen unas particularidades que, en muchos casos, son de capital importancia para entender las prácticas en las instituciones de protección. Entre ellas destacamos:

- **El vestido.** Un elemento central en torno a cuestiones de vestimenta la encontramos, históricamente, en la utilización del uniforme - desde la bata colegial hasta monos de trabajo, pasando por guardapolvos de tela de saco-. Esto ha desaparecido, aunque no es ninguna obviedad señalar que muchas instituciones de

⁵⁸ Salvo algunas excepciones en que han funcionado un sistema de becas para algunos niños internos. Sin embargo, insistimos, el objetivo de partida no contemplaba un recorrido educativo similar a los "otros" niños.

⁵⁹ Término acuñado por **Goffman, E.** (1992) en *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.

⁶⁰ A este respecto **Lorenzo Luzuriaga** escribe en la Revista de Pedagogía, refiriéndose a la corrección y reeducación: "[...] lo que sí afirmamos es que esa misión es esencialmente pedagógica, y que hasta ahora la representación más auténtica de aquella es la del magisterio nacional primario, no sólo oficialmente, sino en realidad", en "La protección a la infancia, una función pedagógica" en Revista de Pedagogía nº 69, 1927, págs. 427-428.

protección actuales abusan de donaciones textiles de organizaciones caritativas, ropa de segunda mano que nadie quiere. Nos preguntamos, acerca de esta cuestión, sino estamos frente a nuevas formas de uniformización en los niños acogidos en estas instituciones.

- **El personal** encargado de la atención y el cuidado de los niños constituirá todo un capítulo en esta Tesis. Tan sólo señalar que, desde sus inicios, la figura vigilar ha estado presente en estas prácticas. Si bien los cambios y las posiciones al respecto son de un gran avance en el sentido profesionalizador y educativo, siguen existiendo cuestiones como el voluntariado, la formación y la preparación del personal que requieren seguir profundizado en ellas.
- Acerca de **los tiempos**, todo y sus diversas lecturas⁶¹, indicar tan sólo el tratamiento de **los horarios**, por ejemplo, de los niños acogidos. La confusión entre la necesidad de regulación y el tiempo cuartelario sigue operando en las prácticas de protección, sometiendo, en muchos casos, a los niños a horarios imposibles que esconden, sin duda, las dificultades de organización y funcionamiento institucional.
- Muy relacionado con el elemento anterior está la ingente cantidad de **actividades** que han acompañado los recorridos de las instituciones protectoras. El miedo a la inactividad de los niños por parte del personal ha operado en convertir la estancia de un niño en cúmulos de ocupaciones diarias. En este sentido, cabe diferenciar dos aspectos: por un lado, y en nombre de su educación, los niños han realizado **tareas domésticas** que no les tocan ni por edad ni por condición; y por otro lado, la referencia a una oferta continua de **actividad lúdica**. Históricamente, la primera

⁶¹ Aquí se ha de completar desde los tiempos institucionales hasta los tiempos sociales, pasando por los tiempos de los sujetos y los tiempos de los agentes.

ha tenido un mayor peso; en la actualidad, la segunda dificulta otras posibles alternativas que no exclusivamente pasan por el juego.

Así pues, desde que Pedro IV el Ceremonioso decretara en 1337 la necesidad de tutelar a los niños huérfanos y pobres (Palacios, 1997; Santolaria, 1997), creando el “*Parad’Orfens*”⁶² (considerado el primer Tribunal Tutelar), hasta los actuales Centros Residenciales de Acción Educativa, han acontecido multitud de instituciones y prácticas diferentes. Sin embargo, las instituciones de protección a la infancia, tal y como hoy las conocemos, son herederas directas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX⁶³. Así lo entendemos si partimos de dos observaciones que suponen un punto y aparte en las prácticas acontecidas hasta ese momento:

- La consideración social, cultural y científica de la infancia: los avances en la pediatría y la psicología, la creación de los sistemas públicos de enseñanza, los incipientes movimientos de renovación pedagógica, los estudios sociológicos en torno a la pobreza, el abandono y el maltrato infantil,... En definitiva, una concepción de infancia diferente que empieza a ser considerada en tanto esperanza de futuro, más allá de ser una inversión económica familiar y social.
- Esta nueva consideración es paralela a una nueva postura del Estado en torno a la cuestión social. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX el intervencionismo estatal en materia de protección social (bajo el manto de las

⁶² Padre de Huérfanos. Su nominación original en catalán responde a que el territorio de creación y expansión de esta institución se produce, fundamentalmente, en la Corona de Aragón y, en menor medida, en el Reino de Navarra (Santolaria, 1997)

⁶³ Señalar este punto histórico inicial para el contrato fundacional de las instituciones de protección a la infancia no menoscaba en absoluto la importancia de las prácticas e instituciones anteriores para entender este momento inaugural.

corrientes higienistas), reorienta las políticas legislativas alrededor de estos temas. Aparecen leyes, ordenamientos y regulaciones que contemplan una nueva mirada a la explotación, abandono y miseria de los niños, reclamando una protección social. La primera ley de protección a la infancia en España data de 1904, una ley que, tras refundirse en 1948 en el Decreto sobre Protección de Menores, ha recorrido gran parte del siglo hasta los cambios democráticos y la legislación en servicios sociales de los años 80.

Por lo tanto, el contrato fundacional, tal y como lo entendemos se suscribe en esa época. Podemos hacer una comparación, en los mismos términos, con el surgimiento de los sistemas educativos. Hasta ese momento existían escuelas aunque no un sistema organizado, estatal y con pretensiones universalistas. Lo mismo sucedió en el sistema de protección: había instituciones pero no un sistema legislado y reglado. Sin embargo, a partir de ese momento los recorridos de ambos sistemas han sido muy diferentes.

Para concluir, las infancias desamparadas han transitado, a lo largo de la historia, por instituciones que tenían el mandato de hacerse cargo de ellas, entendido éste, en cada momento histórico, de maneras muy diversas: alimentación, moralización, corrección, control, higiene, educación,... Pero, ¿qué sustenta ese mandato social, esa demanda de hacerse cargo?

2.1.2. El encargo social

Visto el contrato fundacional como portador de un mandato social, veamos cuál es ese mandato, qué encarga lo social a este tipo de instituciones. Los encargos se han ido conformando, entonces, desde el encierro, el cuidado, la atención, la educación. El que aquí nos interesa es, posiblemente, el efecto de todos estos encargos anteriores en la actualidad.

La Constitución española de 1978 reinstaura las garantías democráticas tras casi cuarenta años de dictadura franquista, abriéndose un proceso de creación de un Estado social y democrático de Derecho. En este nuevo marco, la Ley Orgánica 4/1979 de 18 de diciembre proclama el Estatuto de Autonomía de Catalunya, estableciendo las competencias exclusivas de la Generalitat en materia de instituciones públicas de protección y tutela de menores⁶⁴ (art. 9.28). Con la transferencia de las funciones de la Obra de Protección de Menores, en 1981, finaliza el proceso de traspaso en todo aquello que concierne a la atención de la infancia y la adolescencia en Catalunya. A partir de ese momento las políticas, el ordenamiento legal y los fundamentos técnicos de las instituciones de protección competen al gobierno catalán. A su vez, el despliegue legal de los años 90 va a proporcionar los ejes que sustentarán el modelo de protección hasta la actualidad. Por lo tanto, es en este despliegue donde se va definiendo el encargo social que se realiza a los Centros Residenciales de Acción Educativa.

La ley inicial que establece las bases de la protección en Catalunya es la 11/1985, aunque es la 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, la que concreta las actuaciones y regula las

⁶⁴ Ya hemos señalado (Cap. 3 de la Primera Parte) las consideraciones acerca de la utilización del concepto "menores". En lo sucesivo, cuando hagamos uso de él tan sólo responderá a la literalidad de su aparición en leyes u otras instancias que así los nombren.

instituciones; a partir de ella se incorporan modificaciones con la promulgación de la 8/1995, de 27 de julio, y con la 8/2002, de 27 de mayo, que añade a la “protección de menores desamparados” la “regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social”. El estudio de estas leyes perfila, pues, **el encargo social a las instituciones de protección a la infancia desamparada: su atención y su educación**. Así, *desamparo*, *atención* y *educación* devienen aspectos reguladores de las prácticas institucionales; es decir, de la consideración y la definición al respecto depende, en gran parte, el funcionamiento de un CRAE.

La protección a la infancia, en un sentido general, se refiere al ejercicio de responsabilidad de los adultos para con aquellos que, según la Convención de Derechos de la Infancia, tienen menos de 18 años. Es decir, aunque resulte o parezca una obviedad la protección es para *todas* las infancias. Sin embargo, también resulta obvio indicar que las medidas reglamentadas, las disposiciones, el despliegue institucional e incluso la propia utilización del término “protección de menores”, cada vez más, se ocupa de unas infancias concretas: aquellas que, por diferentes motivos, son designadas como desamparadas. El decreto de desamparo de un niño o adolescente viene a ampliar el concepto de abandono físico o moral que había regido las políticas sociales hasta el momento, considerándose desamparo no tan sólo ya la ausencia de los adultos, sino también el incumplimiento y la imposibilidad de ejercer las funciones de guarda en cuanto a la atención y educación de los niños, incluyendo situaciones de maltrato, abuso o explotación.

Así pues, ante la situación de desamparo de niños y adolescentes que la ley regula, lo social encarga al Estado su protección, decretando que una de las instituciones encargadas de ella sea un CRAE. Es por ello que la lectura de ese encargo social de

protección deviene crucial para definir las prácticas de los CRAE, ya que de ella depende, en gran medida, la configuración de un marco institucional que integre los supuestos legales de atención y educación de los niños acogidos. Una protección a las infancias, entonces, que supone hacerse cargo de atender y educar a los niños:

- **Atender** en tanto supone ofrecer un lugar particular a la estancia de un niño en una institución, procurar los cuidados, atenciones y consideraciones que requiera, e instaurar ciertos previos necesarios para la acción educativa.

- **Educar** en el sentido estricto del término, donde la educación pretende establecer vías de acceso e incorporación a la cultura de época y se orienta hacia la transmisión del patrimonio cultural con el objetivo de posibilitar el acceso de las nuevas generaciones a los vínculos sociales y culturales.

Por lo tanto, ambas cuestiones deben formar parte del encargo social de la protección a la infancia. La actualidad de los CRAE, sin embargo, muestra una tensión más que manifiesta entre el componente asistencial y el educativo. Esta tensión se expresa a través de las confusiones que generan las lecturas que del encargo social se plantean en términos de supeditaciones de un componente a otro, de ahogo de las pretensiones educativas en aras de un mayor y mejor cuidado de cuestiones valoradas como prioritarias, y la introducción de aspectos como la contención. Esas confusiones a las que nos referimos se suscitan alrededor de:

- Las supeditaciones de los componentes de la protección
- El lugar de la educación en la protección
- La introducción de nuevos componentes enmascarados como de atención y de educación

La atención, en términos de la función asistencial que se le encarga a un CRAE, debe contemplar el interés y la consideración por los cuidados de los niños y niñas acogidas: atenderlos no significa tan sólo procurar alimentación o vestido, sino ofrecer, instaurar unos previos al trabajo educativo y hacerse cargo de cuidados que pueden tener o no implicación posterior en ese trabajo. Conviene detenernos aquí brevemente para subrayar que el término “cuidados” lo leemos en clave de amparo y protección. Es decir, más allá del señalamiento inicial respecto a los cuidados propios de la supervivencia del ser humano, queremos hacer constar la necesidad de leerlos también en términos de un trabajo que permite el sostenimiento del vínculo social, que procura reconocimiento y soporte. En palabras de Zelmanovich (2003: 55): *“Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura”*.

En cuanto al encargo educativo, el peligro puede radicar en la confusión de que los cuidados y atenciones colmen las aspiraciones educativas de la institución. Se requiere, pues, abordar la cuestión de la educación proponiendo ésta como un *plus*, es decir, no tanto en términos de contraposición a los cuidados sino como un significante presente también en las prácticas institucionales. Para ello, el término protección requiere incluir el componente educativo del encargo social, hacerlo presente en tanto acto intencional y procurar su ejercicio. Sólo así otorgamos a la protección el valor social del amparo y la presencia de la responsabilidad adulta en el ejercicio del encargo.

La actualidad del encargo

A las ampliaciones que hemos señalado al incorporar el ordenamiento jurídico el concepto de “desamparo” se añade, con la ley 8/2002, la regulación de una atención especial a los adolescentes señalados con “conductas de alto riesgo social”. Si bien hasta

ahora existía una definición de protección en relación directa con el papel del adulto en ese proceso, en esta modificación legal se aprecia una mirada diferente sobre la protección. El preámbulo de dicha ley evidencia lo siguiente: “[...] *la entidad de protección de personas menores debe atender cada vez más a chicos y chicas adolescentes y a menos niños porque hay menos abandonos y más adopciones y porque las personas adolescentes, con o sin problemas familiares, a menudo son más conflictivas y refractarias a la aplicación de las medidas de protección que necesitan para su atención y para promover el desarrollo integral de su personalidad*”. Es decir, frente a adolescentes reacios a ser protegidos (la casuística que señala la propia ley menciona, entre otras, “*el miedo, la desconfianza o la resistencia frecuente frente a las actuaciones de protección*”), la explicación se sitúa en el carácter conflictivo y refractario de los chicos y chicas, que “*rechazan el acogimiento simple en familia y el internamiento en un centro*”. Las respuestas, entonces, fueron servicios de primer acogimiento y centros residenciales de estancia limitada, aunque, a pesar de ellas, “*la experiencia demuestra que estas medidas a veces son insuficientes para garantizar la protección adecuada de estas personas menores y es necesario que la ley prevea la posibilidad de restringir o suprimir con carácter temporal las salidas de estas personas menores de los centros de internamiento en que se hallan, a fin que la entidad pública pueda llevar a cabo el ejercicio de sus funciones tutelares. En tales supuestos, y con el fin de facilitar la continuidad de la intervención técnica, hay que prever la existencia de centros o unidades dotados de medidas de contención que, manteniendo el carácter de centros abiertos, favorezcan la efectividad de la acción de la entidad protectora*”. Hemos querido mantener el texto literal, pese a su amplitud, porque en él se constata que aquello que venimos señalando como encargo social se desliza, en términos de

acción protectora, hacia: restricción de salidas, vigilancia, centros de internamiento, medidas de contención,... A esto deberíamos añadir que la propia 8/2002 señala la inclusión de “medidas educativas correctoras” (art. 51) en respuesta al incumplimiento de deberes de los chicos y chicas. Por último, reseñar que son cada vez más las instituciones de protección que cuentan, entre su personal de servicios, con vigilantes y guardas de seguridad.

Clasificación institucional

Si bien hemos venido exponiendo las consideraciones acerca del encargo social de los CRAE, conviene, empero, mostrar la concretización de ese encargo en la actualidad del marco legal. Así pues, la legislación catalana define las instituciones encargadas de atender a las infancias una vez se ha decretado legalmente su desamparo y la asunción de su tutela. Éstas se clasifican de la siguiente manera:

Centros de acogida

“Los centros de acogida son servicios residenciales de estancia limitada y que tienen por objeto:

a) Dar respuesta inmediata y transitoria de acogida a cualquier menor que esté en situación de alto riesgo y que debe ser separado de su núcleo familiar, y ejercer la función substitutoria temporal de la familia.

b) Realizar la observación y el diagnóstico de la situación de los menores atendidos y de sus familias para elaborar la correspondiente propuesta de medida”. (Art. 35, Cap.

II, Decreto 2/1997)⁶⁵

⁶⁵ Las fuentes legales en las que se basa esta clasificación son las siguientes:

- Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción.
- Decreto 2/1997, de 7 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de protección de los menores desamparados y de la adopción.
- Ley 8/2002, de 27 de mayo, de modificación de la Ley 37/1991, del 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social.

