

LA
INTERVENCIÓN
SOCIOEDUCATIVA
COMO
PROCESO DE
INVESTIGACIÓN

**Una experiencia de reflexión-acción
en Centros de Menores**

Ana M^ª Fernández Gutiérrez
2003

La Consejería de Asuntos Sociales del Principado de Asturias colabora en la difusión de este libro.

© Ana M^a Fernández Gutiérrez

© *Derechos de edición:*

Nau Llibres. Periodista Badía 10.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. 46010 VALENCIA

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro Roncal, Carlos Amer Mocholí y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Guada Impresores S.L.

ISBN: 84-7642-679-8

Depósito Legal: V- x.xxx - 2003

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



La intervención socioeducativa como proceso de investigación

Una experiencia de reflexión-acción en
Centros de Menores

Equipo de investigación:

Emma Alonso-Vega Álvarez
Faustino de la Peña González
Joaquín González González
Francisco Javier Martín Santos
Isolina González González
Irene Cervantes Olmos
Ana M^a Fernández Gutiérrez

Investigación realizada bajo la dirección de José Luis San Fabián Maroto

ÍNDICE

Capítulo 1. Caracterización de la Educación Social	7
0. Introducción	7
1. Orígenes de la Educación Social como profesión	7
1.1. Apuntes históricos sobre atención social	8
1.2. La reforma durante la transición democrática	16
1.3. La consolidación de la Educación social como campo profesional: logros y retos	21
2. El debate teórico-normativo	25
2.1. Definición de la educación social: una encrucijada de posiciones	25
2.2. Las funciones	28
2.3. Los ámbitos de intervención	32
3. Perspectivas teórico-prácticas	35
3.1. Los paradigmas	37
3.2. Los modelos de atención	42
3.3. De las teorías a las prácticas	45
Capítulo 2. El educador como investigador de su propia práctica	51
0. Introducción	51
1. La investigación en educación social	51
2. La investigación acción como método de intervención e investigación	54
3. Un ejemplo de investigación dirigida a la mejora de la práctica socioeducativa.	59
3.1. Objetivos y punto de partida	60
3.2. Fases y técnicas de investigación	65
3.3. Fuentes de rigor de la investigación	84

Capítulo 3. La intervención socioeducativa en Centros de Menores	89
0. Introducción	89
1. La práctica educativa en un centro de alojamiento de menores y su contexto	90
1.1. Dinámicas metodológicas en los equipos: el trabajo individual, la coordinación y el análisis de las prácticas	90
1.2. Dinámicas institucionales: las rutinas y las actividades	103
1.3. Dinámicas interpersonales: algunos aspectos del trabajo con la población adolescente	112
1.4. Algunas conclusiones	123
2. Planificación-acción	125
2.1. El Proyecto Educativo Individual de los menores	127
2.2. El trabajo del aspecto familiar	133
2.3. La relación educativa	141
2.4. Las actividades	148
2.5. La participación y las decisiones	152
Algunas conclusiones y propuestas	155
Relativas al proceso	155
Relativas a la intervención socioeducativa en centros	157
Relativas a aspectos concretos del trabajo educativo	158
Relativas a la formación de los educadores	159
Referencias bibliográficas	161
Anexo. Documentos presentados como soporte al proceso de reuniones	173
Curso 1997/98	173
Curso 1998/99	174

Cap. 1

Caracterización de la Educación Social

0. Introducción

La concepción actual de la atención social, como derecho ciudadano y marco de las intervenciones que llevamos a cabo los educadores sociales, no puede entenderse únicamente desde parámetros actuales, pues el diseño de las respuestas a los problemas sociales así como los planteamientos y las profesiones o la red de instituciones de todo tipo se han creado sobre la base de modelos anteriores. Conocer la profesión de educador implica tener en cuenta profesiones previas relacionadas con la vigilancia —cuidadores, vigilantes, celadores, etc.—, antecesores más o menos próximos de la actual figura del educador social. Implica asimismo conocer las instituciones en que la labor de estos trabajadores de la asistencia se ha llevado a cabo, además de los planteamientos sociales e incluso políticos hacia los diferentes colectivos sociales susceptibles de atención que dieron origen a tales instituciones.

Sin pretender un exhaustivo recorrido histórico, para caracterizar la profesión de educador se considera necesario hacer una breve introducción que permita tener en cuenta los orígenes y la evolución de los conceptos utilizados frecuentemente en el campo de la educación social, que no sólo remiten a diversos abordajes en diferentes momentos históricos, sino que ponen en cuestión las concepciones unívocas y aparentemente objetivas de términos como infancia, marginación o inadaptación.

También es preciso hacer referencia a la situación actual del debate teórico-normativo, y de los diferentes modelos que subyacen a las prácticas del educador, reflejo de las perspectivas y tendencias actuales en la profesión.

1. Orígenes de la Educación Social como profesión

El conocimiento y la profundización en los antecedentes de las instituciones y planteamientos originarios de la actual concepción de la intervención socioeducativa es una necesidad permanente en la tarea educativa. Uno de los problemas con el que los educadores aún

nos codeamos es el considerar las intervenciones desde una perspectiva “salvífica”, que trasluce cierta prepotencia hacia “el otro”, considerado “objeto” de la intervención. La historia es una fuente de experiencias, acertadas o erróneas, que abarca el conjunto de enfoques adoptados: benefactores, caritativos, humanistas, etc. Su conocimiento contribuye a poner nuestras intervenciones en el lugar que les corresponde, que no ha de ser otro que el del cuestionamiento continuo y anular la tendencia habitual a confundir los discursos (que traducen planteamientos, deseos, etc.) con nuestras producciones.

1.1. Apuntes históricos sobre atención social

Hospitales y albergues

Los primeros pasos de la atención social en Europa pueden considerarse vinculados al mandato católico de la caridad. La población susceptible de ayudas fue durante siglos “los pobres” y las instituciones dispuestas para atenderlos fueron hospitales y albergues.

La representación que en la Edad Media se hace de la pobreza no coincide, sin embargo, con la actual, puesto que, en una sociedad sin sistemas de previsión, “pobre” es todo aquel que tiene como único bien su capacidad de trabajar, ya que de ésta depende su subsistencia, y cualquier situación que afecte a su trabajo, como la enfermedad o una mala cosecha, implica necesariamente la mendicidad como medio de subsistencia. En esta circunstancia, son muchas las personas que dependen habitualmente de terceros para la cobertura de necesidades básicas.

Desde la perspectiva católica imperante, la limosna al pobre es una transacción necesaria porque éste es considerado una especie de “intermediario” entre la persona caritativa y la salvación. En consecuencia, las primeras instituciones de atención serán los lugares oficiales de limosna, esto es, los monasterios, a su vez con doble función de “intermediarios” entre los pobres y los legados testamentarios que a éstos hacen caritativos señores pudientes y entre estos donantes y la salvación.

Con el desarrollo de las ciudades, la limosna se establece en parroquias, sedes catedralicias y órdenes mendicantes, institucionalizándose las ayudas.

Sin embargo, algunos autores sitúan a la familia y la comunidad vecinal como principales instituciones de atención a las personas en cuanto a subsistencia, educación y guarda. En dicha comunidad vecinal, sitúan el origen de las hermandades y cofradías, instituciones formales de ayuda mutua: “El móvil de esta práctica no era la virtud cristiana de la caridad, sino la necesidad social que generó la pauta de ayuda mutua” (Casado y Guillén, 1987).

La característica fundamental de estos “centros” es la indiferenciación de la población atendida. Los hospitales pueden considerarse antecedentes originarios de toda institución de acogida, ya que en ellos se recogen huérfanos, pobres, enfermos, viudas, peregrinos, etc., como describe Juan Luis Vives en el siglo XVI: “Doy el nombre de hospitales a aquellas instituciones donde los enfermos son mantenidos y curados, donde se sustenta un cierto número de necesitados, donde se educan los niños y las niñas, donde se crían los hijos de nadie, donde se encierran los locos y donde los ciegos pasan la vida” (Vives, 1992).

Algunas otras instituciones coexisten con los hospitales. Entre ellos destacan los *Toribios de Sevilla* o el *Padre de Huérfanos*, que aparece en Valencia a mediados del siglo XVI y mantendrá su actividad en algunas provincias hasta finales del XVIII. De carácter municipalista, inicia la atención de los pobres por los poderes públicos. Cumple con los objetivos de recoger a los pobres y velar por la moralidad de los jóvenes desde una posición de “curador”, buscando trabajo a los mendigos carentes de él y procurando instrucción a huérfanos y castigo a los mendigos válidos para trabajar (Santolaria, 1997).

Con el agravamiento de la situación económica de los siglos XVI y XVII, se produce un aumento de la mendicidad que es abordado en las sucesivas Cortes (de Valladolid, Toledo, Madrid) y, de forma paralela, tiene lugar un cambio en la concepción de la pobreza, que pasa a considerarse consecuencia de la proliferación de la mentalidad ociosa y el vagabundeo, lo que implica la necesidad de obligar al vago a trabajar. La obligatoriedad del trabajo da lugar a una legislación represiva contra la pobreza desde el reinado de Alfonso X. A partir de aquí, se desarrollan instituciones dedicadas a disuadir de la “vagancia” y “corregir” a todos aquellos que no se adecuen a los patrones sociales establecidos.

Las propuestas institucionales que alumbró la mentalidad renacentista son, en España, la de Miguel Giginta, que en 1576 propugna las *Casas de Misericordia*, y la de Pérez de Herrera con los *Albergues de Pobres* (en 1598) (Santolaria, 1997). La primera de las instituciones pretendía curar el mal de la ociosidad a través de tres notas fundamentales, “doctrina, oficio y letras”, mientras que la segunda consistía en unos refugios nocturnos orientados fundamentalmente a censurar pobres verdaderos y controlar a los fingidos.

El panorama institucional de la época está presidido, pues, por los hospitales, que, progresivamente, tienden hacia la especialización: “hospitales específicos para hombres pobres y/o enfermos; para mujeres pobres y/o enfermas; para enfermos de ambos sexos; para sacerdotes pobres; para comunidades regionales; para extranjeros; para enfermedades contagiosas, especialmente para combatir las “bubas”; para enfermos incurables e impedidos; para “locos”; para leprosos; para convalecientes. Más aún, establecimientos que acogían a los niños expósitos o a los huérfanos, los asilos para ancianos y viudas pobres, las hospederías para viajeros y peregrinos, las Casas de Misericordia y los Albergues de Pobres, sin olvidarnos de los Reformatorios para muchachos/as y las casas de reforma para mujeres “arrepentidas” (Carmona García, 1988). Este conjunto institucional hospitalario se va completando con una serie de centros más acentuadamente represivos, orientados a aislar a un sector poblacional.

