

41. Análisis de la actividad y el contexto educativo en un Centro de Alojamiento de Menores

**Ana María Fernández Gutiérrez
Jose Luis San Fabián Maroto**

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.

El origen del proyecto que se describe puede situarse en la práctica cotidiana de un grupo de educadores que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de los Centros de Alojamiento de Menores de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

El fin fundamental es el de profundizar sobre la intervención socioeducativa que desarrollan, mejorar los aspectos teórico-prácticos de dicha intervención y en consecuencia, el contexto educativo en que se actúa. En coherencia con este planteamiento se desarrolla un proyecto en varias fases, siendo la primera (de un curso escolar de duración) un análisis previo, el cual se recoge en la presente comunicación.

Objetivo fundamental de este análisis es profundizar en la comprensión sobre los problemas de mayor relevancia con que su práctica se encuentra, identificar aquellos elementos que suponen impedimentos esenciales a los fines que se buscan, y describir la naturaleza de la situación.

El análisis se basa en diferentes procedimientos que recurren a diferentes fuentes de información, y con referencia a los cuales se estructura la comunicación:

1. En primer lugar un proceso de análisis-síntesis a través de una serie de reuniones que parten de la propia experiencia de los educadores y de la definición de los problemas desde dicha experiencia. Se analiza además, la labor educativa a través de documentación del centro (proyectos, memorias, actas de reuniones, etc. pertenecientes a diferentes momentos).
2. En segundo lugar se desarrolla un análisis complementario a través de un cuestionario dirigido a otro grupo de educadores que prestan sus servicios en diferentes Centros de Alojamiento.
3. Por último, se profundiza sobre la actividad educativa cotidiana, a través de la elaboración de diarios y el análisis de éstos.

Los mencionados procedimientos permiten una comprensión amplia sobre la propia actividad educativa y los condicionantes de ésta, lo que se orienta en una fase posterior a abordar un proceso de cambio a través de los elementos que a través de el análisis se han revelado como estratégicos.

A continuación se describirán los procedimientos de análisis y algunas conclusiones.

1. El proceso de reuniones

El objetivo fundamental del análisis a través del proceso de reuniones es contrastar los puntos de vista, las reflexiones y discursos sobre aspectos fundamentales de la práctica, crear un substrato común al equipo, unos acuerdos básicos sobre los problemas y condicionantes de la práctica educativa, que puedan sistematizarse en un documento de análisis.

La metodología que el equipo determina se basa en primer lugar, en el análisis de documentación previa (remontándose a los orígenes del centro), para hacer una revisión de la evolución sufrida por éste, el contexto general y los planteamientos, y en general, por la práctica educativa: actividades, miembros del equipo, población atendida, momentos clave de la evolución, etc.

Paralelamente se utiliza un procedimiento habitual en las dinámicas del equipo, y que Blández (1996:59) propone como adecuado al fin que se plantea, que es la conversación abierta sobre la práctica docente, a partir de cuestiones como "¿qué nos gustaría mejorar? ¿qué dificultades docentes tenemos? ¿con qué aspectos de nuestra docencia estamos satisfechos? ¿qué nos gustaría incorporar?, etc." Para el proceso de reuniones se establece una periodicidad mensual.

No prefijar un esquema permite que a través de la conversación, se abra un abanico de cuestiones, en principio sin una estructuración previa. Se pretende no poner límites a esta primera revisión situacional a fin de que en la conversación aparezcan todos aquellos temas que se consideren relevantes. Posteriormente categorizar éstos y concretar, analizar en profundidad cada uno, y sistematizar cuestiones fundamentales.

El hecho de no tomar decisiones sobre "qué es lo que hay que hablar" (eliminando el papel de moderador en cuanto a dirigir la conversación), hace que de forma natural se tienda al análisis de la situación actual: la conversación abandona los aspectos previos para centrarse en el momento presente.

Durante dos reuniones (enero y febrero) se lleva a cabo el análisis a través de los procedimientos expuestos. Las reuniones son grabadas, y a partir de la transcripción de las actas se realiza una clasificación y ordenación de los temas abordados, que se concretan en un primer documento. Se trata de un primer material de reflexión sobre el que continuar el análisis, y constituye una primera interpretación, organización o perspectiva sobre la realidad, aunque con un mínimo análisis sobre ella, construida a partir de las observaciones y análisis de los propios participantes, respetando en su forma dichas expresiones (transcripciones literales).