Los centros de acogida (Art. 37, Cap. II, Decreto 2/1997) se clasifican a su vez a partir de las franjas de edad que atienden:

- “a) Centros de acogida de adolescentes: de 12 a 18 años. [...]*
- b) Centros de acogida de niños pequeños: de 0 a 12 años. [...]*
- c) Centros de acogida verticales: son aquellos que acogen menores de franjas de edad diversas”*

Centros Residenciales de Acción Educativa

“Los centros residenciales de acción educativa son aquellas instituciones donde residen temporalmente los menores a los cuales se aplica la medida de acogimiento simple en institución, de acuerdo con la propuesta que conste en el informe previo de los equipos técnicos competentes” (Art. 39, Cap. III, Decreto 2/1997)

La clasificación de los CRAE (Art. 43, Cap. III, Decreto 2/1997), es:

- “a) Centros para menores de primera infancia: menores de 0 a 3 años.*
- b) Centros para niños y preadolescentes: menores de entre 4 y 12 años.*
- c) Centros para adolescentes: menores de entre 1 y 16 años.*
- d) Centros para jóvenes de 16 a 18 años.*
- e) Centros verticales.*
- f) Pisos asistidos.*
- g) Hogares funcionales.”*

Algunos artículos posteriores en el mismo Decreto amplían las explicaciones acerca de algunas de estas instituciones. Así:

“Los pisos asistidos son viviendas que ofrecen un servicio de carácter asistencial y educativo para jóvenes de entre 16 y 18 años, para los cuales se considera necesario

iniciar un proceso de desinternamiento gradual para alcanzar la mayoría de edad con la capacidad suficiente para obtener la integración social” (Art. 45, Cap. III, Decreto 2/1997)

“Los hogares funcionales son servicios consistentes en acogimientos simples de niños o adolescentes con un máximo de ocho menores. Este número se podrá superar en el caso de grupos de hermanos” (Art. 48, Cap. III, Decreto 2/1997)

“Se podrán utilizar centros residenciales de acción educativa con sistemas de educación intensiva para menores de 12 a 18 años que requieren de estos métodos educativos para avanzar en su proceso educativo” (Art. 50, Cap. III, Decreto 2/1997)

Si bien esta clasificación se articula en torno a la edad de los niños y adolescentes acogidos, en el momento de su ingreso se suelen tener en cuenta otras cuestiones relacionadas con: el territorio de emplazamiento de los CRAE (proximidad o lejanía del domicilio familiar, según se crea conveniente), los grupos de hermanos de edades que corresponderían a diferentes tipos de CRAE, las particularidades en la atención y educación de cada CRAE, etc.

2.1.3. La cultura institucional

Los Centros Residenciales de Acción Educativa, tal y como hemos ido exponiendo, forman parte de una red amplia de protección a la infancia. En efecto, esta red sitúa a estas instituciones conformando uno de sus nódulos, otorgando una serie de características comunes que las identifican como las instituciones encargadas de acoger a los niños y niñas cuya tutela ha pasado a manos del Estado. Este encargo es para todos los CRAE por igual; no obstante, en cada CRAE emergen rasgos particulares

provenientes del cruce, entre otras, de dos cuestiones principales: las políticas sociales sobre la infancia (tanto las educativas como las sociales en sentido estricto⁶⁶) y las prácticas que acontecen en las instituciones (Frigerio y Poggi; 1992: 35 y ss.). Ese cruce es el que configura un modo particular de entender y llevar a cabo las acciones y los preceptos propios de un CRAE.

Estos rasgos particulares que otorgan especificidades a un CRAE conforman lo que algunos autores (Meirieu, 2001; Frigerio y Poggi, 1992) han venido a denominar cultura institucional escolar o cultura escolar, referidos ambos conceptos a la institución escolar. Es por eso que tomamos aquí el concepto *cultura institucional* trabajado, sobretudo, por Frigerio y Poggi (1992) para abordar las cuestiones relativas a las particularidades de los CRAE, en tanto y en cuanto esos rasgos proporcionan claves para entender el papel de los efectos sociales y educativos de las prácticas que acontecen en tales instituciones. La cultura institucional viene, pues, a ejemplificar las diferentes lecturas que se realizan del encargo social, la manera particular con que los actores institucionales se relacionan con y en la institución, y el lugar que la propia institución ocupa en lo social.

De este modo, si prestamos atención a ciertas consideraciones que se realizan en los entornos profesionales podemos encontrarnos con afirmaciones del tipo: “*esta institución es adecuada para este niño, pero no para éste otro*”, “*este niño ha tenido suerte de ir a este centro*”, “*en esta institución es difícil plantear cambios*” o bien “*el equipo aquí es como una gran familia*”,... Nos vamos a detener en algunas

⁶⁶ Vid. Apartado 0.4. de esta Segunda Parte. En relación al texto, señalar que si bien ambas confluyen, la prevalencia es de las últimas, ya que las políticas educativas siguen sin dar cuenta exhaustivamente de las prácticas educativas que no se produzcan dentro del marco escolar. Todo y esta apreciación existen elementos importantes, como veremos, de las políticas educativas con especial incidencia en las lecturas particulares que conforman la cultura institucional. A tal efecto, pues, señalamos esta diferenciación.

consideraciones al respecto, y siguiendo con las aportaciones de Frigerio y Poggi (1992), seleccionaremos aquellos elementos que posibiliten una reflexión en torno a los estilos propios de las instituciones y ayuden a conceptualizar algunos de los efectos que éstos producen en las prácticas institucionales en los CRAE⁶⁷.

El elemento central en torno al cual giran el resto de consideraciones, en términos de cultura institucional, se refiere al lugar que ocupan las **cuestiones teóricas** en el seno de las instituciones. En este terreno encontramos desde la filiación teórica de cada uno de los integrantes del equipo educativo hasta el lugar que se otorga a los espacios de reflexión, pasando por las consideraciones que la institución concede a la construcción teórica en Educación. Es decir, la importancia de estos análisis radica en la consideración fundamental del papel que los modelos educativos juegan en estas instituciones. En definitiva, estas cuestiones teóricas referidas a la cultura institucional vendrían a remarcar la necesidad de posicionarse, en el marco de la institución, ante el modelo educativo elegido, o incluso a analizar su posible ausencia enmascarado en otras acciones alejadas de lo educativo o en modelos no reconocidos. Así pues, del lugar que la institución otorgue a la cuestión teórica devendrá un abanico de posibilidades para la propia institución. Entre ese abanico podemos encontrar⁶⁸:

- Instituciones que consideren que los problemas en las prácticas se han de solucionar desde las prácticas, distanciándose de las aportaciones teóricas. A menudo son instituciones que no cuentan con un Proyecto Educativo que les

⁶⁷ El Proyecto Educativo Marco de la Dirección General de Atención a la Infancia (Generalitat de Catalunya) de 1995 da cabida a estas cuestiones cuando en uno de sus apartados posibilita definir el *estilo de Centro*. En éste se hace mención de formas de entender la institución dentro de los marcos reguladores de este tipo de instituciones. Así, la particularidad se instaura en los modos y modelos de entender la organización y el funcionamiento de las prácticas. El Proyecto Educativo Marco es el objeto de investigación de la Tercera Parte.

⁶⁸ Esta muestra tan sólo señala algunas posibilidades (aquellas que consideramos más reseñables), no pretende ser exhaustiva y asume que existen gran variedad de situaciones.

satisfaga, que carezcan de él, o que les viene dado por otras instancias.

- Instituciones que contemplan el eclecticismo como garante del consenso y para dar cabida a todas las diferentes posiciones teóricas particulares, en la ilusión de que la suma de esas partes configura un todo eficaz. Estas instituciones acaban, en muchas ocasiones, abocadas a los mismos problemas que las anteriores.
- Instituciones ancladas en un modelo educativo que no creen necesarios los espacios de revisión, supervisión o reflexión y que, por tanto, corren el riesgo de anquilosar las prácticas en aquello que funcionó en otro tiempo.
- Instituciones que asumen el cambio y el conflicto como inherentes al marco institucional y que abogan por las articulaciones necesarias y continuas entre teoría y práctica, activando espacios de supervisión y de formación de forma periódica.

En relación a las cuestiones teóricas, por último, hay que señalar que existen condicionantes que confluyen en las lógicas institucionales. Con esto queremos referirnos a la necesidad de que en el seno de las instituciones se sometan a análisis aspectos como las relaciones teoría-práctica; el papel de las diferentes disciplinas que trabajan en el seno de la protección, la atención y la educación de las infancias; el ejercicio de consenso y negociación en torno a ejes comunes delineados en un modelo educativo; la construcción y el mantenimiento de espacios de supervisión; el lugar de la formación dentro y fuera de la institución; y la reflexión teórica como herramienta de mejora de las prácticas.

De este elemento fundamental de la cultura institucional emanan otros que se van a ir perfilando convenientemente a lo largo de los próximos capítulos. A modo tan sólo de presentación valga señalar:

- Los **modos de relación** que se crean en las instituciones. En estos modos podemos incluir las relaciones entre los profesionales, con los niños atendidos y sus familias, y con otras instituciones sociales y educativas. Las definiciones que de ellas se hagan y el lugar que se les otorgue determinan, en algún punto, las prácticas institucionales. La propia historia e incluso algunas directrices legales⁶⁹ dibujan instituciones particulares que sitúan en el centro de la escena el significativo familiar. Es decir, la cuestión familiar está presente bien para definir la forma institucional, bien para determinar las funciones de los educadores. En este aspecto cobra importancia la lectura que se haga del encargo y la posición del equipo educativo ante estos temas.
- Los **usos y costumbres** en las prácticas. Un lugar importante en las prácticas de los CRAE lo ocupan funcionamientos instaurados que se repiten, prácticas que se arrastran sin saber exactamente de dónde provienen. Muchos de estos aspectos tienen sus raíces en las marcas históricas de este tipo de instituciones. Conviene, pues, reconocerlas para así poder dar lugar a los procesos de cambio, al análisis de las repeticiones institucionales e incluso determinar el por qué de las resistencias a la introducción de cambios en las prácticas.

⁶⁹ Aquí nos referimos a la ley 8/2002 que, en su artículo 41, define que “*La organización de los Centros se llevará a cabo de manera que reproduzca el máximo posible las condiciones de vida de una familia que permita al menor un crecimiento armónico y estable*”

- Los **modelos organizacionales** suponen definir el lugar del proyecto institucional, cómo se entienden las relaciones con la administración competente, pero también qué lugar ocupa el equipo educativo, el directivo y cada uno de sus miembros en la estructura de la institución. Este bloque permite significar qué valor se le da a la organización y a la gestión del CRAE, qué dimensión institucional aglutina las prácticas que se desarrollan y, por supuesto, cómo se entienden las coordenadas espaciales y temporales de la institución.

Como hemos venido indicando, éstos son tan sólo algunos de los elementos que configuran lo que hemos convenido en llamar cultura institucional. Como integrantes de estos grandes bloques podemos señalar: el lugar del conflicto, la utilización de la norma o los modos de participación. Todos ellos nos llevan, de nuevo, a un ejercicio de construcción teórica de las prácticas institucionales de los Centros Residenciales de Acción Educativa, poniendo de manifiesto que se definan o no, se conceptualicen o no, se definan o no, todos esos elementos producen efectos.

2.2. Las dimensiones institucionales

A partir de los ejes que dan cuenta del marco institucional concreto de los centros de protección a la infancia, nos proponemos una aproximación a las dimensiones que inscriben a un CRAE en el campo de las prácticas de protección a la infancia. A tal efecto, las siguientes dimensiones suponen el esquema estructurante del funcionamiento de una institución (Frigerio y otras, 1992: 27)⁷⁰: la **dimensión pedagógica**, en tanto ésta supone enmarcar la labor educativa a desarrollar en un CRAE; la **dimensión**

⁷⁰ Interpretación propia de las aportaciones de **Frigerio, Poggi y Tiramonti** (1992) del análisis institucional en relación al marco escolar. A partir de sus trabajos hemos construido un marco adecuado a la especificidad de los CRAE, por lo que algunas clasificaciones, contribuciones y reflexiones de las autoras no se corresponden estrictamente a su texto. En caso contrario, serán convenientemente señaladas en el texto.

organizativa, que dispone y ordena la institución; y la **dimensión social**, entendiéndola como el conjunto de vínculos que la institución como tal inscribe en lo social, lo cultural y lo educativo de su entorno.

La articulación de estas dimensiones la leemos en dos direcciones: por un lado, las tres dimensiones aportan a la construcción de un **proyecto institucional**. Es decir, dotan al CRAE de los elementos necesarios para inscribir en un marco amplio el encargo social del que es depositario, por lo que acota pero también abre las posibilidades de trabajo. Por otro lado, sendas dimensiones se entrecruzan, bordean y se conectan para, precisamente, ir construyendo un camino de futuros posibles, no dando por sentados los saberes que se gestan en un marco institucional de protección a la infancia.

Conviene, también, aclarar alguna consideración que vamos a mantener a lo largo de los siguientes capítulos. En el ordenamiento de la protección a las infancias en Catalunya existen diferentes documentos reguladores de las instituciones: el Proyecto Educativo Marco, el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interno, el Proyecto Educativo Individualizado, el Plan de Trabajo Anual, la Memoria⁷¹. Todos ellos cubren los distintos aspectos que contempla el encargo social de los CRAE. Las tres dimensiones institucionales que a continuación presentamos han de estar incluidas fundamentalmente en el Proyecto Educativo de Centro⁷² (PEC), por lo que este documento está considerado como el modo de concebir la institución en sus correspondientes dimensiones. Por lo tanto, el PEC incluye esa idea de proyecto institucional de la que hacíamos mención.

⁷¹ Estos documentos son los generalizados. Existen CRAE que, por diferentes motivaciones cuentan con mayor documentación: Marco Pedagógico diferenciado del Proyecto Educativo de Centro, Plan de Formación, Programación de Actividades de fin de semana y vacaciones, Memoria Económica, etc.

⁷² El Proyecto Educativo de Centro (PEC) se elabora a partir de las indicaciones y prescripciones del Proyecto Educativo Marco realizado por la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA).

2.2.1. El marco pedagógico de los Centros Residenciales de Acción Educativa

En el modelo que venimos exponiendo el componente pedagógico ejerce como pivote del resto de dimensiones que aquí postulamos. En efecto, de las definiciones, conceptualizaciones y análisis que en el marco pedagógico se planteen, emanarán las cuestiones organizativas y de funcionamiento de la institución. Esta afirmación se apoya en el hecho de que estas instituciones de protección a la infancia reciben el nombre de *Centros Residenciales de Acción Educativa*, por lo que la segunda parte del término detalla su componente educativo. Bien es cierto que el concepto “residencial” incluye las acciones y actividades propias del cuidado y la atención, pero la que cualifica más concretamente la especificidad de este recurso residencial es la “acción educativa”.

Como hemos señalado con anterioridad, el marco pedagógico suele estar incluido en el PEC, aunque algunas instituciones optan por realizar un documento diferenciado⁷³. Sea como fuere, el marco pedagógico de un Centro Residencial de Acción Educativa debería contemplar:

- El ideario pedagógico
- El modelo educativo
- La línea educativa

El ideario pedagógico

Este bloque representa el sustrato pedagógico de la institución. Tal y como hemos venido reiterando, su planteamiento y desarrollo, fundamentado en las directrices del Proyecto Marco, deben suponer el punto de partida del proyecto institucional de un CRAE. En el ideario pedagógico deben constar:

⁷³ Los CRAE que cuentan con los dos documentos suelen pertenecer a entidades que cuentan con más de un Centro Residencial o con otros servicios de protección a la infancia, con lo que establecer un marco pedagógico unifica los criterios y el modelo educativo a implementar.

- El concepto de educación
- Los principios pedagógicos

Si bien resulta obvio que un ideario, en tanto conjunto matriz de ideas que fundamentan, en este caso, la dimensión pedagógica de la institución, debe definir el concepto educación desde el que parte, se hace necesario hacer hincapié en esta cuestión puesto que los recorridos históricos de este tipo de instituciones, sus características particulares y las ideas hegemónicas en torno al concepto de protección ha permitido cierta tendencia a pensar la educación en los CRAE en términos de totalidad. Con esto nos referimos, de manera más concreta, a señalar la importancia de definir la educación desustancializándola de la institución en la que acontecen las prácticas; o lo que es lo mismo, la institución debe adecuarse al concepto de educación del que se parte, posibilitando así un trabajo centrado en lo educativo y desmarcándose de esa característica histórica de los CRAE referida a una educación de la *vida cotidiana* con visos de totalidad, y en donde se acentúa más, si cabe, la idea de una educación especial para los niños y adolescentes acogidos en un CRAE.