La consideración del pauperismo como problema social, responsabilidad política a abordar desde los poderes públicos, orienta la obra de Juan Luis Vives, a quien puede considerarse precursor de los sistemas públicos de servicios sociales. Para Casado (1992), Vives ofrece un plan intervencionista y reformador inspirado en la racionalidad técnico-económica, que sustituye la tolerancia medieval en materia de modo de vida y costumbres por el autoritarismo renacentista basado en los valores burgueses del trabajo y la austeridad. En sus propias palabras:

“Nómbrense todos los años para censores a dos varones miembros del Senado, de mucha gravedad y de una probidad sin tacha, quienes se informen de las costumbres de los pobres, de los muchachos, de los mozos, de los ancianos; qué hacen los niños, cuánto aprovechan, qué costumbres tienen, de qué índole son, qué esperanzas dan y, si algunos pecaren, de quién es la culpa” (Vives, 1992).

“Visite, pues, e inspeccione cada uno de estos establecimientos una comisión de dos regidores, acompañados de un escribano, tomen nota de las rentas y del numerario, registren los nombres de los asilados que sostiene el establecimiento y los motivos por que ingresó cada uno de ellos y eleven esta relación a los burgomaestres y al pleno consistorial. Los que padecen en su casa los agobios de la pobreza sean también anotados con sus hijos respectivos por dos diputados en cada parroquia, especificando sus necesidades, su anterior manera de vivir y por qué contingencias vinieron a ser pobres. Esa averiguación resultará fácil por los informes que suministren los vecinos, qué género de hombres sean y de qué vida y costumbres” (Ibid.155).

Desde este enfoque, sus propuestas institucionales se concretarán en los hospicios que se desarrollan durante el siglo XVIII.

Hospicios

Bajo el pensamiento ilustrado, la pobreza deja de ser considerada viático hacia la salvación del caritativo para afrontarse como un problema social a resolver con medidas políticas. Se produce, en consecuencia, una confrontación entre la perspectiva católica y el pensamiento crecientemente laico, de fundamento económico y social. Por una parte, la idea de la caridad y el acto de la limosna pasan a ser consideradas fomento de la vagancia y perjudiciales para la sociedad. Por otra, se considera que la riqueza de un país se cifra en sus ciudadanos útiles, por lo que se genera una legislación y unas instituciones que permitan segregar al “verdadero pobre” de la persona con capacidad de trabajar; el medio que se utiliza es la represión, el encierro como medida disuasoria.

El verdadero valor político del hospicio, como institución *reeducadora* por excelencia, es el de dotar de mano de obra, extrayéndola del sector de la pobreza, a las manufacturas e industria, además de terminar con la pobreza fingida y repoblar el país: “El programa reeducador intentaba establecer un marco de actividades ordenadas y distribuidas a lo largo de la jornada de modo que ocuparan todo el tiempo material de los hospicianos. Se trataba de estructurar y disciplinar la vida personal de los internos adaptándola a los ritmos y hábitos de la vida laboral normalizada. Como casas de educación y trabajo, sus principales actividades fueron, generalmente, la ocupación en talleres y fábricas propias y la instrucción elemental, que se añadía para los niños y las niñas, durante unas horas al día” (Santolaria, 1997). La medida interna es la disciplina, que deriva del trabajo y de la religión y persigue objetivos morales, profesionales y económicos (Foucault, 1979; Trinidad, 1988).

La economía de estos centros es muy precaria: subsisten de limosnas particulares y concesiones oficiales obtenidas de rifas o impuestos sobre bienes considerados superfluos, como el tabaco. El rendimiento de las fábricas asociadas a los hospicios es muy bajo y la iglesia no contribuye económicamente a su sustento por no considerarlos de su cuidado, al ser creados por los poderes públicos. En épocas de hambre, la situación empeora por la mayor afluencia de personas en busca de sustento y, ante la imposibilidad de cubrir las necesidades básicas, se deben abrir las puertas y permitir a *los hospicianos* salir a pedir.

En cuanto a la población atendida, se mantiene la indiferenciación de modelos institucionales anteriores, pues se “recoge” en estos centros tanto a los niños cuando salen de las Inclusas, como a los hijos enviados allí para corregirse, a ancianos o a vagabundos (algunos cumplen penas por pequeños delitos). Por ejemplo, en el Real Hospicio de Oviedo,

en el año 1918: “el número de expósitos, huérfanos, mendigos y desamparados que se hallaban en el interior del Hospicio se elevaba a 607, distribuidos de la siguiente manera: 21 en lactancia, 209 de 6 a 16 años, 95 de 16 a 25 años, 46 de 25 a 40 años, 103 viejos, 4 ciegos, 3 mudos, 33 tontos, 82 enfermos y 11 nodrizas. Además, el Establecimiento sostenía a 748 expósitos en lactancia fuera de la casa hasta la edad de 6 años” (González Fernández, 1996).

Los Hospicios coexisten, además, con otras instituciones asistenciales, como los hospitales, la mayoría de los cuales pertenecen a la iglesia. Existe, generalmente, un número elevado de hospitales por ciudad para enfermos de diferentes procedencias sociales y geográficas, aunque con unos problemas de masificación y falta de medios tales que, en la mentalidad de la época, se considera que a los hospitales se va a morir, no a curarse.

A lo largo del siglo XIX, la iglesia pierde poder en la administración de los hospitales y pasa a ser el cuerpo médico quien desarrolla, en estos centros, la experimentación para el avance de la ciencia médica; así, se inicia una progresiva pérdida de su carácter asistencial (Trinidad, 1988). Durante este siglo, no se ven grandes novedades en cuanto a instituciones; se mantiene la clasificación del pobre de acuerdo con “la voluntariedad” de su situación. Los hospicios se mantienen como institución fundamental de acogida hasta la segunda mitad del siglo XX.

Cambios institucionales en el primer tercio del siglo XX

A lo largo del primer tercio del siglo XX, tienen lugar una serie de cambios en el orden social y económico que harán considerar este periodo como transición al mundo moderno.

El primer rasgo de progreso es demográfico. En los primeros treinta años del siglo, se observa un revolucionario descenso de la mortalidad, que provoca una elevada tasa de crecimiento demográfico aunque se produzca un descenso en la natalidad; se conoce con el nombre de *modernización demográfica* (Julia Díaz, 1990).

En el descenso de mortalidad, principalmente infantil, influye el desarrollo de la especialidad pediátrica y la concepción de ésta como medicina social, orientada a las enfermedades infantiles contraídas como consecuencia de la falta de prevención o de las condiciones sociales negativas. Se considera que la pérdida de vidas humanas tiene consecuencias negativas sobre el aspecto económico y social en tres dimensiones (Rodríguez Ocaña, 1988): economicista —valor económico de la vida humana, como factor de producción-, nacionalista —la consideración de una población abundante como garantía del engrandecimiento patrio— y racial —se creía en la “degeneración de la raza”, deterioro generacional que influiría en el atraso económico y la decadencia política—.

La industrialización puede considerarse básica en fenómenos sociales y demográficos. En primer lugar, en relación con la emigración exterior, hasta la Guerra Mundial de 1914, en su versión infantil, según López Núñez (1992), constituye un verdadero tráfico de niños para ser explotados laboralmente en Francia, Portugal y Sudamérica; también aparece tráfico del campo a la ciudad, produciéndose un importante crecimiento urbano.

Como indica Cuesta (1998), la industrialización somete a un gran sector de población a unos salarios muy bajos frente a unas durísimas condiciones laborales, lo que provoca una situación de crisis: la agitación popular ya no es controlable desde la limosna. Las instituciones de caridad o beneficencia y la gran red de establecimientos no tienen capacidad suficiente para albergar a tantos obreros necesitados de lo básico para subsistir.

Las condiciones laborales del niño obrero no son mejores que las del adulto: insalubres, hacinados, “con un trabajo excesivo en duración e intensidad para las fuerzas de unos niños que provocaba un desarrollo anormal y deficiente, con posiciones viciosas que acababan en deformaciones. El cansancio, la pérdida de atención, su inexperiencia y falta de madurez jugaban un papel importante en los numerosos accidentes laborales, en los que llevaban la peor parte” (Santolaria, 1997). Estas cuestiones constituyen el argumento fundamental de médicos y reformadores para exigir la reglamentación del trabajo infantil. Hurtado (1996) insiste en la conexión entre la demanda de niños como mano de obra barata y el interés que despiertan en la sociedad, considerando que no es la atención a la infancia por parte del Estado, la Iglesia o Sociedades de Beneficencia la que detiene la mortalidad, sino “el valor” de la mano de obra infantil, especialmente útiles en las fábricas por su docilidad, pequeño tamaño y agilidad de sus dedos.

La revolución legislativa que se produce en este contexto de crisis tiene, según Cuesta (1988), tres causas: el estallido del conflicto obrero desde 1917, con cotas de especial enfrentamiento social entre 1919 y 1922, el marco internacional post-bélico, que tanto en el Tratado de Versalles como en el Convenio de Washington muestra especial preocupación por los problemas sociales, y la expansión económica.

En 1919, se promulgan tres importantes leyes: la jornada de ocho horas, el retiro obrero y el seguro de paro forzoso.

Progresivamente, se van gestando los seguros de vejez e invalidez: en 1908, se constituye el Instituto Nacional de Previsión y, más lentamente, los seguros de maternidad, enfermedad y paro, siendo muy lenta su implantación (el primero de ellos en 1931, durante la Segunda República).

En cuanto a la legislación relativa a los menores¹, se desarrollan, en este momento, algunas leyes que pueden considerarse básicas para la evolución de su situación y que reflejan un nuevo concepto de infancia. En primer lugar, en 1900, la regulación del trabajo de los niños (y las mujeres), considerándose como “edad laboral” los diez años. Entre diez y catorce años, la jornada laboral ha de ser de seis horas en la industria y de ocho en el comercio, con descansos no inferiores a una hora. Se prohíbe la contratación de menores de dieciséis años en algunas industrias y se regula su trabajo en espectáculos públicos.

El 12 de agosto de 1904 se promulga la Ley de Protección a la Infancia o “Ley Tolosa”, orientada a la protección de la salud física y moral de todos los niños menores de 10 años, estableciendo una “vigilancia [de los que] están en Casas-cuna, Escuela, Taller, Asilo, etc. y cuanto directa o indirectamente pueda referirse a la vida de los niños durante ese periodo” (Rodríguez Ocaña, 1988). Se crea un Consejo Superior de Protección a la Infancia, adscrito al Ministerio de Gobernación, que cuenta con organismos provinciales y locales (en 1912 existen cuarenta y nueve Juntas Provinciales y, aproximadamente, seis mil Juntas Locales), cuya labor se orienta, fundamentalmente, hacia el control y la vigilancia de “actitudes antisociales” y a la gestión e inspección de los Reformatorios. En 1918, se aprueba la Ley Montero Ríos que “se concibió y aprobó con la finalidad de excluir a los menores del derecho

1 Ver Rodríguez Ocaña (1988), Santolaria (1997), Palacios (1997), González Fernández (1996) y López Nuñez, (1992).

penal común y, al mismo tiempo, crear para ellos una jurisdicción especial. Consecuencias de ella serán, entre otras, la constitución de las Sociedades Tutelares y la creación de los Reformatorios” (Palacios, 1997).