La lectura y análisis de éste que se realiza de forma individual y en grupo supone un aspecto fundamental del proceso de interpretación y formación de los participantes.

A continuación, durante tres reuniones (abril, mayo y junio) este documento se toma como punto de partida para continuar el análisis. Los miembros del equipo, primero de forma individual y posteriormente en las reuniones, realizan sobre él todas las matizaciones que consideran oportunas hasta llegar a un consenso.

Una conclusión que se extrae de la dinámica de las reuniones es que llegado un cierto momento, el discurso se agota. La conversación puede continuar, pero se repiten las mismas cuestiones con otros ejemplos. Se concluye además, que el cuestionamiento se circunscribe al ámbito de la institución; sólo en algunos de los temas se analiza la dimensión social de los problemas. El enfoque funcionalista de la intervención mediatiza el discurso pedagógico dominante, haciéndonos caer en aceptaciones acríticas de la inserción, en aras de las denominadas "socialización" y "normalización".

Como se acaba de indicar, el primer documento sufre un proceso de selección de temas y concreción de éstos. La estructura del documento de análisis definitivo se expone a continuación, en el apartado relativo al cuestionario.

2. Cuestionario: abriendo el análisis a otros educadores

El documento elaborado se presenta a un grupo de educadores, no como un informe cerrado, sino como un material a completar a través de las reflexiones que se aporten, dentro del objetivo general del análisis, que es trazar una panorámica amplia sobre la situación de la intervención y el contexto de ésta. El muestreo es *teórico*, puesto que se selecciona una muestra de educadores con amplia experiencia en el trabajo en centros de alojamiento, representativos de todos los centros públicos de Asturias.

La estructura del cuestionario es la misma que la del documento. Se plantean dos tipos de preguntas en cada apartado: una más amplia, que promueve una valoración de conjunto sobre el contenido general del apartado, y preguntas más concretas sobre los aspectos parciales que éste incluye. Aunque el discurso de análisis es amplio, se proponen una pequeña parte de las aportaciones, respetando la estructura del documento-cuestionario:

Adolescentes

La relevancia del problema adolescente se vincula a un problema social más amplio, y se relaciona directamente con problemas metodológicos en las intervenciones y el contexto, además de las condiciones, como el elevado número de adolescentes en los centros. El tipo de problemas provocan situaciones límite, de violencia extrema, que hacen cuestionar la institución como marco adecuado para la crianza.

En cuanto al abordaje, dos son los condicionantes fundamentales de las intervenciones:

Condiciones del modelo de centros: la constante falta de tiempo derivada tanto del número de menores por grupo como la distribución del tiempo, relacionada con la función de control del educador, el excesivo número de actividades determinadas por la rutina institucional, supone la necesidad de priorizar. Se constata que no es posible prestar la atención y dedicación al menor que se precisa en una intervención de calidad. Otras cuestiones: Ambiente pobre, sin espacio privado, sin atención personal.

En relación con la metodología: Se constata "falta de reflexión", "de solidez en la consideración y tratamiento de los problemas", o la falta de "una base de actuación apoyada en concepciones meditadas". También una falta de tratamiento diferenciado de las diferentes edades, tendiéndose a uniformizar el trato a los menores.

La cuestión escolar

Se constata una situación escolar mayoritariamente problemática, insostenible para algunos menores, con la complicación añadida de la obligatoriedad hasta los dieciséis años. Se hace referencia al condicionamiento que supone para toda la actividad del centro el intentar compensar a través del apoyo escolar los escasos rendimientos escolares.

Se apunta alguna estrategia metodológica, en la línea de buscar la mejor adaptación del menor al entorno escolar, como la creación de un clima favorable al estudio, motivar al profesor, coordinación con éste para que el esfuerzo del chaval encuentre compensación, hacer sentir el momento de estudio como una ayuda, y no una imposición, buscar los recursos para conseguir apoyos escolares externos.