En definitiva, **la educación la entendemos como el ejercicio de la transmisión y de la adquisición de los patrimonios y bienes culturales para posibilitar la vinculación social de los sujetos**. Esto puede ser así en un CRAE y en otras instituciones educativas, por lo que se busca que, pese a las metodologías distintas, su marco institucional propio y su especificidad en el campo de las prácticas educativas, la educación en un CRAE no se someta a estas consideraciones, sino a la inversa.

De esta idea de educación de la que partimos emanan los **principios pedagógicos** que orientan las prácticas, en tanto puntos de partida que definen las funciones y finalidades

de la institución. Así, éstos se pueden concretar en:

- La **transmisión educativa** entendida como el trabajo de recorte cultural y de pasaje de lo dado, manteniendo que *“lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla”* (Diker; 2004: 226).
- La **circulación social**, entendida como la posibilidad de movimientos diversos en el entramado social frente a lo que Núñez (1999, 2003) denomina *“la asignación social de los destinos”*. Es decir, la circulación social como elaboración, construcción y modificación de tránsitos sociales posibles de cada sujeto sobrepasando ciertas ideas homogeneizadoras en torno a los recorridos de las infancias y adolescencias acogidas en instituciones de protección.
- La **promoción cultural** en tanto el acrecentamiento e impulso de la disponibilidad de acceso a los bienes culturales de las sociedades, huyendo de los límites arbitrarios anclados en la procedencia social o la situación especial de los niños acogidos en un CRAE.
- La **socialidad** como garante del acceso a la ciudadanía en términos de época. Una ciudadanía que integre los elementos civiles, políticos y sociales (Marshall, 1998) y procure el lazo social (Castel, 1997).
- La **particularización de las acciones educativas**, entendida ésta como la emergencia del sujeto en las prácticas institucionales. Es decir, la necesidad de establecer particularidades más allá de la construcción de categorías sociales.

Apuntar, por último, un elemento doblemente importante, por su transversalidad y por su condición de punto de partida: **la ética en el trabajo educativo con niños y adolescentes**. Una ética fundada en la consideración de los niños y adolescentes acogidos en un CRAE como acreedores para ocupar el lugar de sujeto de la cultura, haciendo estallar las propuestas asistencialistas o benéficas y habilitando una “*ética de la oportunidad*” (Cornu; 2004: 14).

El modelo educativo

A partir de este esquema ordenador, la conceptualización del modelo educativo ejerce el papel de bisagra entre el ideario pedagógico entendido como plataforma epistemológica y la línea educativa, que implica los usos particulares fundamentados en la cultura institucional. Por consiguiente, el modelo educativo supone el ejercicio de trasladar el ideario pedagógico a los elementos constitutivos del modelo. Es decir, los principios pedagógicos y el concepto de educación fundamentan la dotación teórica de los lugares de agente y sujeto de la educación, de los contenidos y las metodologías, y del marco institucional diseñado. Por tanto, la idea de modelo de educación social que aquí planteamos busca conjugar todos esos elementos y articularlos en relación a las prácticas concretas del marco institucional en el que nos encontramos. Así pues, hablar de modelo educativo respecto de las dimensiones institucionales contempla tejer los hilos necesarios que sostengan las prácticas educativas en un CRAE; posibilita el trabajo pedagógico de estudio y análisis crítico de las teorías; re-dimensiona la acción educativa y le otorga una dirección, es decir, la somete a una guía. En este sentido, establecer el modelo educativo significa, también, dotarlo de la suficiente consistencia como para ejercer ese papel de guía y orientación de las prácticas y, a su vez, de la carga idónea de flexibilidad que garantice la tarea de (re)invención e innovación en las

mismas.

La línea educativa

Por línea educativa entendemos las orientaciones prácticas que se desarrollan a partir de la construcción del modelo educativo, y fundamentadas en el ideario pedagógico. La línea educativa, así considerada, aúna los elementos del modelo educativo y los “pone a trabajar”. Por lo tanto, ésta contempla los rasgos distintivos de un CRAE en particular, la manera en que construye la cultura institucional a la que hacíamos mención (vid. apdo. 2.1.3.), de qué forma articula los diferentes elementos del modelo educativo y las significaciones que les otorga en las prácticas de una institución particular.

Las concreciones de la línea educativa encuentran un lugar idóneo en el Proyecto Educativo de Centro y en los Planes de Trabajo anuales de la institución, un lugar paradójal de homogeneización-heterogeneización que define las apuestas concretas, los trabajos particulares y los rasgos característicos de un CRAE determinado.

2.2.2. La organización de los Centros Residenciales de Acción Educativa

En la ya referenciada ley Ley 8/2002⁷⁴, en el Cap. III Art. 39: De los centros residenciales de acción educativa, se define a éstos como “*Los centros residenciales de acción educativa son aquellas instituciones donde residen temporalmente los menores a los cuales se aplica la medida de acogimiento simple en institución, de acuerdo con la propuesta de medida que conste en el informe previo de los equipos técnicos competentes*”. Por lo tanto, estas instituciones se piensan como lugares de residencia temporal para aquellas infancias definidas como desamparadas. Hemos convenido que

⁷⁴ Ley de la Comunidad Autónoma de Catalunya 8/2002, de 27 de mayo, de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social.

el encargo social de los CRAE es la protección y amparo de estas infancias, derivando de ahí la finalidad que se establece: su atención y su educación. La organización, entonces, aparece como el elemento al que se le encomienda el ordenamiento de la institución para conseguir esa finalidad.

Desde este punto de vista, contemplamos la organización de un CRAE como **el conjunto de elementos, disposiciones y consideraciones que posibilitan el funcionamiento de la institución con la pretensión de alcanzar su finalidad y responder al encargo social del que es depositaria**. No obstante, a la hora de diseñar el marco organizativo de un CRAE, éste se debe contemplar lo suficientemente flexible para posibilitar los cambios, pero también lo oportunamente restringido para que opere un ordenamiento necesario. Bajo estas coordenadas, la dimensión organizativa recoge tanto los aspectos estructurales (espacios y recursos) como los funcionales (gestión y funcionamiento)

Para finalizar, señalar un punto siempre controvertido: el lugar de los niños en el funcionamiento de los CRAE. Este lugar se ha venido conformando desde diferentes puntos de vista, otorgando a los niños que residen en un CRAE cierto papel en el engranaje organizativo. Sobre todo, estas cuestiones se han planteado en torno a la idea de participación en el funcionamiento diario de la institución y fundamentadas, en algunas ocasiones, en preceptos pedagógicos de aprendizajes vitales. Esto es, ciertas tareas estipuladas en el marco organizativo (sobre todo las denominadas domésticas) requieren de la participación de los niños y niñas, sustentándose en la necesidad de aprenderlas. Es preciso analizar muy exhaustivamente, a la hora de abordar las consideraciones organizativas, qué argumentos sustentan estas cuestiones. Sobre todo,

porque:

- Hay que considerar si realmente existe interés por ese aprendizaje o responde, más bien, a dificultades de planificación organizativa, o a una insuficiente dotación económica de la institución (falta de personal de limpieza, por ejemplo).
- Hay que considerar bajo que marco pedagógico se están fundamentando las tareas domésticas como actividad educativa.
- Y, por último, hay que considerar el uso de los tiempos de la infancia en el marco del encargo social referido a su atención y su educación.

Estas cuestiones, entre otras, son las que han guiado parte de la investigación que se expone en la Tercera Parte de esta Tesis.

2.2.3. El Centro Residencial de Acción Educativa en lo social

La dimensión social de la institución la entendemos como el entramado vincular que ésta establece en lo social amplio. Una apertura de la institución a lo social no significa recuperar la idea de conocer el contexto y hacer en función de ese contexto⁷⁵; sino que convoca a trabajar para una circulación social que implique para los niños y niñas acogidos nuevas posibilidades en otros lugares de contenido cultural. Si bien consideramos el límite que supone la propia estructura institucional, y su lugar en lo social como institución de protección a las infancias, no podemos dejar de lado la importancia que significa contemplar a la institución dentro de un entramado social mucho más amplio. Pensar la circulación social del sujeto va más allá de ofertar actividades en otras entidades, o de matricular al niño en la escuela del barrio. Por tanto, la institución se debe ver obligada a establecer redes sociales que permitan diferentes trayectos. Sin embargo, siempre es difícil realizar un corte en la tendencia a configurar

⁷⁵ Nos estamos refiriendo a la ubicación social, geográfica y cultural de un CRAE en un territorio concreto.

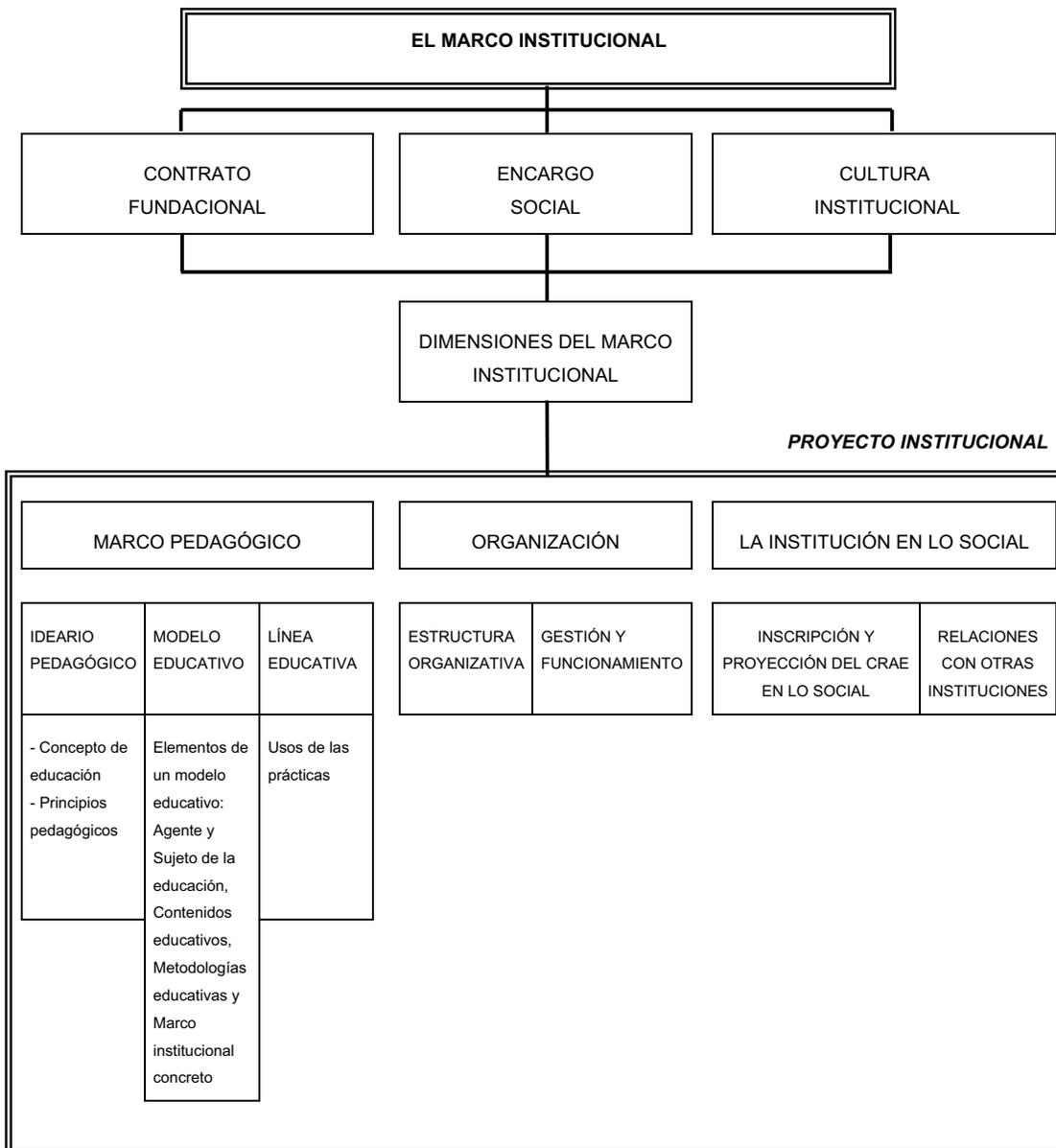
instituciones totales donde el niño encuentra toda la oferta posible, o donde la oferta realizada se considera la necesaria; entendiéndola en términos que abarcan todos los aspectos de la vida social e íntima del niño: programación de todo el día, planificación de todas sus necesidades, homogeneización de las actividades,...

Por lo tanto, *abrir la institución* supone contemplar que el sujeto pueda realizar diferentes trayectos, que otros lugares sociales den respuesta a nuevas inquietudes, y que la circulación social no sea tan sólo la asistencia continuada de un niño a otras instituciones, sino que implique nuevas posibilidades en otros lugares de contenido cultural. Deberían pasar los tiempos en que los niños hacían de todo en la institución.

La apuesta institucional por los elementos de promoción y circulación cultural en la actualidad de época no se puede circunscribir a un solo lugar. Es decir, la amplitud de recorridos requiere una diversificación de las posibilidades y de los lugares. Se trataría, pues, de alejarse de la consideración de la institución como la única oferta posible y necesaria. Por consiguiente, “destotalizar” la institución permitiría pensar nuevas maneras de situarse en lo social.

Del mismo modo, el CRAE en lo social hace referencia, también, al lugar que ocupa la institución en las redes sociales encargadas del trabajo con las infancias y adolescencias. Es decir, un trabajo de visibilización de las prácticas profesionales que acontecen en este marco institucional. En efecto, aquí cobra gran importancia la instauración de trabajos en red con otros dispositivos, entidades e instituciones sociales y educativas; pero también la producción teórica de los equipos educativos, los escritos, las comunicaciones a congresos, la participación en grupos de investigación. Todo esto tiende a la socialización, la inscripción y la proyección de la institución.

A modo de conclusión, pero también para ayudar a clarificar la información creemos conveniente delinear las propuestas realizadas a través del siguiente mapa acerca del marco institucional:



Cuadro nº 1

3. Los niños y niñas acogidos en un Centro Residencial de Acción Educativa: del sujeto de la protección al sujeto de la educación

“La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro”

Philippe MEIRIEU (1998: 70)

Estas palabras de Meirieu resuenan en un trasfondo pedagógico y su “sujeto en el mundo” evoca aquellas palabras de Arendt [1954] (2003) al otorgar a los niños el estatuto de “recién llegados” al mundo. El lugar que, en ambos conceptos, se configura para la educación está cargado de futuro, aunque con una apuesta sin paliativos para que esa tarea educativa active las herramientas necesarias para que los niños y niñas puedan ocupar ese lugar que el mundo piensa para ellos. De ese lugar, que les pertenece, intenta dar cuenta el actual capítulo. Para ello, proponemos recuperar ciertas cuestiones a considerar para enmarcar el tema del sujeto de la educación en una institución de protección a la infancia:

- Por un lado, en el capítulo 3 de la Primera Parte (pp. 64-72) dibujamos los contornos de las infancias en lo social, la mirada social sobre una infancia desamparada y sujeta a las cadenas significantes de su adjectivación. Un modo de habitar las infancias⁷⁶ que ahondaba, si cabe, en la consideración de que éstas pasaban a engrosar la densa lista de sectores poblacionales definidos en base a sus necesidades, sus déficits y sus factores de riesgo. El corolario a esta visión sitúa a las infancias acogidas en CRAEs alejadas de las posibilidades de ocupación de ese

⁷⁶ Este concepto se lo debemos a Silvia Serra (2003: 15-22).

lugar pensado por Arendt o Meirieu (entre otros), acercándolas, por contra, a uno mucho más difuso y más próximo al mero ejercicio de una modalidad de control social sustentada en las problemáticas o dificultades inherentes a los niños y niñas que, por diferentes motivos, han sido abandonados. Una suerte de axioma que los acompaña en el tránsito institucional que se ha construido para albergarlos.