Aparece, además, una legislación relativa a las condiciones de los internamientos: en 1903, el Real Decreto sobre régimen de tutela y tratamiento correccional y, en 1908, la Ley sobre condena condicional.

En cuanto a los centros, coexisten, en estos años, los hospicios con instituciones creadas por diversas asociaciones de caridad y fundaciones benéficas, junto a diversidad de centros creados por los Tribunales Tutelares, que podían ser *técnicos* o de mera *guarda* y educación. Los centros técnicos eran *de observación* o *de reforma* (de reforma propiamente dicha, de semi-libertad o de tratamientos especiales). Los centros para ejercer la tutela eran Asilos, Colegios, Familia y, para prevenir, existían Casas-Hogar y Familia. También existían establecimientos que no dependían del Tribunal, aunque establecían con él conciertos (González Fernández, 1996).

Este dispositivo tutelar se mantiene vigente hasta los años ochenta, por lo que puede considerarse antecedente inmediato del actual sistema tutelar. Su rasgo básico, considera Ioé (1988), es “la institución de la categoría jurídica de “menor”, que convierte a los niños en minusválidos sociales, ya que su plena irresponsabilidad penal se derivaría de una incapacidad de querer (voluntad) y de entender (intelecto) el significado de las normas penales que rigen para el adulto. El “menor”, individuo carente de madurez, es convertido así en puro *objeto* de una jurisdicción especial, separada del resto del aparato jurídico”. En consecuencia, el derecho se propone protector, no sancionador, dado que el individuo no es considerado plenamente responsable; tanto en situaciones de riesgo (facultad protectora) como ante comportamientos antisociales (facultad reformadora), el individuo no será objeto de una *pena*, sino de un *tratamiento*.

La predominancia del cuerpo médico como especialista adecuado al tratamiento del menor “desviado”, que progresivamente va siendo complementado por el psicólogo en la búsqueda de *eficacia* en los *tratamientos*, se origina en los múltiples estudios médico-sociales que se realizan durante el siglo XIX y comienzos del XX, orientados a establecer una relación entre delincuencia, procedencia ambiental y la categoría de “golfo”. Como factores productores del *niño golfo* se consideran *el ambiente* (procedencia social), a través de la adaptación, y *la herencia*. La conjunción entre herencia y medio se plasma en el concepto de “degeneración” o “degeneración de la herencia”:

“En el momento actual, de un modo más o menos explícito, todos convienen en afirmar que la acción del medio sobre muchas generaciones, acumulada por la herencia en un individuo determinado, lo puede engendrar en condiciones particulares de *inminencia morbosa* o edificar su psiquismo con arquitectura tal que sus reacciones ante las influencias mesológicas, se orienten en sentido distinto a las de un individuo normal (...) Si se ha dado aquí tanta importancia al estudio de la tarea degenerativa, ha sido, únicamente, porque, como muy pronto ha de verse, la mayor parte de los golfos anormales son degenerados” (Sanchis Banús, 1990).

La reeducación del desviado se lleva a cabo con medidas técnicas, partiendo de criterios “científicos” a través de los cuales, determinados especialistas, transforman, teóricamente, “*la pena*” en “*medidas educativas*”, abarcando el campo de la prevención y extendiendo la capa-

cidad de control del aparato judicial sobre un sector poblacional (homogeneidad del origen social). “Varios autores coinciden en que tras la reivindicación *ideológica* de protección, prevención y rehabilitación se realiza una *práctica* de exclusión, institucionalización y estigmatización de los niños; aunque no se trata de una justicia retributiva (a tal pena tal castigo) sí tiene un componente claramente *represivo*” (Colectivo Ioé, 1988).

A lo largo del siglo, en función de los diferentes momentos económicos, se generan otras instituciones dependientes, fundamentalmente, de tres organismos, además de organizaciones o fundaciones privadas, que gestionan los diferentes tipos de centros. La Obra de Protección de Menores posee y crea diferentes centros de internamiento que dependen del Tribunal Tutelar de Menores, además de guarderías, Gotas de Leche, Institutos de Puericultura, Maternidades, etc., que dependen de las Juntas Locales o Provinciales. Auxilio Social es un organismo originado en el Auxilio de Invierno y la Obra Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño, que gestiona diversos hogares para niños y ayudas económicas. Las Diputaciones Provinciales tienen a su cargo otros centros de beneficencia para la adopción y acogimiento de huérfanos, maternidades y hogares infantiles. Aun otro organismo, Protección a la Mujer, posee centros de internamiento propios, normalmente, orientados a muchachas *difíciles* (Fuentes y Fernández, 1995).

A partir de los años cincuenta, la agricultura y la industria empiezan un periodo de recuperación, provocando un crecimiento fuerte y sostenido de la economía. En esta coyuntura favorable, las Diputaciones inician un cambio en el modelo de atención, creando, como alternativa y continuación de los Hospicios, los Colegios Provinciales bajo los modernos planteamientos educativos de la época. Por constituir centros vigentes hasta tiempos muy recientes, haremos una breve referencia a algunas de sus características.

Los centros de menores durante el Franquismo

Si tomamos como ejemplo los centros dependientes de la Diputación Provincial de Oviedo, podemos encontrar algunas de las características del modelo de atención en esta época.

En primer lugar, la ubicación en parajes considerados saludables. La importancia que cobra la pediatría desde principios de siglo, el hecho de ser médicos muchos de los reformistas de la época y la influencia de la teoría médico-social de principios de siglo hacen que la educación se desarrolle sobre principios “higienistas”; el punto de vista médico y psicológico está presente, de forma determinante, en la educación, tanto en aspectos físicos —local escolar, estructura, capacidad, iluminación, mobiliario, etc.— como en los métodos didácticos y pedagógicos, así como en la orientación moral de la educación, cuyo objeto es enseñar “los principios de la vida civilizada” (Terrón, 1990). En relación con el paradigma “ambientalista” o “ecológico”, como pone de manifiesto Santolaria (1997), “trata de “reformar los espacios” como clave para la reforma moral o social del sujeto; las intervenciones legales, higiénicas, educativas y asistenciales buscan hacer de él un miembro social útil”.

Estos centros corresponden al patrón de *instituciones totales* (Goffman, 1961), cuya característica fundamental es la “ruptura de las barreras que separan, de ordinario, estos tres ámbitos de la vida (dormir, jugar y trabajar)”, es decir, poseen todos los servicios precisos para evitar que los internos deban ausentarse de los centros.

El sector de población hacia el que se orientan los centros persiste:

“Art. 17. Deberán ser acogidos en los Colegios, con carácter preferente: 1. los expósitos, 2. los niños abandonados, 3. los huérfanos de padre y madre o hijos de padres desconocidos, ausentes o en ignorado paradero. Asimismo, se acogerán, siempre que lo permita la capacidad de los servicios, los niños hijos de padres avecindados en Asturias o niños nacidos en la Provincia cuyos padres carezcan de medios para su cuidado, con preferencia los hijos de viuda o soltera(...)”².

Se hace explícita su función de *control social* “no sólo como medida encaminada a la protección del menor sino, además, en su faceta de profilaxis criminal, también respecto a los padres, aspecto tan destacado en la Política criminal en los últimos años” (Reglamento). Se mantiene, por tanto, la doble condición de medida asilar (protección) y protectora (profilaxis criminal) sobre la base de la actuación educativa.

Las características más relevantes del modelo educativo son la *formación profesional* y la *discriminación por sexos*: “[La formación] Es más fácil para una mujer, pues la sociedad no le exige, las más de las veces, nada más que sea una buena ama de casa. Mientras que en el colegio de niños, esto constituirá el principal camino a seguir, la formación profesional ha de ser la meta final. De tal forma que, cuando salga un joven del colegio, debe estar en posesión de unas técnicas profesionales que le permitan sostener económicamente la familia que pueda formar en el futuro”³.

La jerarquización y el carácter selectivo se orientan a ajustar la producción de mano de obra a la demanda. Un enfoque técnico aporta los medios a través de los cuales se lleva a cabo dicha jerarquización: “esta orientación debe tender al aprovechamiento de todas las inteligencias, orientando las más elevadas hacia estudios superiores, las medias hacia profesiones de fácil salida y las inferiores hacia oficios o manualidades que les proporcione los medios económicos necesarios para su subsistencia”⁴. Para comenzar la formación profesional, se pasará examen médico y psicotécnico “que determine su aptitud física y psicológica para un determinado oficio y profesión”⁵.

Una característica fundamental de la educación es su legitimidad científica y técnica, apoyada en la tarea del psicólogo, profesión que conoce un importante desarrollo, a lo largo del siglo, como pone de manifiesto la creación, en esta época, de diversos laboratorios de psicología (Panchón, 1992). Los argumentos que sostienen la tarea del psicólogo aparecen reflejados en la siguiente cita:

“[Se] considera de gran interés la creación de un puesto de Psicólogo Clínico en los Colegios Provinciales, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los acogidos en dichos Colegios, de las frecuentes taras de tipo hereditario, cultural, substrato social de su procedencia y abundancia de subnormales o con normalidad deficiente de los mismos, aparte de

2 Reglamento de los Colegios Provinciales. Acuerdo de 26 de Setiembre de 1963 por el que se aprueba el Reglamento de los Colegios Provinciales. Arch. 8812. En adelante, se citará como “Reglamento”.

3 Memoria titulada: Planificación de la Labor del Psicólogo en los Colegios Provinciales. Archivo de la Diputación numero 14.277. En adelante, se citará como “Planificación Labor Psicólogo”

4 Convenio.

5 Convenio.

las complicaciones psicológicas de tipo afectivo y sentimental que implican la carencia de familia o el práctico abandono por parte de la misma, parece muy procedente la labor, experiencia y consejo de un experto en la clasificación y tratamiento de la población escolar”⁶.

Las tareas fundamentales del psicólogo son comparar y clasificar a los niños de acuerdo a unas *perspectivas científicas*, lograr que superen su adaptación al ambiente, controlar su rendimiento y *rehabilitarlos según sus defectos*.

No haremos otras referencias al perfil del personal educativo, que mayoritariamente fueron órdenes religiosas, ni a su organización puesto que, en estos aspectos, las variaciones entre los diversos centros son, necesariamente, muchas. En sus treinta años largos de historia, las instituciones sufren diferentes modificaciones orientadas a la adaptación a las corrientes sociales y educativas que aproximaban la transición democrática.

1.2. La reforma durante la transición democrática

1.2.1. Principios y procedimientos generales

El momento de la transición democrática, en nuestro país, supone un cambio en el orden social y económico, con repercusión en la orientación de la atención social en general y, consecuentemente, en las instituciones.

Hasta la década de los ochenta, se mantiene el crecimiento económico que, tanto en Estados Unidos como en Europa, supone la creación del denominado Estado de Bienestar sobre la base de una cierta redistribución de riqueza a través de los impuestos, la protección social, el pleno empleo y el desarrollo de la sociedad de consumo. Como manifiesta Cotarelo (1992), sólo en el contexto del Estado de Bienestar, es posible la política social, “especie de positivación de los albores de la beneficencia privada en el estado liberal”, que tendería a nivelar las desigualdades, marginación y discriminaciones. En España, la nueva etapa social, económica y política emerge con retraso respecto al resto de países europeos y es en la década de los ochenta cuando provoca transformaciones en la acción social, en general, y en la protección a la infancia, en particular.

