

CARACTERÍSTICAS DE LOS EDUCADORES SOCIALES DE LOS RECURSOS RESIDENCIALES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN CATALUNYA

Teresa Marzo Arpón¹

Resumen:

Esta investigación planteó la consecución de dos objetivos: mostrarnos la radiografía de las características de los educadores sociales que ejerce la profesión en los recursos residenciales de atención a la infancia y adolescencia en situación de riesgo social y conocer el nivel de desarrollo de las funciones educativas que estos profesionales tienen atribuidas en el marco residencial. El marco teórico que enmarca la investigación se estructura en dos bloques temáticos complementarios, uno primero que presenta un recorrido histórico de la profesionalización de la educación social según las dimensiones que transforman una ocupación en una profesión: corporativa, formativa, social y laboral. Con relación al segundo bloque, se estructura en el marco jurídico, el administrativo y el educativo que recogen las funciones que tiene atribuidas el educador social en los recursos residenciales. La comparación entre estos tres marcos permite plantear una clasificación de las funciones en cinco áreas: atención educativa individual, atención educativa grupal, en relación con el equipo educativo, en relación con el entorno social/red extensa y las funciones en relación con los servicios sociales de protección.

Finalmente presenta las conclusiones como resultado de la pasación de un cuestionario autoadministrado a un universo poblacional de 600 educadores de centros de acogida y centros residenciales de atención educativa de Barcelona y provincia. Describe las características de estos profesionales: perfil demográfico, perfil formativo y perfil laboral y, propone una nueva clasificación de funciones atendiendo su desarrollo actual: funciones de atención directa, funciones de sistematización de la información e intervención educativa y funciones del trabajo en equipo.

Palabras clave: *educadores sociales, funciones, formación, condiciones laborales, intervención educativa, coordinación, actitudes del educador, habilidades del educador.*

Este artículo es un resumen de los resultados obtenidos en la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral *Características de los educadores sociales de los recursos residenciales de atención a infancia y adolescencia en Barcelona y provincia*, (Marzo, T., 2007)².

Este estudio forma parte de la primera fase del Programa Europeo de Investigación³ (2003-2005) denominado *Network Children at Risk: Transnational co-operation and exchange project to combat social exclusion* que tiene por finalidad crear una Red Transnacional de Investigación Social configurada por investigadores, responsables de políticas de

infancia y de juventud y de profesionales del ámbito de la infancia en situación de riesgo o en situación de conflicto social.

En el territorio español, este Programa Europeo de Investigación se ha desarrollado mediante la investigación *El estado de los recursos residenciales para la infancia y adolescencia en Catalunya. Mapa de recursos residenciales en Catalunya*, siendo uno de los objetivos planteados el de *Conocer las características de los profesionales que trabajan en los recursos residenciales para la infancia y adolescencia en Catalunya*, objetivo que ha guiado y aportado singularidad a la investigación que presentamos⁴.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La gran revolución en la concepción de la educación que se produjo en el primer tercio del siglo XX en Europa⁵ generó en España, a partir de la aprobación de la Constitución Española (1978), una revisión del modelo institucional tutelar, del modelo relacional y, a la vez, de las funciones atribuidas a los profesionales de atención a la infancia en medio residencial para adecuarse a los paradigmas de normalización y de participación, marcados por la Convención sobre los Derechos del Niño⁶.

El cambio de paradigma fue acompañado de un reajuste de las funciones atribuidas a los educadores sociales porque el menor adopta un papel activo en el diseño de su propio proceso y porque se le exige al profesional una actualización constante de sus conocimientos y un mayor compromiso profesional.

En el Sistema de Protección a la infancia en Catalunya⁷ se entiende la intervención del educador social como un encargo que recibe de la *Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia*⁸ (DGAIA) que tiene la responsabilidad pública y subsidiaria de atender y proteger a los menores de edad. El educador social que encontramos en los centros residenciales recibe el doble encargo de guarda y atención educativa en relación con los niños acogidos.

En la actualidad los centros de menores han superado las limitaciones de las grandes instituciones tutelares y hoy el mapa de recursos residenciales de Catalunya cuenta con centros de reducido tamaño y con capacidad de acogida no superior a las 20 plazas en la mayoría de los casos. Estos recursos tienen elaborado un Proyecto Educativo de Centro *"como elemento básico, necesario e imprescindible para la organización, la regulación y la evaluación de la tarea educativa"* (Panchón, 1998:135).