- Por otro lado, no desestimar las marcas históricas de las instituciones de protección (vid. cap. 2 de la Segunda Parte; apdo. 2.1.1., pp. 156-170) en la configuración de ese lugar social pensado para las infancias acogidas en CRAEs. Unas marcas que retornan y que, lejos de suponer una advertencia para posibilitar una construcción de prácticas institucionales atravesadas (ahora sí) por la educación, están suponiendo (de nuevo) una simple reacomodación de los supuestos que definieron este tipo de instituciones.

Así pues, ambas cuestiones se convierten en ejes que permiten esbozar qué lugar social se delinea, se traza, se asigna para aquellas infancias alojadas en un CRAE.

3.1. La protección de los niños: una cuestión de *sujeto*

Posiblemente, estemos ante una de las cuestiones centrales en Pedagogía: discernir el sujeto de las prácticas educativas. ¿De qué sujeto hablamos?; cuando hablamos de sujeto, ¿a qué nos estamos refiriendo?; ¿da igual sujeto que individuo, persona o niño? La cuestión del sujeto plantea, ante todo, una posición ética y epistemológica al respecto.

Sin duda conviene señalar que el sujeto que plantea un modelo educativo es el sujeto de la educación. Salvando lo que a simple vista puede parecer una obviedad, nos detendremos sucintamente en esta consideración que valoramos como crucial para desarrollar el propósito de construir un lugar para el sujeto de la educación en una institución de protección a la infancia.

Retomemos aquí a Kant ([1788] 1990). Autor que, a nuestro entender, plantó las bases para poder abordar la cuestión del sujeto *en* la educación. Kant distingue los órdenes moral y cognoscitivo en el individuo; el primero para referirse al ámbito de la voluntad (“interioridad” del sujeto) y como tal inaccesible al conocimiento y a la coacción⁷⁷, y el segundo perteneciente al ámbito de la exterioridad de las acciones, y por lo tanto relacionado con los límites de la realidad. En este sentido, Núñez (1990) incluye lo social en el orden cognoscitivo, lo que le permite abordar el lugar de la educación como construcción de la socialidad (op.cit.: 83). Así, mientras la educación pertenece al ámbito de lo fenoménico, la libertad de elección y el posicionamiento del sujeto frente a la coacción de lo social pertenecen al ámbito moral.

Esto, lejos de suponer una traba epistemológica para la educación, supone trazar dos puntos de partida fundamentales en relación al trabajo educativo con niños y niñas

⁷⁷ Entendemos aquí coacción en el sentido hegeliano del ejercicio de una violencia pedagógica simbólica (vid. Núñez; 1999)

acogidas en CRAE:

- En primer lugar, la acción educativa es posible si consideramos esa doble dimensión kantiana del sujeto (moral y social). Si la educación es una actividad social encargada de transmitir saberes y recursos sociales, ésta se centrará en la dimensión social del sujeto, desviando la mirada del sujeto moral, en tanto inaccesible e incoaccionable.
- En segundo lugar, contemplar la dimensión inaccesible del sujeto evita confusiones entre educación y moralización, y pone en primer plano la necesidad de que las acciones educativas contemplen la elección individual del sujeto. Así, en este planteamiento educativo se ponen en juego las responsabilidades, la del agente (en tanto agente transmisor) pero, también, la del sujeto (poniendo en juego la elección).

Esta división del sujeto otorga una dimensión diferente al papel de la educación, en tanto señala una dirección de las acciones educativas que marca en el horizonte la socialización del sujeto, el establecimiento de pautas culturales que le permitan una circulación fluida por redes sociales amplias y, por supuesto, le aleja de una concepción educativa como “*acción de insistencia sobre el sujeto para que éste cambie*” (Núñez; 1998: 39), fundada en una suerte de asimilación y dilución de la doble dimensión kantiana.

Al abordar la cuestión del sujeto no podemos dejar de referirnos, de manera ineludible, a la necesidad de hablar de sujeto en educación (social). Tal vez los puntos de partida señalados bastarían para considerar la cuestión en la construcción de un modelo de trabajo educativo para los Centros Residenciales de Acción Educativa. Precisamente,

uno de los ejes centrales de la propuesta estructural de este modelo educativo se encuentra en la introducción del concepto de sujeto (vid. Primera Parte apdo. 1.3., pág. 45). Así pues, la consideración del sujeto en educación nos distancia, en un primer momento, de posiciones actuales que focalizan el trabajo educativo a partir de una “sectorización social”⁷⁸, y recupera, en un segundo momento, la posibilidad de construir otros lugares a diferencia de la asignación social que, por diferentes motivos, lo supeditan a recorrer un trayecto ya diseñado desde las lógicas de control poblacional. En esa otra lógica (la pedagógica), el sujeto es una construcción simbólica resultado de “operaciones de atribución, palabra y acto” (García Molina; 2002: 199)

Vista la necesidad de incorporar la cuestión del sujeto *en* educación, conviene en este momento introducirnos en la consideración del sujeto *de* la educación. Para ello, recuperamos la definición que Violeta Núñez aporta y que sirve de guía para profundizar en las reflexiones posteriores en la especificidad del campo de la protección a la infancia. Como decíamos, Núñez define al sujeto de la educación como “*aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada*” (1999: 46). Posteriormente, García Molina concretiza esa disposición a constituirse como sujeto de la educación en tanto “*exista una oferta de contenidos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos*” (2003: 116) además de “*espacios y tiempos más o menos estables*” (íbidem). Ambas aportaciones establecen las coordenadas en las que nos basamos para introducir la cuestión de sujeto de la educación:

⁷⁸ Con “sectorización social” nos estamos refiriendo al establecimiento de características sociales, económicas y/o educativas bajo las que son clasificados los individuos. De esta categorización surgen posteriormente indicaciones concretas de trabajo específico en base a la sectorización. Como ejemplo, “menores en riesgo”, para señalar características comunes de los niños y niñas que están acogidos en Centros Residenciales de Acción Educativa, y para los que se arman indicaciones de tratamiento en bloque.

- El sujeto de la educación como sujeto social
- La disposición del sujeto de la educación a la adquisición
- La existencia de unos contenidos culturales a transmitir
- El sostenimiento del agente de la educación de la oferta educativa
- Un marco (tiempo-espacio) en que las acciones educativas se lleven a cabo.

El propósito de este capítulo es ir profundizando las particularidades de esta concepción en un marco institucional de protección a la infancia.

Para ello, basándonos en el siguiente cuadro, proponemos un breve recorrido por las consideraciones que, a nuestro entender, han configurado el lugar de los niños y niñas acogidas en centros de protección:

POLÍTICAS DE ENCIERRO EDAD MEDIA - SIGLO XIX	POLÍTICAS ASISTENCIALES FINALES SIGLO XIX	POLÍTICAS SOCIALES SIGLO XX
SUJETO DE LA CORRECCIÓN	SUJETO DE LA ASISTENCIA	SUJETO DE LA PROTECCIÓN

Cuadro n°2

Esta aproximación parte de la consideración del lugar social pensado en cada momento histórico para aquellas infancias y adolescencias en situaciones de desamparo, abandono, maltrato o dificultad social⁷⁹. Teniendo en cuenta que la categoría “sujeto social” (en contraste a la de “sujeto moral”) supone una construcción del sujeto “*como efecto de lugar*”⁸⁰ (Miller; 1987), el cuadro expuesto señala los diferentes lugares

⁷⁹ Estas categorías responden a atribuciones realizadas en diferentes momentos históricos a partir del estudio de las leyes de protección a la infancia.

⁸⁰ Esta emergencia del sujeto como efecto del lugar sostiene la referencia a considerar que las propiedades atribuidas no son inherentes al sujeto, sino que pertenecen al lugar que éste ocupa (Miller, 1987).

propuestos por las políticas públicas, así como la idea de sujeto que se construye a partir de ellas. Es decir, el estudio de la acción política desplegada en la atención y cuidado de los niños y niñas desprotegidos hace emerger la idea de sujeto subyacente. No vamos a detenernos aquí en las dos primeras aproximaciones (sujeto de la corrección y de la asistencia), si bien haremos referencia a ellas al intentar vislumbrar el lugar actual de sujeto de la protección.

El interés por profundizar en esta cuestión radica en delimitar el enmarque actual de la protección a la infancia y el lugar que se asigna a los niños y niñas que se pretende proteger. Asimismo, ese encuadre nos permitirá aproximarnos al lugar que pensamos que requiere plantear una institución (un CRAE) respecto a los retos y desafíos del mundo actual para con las infancias y adolescencias que acoge.

Tal y como hemos indicado (vid. apdo. 2.1.2. pág. 170), las actuales medidas de protección a la infancia se sostienen alrededor de la idea de desamparo social⁸¹, donde tras las miradas técnicas se suceden una serie de medidas judiciales y sociales que decretan el desamparo de un niño o niña y la asunción de la guarda o tutela por parte del Estado. El significante *protección* viene aquí a asumir esas funciones “dejadas caer” y establece (y ofrece) un lugar social en que la protección del sujeto *desprotegido* se produzca. Así, ¿cuál es la configuración actual de ese lugar⁸²?; es decir, ¿cómo se conforma lo que podríamos denominar como el lugar del *sujeto de la protección*?

Si nos atenemos a lo ya dicho acerca del encargo social, esa configuración se realiza en

⁸¹ Debemos este concepto a los trabajos de **Susana Brignoni** en relación al trabajo de Soporte Técnico de equipos de CRAE que se realiza desde la Fundació 9 Barris. La autora plantea las diferencias entre desamparo social y desamparo subjetivo, situando el primero en el lugar de la respuesta social a una situación evidente de dejación de las funciones de cuidado y atención respecto de un sujeto. En cambio, el desamparo subjetivo alude a un “*momento estructural en la constitución del sujeto*” [...] como “*condición para que un vínculo pueda constituirse*” (2007: 3).

⁸² Tomamos aquí el concepto “lugar” de **García Molina** (2002) para diferenciarlo de espacio físico, refiriéndose a “lugar” como espacio ocupado que permite una historización y una identificación.

torno a la atención y la educación del que viene a ocupar ese lugar. Sin embargo, conviene apuntar la necesidad de contrastar, en base al ordenamiento jurídico, cómo se entienden ambas consideraciones. Sin entrar de nuevo en ellas (vid. págs. 170 y ss.) nos detendremos brevemente en la oferta de un lugar que se atisba escorado en disposiciones relacionadas con la reeducación⁸³, la confusión permanente entre prevención y educación⁸⁴ y señalamientos constantes a la necesidad de medidas educativas correctoras⁸⁵ en las instituciones de protección. Todas estas cuestiones, ciertamente, nos aportan elementos de definición del lugar ofertado para la protección de niños y adolescentes, proporcionando (a su vez) una imagen de las infancias y las adolescencias desprotegidas basada en la carencia, el conflicto y la inadaptación.

Por lo tanto, el lugar “sujeto de la protección” parece estar constituido por una amalgama del “sujeto de la corrección” y del “sujeto de la asistencia”, reservando a la educación un papel preventivo respecto a lo que se considera el camino (destino) ineluctable de los niños: la drogadicción, la delincuencia, la no disposición al trabajo. Esta suerte de retorno de la asistencia social y de la corrección (con fórmulas actuales referidas a la prevención social y la contención física y emocional) impide, o al menos soslaya la posibilidad de que emerja en las instituciones de protección un sujeto de la educación, es decir, dispuesto a apropiarse de los contenidos valiosos de la cultura, que le promocióne a un *otro lugar* de la vida social. Por supuesto, esta apuesta educativa requiere de una redefinición de la oferta social respecto de la protección, donde la educación entendida como oportunidad social ocupe un lugar apropiado en los marcos

⁸³ Apartado c) del artículo 5 bis de la Ley 8/2002.

⁸⁴ Artículo 45 Punto 2. “Son medidas preventivas y educativas: a) La atención en determinados centros abiertos, talleres y demás servicios comunitarios. b) La atención en su propio entorno. c) La ayuda profesional que tiende a proporcionar a los menores los medios pedagógicos que les faciliten la inserción en el mundo del trabajo. d) El seguimiento de las personas menores desinternadas de los centros con la oferta del apoyo sociopedagógico necesario. e) La atención psicoterapéutica.”

⁸⁵ Sección 2a Artículos 50, 51 y 52.

institucionales. Por consiguiente, el próximo apartado anuda esta posibilidad y proporciona algunos elementos para la emergencia del “sujeto de la educación” en los Centros Residenciales de Acción Educativa.

3.2. El niño como sujeto de la educación en una institución de protección

Ante esa imagen del niño, alejada de los trazos que Arendt y Meirieu describían al inicio del capítulo (el “sujeto en el mundo”), el reto de los Centros Residenciales es ofertar un lugar “otro” que haga posible su ocupación por parte de los niños y niñas que en ellos ingresen. Es decir, los CRAEs pueden orientar sus (pre)ocupaciones a ofrecer lugares pensados desde la educación que puedan ser ocupados por el sujeto.

Previamente a significar esa propuesta de *lugar a ocupar*, cabe situar algunas cuestiones de partida:

- ¿Es posible, pues, hablar de sujeto de la educación en un CRAE?
- ¿Cómo construir el lugar de sujeto de la educación en un CRAE?

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, reafirmar la posibilidad de que en instituciones creadas en su momento no para educar, sino para ejercer modalidades de control social sobre las infancias desatendidas, el mandato social actual requiere de la presencia educativa. Y para ello se torna imprescindible armar la construcción de ese lugar. De la misma manera, hablar de sujeto de la educación en un CRAE solicita su articulación con el resto de los elementos propuestos como integrantes de un modelo de educación social. Así, sus posibilidades de construcción se entienden si participan agentes dispuestos a tal construcción, contenidos culturales y sociales valiosos que promuevan al sujeto y unas metodologías de trabajo educativo que garanticen la

transmisión educativa. Esto, por supuesto, enmarcado en una institución que incorpore la educación de los niños y niñas acogidos entre sus funciones.

Respecto a la segunda de las cuestiones planteadas, consideramos que el CRAE está en condiciones de poner en marcha la arquitectura necesaria para construir un lugar y poder ofrecerlo. En esta línea, entonces, se requeriría:

- Un modelo educativo que articule las exigencias sociales del mundo actual con los intereses particulares del sujeto, con la finalidad de posibilitar lazos sociales consistentes que permitan al sujeto amplios recorridos por lo social. En palabras de Meirieu (1998: 81) “*hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo*”
- La consideración inicial de que el sujeto es un enigma para el agente de la educación. Esto supone la contemplación de la dimensión subjetiva del niño acogido en un CRAE, tener en cuenta la opacidad del sujeto (incluso para él mismo) en una suerte de actualización del orden moral kantiano y alejarse de la mitificación a la que asistimos en torno a la idea de un *sujeto transparente* del cual todo sabemos, incluso lo que necesita.
- Partir de que el trabajo educativo se lleva a cabo con los niños, no con las problemáticas sociales con las que vienen definidos.
- Que la oferta de trabajo educativo suponga la puesta de marcha de acciones educativas que contemplen las particularidades del sujeto expresadas por sus deseos, sus impulsos, sus capacidades y sus propios intereses.
- Que la disposición del sujeto a ser educado contempla el trabajo para su consentimiento. Sin embargo, la hipótesis que lanzamos se refiere a que para que se

produzca consentimiento del sujeto se ha de producir el consentimiento del agente, es decir, el educador ha de consentir a educar, ha de autorizarse a ejercer la función educativa⁸⁶.

Estas premisas caracterizan el lugar ofertado, si bien establecen los recorridos diversos que cada sujeto realizará en el tránsito por la institución. Veamos, pues, cómo habilitar un lugar diferente para aquellos que transitan por un CRAE.