La Constitución inicia el desarrollo de una nueva legislación en materia social y la descentralización de los servicios, en virtud a las transferencias de las competencias en Servicios Sociales cedidas a las comunidades autónomas a través de los Estatutos de Autonomía. La Ley 21/1987, de 11 de noviembre, en la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, da a la Entidad Pública potestad en ello, produciéndose la desjudicialización de las medidas de protección. Cada Comunidad ha de desarrollar su sistema de Servicios Sociales para adecuarlo a las nuevas circunstancias, centralizándose en las administraciones autonómicas aquellos servicios e instituciones pertenecientes a los diversos organismos nacionales y provinciales que, hasta el momento, tenían competencias en protección y gestionaban los centros de atención social; en el caso de los centros de menores eran las Diputaciones, Consejo Superior de

6 Informe que emite el Diputado Provincial D. Siro Arribas Jimeno acerca de la creación de un puesto de psicólogo clínico en los Colegios Provinciales.

Protección de Menores, Asistencia Social, etc. Se inicia el desarrollo de la red de servicios sociales locales y se hace efectiva la territorialización de los servicios, es decir, la creación de servicios sociales básicos en los municipios (Plan Concertado para el desarrollo de prestaciones básicas de Servicios Sociales en Corporaciones Locales).

La reforma de los centros sigue tendencias desinstitucionalizadoras. Los orígenes intelectuales de éstas los sitúa Bueno (1996) en diversas teorías críticas, como la crítica sociológica, atribuida a Ervin Goffman, que lleva a cabo un análisis de las instituciones totales desde el modelo que denomina “convivencial” (bajo la inspiración de Ivan Illich), la crítica psiquiátrica a la atención a enfermos mentales, origen del movimiento de desinstitucionalización en este campo, y un frente de críticas “representado por un conjunto de experiencias teóricas y prácticas, que abarcan desde las propuestas alternativas al régimen carcelario, propiciadas por la nueva criminología, hasta los proyectos de normalización e integración de personas discapacitadas” (1996).

Bajo esta tendencia, se acomete la reforma de los centros de menores a partir de la unificación de la dispersa red existente en las comunidades autónomas. Las transformaciones se orientan a disminuir el tamaño de las instituciones, organizándolas en pequeños *grupos de convivencia*, o *unidades*, formados por reducidos grupos de niños y niñas (co-educación), a cargo de uno o más educadores.

Se tiende a ubicar los centros en entornos urbanos desde una perspectiva que se ha denominado comunitaria: “Desde la perspectiva comunitaria, el énfasis se pone en el bienestar del individuo como objeto de toda intervención y en la comunidad donde el individuo se desarrolla” (Vega, 1991). La utilización de los recursos sociales se considera un principio educativo, además de un derecho de la persona: conocer los recursos y servicios es posibilitar su utilización. Esta perspectiva se fundamenta en el principio de “normalización” recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948: “Derecho a llevar una vida normal en los aspectos más elementales de la vida de cada día y derecho a experiencias normales que favorezcan un desarrollo correcto de la personalidad” (Lázaro, 1995).

Las características comunes al nuevo modelo de centros son: la consideración de éstos como último recurso a utilizar y, en todo caso, como recurso temporal; la individualización de las medidas y de las actuaciones educativas a través del proyecto educativo individual, metodología base de la acción educativa y la profesionalización de los servicios (el personal que ha de ocupar los diferentes niveles de las organizaciones relacionadas con la protección es seleccionado de acuerdo a una formación específica, que tiende a unificarse).

En el caso de los educadores sociales, profesión que se crea y desarrolla de forma paralela a su formación, se tiende a formar primero a los profesionales en activo, después, a la contratación mayoritaria de titulados universitarios y, posteriormente, una vez creada la formación universitaria específica, a la homologación de titulaciones y asimilación del personal a los titulados. Estas tendencias se desarrollan con ritmos muy diferentes según las distintas comunidades autónomas, como se expondrá más adelante.

Las instituciones de protección se modifican en coherencia con el nuevo espíritu o modelo social. La mencionada Ley 21/87 introduce otros cambios fundamentales. En primer lugar, sustituye el concepto de *abandono*, que remite al menor como *objeto de protección*, por el de *desamparo*, más propio de un *sujeto de derechos* (se produce por incumplimiento imposible o

inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes). En esta circunstancia, la entidad pública se constituye tutora del menor: “la tutela que corresponde a las entidades públicas se concibe como función transitoria de protección que puede abocar en la reinserción del menor en su familia (*vid.* Art. 172Cc), en la constitución de la tutela ordinaria (*vid.* Art. 239 Cc) o en la adopción del menor en desamparo (*vid.* Art. 177 Cc)” (Mijerza, 1992). Esta medida agiliza los procedimientos de protección del menor en los casos de desprotección grave.

El Acogimiento Familiar se configura, en esta ley, como una nueva institución de protección al menor; ésta es una medida temporal para atender al menor en un ámbito familiar hasta la adopción de medidas estables. La Constitución de 1978 junto con la citada ley generalizan el principio del *interés superior del menor* como principio inspirador de todas las actuaciones relacionadas con aquél, tanto administrativas como judiciales. Otros principios inspiradores, según Paúl y Arruabarrena (1996), son:

- Principio de reinserción en la familia propia.
- Principio del mantenimiento de la unidad familiar y proscripción de la institucionalización, en el sentido de la obligatoriedad de revisar cada seis meses la situación de los menores internados.
- Desjudicialización de las medidas de protección dando potestad a las entidades públicas en materia de protección y reduciéndose la intervención judicial.
- Intervención de otras personas (padres, padres protectores o Entidad) al estudiar las distintas medidas de protección.

La Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores viene a completar otras leyes postconstitucionales reformadoras de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores. Se encarga de las actuaciones y procedimientos relativos a infracciones cometidas por menores de dieciocho años, y es continuidad de la anterior, aunque se destaque su naturaleza educativa. Ortega (1999) considera que tiene “una clara orientación y disposición sancionadora al insistir, reiteradamente, en las responsabilidades jurídicas del menor infractor, aunque no se atreva a calificarla de penal. Si bien, repetidamente, también se habla de preocupaciones educativas, que debe primar el interés del menor, que debe ser valorado con criterios técnicos por los equipos de especialistas de las ciencias sociales, esto no deja de tener un claro tufo retributivo, cuando no vindicativo ya que no olvida traer a cuento el resarcimiento de daños y perjuicios”. Como concluye Ioé (1988), los planteamientos de carácter educativo no pueden reivindicarse legítimamente como autónomos o antagónicos respecto a la lógica judicial.

La sucesión de leyes posconstitucionales, relativas a la situación de los menores, se completa con una normativa autonómica que dota de contenido a los aspectos de competencia específica en dicho contexto.

1.2.2. Las Casas Infantiles y Juveniles en Asturias

El proceso de desinstitucionalización se produce con diferente intensidad y a diferente ritmo en las comunidades autónomas, manteniéndose activos, en este momento, centros originados en épocas precedentes, con algunas características propias de dichas épocas aunque renovando sus estructuras y principios.

En Asturias, la reforma de los centros se llevó a cabo, de forma sistemática, durante la década de los ochenta. En el inicio de dicha reforma, puede situarse el Decreto 10/84, de 13 de enero, que regula la Estructura Orgánica de la Consejería de Trabajo y Acción Social, asumiendo la Dirección Regional de Acción Social todas las competencias, lo que hace posible:

- Ordenar y coordinar los servicios existentes, previo análisis de sus necesidades.
- Regular los niveles de asistencia primaria y secundaria, situando el papel de los servicios sociales bajo la perspectiva de asistencia y prevención.
- Iniciar un proceso de reforma de las macroinstituciones existentes, así como de supresión de las más masificadas y limitar el internamiento apoyando a las familias y potenciando la adopción.

Se ha hecho referencia a la renovación de **principios** que tiene lugar durante la transición: se pretende hacer un cambio en las estructuras de atención social y en las actuaciones a fin de remover los orígenes de los problemas, “superar la concepción benéfica y judicial hasta ahora inoperante en la asistencia de menores inadaptados” (1986)⁷. La influencia del factor social en los problemas de marginación incide en la necesidad de prevención. “Este planteamiento desplaza el problema al seno mismo de la sociedad, lo aborda en el interior de las situaciones colectivas, exige una toma de conciencia de todos los grupos sociales respecto de sus miembros más vulnerables y reclama nuevas responsabilidades de los municipios y de las distintas administraciones, así como de todos los sistemas públicos (sociales, educativos, sanitarios, culturales...) que evitan, a su vez, la duplicidad de servicios y recursos”⁸.

Por esta razón, los pilares en que se sustenta la política social son la prevención y la descentralización, es decir, la creación de servicios locales próximos al ciudadano. Se inicia la transferencia de la gestión a los municipios, “ofreciéndoles desde la Comunidad Autónoma los apoyos materiales y técnicos necesarios para que éstos puedan llevar a cabo sus programas en el propio medio familiar, escolar y social en el que se desarrollan los menores” (Ibid. 66). “Sólo de esta manera, será posible desarrollar una política de atención y participación social con un tratamiento integral y globalizador del problema, tratamiento que, necesariamente, ha de pasar por el compromiso y la coordinación con el conjunto de los sistemas públicos de protección social (educativo sanitario, cultural, judicial...), haciendo así efectiva la normalización y la integración social de los menores”⁹.

Algunas cifras pueden ilustrar el esfuerzo reformador de estos años: se realiza una inversión de 560.413.575 ptas. entre 1983 y 1989 para renovar la estructura residencial se crean cuatro centros y se reforman cinco, dos de los cuales se cierran posteriormente y se sustituyen por centros de nueva creación—; se escolarizan en centros públicos a 160 menores internos; la Red Municipal de Servicios Sociales pasa de 24 centros y 30 técnicos en 1987 a 54 centros con 93 técnicos en 1990.

7 *Líneas Generales de actuación de los Servicios Sociales para la atención de la infancia, adolescencia y juventud*. Consejería de Trabajo y Acción Social, Dirección Regional de Acción Social. Febrero 1986.

8 *Memoria de Legislatura 1987-1991*. Acción Social. Principado de Asturias, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

9 *Plan de atención a la familia, infancia y adolescencia en el Principado de Asturias*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, 1989. En adelante, se citará como “Plan de atención 1989”.

La mencionada normalización e integración social de los menores es, a un tiempo, fin y medio de la acción educativa: “Los centros de alojamiento de menores no se definen para dar cobertura, solamente, a las necesidades de tipo asistencial; además, también deberán dar respuesta al desarrollo global de los menores, poniendo especial empeño en dotarles de recursos humanos que les faciliten su autonomía personal mediante la participación en las instituciones normalizadas de la comunidad (escuela, ocio y tiempo libre, asociacionismo, etc.) de forma responsable”¹⁰.