Los planteamientos

Hay acuerdo en la escasez de tiempo para el trabajo en equipo, para las puestas en común: primacía absoluta de la atención directa sobre el trabajo orientado a los acuerdos educativos. No existe en ocasiones una línea de trabajo explícita, o esta queda circunscrita al grupo de convivencia, sin discutirse o conocerse en el equipo. Se considera que se define una línea determinada de actuación en situaciones de conflicto, para salir de los momentos de crisis.

La relación educativa

Se apuntan características relevantes que, se considera, debe revestir la relación educativa, partiendo del denominador común del respeto, como exigencia, confianza, o accesibilidad, además de estilos individuales que no adolezcan de permisividad ni de autoritarismo. Se hace referencia además, a la importancia del ambiente, clima o marco de la relación.

Actividades

Se apuntan cuestiones que condicionan las actividades que el educador realiza con los menores: falta de tiempo, o la organización de éste existente (duchas, estudios..); heterogeneidad de los menores en los grupos. Se plantea la importancia de la concepción que el educador tiene de las actividades, y de su papel en éstas: qué actividades considera que deben hacer los niños fuera del centro, y cuántas y cuáles considera propias del centro y le competen. Necesidad de acuerdos en este sentido.

Rutinas

Se valora la función de la rutina en algunos aprendizajes, pero el "aprendizaje por rutinización", tan empleado, no logra interiorizarse las cuestiones tantas veces repetidas ("educar no es sólo repetir hábitos"). Se considera difícil el cuestionamiento de la rutina una vez establecida, y de las actividades que la conforman. Se hace referencia al *nivel de actividad* en los centros, y la función del educador como mantenedor de las rutinas.

Evaluaciones

Se constata la existencia de un único tipo de evaluación, centrada en el menor, y la necesidad de evaluar el trabajo del educador. La dificultad de esta evaluación se centra en la ausencia de criterios, dificultad de diferenciar las valoraciones sobre el trabajo del cuestionamiento de la persona; miedo a la crítica, dificultad para la autocrítica; no existencia de canales para confrontar la visión que el educador tiene del propio trabajo y el que tiene el resto de la comunidad, incluidos los niños.

Se considera necesaria una evaluación compatible con el respeto profesional, evaluaciones externas, que los niños participen en las evaluaciones. Se hace referencia al papel que en este punto tiene el coordinador de centro y los gestores: si no se promueven evaluaciones se crea la sensación de que no importa cómo se lleva a cabo el trabajo.

Coordinación

Se denota ausencia de debates educativos en las reuniones que se dedican fundamentalmente a cuestiones organizativas, avisos, etc.; dificultades derivadas de la organización de los centros en grupos, a los que quedan limitados los planteamientos; los diferentes conceptos de coordinación que pueden manejar los miembros del equipo, el coordinador, y la falta de acuerdos en cuanto a como arbitrar ésta.

Se aprecia falta de un planteamiento metodológico que oriente las reuniones, dentro de un modelo de centro que prima la atención directa en menoscabo del tiempo que se dedica a la coordinación.

3. El trabajo del educador día a día: análisis de los diarios

Dentro del proceso de análisis sobre la práctica educativa desarrollado se consideró preciso realizar una recogida sistemática de información, profundizando sobre diversos aspectos relacionados con dicha práctica a través de la descripción que del trabajo del día a día se lleva a cabo en ese registro cotidiano que es el diario. Su finalidad es:

- Llevar a cabo una descripción del trabajo educativo a partir de los diarios, es decir, producir un "meta-texto"¹, una transformación del corpus en base a los aspectos no directamente observables del mensaje, capaz de producir preguntas sobre la actividad analizada
- Analizar en relación con las áreas delimitadas los problemas que se han ido perfilando a lo largo del proceso de análisis, expuestos en el documento análisis situacional.
- Conocer particularidades del reparto del tiempo a través de las jornadas de trabajo del educador, en relación con las actividades que se llevan a cabo.
- Realizar una descripción del trabajo que efectivamente se desarrolla partiendo exclusivamente de la práctica, a través de la descripción sistemática de las actividades que se realizan. Concluir el proceso descriptivo en la elaboración de un modelo explicativo que agrupe las actividades en función del sentido que a éstas se les otorga dentro del contexto.
- Establecer un control de credibilidad contrastando el análisis situacional previo, con el análisis de contenido de diarios. La triangulación se completa con el cuestionario realizado a diversos profesionales en relación con el resultado de dicho análisis, como se ha expuesto.