En una reciente publicación⁸⁷, un grupo de educadores sociales señala dos tiempos en la consideración y construcción del sujeto de la educación en un CRAE: hablan de un primer momento, “*del caso al niño*”, que hace posible un segundo momento que denominan “*del niño al sujeto de la educación*”. Este relato supone un recorrido posibilitador de la emergencia del sujeto de la educación en un CRAE. Ambos tiempos articulan, a la vez que propician, las consideraciones que señalábamos como exigencias sociales del momento histórico y los intereses particulares del sujeto. Es decir, facilitar respuestas pedagógicas frente a la encrucijada (paradojal en muchas ocasiones) entre los tiempos subjetivos y los tiempos sociales (entre ellos los institucionales). La mirada que nos aporta facilita la incorporación, por un lado, del sujeto a la institución que lo acoge y, por otro, contribuye a iniciar la propuesta educativa.

“*Del caso al niño*”, así, supone superar la idea de niño que recorre los circuitos de la protección explicado por otros [“*el niño como propuesta*” (op.cit.: 41)], produciéndose un tiempo de espera para la presentación del niño (más allá de los informes que lo acompañan). Se introduce, pues, el vector del enigma y habilita un lugar diferente que se separa del estigma (Goffman: 1993). Aquel que llega a la institución llega como un

⁸⁶ Esta cuestión será ampliada en el capítulo 4 referido al agente de la educación.

⁸⁷ **Equipo Norai** (2007): *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona, Gedisa.

caso. No obstante, es necesario operar una apertura institucional que facilite la posibilidad de que algo de la dimensión subjetiva se haga presente. Es decir, no planteamos obviar la información, sino considerar que esa información no explica al sujeto, sino un cúmulo de situaciones sociales, subjetivadas por los ojos técnicos del que decreta el ingreso del caso en una institución de protección. Proponemos que la mirada institucional se desvíe del informe hacia la sorpresa que nos aguarda: a que el sujeto que se presenta no responde de manera unívoca a lo que se dice de él en los informes escolares, médicos, sociales y/o psicológicos. Esta manera de *mirar* produce efectos de realidad en la inscripción del sujeto en la institución.

De hecho, contemplar al niño más allá de lo que lo explica, remite a establecer un tiempo de espera, un tiempo activo en el que pasan cosas, en que el sujeto se presenta y la institución acogedora procura dar un lugar. Podríamos definir este tiempo como un *tiempo de desnaturalización* del discurso social que acompaña el recorrer de estas infancias, donde la mirada y también la palabra sean vehículos de ofrecimiento de la posibilidad de la educación, de ruptura con lo que a priori se define como inevitable⁸⁸.

El segundo tiempo a establecer en el trabajo con las infancias acogidas, para así posibilitar la emergencia del sujeto de la educación, supone que la institución cuente con el ofrecimiento de ese “otro” lugar. Es decir, que contemple un lugar que el sujeto quiera ocupar para apropiarse de lo que le pertenece, el patrimonio social y cultural, y que pueda así operar la posibilidad de un vínculo con lo social. “*Del niño al sujeto de la educación*” establece los tiempos necesarios (en muchas ocasiones superpuestos y discontinuos) para trabajar en relación a posibilitar la emergencia de los intereses del niño, a escuchar más allá de las palabras y a suscitar el deseo de aprender.

⁸⁸ Baste con recordar los caminos ciertos acerca de los circuitos de minoridad de las infancias (cap. 3 de la Primera Parte)

La oferta educativa, en este caso, debe remitir a un lugar diferenciado, particular e intencionado, más allá de lo que se define como “necesidad”⁸⁹; que suponga un trabajo de apropiación del sujeto. Este trabajo, por supuesto, supone una responsabilidad y ésta, a su vez, demanda otra: la del educador y el ejercicio de su función.

⁸⁹ Leemos aquí la necesidad como un constructo relacionado, en muchas ocasiones, con ideales de fabricación -a la manera de **Meirieu** (1998) -. En esa órbita se sitúan las necesidades sociales extraídas a partir de la consideración de unas carencias o unas dis-armonías.

4. El educador social en un Centro Residencial de Acción Educativa: de celador a agente de la educación social

“La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás”
H. ARENDT (1996: 201)

Los recorridos históricos del lugar que en la actualidad ocupa el educador social en los Centros Residenciales de Acción Educativa han ido en correlación con las diferentes consideraciones que del individuo a proteger han tenido las políticas públicas. Así, continuando con el cuadro que presentábamos en el capítulo 3 de esta Segunda parte, contemplamos las siguientes figuras:

POLÍTICAS DE ENCIERRO EDAD MEDIA - SIGLO XIX	POLÍTICAS ASISTENCIALES FINALES SIGLO XIX	POLÍTICAS SOCIALES SIGLO XX
SUJETO DE LA CORRECCIÓN	SUJETO DE LA ASISTENCIA	SUJETO DE LA PROTECCIÓN
VIGILANTE	CELADOR	EDUCADOR

Cuadro nº 3

Vigilar, velar, educar: sin duda, funciones diferentes emanadas de los encargos correspondientes a las coyunturas políticas y sociales de cada época. Si bien dejamos un estudio histórico más en profundidad de esta figura en las instituciones de protección para posteriores trabajos, detendremos la mirada en el análisis del lugar que se abre con el inicio de las políticas sociales de finales del siglo XX y los retos a los que nos convoca este inicio del siglo XXI. No obstante, el motivo por el que se han señalado las tres figuras radica en la necesidad, que consideramos oportuna, de tener presente las marcas históricas que inciden en el lugar del educador. El propósito subyacente está en calibrar ciertas configuraciones (perfiles, funciones y competencias) del profesional de

la educación social que ocupa esta plaza; y de la serie de tareas, acciones, límites y alcances del trabajo que se derivan en un Centro Residencial de Acción Educativa.

4.1. De perfiles y funciones: un lugar para el educador social en un Centro Residencial de Acción Educativa

Distintas variables han ido conformando la implantación creciente de la figura profesional del educador social en el territorio. Entre ellas podemos destacar la promoción y ampliación de tareas específicas a desarrollar, el progresivo reconocimiento social y la reflexión en torno al campo de actuación, o la intensificación del estudio de las prácticas y los desarrollos teóricos y metodológicos de la educación social. Así pues, el panorama alrededor de este asentamiento del educador social ha ido demandando el acercamiento paulatino de las administraciones públicas, de los colegios y asociaciones profesionales y de las universidades a dar cuenta del trabajo de los profesionales de la educación social. Esto ha supuesto un considerable número de listas, cuadros y clasificaciones que han ido construyendo el lugar social y profesional del educador social pero, sobretodo, ha significado armar un complejo entramado de relaciones entre las funciones a llevar a cabo, los perfiles necesarios⁹⁰ que las garanticen y el diseño de la formación que asegure lo anterior.

Como decíamos, todas estas aportaciones desde diferentes instancias han representado avances destacados en cuanto que promovido la reflexión en torno a qué trabajo está convocado el educador social. Ahora bien, también es necesario señalar que tal abundancia ha subsumido la **función educativa** del educador social, y que en algunos aspectos ha supuesto su dilución. Cabe destacar, sin embargo, que están apareciendo

⁹⁰ Últimamente el concepto "perfiles" se ha ido dejando de lado y ha aparecido el término "competencias", aunque sin grandes cambios en sus consideraciones.

últimamente propuestas para redireccionar esta cuestión. Entre éstas queremos destacar dos que, pese a su carácter provisional⁹¹ una y su carácter exploratorio⁹² otra están implicando aportaciones en el sentido de recuperación y promoción de la función educativa⁹³. En lo que respecta a la primera, el trabajo realizado por la Comisión de Definición de Educación Social de ASEDES, es de destacar la división sugerida entre funciones singulares y funciones compartidas del educador social destacando un eje común: la educación. Es decir, si bien se diferencia entre las funciones exclusivas y aquellas que se distribuyen juntos a otros profesionales del campo social, son las intenciones educativas las que originan e impulsan una consideración específica del educador social. Las funciones que se promueven desde esa plataforma son las siguientes:

FUNCIONES SINGULARES	FUNCIONES COMPARTIDAS
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos
Mediación social, cultural y educativa	Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos

Cuadro nº 4

⁹¹ Nos referimos a las propuestas del documento "Catálogo de Funciones y Competencias" realizado por la Comisión de Definición de Educación Social de ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social), y que tras un largo proceso de discusión entre los diferentes Colegios y Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales se ha aprobado el 16 de junio de 2007. El cuadro presentado es propio y realizado a partir de los contenidos del documento reseñado.

⁹² La propuesta de GRES (Grup de Recerca en Educació Social - Grupo de Investigación en Educación Social) se ha centrado en la creación de TreS (Taula per a la Reflexió en Educació Social - Mesa para la Reflexión en Educación Social), que lleva funcionando dos años y en la que participan numerosos educadores sociales de diferentes prácticas con el objetivo de analizar y profundizar en torno a los retos y desafíos de la profesión.

⁹³ Cabe destacar, también, las propuestas en este campo de la reciente publicación de Sáez y García Molina (2006).

Asimismo, aunque desde otra perspectiva de trabajo, GRES ha promovido la discusión acerca de las prácticas educativas, articuladas éstas con el encargo social y la posición profesional resultante de las lecturas de ese encargo. Así, la introducción de este análisis implica delimitar la función educativa y dotarla de significado en el magma de los encargos sociales.

Estas aportaciones, junto a otras⁹⁴, están suponiendo un giro en la construcción pedagógica del trabajo que despliega el agente de la educación social. El punto de partida común de estas concepciones se sostiene en torno a dos cuestiones:

- Por un lado, la función educativa en Educación Social se ha tenido que construir, no viene dada. Por lo tanto, conviene preguntarse si el ejercicio de esta función es reclamada o si, tan sólo, remite a una opción profesional, intelectual o ética.
- Por otro lado, esa construcción en base a qué se ha realizado y, por supuesto, cómo se plantea el mantenimiento de la función educativa.

Al hablar de la Educación Social como una profesión social y educativa, se está tendiendo a dar por supuesto que la propia denominación de educador ya confiere las características propias para ejercer la función educativa. Es decir, que con hacer y decir lo que se le supone a este profesional ya emerge la intención, la acción y la responsabilidad educativa. Por lo tanto, la mirada ha estado casi siempre dirigida a ocupar un espacio social y profesional, pero no tanto un espacio pedagógico. En el campo profesional de la Educación Social, en muchas ocasiones, hablamos de las dificultades sociales pero pocas de las dificultades educativas. Y de la misma manera,

⁹⁴ Queremos destacar aquí los trabajos del **Grupo de Investigación de Psicoanálisis y Pedagogía** de la Sección Clínica de Barcelona, que durante más 10 años han ido estableciendo líneas de investigación entre las que destaca el despliegue de la función educativa y el lugar del educador.

habría que poder diferenciar entre las dificultades que existen en la actualidad para ejercer la función educativa (en todo el campo educativo), y los problemas endémicos al ejercicio de la función educativa en el campo de la Educación Social (por la propia historia del campo y por la construcción profesional).

A la hora de indagar acerca del lugar actual del agente de la educación en las instituciones de protección, topamos con un texto que, pese a su extensión, convenimos en presentarlo. A partir de su lectura se advierte la necesidad de procurar cambios en la concepción del agente de la educación en los Centros Residenciales de Acción Educativa. El texto se titula “**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 publicado en la web del Departamento de Bienestar Social y Familia⁹⁵ de la Generalitat de Catalunya. Este Departamento del Gobierno catalán tiene las competencias en materia de protección a la infancia -la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia - (DGAIA).

Esta propuesta está fundamentada en las aportaciones de un seminario de trabajo celebrado durante cuatro días de los meses de febrero y marzo, contando con la participación de profesionales en activo de diferentes CRAE, representantes del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya, técnicos de la DGAIA y del Gabinete de Estudios y Planificación del Departamento de Bienestar y Familia.

⁹⁵ En el momento de esta redacción este Departamento ha cambiado de denominación y ha pasado a ser el Departamento de Acción Social y Ciudadanía.

Este Comité de Expertos tiene un carácter de asesoramiento, con capacidad para incidir en la regulación de la capacitación profesional del educador social en los CRAE y, por lo tanto, define el perfil profesional y las propuestas de requisitos mínimos de formación específica y complementaria para estos profesionales. Más allá de los requisitos legales, el interés por la lectura de este documento radica en la visión de las funciones y competencias que en él se plantean y que ofrecen pistas para averiguar qué se le pide a un educador social para desempeñarse en un CRAE. Veamos cuáles son las capacidades que definen el perfil⁹⁶:

Observar, analizar y adaptarse a las nuevas situaciones	Saber utilizar el sentido del humor como recurso educativo.
Reflexionar y actuar desde una visión global.	Ser objetivo y saber mantener la distancia óptima.
Ser coherente con un/a mismo/a y con el proyecto del centro.	Saber dar respuestas inmediatas en situaciones imprevistas.
Actuar con naturalidad en la relación educativa.	Gestionar las crisis y los conflictos
Ser discreto, mantener la privacidad.	Tener tolerancia a la frustración.
Ser prudente, paciente y perseverante en las relaciones.	Saber controlar las emociones.
Respetar la dignidad del niño y joven, la de su familia y la de todas las personas del centro, independientemente de su origen y de su cultura.	Trabajar en equipo y practicar la coordinación.
Establecer vínculos afectivos y relaciones interpersonales de manera positiva y óptima que favorezcan el crecimiento personal.	Motivarse y motivar.
Ser marco de referencia y saber combinar la firmeza y la afectividad.	Mostrarse abierto a la crítica, tener capacidad de autocrítica.
Saber trabajar a nivel individual y grupal	Ser creativo/a y saber gestionar los recursos disponibles
Saber desarrollar la empatía para comprender mejor al otro.	Formarse de manera continuada.

Cuadro nº 5

La propuesta aporta una ingente cantidad de caracterizaciones de aquel que pretenda ser educador social en un CRAE. Incluso, muchas de ellas remiten a las propuestas del

⁹⁶ La traducción del catalán es propia.

Informe Delors⁹⁷ (1996) de un aprendizaje basado en el “saber ser, saber estar y saber hacer”. Lejos de sopesar la idoneidad de la capacitación aptitudinal y actitudinal de los educadores sociales en relación al desarrollo de su trabajo en un CRAE, deberíamos preguntarnos por el lugar que se conforma (con sus límites y sus alcances) a partir de la profesionalización del educador social y, más allá, de qué dotamos a esta figura para que se aleje (ahora definitivamente) de las funciones vigilares y represoras de antaño. Parece que frente a la figura asilar de las políticas de encierro o la cuidadora de las políticas asistenciales, el lugar que las políticas de protección han ideado y conformado para la figura profesional que recibe el encargo social es la de un educador-modelo. El *saber ser, saber estar y saber hacer* borra una dimensión facultativa de aquel que pretende ejercer la función que aparece como diferenciadora del resto de profesionales del campo social: la función educativa. La dimensión que se borra tras la dilución que se produce al establecer perfiles de carácter personal es una dimensión clásica, y puede que por ello abandonada: la dimensión del saber. No podemos por menos que recuperar las palabras que ya utilizamos del maestro Lorenzo Luzuriaga, pero que retornan al aparecer la figura del educador, “[...] *el educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica*” (1966 [1960]: 129). Esta propuesta se dirige a señalar los ejes fundamentales de la formación del educador, y esta doble preparación necesita de una constante renovación del vínculo del educador con su disciplina y con la cultura en un sentido amplio. Nuestra hipótesis es que para esa renovación se precisa mantener una cierta disposición al saber.

⁹⁷ El Informe Delors es la nomenclatura por la que se conoce el Informe de la UNESCO acerca de los retos de la educación en el siglo XXI. Este Informe es el resultado del trabajo realizado por diferentes expertos y coordinado por Jacques Delors. Las conclusiones se recogen en **Delors, J.** [Presidente de la Comisión] (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana.