No vamos a insistir en las particularidades de los centros que se transfieren a la Consejería (ya se ha hecho alguna referencia a sus características), sino en las características fundamentales de los centros que se crean o reforman. Los nuevos edificios se sitúan, como se ha dicho, en entornos urbanos y se consideran “puentes de conexión con la comunidad donde están ubicados. [El menor] utilizará todos los recursos normalizados (escuelas, sanidad, centros juveniles...) con el fin de no desvincular a los niños de la realidad social, facilitándoles los medios para su correcta utilización. En una palabra, utilizará la comunidad como un recurso pedagógico y de relación. De esta forma, se estarán previniendo, a la vez, posibles pautas de marginación o comportamientos asociales de los menores”¹¹.

La *estructura de los centros* en “grupos de convivencia” orienta las reformas (o edificaciones) hacia la distribución de los espacios en pequeños módulos relativamente independientes, como ejemplifica la descripción de la Casa Infantil y Juvenil “Los Pilares”¹²: “Se trata de un edificio moderno, funcional, con una superficie construida de 2400 metros cuadrados. Consta de planta baja, en donde se sitúan los servicios centrales: recepción, despachos, dos comedores, dos salas de educadores, lavandería-costura, cocina y almacenes. Sobre la planta baja destacan tres módulos diferenciados. Cada módulo está formado por dos dúplex, seis en total; cada dúplex consta de sala de estar, cuatro dormitorios y servicios, con una capacidad máxima para diez menores”.

La estructura organizativa de los centros es también uniforme y gira en torno a los grupos de convivencia, habitualmente a cargo de dos educadores por grupo. Los centros tienen de dos a cinco grupos, de entre cinco y diez niños y niñas (los hermanos en una misma unidad). Los equipos educativos están formados por personal de semana y fin de semana (educadores), auxiliares (generalmente, con jornada de 22 a 8 horas) y un director o directora con funciones de coordinación del equipo educativo y responsable laboral del centro. Existe, además, personal de servicios generales, es decir, personal de limpieza, cocina y lavandería.

El nuevo modelo de atención se basa en la reforma estructural y funcional de los centros y en la *formación del personal* de atención directa en activo y del nuevo personal, introduciéndose la figura del “educador especializado” como responsable de la intervención. La categoría laboral de esta profesión es el denominado “grupo C”, propia de la Formación Profesional de segundo grado, dado que es la formación existente para el educador especializado en las escasas escuelas que hay en el país. “Considerando al equipo educativo como eje sobre el que pivotará la función encomendada a los centros de alojamiento de

10 *Informe-memoria del Servicio de Familia, Infancia y Adolescencia*. Diciembre 1990. Se citará como “Informe-memoria 1990”.

11 Plan de atención 1989,76.

12 Proyecto socioeducativo de la Casa Infantil-Juvenil “Los Pilares”, 1989,9.

menores, la formación y reciclaje de estos profesionales deberá ser una tarea constante y continuada, capaz de dar respuesta a las necesidades cambiantes de los menores como miembros activos de la comunidad”¹³. Ya que en Asturias no existe, en ese momento, ningún centro de formación de educadores específico, la Consejería organiza una serie de cursos de formación que serán impartidos por profesionales diversos, frecuentemente profesores de la Escuela de Educadores Especializados “Flor de Maig” de Barcelona.

Las nuevas orientaciones o líneas de actuación se plasman en los *proyectos de centro*. Los equipos educativos establecen como soporte del trabajo en equipo las reuniones de coordinación, de periodicidad variable en función del centro. En el año 1988, se generalizó la elaboración de proyectos de centro, programaciones cuatrimestrales, planes y memorias del trabajo de verano, programaciones individuales y grupales, etc. Algunos aspectos comunes a los proyectos son:

- La filosofía de base, en cuanto al fin socializador del trabajo educativo, la acción orientada a la normalización en la utilización de recursos sociales dentro del modelo comunitario, el internamiento como medida transitoria, la atención individual o personalizada de los menores y principios educativos como la democratización, libertad, hetero-coeducación, etc.
- La estructuración de la intervención en los niveles individual, grupal, institucional y comunitario.
- La diferenciación de los “ámbitos” de “salud, familiar, escolar y personal” en el trabajo con el menor y en los registros. El ámbito “personal” suele dividirse en áreas que incluyen, desde hábitos (de higiene, tóxicos, etc.), hasta el ocio, las relaciones, etc.

Hasta 1995, no se desarrolla la legislación autonómica que recoge y sanciona los progresos sociales y de atención relativos a los menores, a fin de adaptar la regulación a los principios y orientaciones hacia la protección, que en la década de los ochenta tuvo lugar.

La Ley 1/1995 de 27 de enero de Protección del Menor no aporta novedades en cuanto a los aspectos expuestos. Tampoco, durante la década de los noventa, se producen novedades significativas. Algunos cambios que deberían derivarse de la ley, como la regulación de la existencia en los centros de un *Proyecto socioeducativo y reglamento de régimen interior*, que precisan desarrollar una normativa para su realización, se han elaborado recientemente. Otras cuestiones siguen pendientes, como la homologación de los profesionales una vez creada la formación específica de educador social.

1.3. La consolidación de la Educación social como campo profesional: logros y retos

En el origen de la figura profesional del educador social, se encuentra la del educador especializado. Ésta surge en torno a la crisis europea de 1945 y se consolida a partir de la creación de diversas escuelas de formación de educadores especializados en Francia.

13 Informe-memoria 1990,35.

El espacio profesional que ocupa el educador es producto “tanto de la reconversión de una serie de figuras institucionales del orden de lo vigilar (celadores, guardianes, cuidadores...) como de la aparición, fundamentalmente, a partir de las primeras décadas de nuestro siglo, de figuras educacionales fuera del marco escolar (líderes de campamentos infantiles y juveniles, de grupos de recreación y escautismo, etc.)” (Núñez, 1990). Otros antecedentes que sirvieron para legitimar la profesión del educador están, según Riera (1996), en Alemania, en una ley que regulaba la ayuda a los jóvenes, contemplando una cierta formación para quienes desempeñaran estas funciones, cuajando, definitivamente, el reconocimiento en este país, en 1922 con la ley de asistencia que prevé la necesidad de personal formado para la reeducación en las instituciones de menores delincuentes.

Las asociaciones de profesionales constituyen un elemento fundamental para la consolidación de la profesión. Desde 1945, se suceden encuentros internacionales en torno a la educación de jóvenes inadaptados y la actividad educativa, fundándose, en 1951, la Association Internationale de Educateurs de Jeunes Inadaptés (AIEJI), que celebra su primer congreso en 1952 y los ha seguido convocando hasta la actualidad¹⁴.

Los orígenes de la formación específica, y por tanto, la consolidación de la profesión en España, están determinados por aspectos políticos e ideológicos. Caride (1991) diferencia dos etapas. Entre 1940 y 1975 la formación proviene, básicamente, de instancias oficiales del régimen franquista en materia de juventud, educación física y tiempo libre (Frente de Juventudes, Sección Femenina, Organización Juvenil Española, etc.), aunque, a partir de las décadas de los 60/70, diferentes asociaciones y organizaciones inician intentos de diferenciación de esta línea oficial, como el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (creado en 1969), ESEFA (Universidad Pontificia de Salamanca), Escuelas Campesinas (Barco de Ávila), etc. En una segunda etapa, entre 1976 y 1980, a raíz de la Orden de 25 de noviembre de 1976, se determinan las condiciones de idoneidad para dirigir campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles y se autoriza la constitución de escuelas para la formación de especialistas, razón por la que, en el año 1982, existían más de treinta escuelas.

En 1980, se crea la figura de Técnico Especialista en Educación Social con un nivel de Formación Profesional de segundo grado, adoptado por las escuelas de Barcelona y Pamplona y, en 1981, se establece en Cataluña una normativa autonómica sobre escuelas de tiempo libre y educación especializada, desarrollándose, en esta década, en otras comunidades autónomas, un grupo de centros de formación: Escuela *Lluís Amigó* en Valencia, *Flor de Maig* en Barcelona, *Escuela Pública de Animación y Educación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil* en Madrid. Estos centros, junto con los cursos de formación establecidos en el Centro de Estudios del Menor, marcaron, durante años, las líneas de formación del educador social en España, además de colaborar con el movimiento profesional existente “en un conjunto de acciones (Coordinadora, Congresos, Jornadas, etc.) tendentes al logro de una diplomatura universitaria que viniera, finalmente, a regularizar esta situación (Martínez Iturmendi, 1995a)

En 1987, se inicia una nueva etapa. En el marco del Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias, la Comisión XV del Consejo de Universidades tiene el objetivo de elaborar las directrices y perfiles formativos de los Títulos de Educación, entre ellos, el de

14 El III Congreso Estatal del Educador Social se celebró en Barcelona en junio de 2001 coincidiendo con el XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional (AIEJI).

educador social. El consenso que se alcanza sobre la Diplomatura determina, en buena medida, su aprobación por el pleno del Consejo de Universidades en la reunión de abril de 1991 (Caride, 1991; Cacho, 1998).

El movimiento asociativo ha sido un factor determinante en la lucha por el reconocimiento profesional y académico del educador, posibilitando la aprobación de una formación específica y, posteriormente, la aprobación de la *Ley de Creación del Col.legi de Educadores i Educadors Socials de Catalunya* (20 de octubre de 1996). La creación de dicho Colegio ha servido para la regulación de la realidad profesional preexistente a la aparición de la Diplomatura mediante la habilitación profesional, además de servir de medio para integrar a los diferentes colectivos profesionales (en activo y recién diplomados) y para reforzar o culminar el movimiento asociativo, impulsando la creación de una red de colegios profesionales autonómicos —cuatro comunidades autónomas han presentado la solicitud formal de creación del colegio; el segundo Colegio autonómico, el CESG, fue aprobado el 21 de diciembre de 2000 por el Parlamento Gallego.

El Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales de los planes de estudios que regulan la formación universitaria de los educadores sociales en España. Se cierra, así, un ciclo de actuaciones y realidades previas a la creación de una formación específica dirigida a proporcionar la base a las actuaciones profesionales que los educadores desarrollan, unificándose la dispar formación de la que provenían las personas dedicadas a funciones de educación social.

Tras describir de forma sintética la evolución de la profesión de educador hasta el momento de su consolidación, cuando la formación es reglada, cabe preguntarse cómo dicha formación pretende dar respuesta a las demandas de la práctica del día a día, cómo se orienta para adecuarse a la realidad social que el educador aborda cotidianamente. Al respecto, Petrus (1994) destaca su dimensión humana, pedagógica, técnica y socio-comunitaria:

- La formación humana se orienta a la madurez personal, al *saber* y al *saber ser* del educador social.
- La formación pedagógica asegura el *saber* y garantiza una racionalidad educativa al *saber hacer* a través de las distintas intervenciones.
- La formación técnica garantiza el *saber hacer* y complementa la formación pedagógica.
- La formación socio-comunitaria, ayuda a la correcta ubicación del educador en el entorno social en el que le corresponde intervenir.