A estas mejoras estructurales y organizativas en el terreno de la protección a la infancia se suman los avances realizados por la

cualificación profesional de los educadores sociales. Visualizar el desarrollo profesional que ha alcanzado este colectivo como consecuencia de las medidas impulsadas por la universidad, el Estado, los profesionales y el mercado laboral (Sáez, 2003c, 2006), básicamente la diplomatura en Educación Social, la creación de los colegios profesionales, la regulación laboral en la Administración y la identidad como colectivo profesional, nos muestra el impacto positivo que éste ha tenido en la consolidación de la profesión y en el ejercicio de ésta; y conocer la relación que existe entre la profesionalización del educador social y el desarrollo del encargo, y entre éste y la tipología de los recursos residenciales (centros de acogida y centros residenciales de acción educativa)⁹ y la dependencia administrativa (centros propios, centros de gestión delegada y centros concertados con la Administración)¹⁰ nos muestra el estado actual de la atención residencial desde el punto de vista de los educadores sociales en relación con el cumplimiento del encargo.

La perspectiva que aportan los profesionales de atención directa en los recursos residenciales (RR) es de máximo interés en los momentos de evaluación y revisión de la líneas de actuación educativas y sociales, tanto las micro (en el día a día en los recursos residenciales) como en las macro (en el Sistema de Protección). Aunque son los que mejor conocen cómo se puede engranar el encargo con las dimensiones de la calidad¹¹ en el recurso residencial y en relación con el niño o adolescente, para mejorar la eficiencia y la efectividad del Sistema de Protección, se debería también recoger la valoración que hacen los destinatarios del servicio aún sabiendo que *"con frecuencia la investigación científica se ha aliado con esta visión de los niños como personas incapaces o aún-no competentes para manifestarse en relación a los problemas que les afectan. Los datos de cuestionarios o los de entrevistas con niños o niñas han sido criticados en numerosas ocasiones, por ser considerados poco válidos o fiables"* Casas, F. (1998:35).

Precisamente, y teniendo en cuenta la directrices de la Convención, también la investigación científica debería cambiar su mirada en relación con la infancia como fuente fiable de información por ser parte activa del proceso socioeducativo.

OBJETIVOS

Los objetivos que guiaron la investigación respondieron al interés de:

- *Conocer las características de los educadores y las educadoras sociales que ejercen la profesión en los recursos residenciales de atención a la infancia y adolescencia de Barcelona y provincia.*
- *Conocer el desarrollo de las funciones¹² que las educadoras y los educadores sociales tienen asignadas en los recursos residenciales de atención a la infancia y adolescencia de Barcelona y provincia.*

A su vez, el primero se desglosó en los objetivos específicos de:

- *Conocer el perfil demográfico (edad/género).*
- *Conocer la formación de base.*
- *Identificar la importancia otorgada a la formación continua y a la participación en actividades formativas para mejorar la práctica educativa.*
- *Determinar las condiciones laborales.*
- *Detectar la estabilidad laboral.*

De la concreción del segundo objetivo general se desprendieron los objetivos específicos de:

- *Conocer el desarrollo de las funciones educativas de atención individual.*
- *Conocer el desarrollo de las funciones educativas de atención grupal.*
- *Conocer el desarrollo de las funciones asignadas como miembros del equipo educativo.*

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamos un diseño metodológico cuantitativo que da respuesta a una investigación básica por la intencionalidad de conocer y explicar una realidad concreta que trata de mostrar una instantánea del momento actual en la atención residencial; se enmarca en los estudios descriptivos en la medida que se pretendía mostrar una radiografía de las características de los educadores sociales de los RR a principios del siglo XXI y aplica el diseño no experimental de encuesta de recogida de información en un sólo momento dadas las características de la investigación.

Un cuestionario autoadministrado facilitó la recogida de datos dado el elevado número de participantes de la población de estudio (un censo de 600 educadores y educadoras sociales), su dispersión en el territorio y la dificultad de entrevistarlos (distribuidos entre los centros de acogida y los centros residenciales de acción educativa¹³ de Barcelona y provincia); y permitió reducir los elevados costes temporales y económicos estimados.