Si pensamos, entonces, el agente de la educación como un “*pasador de cultura*” (Meirieu; 1998: 134), podemos considerar el lugar del educador en relación a:

- **El saber de la función a ejercer.** Es decir, un saber ligado al corpus teórico de la Pedagogía (Social) como disciplina que fundamenta la función educativa. En este sentido seguimos reivindicando una Pedagogía sólida, en tanto promueva y proponga elementos de sujeción para las prácticas educativas y referencias para el ejercicio de la función educativa (también en instituciones como los CRAE). Una Pedagogía, pues, que haga frente al vaciamiento del discurso pedagógico y al creciente fortalecimiento de la idea de Ciencias de la Educación (que asigna a la Pedagogía un carácter meramente técnico -técnicas exploratorias, de diagnóstico, observacionales y de confección de protocolos de aplicación-). Ante estas apreciaciones cabe introducir la reflexión pedagógica en términos de lo que Durkheim [1904] (1992) apuntó como “*hacer pedagogía*”, para así fundamentar y conocer la tarea de “pasar” a la que hacemos referencia.
- **El saber sobre la materia a transmitir: la cultura.** ¿Cómo causar el interés en la cultura sin estar causado por la misma?, o enunciado de otra manera: cuán difícil se torna transmitir interés por la literatura y la lectura a un sujeto si el agente de la educación raramente se acerca a un libro. Esto exige de una disposición de enlace, de vínculo, de lazo con las manifestaciones culturales de lo humano. Renovar el interés de las nuevas generaciones por las producciones culturales humanas supone al educador la resignificación de sus propias adquisiciones. Aquí cobra cuerpo el ejercicio de “pasar cultura”.

Pero estas dos premisas (que se han de revisar en cada sociedad y momento histórico), han de ponerse en relación con una cierta disposición al *no saber*. Esto es, habilitar lugar a la *docta ignorantia*⁹⁸, donde a partir precisamente de ese *no saber* puede llegar a tener lugar una posición abierta al conocimiento, dispuesta a consentir y a aceptar que existe una cuota de *no saber* acerca de los contenidos a transmitir y, sobretodo, acerca del sujeto. Una postura, ésta, en clara oposición a la presentación del educador como un modelo a seguir, que lo sabe “todo” acerca de “todo”, incluido sobre lo que le pasa al sujeto. La *docta ignorantia* nos obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Así, este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta.

Retomemos, brevemente, el concepto de “educador-modelo” apuntado con anterioridad. En el mismo Informe del Comité de Expertos reseñado aparece esta concepción indicando la necesidad de “[...] *tener presente que el/la educador/a social es un modelo para el niño y el adolescente que desde la convivencia y la relación educa*”. Hannah Arendt (1996: 291), por el contrario, da cuenta no del lugar del educador como “modelo”, sino como “pasador” de “el mundo”, en su carácter complejo e incluso contradictorio: “*La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una*

⁹⁸ Esta expresión está recogida del *Diccionario de Filosofía* de J. Ferrater Mora (1994), págs. 927-928 - Tomo I. Tal y como se señala, es una expresión conocida especialmente a través de la interpretación de Nicolás de Cusa, que escribió sobre el tema su más famoso libro, *De docta ignorantia* [1440] (2003: 41) en el que escribe: “[...] *ciertamente, puesto que el apetito en nosotros no es vano, deseamos saber que nosotros ignoramos. Y si logramos alcanzar esto en su plenitud, habremos de acceder a la docta ignorancia. Pues nada podrá más perfectamente acaecerle al hombre que esté sumamente interesado en la doctrina, que se descubra doctísimo en la misma ignorancia que le es propia. Y uno será tanto más docto, cuanto se sepa a sí mismo más ignorante*”.

especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice «Éste es nuestro mundo».

Tras estas reflexiones en torno al lugar del educador social, éste se configura no en base a un perfil caracterial, sino a una encrucijada que remite a considerar esta figura como un representante de lo social que debe atender las particularidades del sujeto. Un lugar, entonces, complejo, sometido a las presiones de los encargos sociales, la propia disposición del educador y la dimensión subjetiva de los sujetos que atiende. Es en este lugar de cruce donde emerge y donde podemos dar cuenta de la **función educativa** del educador social en un CRAE, en tanto el ejercicio de ésta supone un elemento distintivo frente a otras profesiones del campo social.

4.2. La función educativa del educador social en un CRAE.

Si el elemento distintivo que faculta la labor del educador social en un CRAE es la función educativa, ésta puede ser considerada un fundamento, un excelente nodo del que parte el despliegue de la tarea encargada al educador. Pero, inmediatamente, la cuestión que surge es ¿cómo dotar de contenido esa función?

Para analizarlo nos remitimos a una investigación realizada en Uruguay por educadores sociales que se publicó en agosto de 2005 con el título *El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en Hogares*⁹⁹. En este estudio se sometieron a análisis diferentes cuestiones acerca de los lugares habilitados para las figuras de agente y sujeto de la

⁹⁹ Este trabajo forma parte VV.AA. (2005b): *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo, Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay. Los autores de este capítulo al que hacemos referencia son los educadores sociales **Hernán Lahore**, **Gonzalo López** y **Rudyard Pereyra**. Una aclaración pertinente: los Hogares en Uruguay podrían corresponderse (salvando las particularidades de cada territorio y los trayectos histórico-legales) a los Centros Residenciales de Acción Educativa.

educación en ese tipo de instituciones. La aproximación que sus autores realizan sobre el lugar y la función del educador, nos sirve para trazar algunas aportaciones al respecto del trabajo al que se convoca al educador social en las instituciones de protección.

Tras las entrevistas que realizan a diferentes educadores sociales de Hogares, el estudio pone de manifiesto la significación que cobran lo que ellos denominan las tres A: *acompañar*, *aconsejar* y *afecto*. En cuanto a la función de *acompañar*, el estudio cuestiona este concepto basándose en el imaginario que lo rodea en este marco institucional. En efecto, el acompañamiento se asocia con un “*estar ahí*” (2005: 88) rutinario, e incluso proclive a inscribirse en compensación al *abandono* que el sujeto ha padecido. Este concepto se ha utilizado en nuestro entorno muy ligado al concepto de trabajo en la *vida cotidiana*, una suerte de presencia constante del educador en todos los ámbitos de la vida del sujeto. Ante esta manera de entender el acompañamiento el estudio contrapone el *suscitar*, más cercano a la promoción y a la intención que entraña el concepto de educación que estamos manejando.

Aconsejar toma un sentido de advertir y aleccionar cuando la posición del que da consejo se sustenta en el “saber qué le pasa y por qué actúa así el sujeto”, un saber con cariz totalizante y sostenido en una función de ayuda basada en la experiencia que se supone el propio educador. Frente al aconsejar, entonces, se promueve, el *suponer*. Es decir, suponer un sujeto capaz de interesarse (aunque aún no sabemos por qué cosas), suponer sus posibilidades (aunque no sabemos cómo las pondrá a trabajar) y sostener en el tiempo aquello que ofrecemos (aunque no sabemos cuándo se apropiará de ello).

En lo que se refiere al *afecto*, éste se conforma como núcleo aglutinador de las anteriores funciones, como una suerte de envoltorio de presentación, imprescindible para desempeñar correctamente las anteriores. Nos mostramos de acuerdo con la

aportación de los autores cuando se refieren a que no se trataría tanto de que no exista el afecto entre el agente y el sujeto; ello es posible, aunque la diferencia radical estriba en su necesidad para que acontezca el acto educativo. Sin duda, es un terreno complejo, donde la afectividad opera en el marco de la subjetividad particular, un campo que, como hemos señalado (cap.3), corresponde a otro orden diferente al social. Por ello el estudio plantea como propio de las funciones del educador no el afecto sino la *socialización*. Ésta fomenta la filiación social del sujeto más allá de un educador que despliegue sus funciones en torno a un “sí mismo” como ejemplo, como modelo. Las tres S (*suscitar, suponer y socializar* como respuesta a las tres A incrustadas en las prácticas educativas) que se nos aportan implican situar la función del educador en la órbita de lo educativo.

No se nos escapa, tal y como hemos venido iterando, la doble dimensión del encargo social que recibe el educador social de un CRAE. Ciertamente, al cargo de éste se encuentran los cuidados y las atenciones que requieren los niños y niñas acogidos. La hipótesis que venimos desarrollando y manteniendo es que la convivencia de ambas funciones (la cuidadora y la educativa) no ha de suponer el menoscabo de ninguna de ellas. Y, por las aproximaciones realizadas al campo de estudio, el diagnóstico actual apunta a un cierto vaciamiento de la función educativa que también influencia de manera directa la función asistencial.

Es por ello que la propuesta en cuanto al ejercicio de la función educativa como eje del trabajo del educador social en un CRAE puede fundamentarse, bajo nuestro punto de vista, en los siguientes aspectos:

a) **Responsabilidad** frente al ejercicio de la profesión educativa.

La responsabilidad alude a la obligación de responder de los actos, a hacerse cargo, en este caso, del ejercicio profesional de la función educativa. Ésta se encuentra en un proceso constante de construcción, por lo que la responsabilidad a la que aludimos se refiere a un cierto *estado de alerta* permanente respecto de los presupuestos pedagógicos que sostienen la acción educativa, ya que “*el acto tiene consecuencias y de ellas el profesional es responsable*” (Tizio; 2003: 180). La propia interrogación acerca del lugar que se ocupa, la disponibilidad a suponer un sujeto y la asunción de la posición¹⁰⁰ profesional como parte integrante de la acción devienen claves para fundamentar la responsabilidad educativa que sustenta el trabajo del educador social en un CRAE.

b) **Autoridad** del educador

Si bien el concepto de autoridad remite a muchos campos epistemológicos y son muchos los autores que profundizan en torno a ella, el sentido que aquí le otorgamos proviene de los trabajos de Bochenski (1989) y de Bernfeld (2005), al referirse a la *autoridad epistemológica* y a la *autoridad técnica*, respectivamente. Ambas nos remiten a la necesidad de dotar la función del educador de conocimientos y saberes pedagógicos y culturales. De esa dotación depende, en gran medida, el interés del sujeto por aprender. Y, sin duda, en este aspecto juega un papel importante la posición a la que aludíamos, en tanto “*la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus*

¹⁰⁰ El concepto de *posición profesional* lo tomamos de los trabajos de Tizio (2003: 178 y ss.), quien señala que tras la posición no tan sólo se inscribe la ubicación del agente, sus presupuestos y sus actos, sino que un aspecto fundamental de la posición radica en que ésta configura también los actos. Es decir, que la posición “[...] *hace referencia a un lugar en un discurso y al Otro al que se dirige*” (op.cit.: 179), contemplando que “*hay algo de la posición que escapa al sujeto mismo*”. Esto supone, en términos de responsabilidad, la importancia de estar advertido acerca del lugar que ocupa el agente de la educación respecto de los efectos educativos que comporta el ejercicio de la función.

discípulos” (Arendt; 2003: 279). Una dis-posición que sitúa a esa autoridad educativa en la asimetría necesaria para que opere el acto educativo.

c) **Intencionalidad** educativa en relación a la promoción social y cultural de los sujetos. Por último, señalar que tras la responsabilidad y la autoridad hemos de situar la intencionalidad subyacente en todo acto educativo. García Molina (2003: 121) destaca que “*la tarea del educador remite principalmente a transmitir un mundo (sus pautas culturales y sociales) [...]*”. En ello, irremediamente, se significa el interés por educar, “*el deseo de educar*”. En el caso de los CRAE, el carácter intencional hace posible dar un lugar a la educación, provee a las instituciones de contenido cultural y las dispone a asumir retos nuevos respecto de la atención de los niños y niñas acogidos.

La función educativa, pues, remite a campos de responsabilidad basados en el saber pedagógico y cultural y con la intencionalidad de promover efectos educativos en los sujetos. Por lo tanto, y bajo estas claves, la puesta en marcha de la función educativa en un CRAE solicita un encuadre construido en torno a:

- **Leer** las coordenadas del encargo social de protección a la infancia, para poder diferenciar, a la vez que articular cuidados y educación (vid. cap.2)¹⁰¹
- **Habilitar** las condiciones necesarias para dar lugar a la emergencia del sujeto de la educación (vid. cap. 3) en una institución proclive a parapetarse en prioridades y urgencias. Habilitar las condiciones supone instaurar nuevos tiempos en los recorridos de los niños por la institución, enlazándolos y modulándolos con los

¹⁰¹ Los capítulos a los que se hace referencia, donde se amplía y profundiza la cuestión, pertenecen a la Segunda Parte de esta Tesis Doctoral. Aquel que no coincida con esta referencia será señalado convenientemente.

tiempos del agente y los tiempos institucionales y sociales. En definitiva, establecer las coordenadas de tiempos y espacios que permitan las prácticas educativas.

- **Organizar y disponer** los elementos necesarios en la institución para desplegar las acciones educativas (vid. caps. 1, 2 y 5)
- **Enseñar** (o **dar** (García Molina; 2003); o **pasar** (Meirieu; 1998); o **instruir** (Herbart; 1983)); porque un educador “[...] *es alguien que tiene algo para enseñar, pero además, lo enseña*” (Antelo; 1999: 17). Una convocatoria a saber (vid. cap.4) y a querer que el otro sepa; a pasar lo dado; a asumir la responsabilidad educativa (y adulta) que emplaza a entender que aquel que aprende necesita de otro que enseñe, también en un CRAE.
- **Apostar**, es decir, tomar riesgo, arriesgarse a educar. La educación en un CRAE ha ocupado lugares secundarios, alejada de las demandas políticas de la protección, ahogada en la corrección o en la asistencia, reconvertida en simple habilidad o en manual de estilo vital. La apuesta pedagógica es arriesgarse a que la educación haga acto de presencia, a no plantear la retirada ante el empuje del control y la represión. Compleja tarea, sin duda. Pero si no hay riesgo a perder, se pierde la posibilidad de que se introduzcan vetas educativas en instituciones que, por tradición y por constitución, no han albergado deseo de educar.
- **Confiar** en que la apuesta se encuadra en la promesa educativa, esperar y trabajar para la disponibilidad del sujeto a adquirir aquello que, en definitiva, le pertenece.

En estos elementos puede fundamentarse el trabajo del educador social en un CRAE, un trabajo atravesado también por los horarios, los sueldos, las dificultades, los límites, los tiempos y las supervivencias. No obstante, si existe intención educativa, responsabilidad para el ejercicio de la función educativa y autoridad técnica que lo permita, estamos hablando de que eso se inscriba en un Proyecto Educativo, un eje que permita acortar las diferencias entre **aquello que se hace y aquello que se dice que se hace**.

Para acabar este capítulo tan sólo indicar que el reto de la Educación Social en los CRAE es ofrecer un lugar a la función educativa, sólo así pasarán los tiempos del simple acompañamiento presencial a los sujetos, del darles el afecto del que (se está convencido) carecen, o del atender tan sólo a problemáticas sociales que terminan configurando el horizonte de los niños.

5. Los contenidos culturales y las metodologías de la transmisión educativa: de la asistencia a la educación

“[...] ciertos productos culturales tienen un valor añadido, y es que pueden escapar, sosteniéndose en el tiempo, a lo efímero del consumo y el olvido inmediato.”

J. GARCÍA MOLINA (2003: 135)

5.1. La constante búsqueda

Las cuestiones acerca de los contenidos educativos han estado presentes a lo largo de la historia de las ideas pedagógicas; preguntas del tipo *¿qué enseñar?* han acompañado las orientaciones de las acciones educativas en términos de la transmisión y la adquisición de recursos culturales valiosos que promuevan procesos de socialización acordes con la época. La hipótesis de aproximación al campo de estudio que sostenemos a lo largo del capítulo, se refiere al abandono sistemático de este tipo de cuestiones. Veamos cómo se contextualizan estos escenarios educativos respecto a los contenidos.