Concretando un poco más, los pilares curriculares que sustentan la formación del educador social en España y el resto de Europa son (Senent, 1994):

- El psico-socio-pedagógico, que aporta el contenido epistemológico de los estudios.
- El jurídico (Legislación, Derecho, Deontología), que establece el marco legal de intervención.
- El técnico (deficiencias, inadaptación, animación juvenil y del tiempo libre, animación sociocultural, etc.).
- El practicum, realizado en contextos de intervención, que constituye el referente o soporte de la teoría en la mayoría de las titulaciones.

La formación universitaria del educador social es una realidad desde hace escasos años y, progresivamente, se profundiza en un modelo formativo orientado a la integración de las dimensiones teórica y práctica. Sin embargo, no se ha llegado a un equilibrio estático — como se irá analizando en los siguientes apartados—, sino dinámico, es decir, se ha consolidado una base, a partir de la cual es preciso continuar dando respuesta a una multiplicidad de temas emergentes. Haremos referencia a algunos:

- a) En primer lugar, como pone de manifiesto Martínez Iturmendi (1995a), la necesidad de posibilitar la especialización y profundización una vez terminada la diplomatura: licenciatura, máster, etc. Esta formación universitaria ha de convivir con otra de índole social en ámbitos no universitarios, ofertas formativas no regladas, generadas por asociaciones de diverso tipo, para atender demandas de formación que se perciben en los entornos próximos.
- b) En el marco del II Congreso Estatal de Educación Social, celebrado en Madrid a finales del año 1998, se presentan las líneas de diversos modelos que vinculan formación con investigación como medio para relacionar teoría y práctica. Dias de Carvalho (1998) induce a los formadores a “considerar el proceso de formación profesional en el ámbito del propio proceso de construcción de un saber profesional”. Bensi (1998) propone que el practicum se “invierta” en prácticas alternativas reales en comunidades socialmente desfavorecidas a fin de lograr la reconciliación de la teoría y la práctica a través del apoyo a los practicantes en su reflexión dentro y fuera de la universidad, aportando coherencia entre discursos y realizaciones.
- c) En cuanto a la *formación permanente* del educador en activo, sigue siendo una de las asignaturas pendientes en numerosas comunidades. Puede afirmarse que no se ha superado aún la realidad descrita por el informe del Defensor del Pueblo en 1991. Ayerbe (1998) hace referencia a “inactividad formativa”, “sentimiento de parálisis”, “falta de planificación explícita de la formación”, “necesidad de arbitrar lugares y ámbitos de comunicación entre centros” y propone la formación de los profesionales en activo dentro de los centros de trabajo, promoviendo encuentros entre equipos, utilizando la capacidad formativa de la reflexión colectiva que permite engarzar teoría y práctica. Induce a atender las necesidades de formación personal, en particular, de los educadores con menor experiencia, incluir temas específicos y de actualidad que respondan a necesidades presentes, dedicando tiempo a la formación, de manera periódica y frecuente.
- d) En el último Congreso del Educador Social, celebrado en Barcelona, en junio de 2001, bajo el título *Ética y Calidad en la Acción Socioeducativa*, se abordaron algunos de los aspectos y necesidades sobre los que se trabaja actualmente¹⁵. En relación con la ética, se incidió en su importancia en la construcción de la identidad profesional: elaboración de un código deontológico que guíe la acción educativa, las implicaciones éticas que muestra el trabajo educativo a partir de los distintos valores que representan las grandes culturas, los conflictos éticos en la práctica socioeducativa.

15 Los debates iniciados en el Congreso se mantienen abiertos durante un periodo de tiempo en la página web creada para facilitar el intercambio y debate permanente, además de posibilitar la participación abierta de los profesionales, en la dirección: www.forumceesc.com

En relación con la calidad de las intervenciones, como elemento que asegura el futuro de la profesión y los servicios, se abordó la reflexión sobre los indicadores de calidad específicos del trabajo socioeducativo, su relación con la planificación, el diseño, los controles y las evaluaciones y la relación educativa en función de las diferentes tendencias conceptuales.

Otras cuestiones trabajadas fueron la relación entre los conceptos ética, calidad y buenas prácticas, la implicación de usuarios y usuarias como garantía ética y de calidad del trabajo, las respuestas socioeducativas a las necesidades sociales, la necesidad de promover lugares de encuentro para reforzar las organizaciones representativas de los educadores y de las educadoras sociales, que velan por la calidad y la ética en su práctica profesional.

2. El debate teórico-normativo

Hasta este punto, se ha descrito, brevemente, la evolución histórica de la atención social, los principios que, durante la transición democrática, se han establecido como propios del sistema de atención en un Estado de Bienestar y la evolución más reciente de la profesión hasta consolidarse como campo profesional específico, con una formación propia que capacita para desempeñar las tareas inherentes a dicha profesión.

A continuación, se destacan aquellos aspectos en los que se basa la especificidad de dicha tarea, su carácter de profesión singular, orientada a diferentes grupos poblacionales (educación especializada, de adultos, animación sociocultural, etc.) y diferenciada de profesiones afines (como la de pedagogo o trabajador social) que, con variable implantación en los diferentes marcos geográficos o institucionales, coexisten en los equipos con la figura del educador.

2.1. Definición de la educación social: una encrucijada de posiciones¹⁶

Dar una única definición de educación social, como universalmente válida, supondría no hacer honor a una realidad plural, rica en matices, que, a través del tiempo, construye un concepto múltiple. Como aclara Yubero (1996), “difícilmente puede entenderse la educación social como un concepto unívoco, ya que se halla inmersa en un proceso tan complejo como es el proceso de socialización y que, por ello, sin duda, va a necesitar diversos enfoques desde distintos puntos de vista, en algunos casos divergentes, sobre las múltiples formas de relación entre individuo y sociedad”.

Para caracterizar la educación social, Petrus (1994) propone varias vías de acceso que aportan precisiones necesarias: la histórica, la empírica, la analítica, la administrativa, la

¹⁶ Para completar los aspectos relativos a la definición de educación social, remitimos al apartado dedicado a esta cuestión en la página web de los colectivos de educación social (Federación Estatal de Organizaciones de Educación Social): <http://www.eduso.net>

sistemática, etc., e, incluso, considera el argumento fáctico, “cuando un campo profesional no tiene excesiva tradición ni fuerte presencia académica, como es el caso de la educación social, resulta altamente provechoso recurrir al argumento fáctico, es decir, a la fuerza de la realidad o a los hechos; “si sociología es lo que hacen los sociólogos” como afirman ciertos profesionales de la sociología, la educación social será, de alguna manera, lo que hacen aquellos que se autodefinen como educadores sociales”.

Una definición clásica es la elaborada en el Seminario organizado por la Asociación de Profesionales, en mayo de 1978 en Roma, y propuesta, a finales de 1985, en la nota enviada por la Asociación Internacional de Educadores de la Juventud en Dificultad (AIEJI, París-Ginebra) al Consejo de Europa y a la Comisión de la Comunidad Europea¹⁷:

“Por educador social se entiende la persona que, después de una formación específica, favorece, mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes o adultos incapacitados o desadaptados o en peligro de serlo. El educador comparte con dichas personas las diferentes situaciones espontáneas o provocadas de la vida cotidiana, sea dentro de las instituciones residenciales o de servicios, sea en el ambiente natural de vida a través de la acción continua y conjunta con la persona y con el ambiente”.

Esta definición dirige las actuaciones profesionales hacia un grupo social concreto, como consecuencia de la tradicional diferenciación entre animadores y educadores especializados (Francia o Bélgica), salvada en España con una definición amplia centrada en los aspectos educativos y de promoción social de la profesión, que ha posibilitado la formación única. Destaca, en la definición, la referencia a la pedagogía de la vida cotidiana, que remite a la educación a través de las rutinas o los imprevistos del día a día: una importante función del educador es la interconexión de los diferentes momentos de la vida individual, las múltiples actuaciones “para contribuir a dar mayor continuidad y unidad al complejo de las intervenciones educativas en los encuentros de una misma persona” (Marcón, 1994).

Además de la intervención en situación de dificultad, se asume una responsabilidad de orden preventivo: “el énfasis no se focaliza en el sujeto, sino que paralelamente se tienen en cuenta las causas tanto individuales como del contexto” (Lázaro, 1995).

El Parlamento Europeo define en 1995¹⁸ a los educadores como profesionales con identidad propia y función pedagógica: “Profesionales que realizan una tarea educativa y reeducativa a través de la convivencia cotidiana y métodos pedagógicos relacionales fuera de la vida escolar”.

Otra de las definiciones “oficiales” es la que incluye el Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto por el cual se establece el título universitario oficial de diplomado en educación social. Se define al educador social como “un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socio-educativa”.

17 Fuente: Profesionales Asturianos de Educación Social (1995). El Educador Social en los Centros de Alojamiento de Menores: una reflexión. Documento fotocopiado.

18 Documento B2/1386785

En una aproximación conceptual a la educación social, Petrus (1997) revisa las diferentes acepciones comunes del término y describe la educación social como adaptación, socialización, adquisición de competencias sociales, didáctica de lo social, acción profesional cualificada, acción cerca de la inadaptación social, formación política del ciudadano, prevención y control social, trabajo social educativo, *paidocenos* y educación extra-escolar. Incluye, además, tres consideraciones: educación social como generadora de demandas sociales al crear conciencia sobre los derechos de los ciudadanos; el enfoque integrador y cambiante de la educación social en continuo proceso de construcción, consecuente con una sociedad en cambio; educación social y currículo transversal, introduciendo los principios de la educación social en el aula a través de los contenidos transversales.

También es posible aportar otras precisiones al concepto, especificando aquello que *no es* la educación social (Riera, 1996):

- No es una profesión, sino un marco conceptual que sirve como referente a diferentes tipos y campos de intervención socioeducativa.
- No es una ciencia ni disciplina científica. La educación es el hecho, es la acción y, en consecuencia, es objeto de estudio y análisis.
- No es una materia ni una disciplina académica.

Según este autor (Op.Cit): “La máxima dificultad de definir “educación social” está en el hecho de que este concepto va ligado al contexto social, la concepción política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa de un momento determinado”.

Las diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas en la definición de la educación social como marco conceptual de la profesión del educador social son objeto de debate en diferentes foros y momentos. En el marco del I Congreso Estatal del Educador Social, Martínez Iturmendi (1995) plantea cómo el amplio “margen” de actuación que se presenta al educador, en relación con la complejidad del encargo social, institucional, etc., le permite intervenir de acuerdo a sus propias posiciones personales, sociales, ideológicas, etc. En consecuencia, “sólo definiciones abiertas, dinámicas y cambiantes podrán dar cuenta, no sólo de realidades sociales complejas, dinámicas y cambiantes, sino también de “marcos” referenciales igualmente abiertos” (Ibid.).