El proceso de elaboración del instrumento pasó por tres fases, una primera de construcción, para la que se formó un Grupo de discusión compuesto por 8¹⁴ miembros a los que se convocó en dos sesiones de trabajo; la segunda de validación del cuestionario, para la que se creó un Grupo piloto¹⁵ formado por 20 educadores y la tercera fase consistió en la redacción definitiva de cuestionario, quedando éste estructurado en 4 bloques temáticos:

1. Datos de identificación
2. Aspectos relacionados con el área técnico-laboral:
 - área formativa.
 - área laboral.
 - experiencia como educador social.
 - satisfacción profesional.
3. Aspectos relacionados con las funciones del educador social en el marco de la Vida cotidiana¹⁶:
 - funciones en la intervención educativa individual.

- funciones en la intervención educativa grupal.
- funciones como miembro del equipo educativo del recurso residencial.
- funciones de coordinación con otros agentes de socialización que interactúan en la consecución de algunas áreas del Proyecto educativo individual (servicios sociales, sanidad, educación, familia y entidades de tiempo libre).
- funciones de coordinación con otros profesionales de entidades del entorno social (espais, clubes de deporte, entre otros) y el entorno sociofamiliar de origen (familia, amigos, voluntarios que interactúan en la consecución de algunas áreas del Proyecto educativo individual.

4. Aspectos relacionados con las actitudes/habilidades del educador social.

Una vez obtenido el permiso de la DGAIA para entrevistar a los educadores sociales, la administración del cuestionario pasó por dos momentos, uno primero de contacto telefónico con los RR para concretar la entrega personal de los cuestionarios (600) y estimular así la cumplimentación, mediante explicaciones concretas de la finalidad de la investigación; y el segundo momento consistió en la recogida personal de los cuestionarios al cabo de un mes de haber sido entregados (se cumplimentaron 404 cuestionarios, por lo que la participación fue del 67,3% y el índice de mortalidad se limitó al 32,7%).

El tratamiento de los datos recogidos se realizó mediante el programa estadístico informático (SPSS.10), aplicativo informático que nos permitió realizar un análisis descriptivo univariable y bivariable para conocer la distribución de la población en cada variable considerada en la investigación (edad, género, dependencia administrativa y tipología de centro).

RESULTADOS POR OBJETIVOS

El marco teórico de la investigación realizada recoge una mirada retrospectiva de los

últimos 50 años en relación con los orígenes y las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que han conducido la profesión del educador social hasta principios del siglo XXI desde la dimensión histórica, formativa, corporativa y laboral que nos ayuda a ilustrar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación y también hace un recorrido por el Sistema de protección español en el siglo XX y hasta nuestros días, profundizando ampliamente en la atención residencial; aunque ahora sólo presentaremos las conclusiones que hacen referencia a los dos objetivos que han guiado la investigación.

Objetivo 1: Conocer las características de los educadores y las educadoras sociales.

El análisis de los datos¹⁷ nos permite dibujar el *mapa social* (Schatzman y Strauss, 1973) de los educadores y las educadoras sociales (ES) de los RR de atención a la infancia y adolescencia en los siguientes términos:

Perfil demográfico: la edad media de los ES es de 33 años. Se trata de un colectivo joven, en el que el 83% no supera los 40 años.

En relación con el género, las educadoras sociales (65%) doblan prácticamente en número a los educadores (35%). Continúa siendo un ámbito de intervención en el que las mujeres representan la mayoría del colectivo profesional.

Perfil laboral: la realidad laboral de los ES se caracteriza por una dispersión salarial elevada, una modalidad de contratación diversa, aplicación de convenios laborales dispares y elevada eventualidad; pero también por la tendencia a reconocer en la mayoría de los contratos la categoría profesional en relación con el trabajo que se desarrolla y por incrementarse la estabilidad laboral.

El peso que adquiere esta realidad se refleja en los siguientes datos:

- El 69% de los ES tiene contrato indefinido.