El tipo y procedimiento de análisis desarrollado, categorial, es consecuencia de los objetivos de éste así como de las condiciones de los textos. En este espacio no puede describirse de forma pormenorizada, aunque se harán referencia a las sucesivas fases, de acuerdo con el esquema de la figura 1.

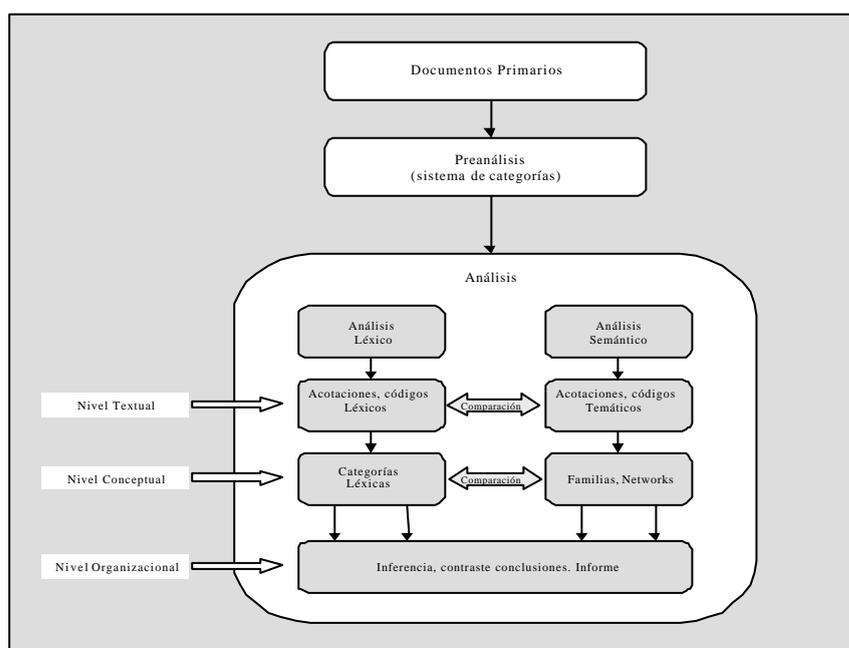


Fig. 1: Proceso de análisis de diarios

¹ Navarro y Díaz (1994:81)

Nivel textual

A. Preanálisis

Los documentos primarios sobre los que se ha realizado el análisis son diarios realizados durante un periodo de un mes por cinco miembros del equipo. Las notas de campo se orientan a describir sistemáticamente las actuaciones que se llevan a cabo durante la jornada laboral (*descriptivas*), además de reflexiones relativas a dichas actuaciones, a las situaciones que se abordan y a otros aspectos del trabajo educativo (*inferenciales*: "incorpora el pensamiento, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador". Rincón Igea y Col. 1995:291).

En esta primera fase se lleva a cabo una codificación de los diarios de modo inductivo, es decir, sin un esquema previo de categorías, tomando como unidades de registro diversas unidades de sentido: la palabra, la frase y el párrafo. El objetivo es generar un sistema de categorías válido para la codificación de los diarios. Se determina la realización de un análisis léxico y otro semántico. El primero consiste en la acotación, codificación y clasificación de las palabras "llenas"², sustantivos, verbos y adjetivos. Las categorías léxicas se comparan con las categorías temáticas, generadas en el siguiente apartado del análisis.

En cuanto al análisis temático, el proceso de codificación se lleva a cabo clasificando las frases según sus núcleos de sentido o temas, lo que supone que prima la unidad temática sobre la lingüística.

Existen dos categorías determinadas previamente, que son las reflexiones y las actividades. Las reflexiones se codifican bajo un único código "reflexión", mientras que las actuaciones se clasifican de acuerdo a diversos códigos en función a su contenido temático, dando lugar a un segundo grupo de categorías, resultante de la clasificación analógica y progresiva de los elementos.

El código resume "a modo de etiqueta" el contenido de cada acotación, correspondiéndose con una serie de éstas. Se genera de este modo un listado que permite una descripción precisa del contenido de los textos.