Las definiciones deben articular los diversos campos de la educación social y comprender las diferentes orientaciones que, generalmente, se propagan en relación con la tarea de educar (a estos aspectos se hace referencia en el tercer apartado de este capítulo):

- Las definiciones que consideran en el sujeto múltiples disfunciones, generalmente originadas en un medio social “negativo para el desarrollo de su personalidad”, abren el campo a definiciones de corte psicológico, clínico o terapéutico.
- Las definiciones centradas en el concepto de socialización consideran que el campo de intervención abarca “desde una población con muchos déficit hasta una población que está poco desarrollada en algún aspecto determinado” (Juliá, 1995). En este caso, se utilizan conceptos como “grado máximo de socialización”, “buena” o “mala” socialización, es decir, consideran la tarea educativa desde una única socialización posible.

- Otras definiciones consideran variadas adaptaciones a individuos “socializados” para desenvolverse en determinados circuitos propios de la sociedad, aunque no mayoritarios (no propios del grupo social normativo). La figura del educador se plantea como un representante de un modelo cultural que resulta ajeno a determinados sujetos. Su objetivo es identificar, junto a éstos, las cuestiones que mantienen las dinámicas sociales generadoras de exclusión. Estas definiciones inciden en la concienciación de la persona y en el cambio social.

Por otra parte, la definición que se establezca debe contener los aspectos específicos de la profesión, diferenciadores y, por lo tanto, remitir a unas funciones concretas. En la realidad, esto puede resultar difícil como ejemplifica el caso de Asturias, donde, como consecuencia del desarrollo de la profesión a través de los años, existen diversificadas categorías de personal de atención directa “*educador, oficial educador, maestro educador*” realizando funciones de educador social. En este caso, no es posible racionalizar la situación estableciendo definiciones que resuman las actuaciones concretas que se están desarrollando; se elaboran, entonces, definiciones imposibles al objeto de mantener a las personas dentro de unas categorías laborales alejadas de la consideración legal de educador social. No es posible ocultar que, aun en muchos lugares, se sigue contratando al educador como *mano de obra barata, chicos para todo*, mermando la calidad para rentabilizar, injustamente, los servicios.

Al llegar a este punto, podríamos proponer una definición que resumiera las expuestas, pero evitaremos la osadía, una vez aclarado que se trata de un concepto múltiple que ha de incluir los aspectos mencionados. Si insistimos, no obstante, en la necesidad de incluir, en la definición, que las actuaciones del educador social deben tender, no únicamente a intervenir sobre individuos, sino a promover el cambio de una sociedad responsable de muchos de los problemas que el educador social aborda. Sin embargo, quizá introducir este aspecto en la definición de educación puede hacer confundir las pretensiones con las realidades, los discursos con las actuaciones. Por ello, un requisito fundamental para definir lo que debe ser y hacer el educador es, en primer lugar, conocer lo que hace, de verdad, en la actualidad, como punto de partida para desarrollar, con realismo, sus orientaciones de futuro; a ello, se dedican los siguientes capítulos.

2.2. Las funciones

El problema de la definición no es ajeno al de las funciones, como se acaba de exponer. Funciones similares son desarrolladas por diferentes profesionales, de acuerdo con el modelo de centros o servicios existentes, de forma que es posible contratar a la figura educativa en el nivel que resulte más económico de la escala profesional.

La especificación de funciones no suele ser un aspecto relevante en otras profesiones afines como la enseñanza donde también se realizan y ejecutan programaciones, se “guarda” a los menores, se mantienen contactos con las familias, coordinación entre colegas, etc. sin estar clara la relación entre estas funciones y su regulación escrita.

Aunque las funciones de un educador varían, generalmente, en función del ámbito de intervención, consideramos que el conflicto laboral ha sido una de las causas de la especificación de las funciones puesto que, en algunos contextos, se hace preciso diferenciar las

funciones del educador de las del auxiliar educador, por ejemplo. Las funciones han sido el caballo de batalla de muchos colectivos en la lucha por la profesionalización; dejar de realizar ciertas funciones puede hacer sentir la necesidad de personal de un cierto nivel, constituyendo un elemento de presión. Sin embargo, no nos parece la única causa. Los centros de alojamiento, verdadera cantera de educadores sociales, mantuvieron su actividad en paralelo con la creación de la profesión y las funciones sirvieron para “elevar su rango” desde el enfoque anterior; el cambio en el modelo de centros, junto a la implantación de un nuevo discurso educativo, precisaba de una aclaración de funciones que elevara la “atención” a la categoría de “educación”. A partir de un cierto momento, con la homologación de los profesionales, deja de debatirse el tema de las funciones, que queda como reducto en algunas comunidades en que pervive la lucha por el reconocimiento.

No parece aportar demasiado la propuesta de listados de funciones establecida para diversos colectivos; pero sí es interesante definir el campo profesional a través de las funciones que se atribuyen a las figuras profesionales. Por ello, haremos una breve referencia a éstas.

En primer lugar, las funciones que establece el Estado para sus educadores, en la Resolución del 24 de septiembre de 1992 (BOE 7-10-1992) en la que se establece el Convenio Colectivo del Personal Laboral del Instituto Nacional de Servicios Sociales, son:

- Participación en el seguimiento y evaluación del proceso recuperador o asistencial de los beneficiarios del centro.
- Relación con los familiares de los beneficiarios proporcionándoles orientación y apoyo.
- Programación, ejecución y seguimiento de tareas de psicomotricidad, lenguaje y dinámica de los beneficiarios.
- Coordinación de las actividades de la vida diaria de los beneficiarios a su cargo.
- Programación y participación en las áreas de ocio y tiempo libre de los beneficiarios.
- Programación y ejecución de las actividades educativas y formativas de los beneficiarios que lo requieran en Centros Ocupacionales y Centros de Atención a Minusválidos Psíquicos.
- Participación, cuando se le requiera, en el equipo multiprofesional del centro, para la realización de pruebas o valoraciones relacionadas con sus funciones.
- Participación en las juntas y sesiones de trabajo que se establezcan en el centro.

Resulta evidente que tal precisión en la redacción circunscribe la acción educativa en un ámbito de intervención concreto.

Las agrupaciones de funciones que realizan diferentes autores son diversas, según el aspecto en el que se centren.

Martínez Sánchez (1991) considera las funciones relativas a la relación entre educador y menor, se centra, fundamentalmente, en el nivel inter-individual del trabajo educativo, y, por ello, define los siguientes grupos:

- Funciones de base. Conjunto de actividades de cuidado e higiene, de alimentación, vestido, protección y atenciones varias de la persona.
- Función normativa. Representación normativa de reglas y valores.

- Función de autoridad. Ejerce un poder delegado por el que hace respetar las reglas y protege al niño de sus propios impulsos.
- Función de ayuda, por medio de la cual escucha, protege, tranquiliza, valora, facilita la expresión, elimina tensiones.
- Función de identificación. Presenta una imagen de adulto que proporciona modelos accesibles y deseables a imitar.
- Funciones de facilitación y apoyo. A través de ellas, el educador ayuda en aspectos relacionados con el trabajo escolar, la cultura y los ocios del niño y proporciona informaciones y vías de acceso al aprendizaje.

Soto (1997) agrupa las tareas en torno a cuatro funciones fundamentales: funciones de *coordinación* (de un equipo de educadores, de grupos juveniles, de actividades y programas), funciones de *seguimiento* (con diversos grupos de población: chavales con fracaso escolar, presos y ex-presos, etc.), funciones de *derivación* (hacia los recursos de la ciudad o país) y funciones de *tratamiento* (de conductas inadaptadas, problemas puntuales, casos individuales y/o grupales).

Las tres clasificaciones citadas son una muestra de los diversos niveles que se entrecruzan al clasificar las tareas concretas a las que el educador se dedica, agrupándolas en torno a funciones, generalmente con redacciones que dejan de remitir, en parte, a las tareas concretas para pasar a un plano más general; por ejemplo, las funciones de *seguimiento* que acabamos de mencionar no especifican en qué consiste ese seguimiento, sino a qué grupos se puede dirigir. Cuando la redacción de las funciones es más concreta (la primera de las propuestas), resulta evidente que es un “organismo contratador” de educadores quien las redacta y, por tanto, se orienta a deslindar las funciones de diversas categorías profesionales o, en todo caso, a informar a los educadores de las exigencias propias de su actividad, como programaciones o informes.

Proponemos aquí una clasificación de funciones (tabla 2.1) que engloba los niveles más habituales que se presentan. Nos ceñimos a un marco institucional porque los niveles resultan muy claros, aunque puede trasladarse a otros contextos.

Tabla 2.1. Funciones y niveles de intervención

NIVEL FUNCIÓN	Nivel individual	Nivel grupal	Nivel institucional	Nivel social
Planificar, programar	Programas individuales	Programaciones de grupo	Proyecto de centro	Planificación de recursos
Desarrollo/ intervención	Trabajo educativo individual	Trabajo de grupo	Áreas de trabajo transversales	Implementación de servicios
Evaluación	Evaluación individual	Evaluaciones grupales	Evaluaciones institucionales	Ev. recursos y servicios
Seguimiento	De un caso	De un grupo	De centro	De programas o recursos amplios

No parece necesario explicar cada una de las casillas, aunque quizá la última columna pueda resultar menos clara por tratarse de funciones que, en general, requieren menos de los educadores. Sería la función que desempeñan los educadores cuando se exige¹⁹, por ejemplo:

“Participación en la planificación general de los diferentes recursos y servicios del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia (Sección de Centros de Menores, Sección de Familia, Sección de Adopción y Acogimiento Familiar, Centros de Alojamiento, de Protección y Reforma y Casa de Acogida de Mujeres)”.

Además de estas funciones, normalmente, se presentan dos complementarias:

- En primer lugar, la *coordinación* tanto entre profesionales —que de forma, más o menos explícita, remite a trabajo de equipo, como la participación en las reuniones, juntas y sesiones de trabajo-, como con las familias (se mencionó en una de las clasificaciones en referencia al apoyo que se les debe prestar) y, con otros profesionales —en cuanto a acuerdos, en lo que se denomina derivación o trasladar el caso.
- La segunda función es la *elaboración de cualquier tipo de documento* relativo a las anteriores funciones, desde informes individuales hasta memorias de funcionamiento de recursos sociales por mencionar los documentos correspondientes a los extremos de la tabla 2.1.

Si tomamos dicha tabla como referencia, las funciones que más arriba proponía Martínez podrían encuadrarse dentro de la primera columna, relativa al trabajo individual. En general, las múltiples clasificaciones desarrollan los aspectos citados y especifican de modo, más o

¹⁹ Propuesta de funciones de la Administración del Principado de Asturias durante las últimas negociaciones. Documento fotocopiado.

menos concreto, las tareas correspondientes a alguno de los niveles o funciones, es decir, subdividen las casillas en un orden menor: en tareas y en acciones. En todo caso, las funciones profesionales no pueden plantearse como algo estático ya que se han de revisar, continuamente, para adaptarse a las variaciones en las demandas sociales.