- La categoría profesional que figura en el contrato es de *educador social* en el 86% de los casos.
- El 43% de los ES recibe un salario anual comprendido entre (11.214-16.800) € y el 42% de (16.800-22.400) €.
- Un 84% de los ES ha manifestado cambios en los componentes del equipo educativo en el último periodo de tiempo anual.
- El 53% del colectivo está colegiado profesionalmente y de éste, el 86% lo está en el *Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya*.

Perfil formativo: destaca la evolución positiva que ha experimentado la dimensión formativa del ES tanto por el nivel académico alcanzado (estudios de Grado) como por su extensión e interés entre el colectivo.

- El 76% de los ES es titulado universitario y de éstos, el 50% es diplomado en Educación Social.
- En los RR de titularidad privada (Centros Colaboradores y Centros de Gestión Delegada) los diplomados en Educación Social doblan en número a los de centros de titularidad pública (Centros Propios).
- La formación continua es muy importante para el 93% de los ES, aunque sólo el 55% ha participado en alguna acción formativa en los últimos seis meses.

Objetivo 2: Conocer el desarrollo de las funciones que las educadoras y los educadores sociales tienen asignadas en los recursos residenciales.

Los resultados obtenidos en la investigación permiten proponer una nueva clasificación de aquellas funciones que el educador desarrolla en el marco espacial delimitado por el centro y en el centro, que responde al que-hacer cotidiano de los ES en los RR alternativa a las clasificaciones que proponen autores como Lloret, A., Montejano, A. (1996); Mondragón, S., Trigueros, I. (2002); Fernández del Valle, J., Fuertes, J. (2000); Lobo, E., Requena, D. (coord.). (1993) y otras publicaciones de la *Dirección General de Atención a la Infancia*

de la Generalitat de Catalunya orientadas a clasificaciones en relación con los destinatarios¹⁸.

La nueva agrupación plantea 3 grandes áreas funcionales. La primera de éstas comprende las **funciones derivadas de la atención directa**, e incluye las funciones de:

1. Atender las necesidades afectivas y educativas.
2. Atender las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc.).
3. Acoger y educar afectivamente en situaciones cotidianas y de emergencia.
4. Acompañar al/la menor o a los/las menores en los momentos y espacios que hagan necesaria su presencia.
5. Velar para que el menor no sufra algún daño.
6. Trabajar educativamente el desinternamiento del menor.
7. Abordar los episodios de violencia y cambios de humor con intervenciones educativas de contención teniendo siempre como objetivo el interés superior del menor.
8. Actuar, delante de situaciones conflictivas, con el tacto suficiente como para que no se incremente el grado de tensión o violencia.
9. Atender y dar respuesta educativa a los cambios del estado de ánimo y las crisis
10. Evitar que se produzcan situaciones y /o acciones que provoquen peligro en el grupo.
11. Acompañar educativamente a los/las menores en la realización de las tareas de la vida cotidiana (limpiezas, ordenar, cocinar, poner la mesa y quitarla, etc.).
12. Posicionarse adecuadamente en el grupo de adolescentes si conviven con niños /as, para evitar que sus actitudes y /o características, afecten negativamente en la convivencia de los más pequeños.
13. Estimular y potenciar en el grupo el desarrollo de las relaciones personales basadas en el apoyo intergrupal y la ayuda mutua.
14. Ser observador de las dinámicas de relación que se producen tanto en el gran

grupo como en los subgrupos y detectar como éstas cambian en el tiempo.

15. Estar alerta respecto la aparición de situaciones de maltratos propiciados por los propios niños/-as o por adultos y, en general, velar por la seguridad de todos en el RR, incluyendo los educadores.
16. Mantener un ambiente confortable y limpio y velar por el buen uso de las instalaciones como un modelo educativo por los niños / as atendidos en el RR.

El conjunto de funciones relacionadas con la atención directa del niño o del adolescente, en la dimensión individual o grupal, predomina con un 75% de desarrollo, bien sea en forma de cuidados básicos o en forma de atenciones educativas y relacionales, independientemente de la influencia de las variables demográficas (edad y género) y de las de carácter estructural (tipología y dependencia administrativa de los RR).

Destaca la segunda función: *Atender las necesidades básicas (alimentación, higiene, salud, etc.)* con una media de desarrollo del 86%, en relación con otras del mismo grupo categorial.