Nivel conceptual

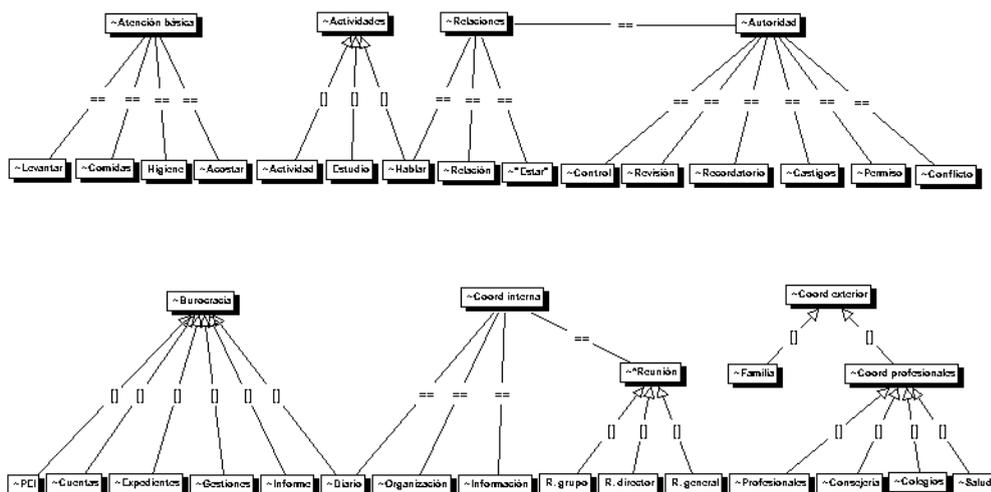


Fig. 2. Red general

² Palabras portadoras de sentido. "Llenas" para Bardín (1989:62), "Clave" para Visauta (1989) o Ander Egg (1993)

La operación realizada a continuación es la agrupación de códigos en función de un criterio de tipo semántico, siempre en relación con las "explicaciones" que dentro del contexto se hacen de la realidad, a través de la formulación o identificación de *memos* o *tópicos*, que son pasajes de texto que se consideran claves en cuanto que constituyen recursos o mecanismos en la construcción de una explicación o teoría.

La figura 2 representa la red general que agrupa los códigos temáticos en torno a dos redes denominadas "coordinación" y "aspectos centrales". Aunque no se puede hacer una descripción pormenorizada de todas las redes básicas que forman estas dos redes amplias, se van a proponer algunos ejemplos que permitan aproximarse al tipo de descripción de la realidad realizada.

Red Coordinación

Se refiere a actuaciones relacionadas con esta actividad. Por una parte el supercódigo "coordinación exterior" agrupa los códigos relativos a actividades o contactos con las familias de los menores, y con otros profesionales.