La presentación de la educación social a través de la definición y funciones que desempeñan los profesionales supone permanecer en un nivel abstracto, a partir del cual, se detallan objetivos, actividades, tareas, etc., es decir, se entra en niveles más próximos a las actividades concretas, al método y al día a día profesional, aspectos que caracterizan, realmente, la profesión y remiten a la calidad de las actuaciones. Sin embargo, no es posible abordar dichos niveles en este apartado circunscribiéndonos a un contexto concreto, lo que será objeto del tercer capítulo.

Destacamos, únicamente, la dispar naturaleza de las funciones que abarca el trabajo educativo: un educador puede realizar trabajos de “alta planificación”, es decir, de planificación de recursos sociales, al tiempo que puede contar un cuento, evaluar una institución, acompañar a un menor al médico o redactar un informe socioeducativo. Al valorar el infinito número de tareas que se derivan de las funciones posibles, es preciso preguntarse por las condiciones de cada servicio, es decir, qué hace, verdaderamente, cada educador en cada contexto.

Estas cuestiones que, en general, quedan veladas tras la contundencia de las funciones, los objetivos, los programas y demás conceptos educativos, determinan, de forma absoluta, la calidad de las intervenciones, resultado de la relación entre *servicio pretendido (discurso público)*, *condiciones del servicio (recursos)*, *exigencias al educador (funciones)* y *condiciones laborales (sueldo, horario)*. De ahí que los aspectos de deontología cobren fuerza y haya sido una cuestión central en el último Congreso del Educador Social.

2.3. Los ámbitos de intervención

La muy usada expresión “ámbitos de intervención” hace referencia a diferentes realidades, difíciles de clarificar en una utilización imprecisa de términos, y remite a las diversas prácticas e identidades profesionales que confluyen en la figura del educador²⁰.

El Decreto que establece la formación del educador abarca tres ámbitos: educación no formal, educación de adultos (incluida la tercera edad) e inserción social de personas inadaptadas y minusválidos, así como acción socio-educativa, aunque se puede considerar ésta una “descripción típica de cajón de sastre”, como comenta Ortega (1999). Este autor afirma que “está empezando a ser una convención muy generalizada en España hablar de tres ámbitos, campos y disciplinas fundamentales de la educación social; la animación sociocultural, la educación permanente y de adultos y la educación social especializada”, coincidentes con las tres profesiones mayoritarias que dieron origen a la figura del educador social. Ambas clasificaciones parecen asemejarse, si se puede considerar la animación sociocultural como educación no formal. No es irrelevante destacar que la educación no

²⁰ Para profundizar en este aspecto, remitimos al compendio de textos coordinado por Fullana (1999).

formal ha sido, tradicionalmente, el marco conceptual en que se ha encuadrado la educación social, aunque no todos los autores estén de acuerdo en este encuadre (Petrus, 1997).

Resulta evidente la especificidad de la intervención en los campos mencionados. En ese mismo sentido, Parcerisa (1999) propone una clasificación de ámbitos sin pretensiones de exclusividad ni exhaustividad:

- Animación o dinamización sociocultural, educación paraescolar o complementaria de la escuela y pedagogía del tiempo libre: actividades educativas de vacaciones, ludotecas, instituciones de tiempo libre, etc.
- Educación en sectores con problemáticas específicas: justicia juvenil, inadaptación social, inmigración y minorías, discapacidades, etc.
- Educación de personas adultas: educación básica, formación laboral y profesional, etc.
- Intervención en los medios de educación informal: medios de comunicación, industria del ocio y de la cultura, la ciudad.

El criterio de clasificación, en este caso, es, propiamente, el objeto o sujeto de la educación, concretamente, los niños/jóvenes, los marginados/inadaptados y los mayores, aunque el cuarto punto remite a un sector de actividades y no de población.

Cacho (1998) considera que la clasificación en ámbitos profesionales se origina en la definición incluida en el Real Decreto 1420/1991, que se centra, por una parte, en los destinatarios, en sus edades y necesidades o dificultades y, por otra, en las aportaciones teórico-conceptuales de diversos autores. Los ámbitos, desde esta perspectiva, serían: servicios sociales de base o atención primaria, infancia y adolescencia, educación y formación de adultos, tercera edad, justicia, drogodependencias, disminuidos físicos, psíquicos y/o sensoriales y salud mental, animación sociocultural y tiempo libre.

Este criterio múltiple (población objeto de intervención y contexto de la actividad) es común, como se aprecia en la clasificación utilizada en el III Congreso Estatal del Educador Social (Barcelona, 2001) que, ante la evidente diversificación de los perfiles profesionales o creación de ámbitos que tiene lugar con el paso del tiempo, considera los ámbitos de infancia, adolescencia, cooperación transnacional, inmigración, inserción sociolaboral, justicia juvenil, drogodependencias, salud mental, mediación, familia y sanidad-hospitales.

En el II Congreso Estatal de Educación Social (Madrid, 1998), se delimitaban ámbitos comunitarios (servicios de atención primaria y servicios especializados) y ámbitos institucionales (residencias, centros abiertos, instituciones cerradas); también se consideraron áreas lo que, hasta este momento, se denominaba ámbitos, es decir, la formación permanente (y de adultos), la inserción social (educación especializada) y el ocio (animación sociocultural). Sin embargo, áreas de incidencia son, para Petrus (1994), aquello que también se puede llamar contextos: un grupo concreto, una realidad familiar, el espacio de lo escolar, un barrio o comunidad, una estructura jurídica o de servicios sociales, un espacio laboral o profesional en función de lo cultural, un sector de intervención especializada, la sociedad en general.

Complica aún más esta utilización, poco compartida, de términos el que la expresión “ámbito” sea usada, también, en el lenguaje de cada uno de los ámbitos. Así, por ejemplo, en

el marco residencial, suelen considerarse ámbitos los espacios por los que transcurre la vida del menor y, en consecuencia, donde el educador interviene: el centro, la familia, la escuela y el entorno social (Asociación de Educadores PAES, 1995).

En un intento de hacer una estructuración de esta diversidad de propuestas, Panchón (1988) explicita lo que considera áreas de intervención y contextos:

- Las áreas hacen referencia a lo que, comúnmente, se denomina “medio”: abierto (la calle), semiabierto (centros de día) y cerrado (residencias, instituciones totales). También considera áreas los grupos de población: población en general, en los niveles de prevención y con grupos poblacionales, asociaciones, talleres participativos, comunidad en general y población tipificada como marginada (personas con disminución física, psíquica, autismo, trastornos de la personalidad, etc.).
- Los contextos serían: el barrio, los núcleos cotidianos (familia, escuela, núcleos asociativos, etc.) y las instituciones específicas.

No es posible realizar una clasificación que aúne la irreducible variedad de usos de estos términos, pero, en todo caso, los discursos articulan los siguientes aspectos bajo diferentes denominaciones:

- Sujetos de la intervención o grupos de población, descritos en relación con la característica común que hace considerarlos un grupo.
- Medio o área. Suele utilizarse en referencia con las instituciones, es decir, medio abierto e institucional. Sin embargo, las diferencias no están claras puesto que el medio institucional —una residencia infantil, un centro de día o un centro para menores infractores— puede ser considerado abierto o semiabierto según el régimen de funcionamiento, al mismo tiempo que se pueden considerar semicerrados o cerrados por tratarse de instituciones o espacios de intervención.
- Contexto: el lugar físico y social de la intervención (Residencias Infantiles, Centros de Día, Hogares Funcionales, Residencias de tercera edad, etc.).
- Niveles: prevención, tratamiento, seguimiento.
- Ámbito: aunque es el término que puede designar a todos los anteriores, suele utilizarse en relación con los sectores comunitarios (servicios sociales comunes a los ciudadanos) y especializados (para grupos sociales concretos).

Martínez Iturmendi (1999) insiste en algunos elementos presentes en las dificultades conceptuales, como las pugnas académicas y profesionales en la búsqueda de un espacio profesional que hoy constituye un bien escaso. Este autor orienta el debate en torno a tres consideraciones: la distinción entre conceptos generales y sus acepciones particulares, la distinción entre los discursos y las figuras profesionales y el criterio de mercado como uno de los indicadores más válidos para discernir cuáles son los ámbitos concretos en que interviene cada profesional. Concluye observando que, dentro de un único cuerpo profesional, podrán plantearse currículos formativos orientados a los campos profesionales que se puedan ir consolidando en la práctica.

3. Perspectivas teórico-prácticas

La actividad profesional del educador no puede desvincularse del desarrollo de la pedagogía social, como fundamento teórico y metodológico de ésta. Además del discurso de unidad con que se ha caracterizado esta profesión, con referencia a una definición, funciones y ámbitos de intervención, es preciso describir los enfoques actuales que subyacen a las actuaciones profesionales y a las estructuras institucionales que enmarcan dichas actuaciones. Centrarnos en la actividad socioeducativa de los centros de infancia se justifica no únicamente por ser el campo más próximo para quienes escribimos, sino por ser una de las instituciones con mayor desarrollo e infraestructuras en este campo profesional, del que podemos considerarla representativa.

Los diferentes modelos reflejan los múltiples caminos por los que discurre, realmente, la educación social, diferentes “marcos de intervención” que articulan, desde variadas perspectivas, la teoría de la educación y las prácticas educativas reales.

Toda realidad profesional refleja, a lo largo de su evolución, tendencias diversas, conflictos y preocupaciones teórico-prácticas que, en cada momento concreto, centran los debates sobre los que avanza la construcción de una profesión. García y Prado (1997) destacan algunos ejes para situar los interrogantes en torno a las dimensiones de la educación social:

- La primacía de la perspectiva individual o de la perspectiva colectiva.
- La colaboración y potenciación de la situación de adaptación y bienestar o la profundización en la reflexión crítica que evidencie las contradicciones e incite a la transformación de la realidad.
- La dinamización del tejido social que puede llevar al mero activismo o, por el contrario, a suscitar procesos reales de emancipación y cambio.

Los tres ejes se orientan hacia la difícil articulación entre la dimensión individual y social del trabajo educativo y remiten a debates profesionales sobre el trabajo concreto que los educadores desempeñan, de los que no nos resistimos a proponer, a continuación, algún ejemplo de los muchos que existen.

Las actividades que el educador diseña en su trabajo con población adolescente suelen situarse en un punto entre dos extremos: por un lado, las actividades agradables, motivadoras, atractivas y, por otro lado, otras actividades necesarias, por ejemplo, aquellas que promueven la conciencia social: análisis sobre el mercado laboral, sobre sus posiciones sociales, sobre conflictos sociales como las adicciones, el consumismo, etc. Se trata de actividades que los educadores consideramos necesarias en nuestros discursos y que, en muchas ocasiones, quedan relegadas por las anteriores.

En relación con el anterior ejemplo, es un continuo conflicto profesional el que se produce a raíz de la cómoda adaptación de los menores a los centros y que suele desembocar en múltiples demandas por parte de éstos, inconscientes de su situación social y personal (es frecuente que pidan ropa de marcas caras, teléfono móvil, etc.).