La segunda área contiene las **funciones derivadas de la sistematización de la información e intervención educativa**, que son:

1. Explicar al/la menor la organización de la vida cotidiana del RR e implicarse educativamente con él o ella
2. Velar por la confidencialidad y fiabilidad de la información del menor
3. Realizar las tutorías y orientaciones individuales de los/las menores
4. Informar periódicamente al menor del estado y evolución de su situación personal y familiar.
5. Mantener y actualizar los registros formales e informales respecto los/las menores, así como los confidenciales o de acceso permitido
6. Comunicar al menor el contenido del Reglamento de régimen interno
7. Participar activamente en las reuniones de seguimiento y revisión del Proyecto

educativo individual de los/las menores acogidos en el RR.

8. Conocer los procedimientos y circuitos de protección infantil establecidos por la DGAIA de las situaciones más habituales (autorización visitas, permisos, fugas, etc.)
9. Participar en la elaboración del proyecto educativo de RR y en su revisión.
10. Utilizar los documentos estandarizados (protocolos de observación inicial, Proyecto educativo individual, Informe tutorial de seguimiento educativo, diario, etc.) para registrar las observaciones de los/las menores de manera habitual.

La práctica de estas funciones alcanza sólo un desarrollo medio del 56%; su ejercicio se incrementa a medida que aumenta la edad de los profesionales y éste es superior entre las educadoras. También son funciones más desarrolladas en los Centros de Acogida (CA) que en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE).

Destaca la tercera función: *Realizar las tutorías y orientaciones individuales de los/las menores*, con un desarrollo medio del 81% entre los ES de CA frente a un 56% en los CRAE; y es inferior su ejercicio en los Centros Colaboradores que en los Centros de Gestión Delegada y en los Propios. También sobresale la función: *Elaborar el proyecto educativo individual*, que desarrolla el 85,5% de los ES y su práctica es superior en los educadores mayores de 25 años. Son funciones que los educadores tutores (que son los que debían responder esta pregunta) deben realizar con los menores que tutoran según explicitan los artículos 36¹⁹ y 42²⁰, del *Decreto 2/1997, de 7 de enero, de Reglamento de Protección de los menores desamparados y de la adopción*, respectivamente.

La función que menos se ejerce es la de: *Comunicar al menor el contenido del RRI*, con un 68% de práctica independientemente de las variables demográficas y estructurales. No se puede considerar un buen resultado por tratarse de uno de los principios rectores²¹ del *Decreto 51/1986, de 13 de febrero, en el que*

se aprueba el reglamento de funcionamiento de las entidades dedicadas a la protección de menores.

Cuando las funciones derivadas de la sistematización de la información e intervención educativa se han de activar en relación con el trabajo en equipo, la función de: *Participar en la elaboración del proyecto educativo del recurso residencial y en su revisión*, decae a un 48%. La vida cotidiana en el RR, por la presencia de los niños, implica una mayor dedicación a las funciones derivadas de la atención directa que a las funciones derivadas de la sistematización de la información e intervención educativa; pero ello no ha de ser motivo para descuidar el ejercicio de las segundas. Tanto un grupo como el otro son imprescindibles e igual de relevantes para el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro (PEC). Son funciones complementarias que el ES ha de asumir y practicar para asegurar una intervención educativa de calidad y dar respuesta completa al encargo que recibe.

La intervención educativa ha de reorientarse hacia la cultura de la mejora continua que conlleva, entre otros elementos estratégicos, la utilización permanente y actualizada de la documentación que sustenta la actividad educativa. La información registrada permite, con datos objetivos, dar a conocer los resultados alcanzados en relación al cumplimiento del encargo de la Administración y, por lo tanto, hacer una evaluación del proceso de acogimiento residencial en toda su dimensión.

Las **funciones derivadas del trabajo en equipo** configuran la tercera de las tres áreas funcionales en relación con su práctica cotidiana en los RR y comprende las funciones de:

1. Actuar de manera que facilite la estabilidad y viabilidad de un equipo educativo que cubra las necesidades de los/las menores atendidos.
2. Ser miembro activo y ayudar a construir un equipo educativo con una base de acuerdo común, así como unos objetivos y criterios unificados de actuación, mediante

reuniones de equipo, y/o supervisiones, y /o trabajo coordinado, etc.