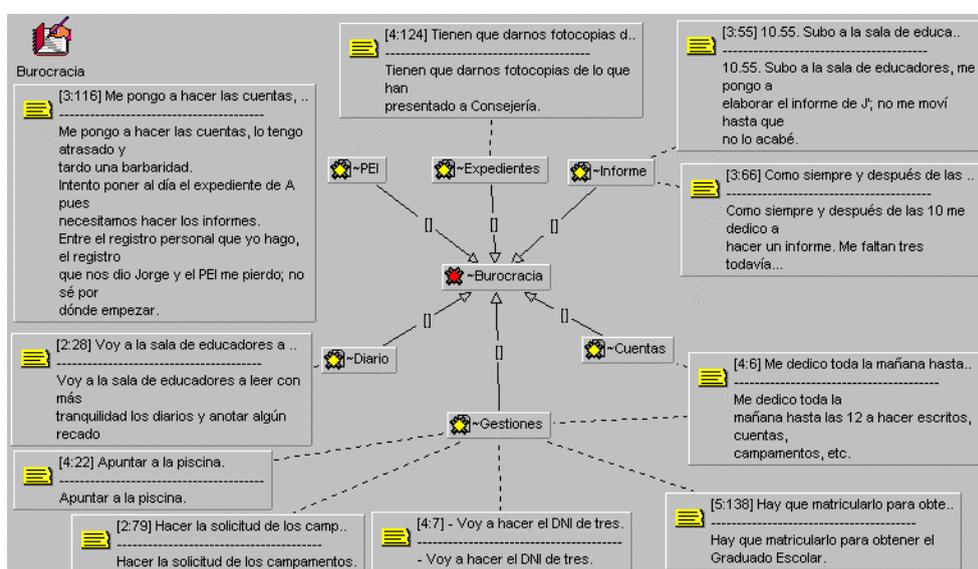


Figura 3. Red: Burocracia

El supercódigo "coordinación interna", relativo a la coordinación entre los profesionales del centro. La red "burocracia" unida a ésta, refleja actividades relacionadas con la elaboración, gestión, actualización y custodia de determinada documentación. Que la esencia de dichas actividades sea el registro de cuestiones relevantes, fundamentalmente orientado a la coordinación (interior o exterior), no es incompatible con el carácter burocrático que conllevan (sin pretender acepción negativa en el término).

Red Aspectos centrales

Aquellas actividades directamente relacionadas con las funciones a través de las que se ejerce el trabajo del educador, en relación directa con el menor.

Se parte de cuatro núcleos: "atención básica", relacionada con las llamadas actividades del "área de salud", o "funciones de base", como son el alimento, la higiene y actividades relacionadas con el sueño; el código "actividades", formado por tres códigos: "actividad", en relación con el ocio, "estudio" en relación con el apoyo en las tareas escolares, y el relativo a la actividad de "hablar".

Proponemos como ejemplo (figura 4) algunas acotaciones de la red "actividad"

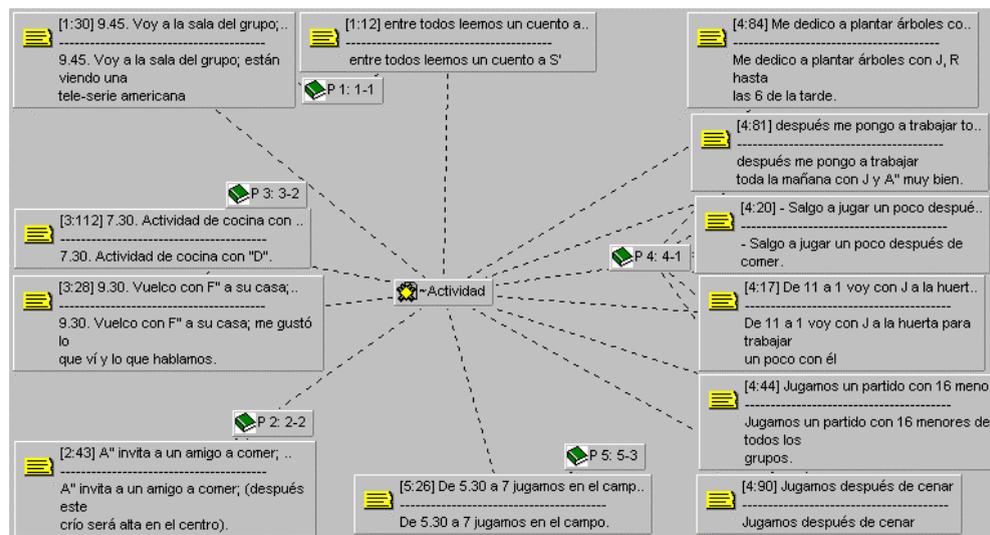


Figura 4. Red: Actividad

Los otros dos códigos que componen la red son "relación educativa", acotaciones que hacen referencia de forma explícita a la relación que se establece entre educadores y menores, y "autoridad", cuestiones relacionadas con la función de control de los procesos del centro que el educador desempeña.

Aunque la exposición no puede profundizar en la realidad que el sistema de redes refleja, se proponen unas valoraciones finales que sintetizan la línea de conclusiones.

Nivel organizacional

El trabajo del educador viene determinado fundamentalmente por una serie de rutinas (memo: "rutinas") que estructuran el quehacer profesional a la vez que la vida en la institución. Una vez establecidas como procedimientos determinan la actividad a seguir y se hace difícil abstraerse de ellas.

El día a día no responde a una rutina sosegada, sino a una actividad incesante (memo: "frenesí") dado fundamentalmente el número de menores a cargo, y dado que el educador es responsable de todos los procesos que en un centro se establecen. El ritmo de trabajo es rápido y es común que haya que anteponer determinadas cuestiones sobre otras: puede afirmarse que no hay tiempo suficiente para tareas fundamentales del trabajo.