En muchas ocasiones se están situando algunas dificultades actuales de las prácticas educativas y sociales¹⁰² en torno a las figuras del agente y del sujeto de la educación. En lo que concierne a los agentes de la educación podemos escuchar y leer cuestiones, a título de ejemplo, relacionadas con: las lagunas de su formación, tanto inicial como permanente, la poca preparación para constituirse como profesionales y poco interés por mantener relaciones formativas a lo largo de su vida profesional; su exigua implicación en los proyectos institucionales; cierta incapacidad de romper dinámicas establecidas; un papel pasivo en relación al ejercicio de sus responsabilidades; dificultades para leer

¹⁰² Las lecturas a las que nos referimos las acostumbramos a ver en los medios de comunicación. Aunque también parecen haberse apoderado de ciertos discursos pedagógicos actuales, donde cobran una central relevancia las características sociales y psicológicas de los sujetos o las condiciones de los agentes, desprovocando a la educación de su intencionalidad y de su componente instructivo. Es decir, de convocar al duro trabajo de enseñar y a la, no menos ardua, tarea de aprender. Desde esas lecturas, los contenidos de la educación tienen poco o nulo valor. Al menos los contenidos entendidos como valor cultural.

el encargo social; la caída de la función educativa en lo social actual... Así, observamos la aparición de expresiones del tipo “profesionales quemados, depresivos, despreocupados, desinteresados o dimisionarios”. Surge una cuestión inquietante en el imaginario social: ¿educadores sin deseo de enseñar?

Por lo que respecta a los sujetos de la educación, existen lecturas acerca de sus dificultades psicológicas y sociales, con poca tolerancia a la frustración, con nulo interés por el saber, proclives a la irresponsabilidad, más preocupados por el *carpe diem* que por el futuro, sin respeto por las generaciones adultas, con violencias,... Así, aparecen expresiones como “sujetos apáticos, agresivos, desinteresados o desmotivados”. Surge, pues, otra cuestión inquietante: ¿sujetos sin deseo de aprender?

Señalemos, entonces, esas dos cuestiones inquietantes. *Agentes sin deseo de enseñar* y *sujetos sin deseo de aprender* vienen a dibujar un paisaje yermo en el ya de por sí desierto pedagógico de lo actual. Pocas veces a esos “sin deseo” se les añade un “qué”. Es decir, sin deseo de enseñar ¿qué? y sin deseo de aprender ¿qué? Un “qué” que inaugura nuevas posiciones ante el saber. Preguntarnos sobre el “qué” obliga a re-pasar, a re-pensar y a re-visar los contenidos educativos y nuestra relación con ellos. Es decir, a dirigir la mirada hacia un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación. Si no existe ese punto, no hay encuentro posible. Con su desaparición o su borrado lo que emerge es un par sin nada que lo separe, por lo tanto sin nada que lo una. En efecto, podemos referirnos a ello como el estallido de la relación educativa, apareciendo otros tipos de relación en su lugar que poco o nada tienen que ver con la educación.

Un importante sustrato de los contenidos tiene que ver con la exigencia actual de lo social. Si bien los educadores han de saber en qué está fundamentada esa exigencia, de dónde proviene, en qué se concreta,... la mayor dificultad radica en cómo convertir esa exigencia en contenidos de valor social y cultural. Algunas preguntas rodean esta cuestión: ¿cuáles son esos contenidos? ¿quién los elige?, ¿en qué se basan?, ¿cuáles son los mínimos? Cada momento histórico nos convoca a re-formularlos, a re-crear viejas y nuevas preguntas que re-sitúan en un punto de salida para autorizarse a enseñar, en este caso, en el siglo XXI. Esas viejas preguntas de los viejos maestros, que han caído en desuso o permanecen escritas en libros que ya casi nadie re-visita, nos recuerdan las cuestiones que hemos de seguir preguntándonos: ¿qué y para qué se enseña? ¿cómo y cuándo se enseña?

Estas preguntas facilitan cada vez un renovado acercamiento al lugar que ocupan los contenidos educativos en este ambiente líquido de la modernidad actual (Bauman; 2003), donde los límites institucionales se desdibujan, los encargos se alejan de lo educativo y se aproximan, de nuevo, al control y la represión.

En la educación escolar, se cuenta aún con un currículum prescripto, una selección de contenidos propuesta para la elaboración de unas programaciones y con unos tiempos establecidos para conseguirlos. Los contenidos están sistematizados por áreas curriculares que los concretan y despliegan¹⁰³. De todas maneras, esos contenidos han ocupado una centralidad demasiado obturadora, arrinconando las particularidades de los sujetos y, en ocasiones, dando la espalda a las exigencias sociales. Así, nos encontramos con instituciones escolares ahogadas en recorridos curriculares homogéneos y,

¹⁰³ Esta sistematización se encuentra en el Diseño Curricular Base, donde se marcan las directrices generales, los objetivos y los contenidos a transmitir y que todos los niños y niñas deben haber aprendido al acabar la escolarización obligatoria.

paradójicamente, la lectura casi inmediata que se hace de las dificultades en las prácticas pasa por abandonar los contenidos para ocuparse de “otras cosas”¹⁰⁴ que poco o nada tienen que ver con la escuela.

En Educación Social no hay un currículum a la manera escolar, por lo que se tiende a cierta discrecionalidad en la consideración de los contenidos a transmitir por parte de las administraciones públicas, las instituciones y los profesionales. Aunque en realidad sí existe actualmente un conjunto de propuestas, con gran aceptación, articuladas en torno, precisamente, a cuestiones como: las habilidades sociales, las actitudes psicosexuales, la manifestación de sentimientos, la resolución de conflictos, el desarrollo de la empatía y de la resiliencia, los hábitos, la autoestima o la autonomía. Estas cuestiones se han tomado como contenidos educativos. Contenidos con poco o dudoso valor cultural, acompañados de un sinfín de técnicas relacionales compensadoras que acrecientan la no-separación óptima entre el agente y el sujeto. Posiblemente por su reciente historia y por su temor a confundirse con lo escolar, muchas prácticas de educación social han convertido los contenidos en una suerte de “happening” de actividades. Incluso responsables de instituciones proclaman a los cuatro vientos que las actividades educativas más idóneas y actuales para una correcta inserción social y laboral pasan por la bisutería, la creación de máscaras y la cestería¹⁰⁵.

Una mención aparte merece la consideración de adecuar ciertos contenidos a una aparente especificidad, fragilidad y debilidad de los niños, apoyados en productos pretendidamente educativos. La cuestión aún recorre cauces más estrechos cuando nos

¹⁰⁴ Estas “otras cosas” se concretan en programas de habilidades sociales, programas de resolución de conflictos,...

¹⁰⁵ Esta afirmación apareció en El País del día 16 de febrero de 2006. El artículo hace mención de la inauguración de una unidad especial en un centro de justicia juvenil para jóvenes con graves trastornos de conducta. En la noticia se afirma que “con talleres de máscaras, bisutería o elaboración de cestos se trabaja para que el joven pueda integrarse en la comunidad”. Estas actividades siempre parecen estar destinadas a los mismos, precisamente los que más necesitan contenidos valiosos cultural y socialmente. La pregunta sería: ¿qué lugar del entramado social y económico reservamos a aquellos que deberían insertarse mediante la cestería?

referimos a las ofertas culturales de los niños que viven en centros de protección. Así, existe una velada disposición a pensar que estos niños no van a entender ciertas películas, no van a escuchar otras músicas o a leer otros libros que aquellos que no requieran esfuerzos. El escudo protector de estas propuestas parece inclinarse hacia una marca inicial de los sujetos: “*ellos no lo van a entender*”, que viene a descifrarse en algo así como “*no vale la pena esforzarse porque estos niños nunca van a entrar en otros circuitos que no sean los degradados*”.

Así, la actualidad dibuja instituciones desbordadas que ofrecen recorridos vacíos. Si ante las dificultades en las prácticas escolares decíamos que se percibe cierto abandono de los contenidos, en las prácticas de la educación social las dificultades están promoviendo más, si cabe, una construcción de contenidos aferrados a lo emocional, a lo problemático y a lo urgente con renovadas técnicas de ayuda, de autoayuda y de contención física y emocional.

En efecto, tanto en las prácticas escolares como en las de educación social, aunque con matices, nos encontramos con cierta dimisión en relación con los contenidos. En un caso, porque éstos no dan respuestas inmediatas, no se adecuan a los nuevos retos ni permiten abrir nuevos recorridos, y en el otro porque el lugar de los contenidos es copado por una interminable lista de actividades *biopsicosocioeducativas* sin anclajes epistemológicos, por lo tanto condenadas a lo efímero y al olvido.

Sorprende en la actualidad cómo los objetivos educativos, donde se significan los contenidos, se decantan porque el sujeto consiga la felicidad, la tolerancia, la solidaridad, el compañerismo o el buen comportamiento.

Ante esto, la pregunta que aparece es: ¿Qué estamos haciendo con la Pedagogía para confundir (como punto de partida) efectos educativos (discutibles, pero al fin y al cabo efectos posibles), con los contenidos de la transmisión educativa? Los contenidos que se proponen en la actualidad son un fin en sí mismos, no posibilitan que los sujetos puedan recorrer, transitar, descubrir, pensar, equivocarse o aprender.

Algunos autores clásicos de la Pedagogía¹⁰⁶ dedicaron tiempo y esfuerzo a escribir y a dejar constancia que los contenidos de la cultura habían de ser recortados para poder ser considerados contenidos educativos. ¿Por qué, entonces, la obcecación en servirnos de “valores” sin referentes culturales? Es decir, no podemos enseñar los efectos educativos sino procurar enseñar para que los efectos puedan llegar a producirse. Los efectos son posibles si se produce una dotación cultural del sujeto. No es dotación cultural este ejemplo leído en un informe educativo: *“Carlos, de 11 años, tiene muchas dificultades con la lectura; pero el trabajo con él ha permitido una mayor tolerancia a la frustración y que pueda aceptar su nueva situación”*. La importancia parece no estar en que Carlos aprenda a leer, sino que aprenda a vivir con su dificultad. Si los recorridos de la educación son inciertos, se desvelan como oscuros para aquellos que no han accedido al mundo de la lectura. No se puede permitir, como adultos y como educadores, que una de las características de un niño que transita por diferentes recorridos educativos sea la de “no sabe leer, pero lo acepta”.

Ante tal panorama, la opción pasa por seguir incursionando/produciendo bienes culturales como tarea continua, suministradora de contenidos valiosos. Búsqueda constante que puede incardinarse en dos premisas: la adecuación de los contenidos a la época actual, y un cierto atrevimiento en las propuestas para alejarse de esos contenidos

¹⁰⁶ Nos referimos, por ejemplo, a **Herbart** [1806] (1983) o a **Luzuriaga** [1960] (1966), entre otros.

exclusivamente para sujetos que previamente han sido catalogados como candidatos a ser “tolerantes con la frustración”.

La actualización de los contenidos educativos y su adecuación a las exigencias sociales son siempre motivo (y también excusa), en diferentes instituciones educativas, de referencias más o menos veladas al “*establecimiento de prioridades para con los sujetos*”. Curiosamente, estas *prioridades* casi siempre tienen que ver, como decíamos, con miradas hacia lo emocional, lo conductual o lo urgente. Pocas veces las miradas prioritarias se dirigen hacia lo cultural. Y decíamos también excusa porque situar la mirada en lo cultural supone un trabajo complejo y constante de búsqueda por parte del educador, al que no siempre parece estar dispuesto.

Las posibles soluciones no deben pasar, pues, por construcciones curriculares de contenidos que aplasten la particularidad del sujeto, la capacidad de selección y sistematización del agente o que potencien una mera ejercitación de rancios contenidos. No se trata de contenidos imposibilitadores. Bien al contrario, de algo que ordene, oriente y evite la tendencia actual a confundir la relación educativa con una relación entre agente y sujeto sin nada que la medie que no sea la finalidad. Dando un lugar valioso a los contenidos damos un lugar reforzado al agente, lo investimos de saber. Dando un lugar valioso a los contenidos damos también un valor al acto de ocupar el lugar del sujeto de la educación.

¿Qué hace que una propuesta de contenidos educativos sea relevante culturalmente hablando? El reto pasa en primer lugar por valorizar el legado cultural con el que contamos y así poder relanzar al sujeto hacia la aprehensión de lo nuevo. La constante búsqueda de esos contenidos permite encontrar nuevos recursos para transmitir a los

niños un interés por las producciones culturales (las viejas y las nuevas), para promover apropiaciones de los sujetos, para abrir inciertos caminos en la propia búsqueda.

La transmisión de los bienes culturales, de los patrimonios culturales, de los aprendizajes acumulados a lo largo del devenir humano requieren de una selección (siempre incompleta) para que el sujeto los pueda utilizar, re-utilizar o desechar si llega el caso. Las músicas, el teatro, las diversas manifestaciones artísticas, el cine, la literatura, las tecnologías actuales no pueden ser sólo una oferta de ocio como se plantea en algunas instituciones, o como salidas extraescolares (una vez al trimestre).

Traspasar a los futuros educadores y a los educadores en activo la difícil y necesaria tarea de establecer una relación consistente y rigurosa con el saber, con la cultura en sentido amplio: he aquí un desafío. Ofrecer espacios donde las técnicas, los recursos y las actividades a realizar con los sujetos cobren valor porque están enlazadas con el acervo cultural de un tiempo y un espacio, y porque incorporan las nuevas producciones y los nuevos intereses.

Hemos venido planteando que algunas de las dificultades de las prácticas consisten en actualizar el papel de los contenidos educativos (ya sea por su ausencia o por su abandono) en el establecimiento de vínculos consistentes. Si el agente de la educación no cree que los contenidos a transmitir son valiosos, o si bien aún creyéndolo esos contenidos no responden a la exigencia cultural del momento (en términos del saber humano), no los va a cargar de interés. Si por otro lado el sujeto detecta que esos contenidos no tienen ningún valor, responde de maneras diversas que todos conocemos: apatía, desinterés.... La transmisión educativa en tanto traspaso de la cultura opera porque, posiblemente, no se trata de una transmisión simple de contenidos, sino de una

transmisión del interés por los contenidos. Para ello éstos han de existir. Sin ellos, no hay interés posible. Aquello que une agente de la educación y contenidos está cargado de interés por lo cultural, por el deseo de transmitirlo. Con este “intangible” el sujeto construye sus propios puentes culturales y se habilita a la navegación en la “*modernidad líquida*” (Bauman; 2003).

5.2. Los bienes culturales en los CRAE: historia de un desencuentro

Retomemos las palabras de Lorenzo Luzuriaga que transcribíamos en el capítulo 0: “*El problema de la educación consiste precisamente en transformar los bienes culturales en bienes educativos*” (1966: 58). Ellas suponen un punto de partida excelente para consolidar la propuesta de que el fundamento (y el faro) de los contenidos educativos se encuentra en los bienes culturales de la época. Lamentablemente, hemos ido observando cómo la línea histórica de los CRAE (vid. cap. 2 Segunda Parte), en sus diferentes denominaciones y características, no ha sido atravesada por esta consideración cultural. Por consiguiente, el reto, en esta ocasión, se refiere a cómo introducir y mantener los contenidos culturales en este tipo de instituciones. Para ello, se hace imprescindible tener en cuenta algunas cuestiones:

a. Dotación cultural de la institución

En la línea ya señalada en los apartados referentes al marco institucional, la dotación cultural de un CRAE supone crear las condiciones para permitir el acceso de los niños y niñas acogidas a los contenidos que se les proponen. En este “crear condiciones” se inscriben preguntas que acompañan algunas de las prácticas actuales: ¿cómo transmitir el interés por la literatura sin libros? ¿cómo acceder a la utilización de las nuevas tecnologías sin ordenadores que lo permitan?,... Inmediatamente podemos refugiarnos

en la falta de recursos económicos e infraestructurales de las instituciones. Sin duda, éstas existen y han de ser reclamadas; pero, de la misma manera, también cabe señalar la necesidad de dotar esas instituciones de objetos, producciones, formatos... que permitan el contacto de los sujetos con lo cultural. En esta línea los CRAE, y sus equipos educativos, pueden procurar esa dotación cultural mediante la propuesta, el intercambio, la creación y la invención: de libros, de cuentos y de cómics en una biblioteca bien organizada; de discos de músicas diversas que circulen por la institución, de videotecas con películas que vayan más allá de las últimas producciones infantiles; de reproducciones de cuadros con valor estético reconocido; etc. La exposición de estos bienes culturales, tanto de uso común como particular, permiten los *tropiezos*, a la manera de Montessori. Esto es, su existencia y su utilización en los CRAE abona la posibilidad del encuentro, adquieren un lugar valioso en la institución y dicen mucho acerca de la confianza que se deposita en que serán oídos, vistos, tocados o leídos. Sin duda, dotar a la institución revierte también en la dotación cultural del sujeto.

b. Sistematizar propuestas de contenidos educativos: las áreas de trabajo

Los trabajos de Núñez (1995) y Núñez y Planas (1997) han supuesto un gran avance en la consideración de los contenidos educativos en Educación Social. La propuesta que las autoras realizaron en su momento comprendía la división por objetivos educativos comprendidos en cinco áreas de trabajo. Posteriormente, García Molina (2003) desarrolla estas áreas en relación al Proyecto Educativo Individualizado, dotándolas de objetivos concretos en el marco del trabajo particular con los sujetos acogidos en un CRAE. Ambas aportaciones re-sitúan los fundamentos del trabajo educativo en una institución de protección y contribuyen a esclarecer las orientaciones a las preguntas que nos hacíamos en torno a los contenidos (qué y cómo enseñar). Es por ello que,

basándonos en la consideración central de promover a los contenidos educativos como el lugar encuentro entre agente y sujeto de la educación, nuestra intención es desglosar esas aportaciones de objetivos en contenidos concretos a trabajar en un CRAE. Por supuesto no existe en esta contribución ninguna pretensión de homogeneizar la oferta, sino de procurar un recorte enmarcado en la actualidad de época y en la particularidad de los CRAE. Significa, bajo nuestro punto de vista, una aproximación concreta que aleje la discrecionalidad basada en las características personales del agente, por un lado, y la pobre oferta educativa justificada por las “dificultades insalvables” del sujeto.