Teniendo en cuenta que todo lo que ocurre en el centro en relación con los menores es responsabilidad de los educadores, es evidente el papel de éste en cuanto a control (supercódigo: "autoridad"): de espacios, de conductas, de horarios, actividades, permisos, castigos, etc. El "control" es la tarea fundamental del educador: desde la ropa que se utiliza hasta la que se echa a lavar, pasando por tareas escolares, la higiene, llamadas telefónicas, amistados, horarios, etc.

No sólo el control de lo que se hace, sino dar los avisos pertinentes para que las cosas se hagan (memo: "recordatorio"), todo pasa por el educador. Incluso las cosas que ocurren cuando él no está presente (memo: "eje"): lo que el menor hace en la escuela, cuando sale a pasear o lo que ocurre cuando está de fin de semana con la familia, o en un campamento, también es responsabilidad del educador, que habrá de determinar las actuaciones correspondientes, los pasos a seguir y medidas a tomar en consecuencia de lo ocurrido fuera de su jornada laboral.

Además de todas estas cuestiones, mantener la relación con cada menor dentro de los límites de lo aceptable, es decir, estando presente en los momentos fundamentales del día (no haciendo cuentas o informes, o cualquier otra tarea relativa a "burocracia"), y acompañar el desarrollo del menor como persona de referencia en el tiempo que dure el internamiento, precisa de jugar continuamente con elementos de importancia, y establecer continuamente un orden de prioridades que evite dejarse arrastrar por la sucesión de tareas cotidianas, a fin de mantener la práctica dentro de criterios educativos.

En el orden de prioridades establecido es el apoyo en el estudio la actividad central. Las actividades de ocio se realizan generalmente, fuera del centro, aunque en ocasiones también el educador realiza actividades de ocio con los menores, que suelen variar poco y estar integradas en la rutina. La higiene es el otro elemento que ocupa una parte de tiempo importante de la actividad del educador.

Otro sector de actividades son aquellas orientadas a la coordinación en diferentes niveles, que se presentan independientes de las anteriores; la línea divisoria entre los dos niveles puede considerarse trazada por la separación entre adultos y menores: las actividades de coordinación son aquellas que los adultos realizan entre sí.

Una actuación profesional que incluye tal variedad de actividades en las mencionadas condiciones precisa, no sólo de un cuidado planteamiento metodológico, sino resistencia al agotamiento, acompañada de una perenne sensación de que no es posible abarcar el trabajo a desarrollar.

El análisis de la situación, o diagnóstico descrito, es el origen de un plan de acción colaboradora, destinada a introducir cambios en la realidad, y se desarrolla durante el siguiente curso escolar.

Bibliografía

ANDER EGG, Ezequiel (1993). *Técnicas de investigación social*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

ARNAL, RINCÓN IGEA Y LATORRE BELTRÁN (1992). *Investigación Educativa*. Labor, Barcelona.

ARNAL, RINCÓN IGEA Y LATORRE BELTRÁN (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson, Madrid.

BARDÍN, Laurence (1989). *Análisis de contenido*. Akal, Madrid.

BLÁNDEZ ÁNGEL, Julia (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Inde Publicaciones, Barcelona.

CARR, Wilfred Y KEMMIS, Stephen (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.

DEL CAMPO, Jaume y PANCHÓN, Carme (2000). La intervención socioeducativa en un contexto institucional. En Amorós y Ayerbe (coord.). *Intervención educativa en inadaptación social* (197-226). Síntesis, Madrid.

ELLIOT, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid.

GONZÁLEZ, Eugenio (1996). *Menores en desamparo y conflicto social*. Editorial CCS, Madrid.

KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.

KRIPPENDORFF, Klaus (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Paidós, Barcelona.

NAVARRO, Pablo y DÍAZ, Capitolina (1994). Análisis de Contenido. En Delgado y Gutiérrez (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.399-422). Síntesis, Madrid.

ORTEGA ESTEBAN (1999). *Educación social especializada*. Ariel, Barcelona.

SÁEZ CARRERAS (coord.)(1994). *El educador social*. Universidad de Murcia.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. PPU, Barcelona.