El despliegue de contenidos que proponemos en torno a las áreas de trabajo educativo propuestas por Núñez (1995) y Núñez y Planas (1997) son:

Área de Sujeto social y Entorno

Un área¹⁰⁷ que conjuga, en parte, muchos de los contenidos que se vehiculizan en las restantes áreas de trabajo educativo¹⁰⁸. Sin embargo, su especificidad remite a considerar las finalidades de la tarea educativa en términos de socialización, de circulación y promoción social del sujeto. Así, los contenidos de esta área se centran en la transmisión de elementos que permitan el acceso de los niños y niñas acogidas en un CRAE a lo social amplio, a las redes sociales, al espacio social. El aspecto que queremos resaltar en esta área se refiere, precisamente, a la nomenclatura que propone. La articulación de los conceptos *sujeto social* y *entorno* delimita un área de contenidos fundamental para el trabajo educativo en los CRAE; ya que la promesa educativa (en términos de garantía y de justicia social) que conlleva trabajar para la construcción de

¹⁰⁷ Entendemos el *área* (de trabajo) en su sentido geométrico. Es decir, como la superficie comprendida dentro de un perímetro. Este símil nos permite acotar el trabajo educativo. Podríamos utilizar el concepto *ámbito*, mayoritariamente utilizado en el campo de la Educación Social. Sin embargo, *ámbito*, si bien también se refiere a un espacio limitado, nos parece menos apropiado ya que denota más amplitud. Posiblemente tan sólo es una cuestión de matices, pero *área* tiene un poso de tradición educativa que nos atrae. De ahí quizá el deseo de utilizarlo.

¹⁰⁸ En la misma línea que Núñez y Planas (1997) las áreas de “Sujeto social y entorno” y “Lenguaje y comunicación” son transversales en el trabajo concreto a desarrollar en un CRAE, por lo que en ambas se articulan contenidos con bifurcaciones en las restantes áreas.

un *sujeto social en lo social, desde lo social y para lo social* opera como apertura de recorridos y trayectos posibles para aquellos que son rehenes de diagnósticos sociales de desamparo, de oportunidades obturadas en base a indicadores de riesgo y de certezas respecto de sus limitadas posibilidades de circulación social. Por otro lado, mantenemos *entorno* en el sentido más amplio, para no confundirlo con *vida cotidiana*, concepción a la que ya hemos hecho referencia a lo largo de esta tesis y que, durante mucho tiempo, ha sido el eje de despliegue de las prácticas educativas en las instituciones de protección. Por lo tanto, el *entorno* busca romper con lo rutinario de la institución e introducir también lo extraordinario en el conocimiento de aquello que rodea al sujeto.

Entre los contenidos posibles a trabajar en un CRAE destacamos:

- Conocimiento de los derechos y deberes ciudadanos, las libertades políticas de la humanidad
- Establecimiento de pactos y negociaciones para la resolución de las diferencias
- Formas de organización del entorno: la ciudad
- Conocimiento de las redes sociales más próximas
- Conocimiento de otras realidades urbanas y rurales
- Usos de planos, mapas y callejeros
- Formas de trato social: relaciones sociales
- Utilización de los medios de transporte
- Lectura de las imágenes urbanas
- El tiempo: utilización de las nociones de tiempo y las unidades de medida. Utilización del calendario.
- Planificación de actividades de ocio y tiempo libre
- Normas de convivencia

- Identificación de bienes comunes y de los servicios públicos

Área de Lenguaje y Comunicación

El trabajo de transmisión se centra en esta área alrededor de la idea de “*vinculación social*” (Núñez y Planas; 1997: 122) del sujeto a través del lenguaje, por lo que los contenidos desplegados se dirigen a la adquisición adecuada de la lengua oral y escrita, y a su utilización en diferentes situaciones sociales a partir de argumentaciones lógicas, observaciones y análisis. En tanto el aprendizaje de la lengua no se agota en el conocimiento de los signos, sino que también incluye las significaciones culturales y las actividades sociales que las interpretan, esta área de contenidos incorpora conocimientos y procedimientos que consideramos fundamentales para el acceso a la cultura de época:

- Escuchar, hablar y conversar
- Lectura y escritura
- Comprensión de textos orales y escritos
- Utilización de las bibliotecas para obtener información, modelos de composición escrita y lecturas adecuadas a la edad y al interés particular
- Informaciones procedentes de diferentes soportes
- La prensa
- La radio
- La televisión
- Escucha de textos literarios
- Lecturas guiadas
- Elección de temas, textos, géneros

- Mantener la conversación, escuchar
- Localización de información concreta
- Contacto con la poesía, la narrativa, los diferentes géneros literarios
- Interés por los textos escritos como fuente de aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias
- Desarrollo de las preferencias personales
- Vigilancia de la corrección idiomática
- Valoración y aprecio del texto literario
- Interés por las lenguas
- Memorización de poesías
- Análisis de las conversaciones
- Expresión de sucesos reales o imaginarios
- Producción de textos

Área de Tecnologías

El sustrato de esta área de trabajo educativo en el marco institucional de un CRAE remite al *“interés por la indagación, la experimentación y la abstracción de conocimientos”* (García Molina; op.cit.: 139), además de procurar que se consiga *“una actitud receptiva hacia el trabajo manual, técnico e informático”* (Núñez y Planas; op.cit.: 124). En este sentido, si bien el área no pretende la exclusividad del papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), éstas ocupan cada vez más un lugar preponderante en lo actual. Así, las TIC se convierten tanto en un contenido a trabajar con los sujetos como en una herramienta excelente para las tareas referenciadas en otras áreas de trabajo educativo.

- Conocimiento de diferentes recursos del entorno social que permitan ampliar los saberes tecnológicos
- La presentación de trabajos escolares
- Montajes y desmontajes de máquinas
- Funcionamiento de objetos y máquinas
- Utilización de recursos informáticos (procesadores de texto); acceso a internet;
- Obtención de información a través de las tecnologías
- Utilización de las normas de uso, de seguridad y de conservación de los instrumentos y materiales de trabajo
- Utilización de las bibliotecas virtuales
- Proyectos tecnológicos sencillos

Área de Arte y Cultura

Un área que dirige sus contenidos hacia el conocimiento de las representaciones artísticas y culturales, por un lado, y hacia la participación directa del sujeto en ellas mediante el desarrollo de capacidades artísticas, expresivas y creativas.

- Identificación de manifestaciones culturales del propio marco cultural y de otros
- Conocimiento del cine (géneros, películas,...)
- Conocimiento de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural
- Comentario de obras plásticas y visuales
- Exposiciones
- Elaboración de dibujos, collages, pinturas, ...
- Representaciones teatrales

- Exploración de recursos digitales para la creación de obras
- Manipulación y exploración de materiales
- Audiciones musicales
- Representaciones musicales
- Posibilidades de producción musical
- Realización de fotografías
- Conocimiento de diferentes estilos musicales

Área de Juegos y Deportes

Un área que proyecta la utilización del juego y el deporte a aquello que tiene que ver con las relaciones con los otros, con la adquisición de normas y pautas sociales, con la simbolización. Así, los contenidos referidos al juego y al deporte pretenden crear, mantener y propiciar esos encuentros, habilitar los CRAE para albergar el juego libre y espontáneo de los más pequeños, el juego estructurado en sus diferentes modalidades y la posibilidad de uso y disfrute del deporte de los adolescentes.

- Relación de la actividad física y el bienestar
- Realización de juegos libres
- Realización de juegos organizados y compartidos
- Las reglas de juego
- Iniciación a la práctica deportiva
- Aceptación y respeto de las normas, reglas, estrategias y personas que participan en juegos y en actividades deportivas
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio

- Los juegos de rol
- El juego de mesa
- El juego informático

c. Las modalidades de transmisión de los contenidos: cuestiones metodológicas.

A lo largo del capítulo las cuestiones metodológicas han ido apareciendo paralelamente al tema de los contenidos. Separar el *qué* y el *cómo* de la actividad educativa es tarea harto compleja y es difícil de establecer la línea que los separa. Ahora bien, respecto a los CRAE, es necesario evidenciar algunos temas entre los que destacamos una concepción temporal lineal de la estancia de un niño en una institución residencial¹⁰⁹. Sin embargo, en esta linealidad se instaura un corte, que influencia el desarrollo de un proyecto educativo por lo que se refiere a la transmisión de contenidos valiosos. Este corte se produce en la consideración del tiempo de estancia del sujeto como un mero tiempo de espera a la resolución de salida de la institución. Es decir, existe un *antes* que provoca el internamiento y se instaura un *después* que pone en primer plano la preocupación por que en el menor tiempo posible el sujeto adquiriera un modo de vida que lo prepare para la vida posterior fuera del Centro. En esta continuidad el *durante* se rellena, entonces, del acompañamiento, el afecto y el consejo (como muy acertadamente señalaba el estudio de CENFORES - vid. cap. 4), apareciendo un tiempo de *stand-by* donde debiera aparecer un tiempo para la transmisión educativa. De esa concepción de la permanencia institucional deviene, entonces, una presencia constante del educador en el entorno vital del niño, un interés hacia la adquisición por la vía rápida de hábitos de

¹⁰⁹ Los tiempos de estancia de los niños y niñas en estas instituciones varían en cada caso. Un reciente estudio proveniente de una Tesis Doctoral (Torralba; 2006) afirma que uno de cada cuatro niños y adolescentes residentes en los CRAE está entre uno y dos años ingresado en el Centro. Recordemos que el tiempo estipulado en la prescripción legal es el menor posible y que no debería de llegar al año. Algunos niños, pues, pasan sus tiempos de infancia en el CRAE.

vida aplicando métodos que, en algunos casos, rozan las técnicas de modificación de conducta, y una mirada fijada en la observación, el seguimiento y el diagnóstico. Así, los tiempos de la educación se desvanecen.

Por este motivo es nodal aportar una mirada hacia las cuestiones metodológicas pensadas como la introducción de preguntas que alimenten el trabajo educativo a realizar por el educador: ¿cómo transmitir para posibilitar que el sujeto se apropie de los contenidos? ¿qué actividades, qué recursos se ponen a disposición? ¿cómo sostener una adecuada oferta de contenidos? Por lo tanto, aquí “*el interés del educador es el núcleo duro de toda metodología educativa*” (Núñez; 1999: 58). Su posición y su disposición condicionan, en este sentido, el papel que van a jugar las cuestiones metodológicas. Y el instrumento metodológico que aparece en primer plano es el Proyecto Educativo Individualizado como el documento que permite clarificar las acciones educativas y aunar:

- el interés y las características particulares del sujeto
- la exigencia social del momento histórico
- las propuestas que articulan las dos anteriores en términos de adquisición

Las aportaciones del profesor García Molina (2003) en relación a las metodologías educativas han supuesto una sistematización de las modalidades de transmisión, permitiendo la posibilidad de dejar a un lado las vaguedades de la *pedagogía de la vida cotidiana* aplicada a las instituciones de protección, para promover un trabajo educativo riguroso que permita un tiempo de adquisición, de apropiación por parte del sujeto de la educación. El siguiente cuadro (op.cit.: 150) permite enfocar ese trabajo:

METODOLOGÍAS	EJE METODOLÓGICO	FORMAS
Directa	Enseñanza	Verbales: expositiva, interrogativa, dialogante Experimentales: observación, audición, manipulación Simulación: juego, dramatización, comunicación audiovisual
Previas	Enriquecer el medio	Organización del tiempo: dinámica institucional Organización y riqueza del espacio: espacios institucionales, espacios sociales Formas de agrupamiento: grupos de edad, grupos de interés
	Mediación	Respecto de los contenidos: encuentro guiado, derivación Respecto a los otros: presentación, dinamización, negociación Respecto al entorno social: participación guiada, derivación

Cuadro nº 6

Directamente relacionado con el despliegue metodológico, conviene indicar un aspecto que forma parte de ese desarrollo por parte del agente. Nos referimos al papel que ocupa el trabajo del equipo educativo de una institución en relación al sostenimiento de esos ejes metodológico. Este trabajo está apoyado, sin duda, en torno a tres espacios de reflexión y análisis:

- Los espacios de formación individual y grupal de los miembros del equipo educativo como lugar que permite la pregunta, la continua reflexión sobre las prácticas.
- La supervisión como lugar de diálogo y encuentro entre la teoría pedagógica y la práctica educativa.
- El espacio de análisis de casos como lugar de conversación con otras disciplinas.

d. Un aparte en la consideración de los contenidos: las áreas de soporte

No queremos concluir este capítulo sin mencionar uno de los temas más controvertidos en las prácticas actuales de protección a la infancia: la dimensión asistencial del encargo que reciben los CRAE. Las tendencias a considerar los aspectos que provienen de esta parte del encargo como contenidos de la transmisión educativa, suponen en demasiadas ocasiones el borramiento de la dimensión educativa del encargo. La imprecisión a la hora de establecer cómo se ocupa el tiempo de estancia de un niño o niña en un CRAE ha devenido en una suerte de mezcolanza.

Del encargo se derivan una serie de funciones, entre ellas la educativa. Conviene, pues, darle un lugar diferenciado que permita su despliegue. El trabajo del equipo educativo de la Residencia Infantil Norai propuso en 1999 una forma particular de proporcionar ese lugar de reconocimiento al trabajo de atención del que se encarga un CRAE. Así, propuso la denominación de *áreas de soporte* para garantizar, por un lado, la atención y el cuidado de los niños y niñas acogidos y, por otro, para apoyar a puesta en marcha de acciones educativas (los previos kantianos). Esta tarea de discriminación supuso, en su momento, un avance considerable por establecer caminos que contemplaran ambas dimensiones (la asistencial y la educativa) sin que su superposición convirtiera la institución en un mero pasaje culturalmente improductivo para el sujeto. Así pues, en

esas áreas se contemplaron aspectos como el familiar, el psicológico, el de la salud y el escolar. Los nexos de unión entre ellas dan cuenta de la participación directa de otros profesionales especializados, la necesidad de establecer puntos de encuentro y de trabajo interdisciplinar, y el soporte necesario para garantizar las prácticas educativas. En otros lugares (Moyano; 2003: 109 y ss., Equipo Norai (2007: 71 y ss., García Molina; 2002: 276 y ss.) se ha explicitado el contenido del trabajo a desarrollar en estas áreas.

La diferenciación entre áreas de trabajo educativo y áreas de soporte, lejos de significar cierres maniqueos acerca de las funciones del educador social en un CRAE, ha supuesto establecer una mirada diferente que proporciona aperturas tanto en la educación en el marco de un CRAE como la importancia de atender otros aspectos de la vida de los niños y niñas acogidas.