3. Acoger, aceptar y apoyar otros educadores, especialmente a los que se incorporan nuevos o temporalmente para facilitar su integración en el RR
4. Evaluar, registrar y actualizar constantemente las propias habilidades y conocimientos a través de la formación continua y la experiencia

Este grupo de funciones se constata asentado en relación con las variables demográficas y estructurales con un desarrollo medio del 79%. Es un resultado satisfactorio por el peso que tiene el trabajo en equipo en la consecución del PEC y por el sentimiento de grupo que generan.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La conclusión global que se desprende del conocimiento de la práctica de las funciones que tienen atribuidas los ES en el marco residencial es que existe diferencia entre el ejercicio de las funciones derivadas de la atención directa, las funciones derivadas de la sistematización de la información e intervención educativa y las derivadas del trabajo en equipo.

Consideramos que algunos de los factores que pueden estar influyendo en esta desigual práctica funcional son: la organización de las actividades de vida cotidiana, la ratio educador social /niños acogidos, la distribución horaria de la jornada laboral, la preferencia de los educadores por unas u otras funciones, la importancia que la Dirección del RR y los ES otorgan a unas u otras funciones, los conocimientos necesarios para el manejo de los instrumentos y registros específicos de la intervención educativa residencial y la formación continua, entre otros.

Algunos de estos factores ya se recogieron en las conclusiones de la investigación de Panchón (1993) y también se plantean como propuestas para el cambio y la mejora del Sistema de Protección a la infancia y adolescencia en el *Proyecto de ley de infancia de*

Catalunya (2005) pendiente de aprobación por el Gobierno Catalán.

Las tendencias protectoras del momento nos recuerdan que la atención residencial es la última de las propuestas técnicas a plantear, pero en el caso de ser considerada como la mejor alternativa y haya que adoptarla, es necesario trabajar desde el primer día por reducir la estancia del niño en el centro, entendiéndolo éste como un lugar de paso²².

Este enfoque obliga a trabajar en futuro, sin olvidar el presente. Además de las funciones de atención directa relacionadas con la vida cotidiana que implican la participación de los niños en la organización en las tareas diarias y en la programación de las actividades del curso, se debe exigir el desarrollo de las funciones relacionadas con la programación, la planificación, la revisión y la evaluación de los proyectos educativos individuales y grupales, y del PEC. Son funciones del educador que se convierten en derechos de los menores en la medida que han de participar en la toma de decisiones que afectan a sus vidas, contando con el apoyo del profesional, a la vez que han de estar informados de la evolución de su situación personal y familiar.

Registrar la actividad educativa en las diferentes fases de producción, también se precisa imprescindible por la inestabilidad de los equipos educativos. Cuando los profesionales que intervienen y toman decisiones sobre la vida de los niños o en relación con la organización y normativa del centro, entre otras, dejan de trabajar en el recurso, han de dejar constancia escrita, puesto que, en caso contrario es fácil que se modifiquen sin intención expresa, porque que los traspasos orales no garantizan la transmisión de la información con la misma fidelidad.

Entendiendo los educadores como recursos de la intervención, hay que obtener el máximo rendimiento de sus conocimientos, puesto que están formados para ir más allá de la atención directa. La formación recibida les ha preparado para ser profesionales reflexivos y para diseñar y programar la acción educativa. Precisamente es esta capacidad

técnica la que los diferencia de aquellos que sólo centran su actividad en los cuidados y en el control.

El colectivo de educadores sociales ha de hacer un esfuerzo por aportar más rigor a su actividad. Documentar la intervención permite analizarla, compartir experiencias, sistematizarla y poderla evaluar para extraer pautas de intervención exitosas y mejorar las propuestas tanto técnicas (contención en el núcleo familiar y tratamiento substitutivo: acogimiento simple en centro residencial/ acogimiento simple en familia de acogida, acogimiento preadoptivo) como administrativas (guarda administrativa y desamparo y tutela administrativa); pero también para revisar aquellas que no aportan los resultados esperados, elaborar estadísticas e informes comparativos y planificar nuevos recursos, es decir, construir una memoria colectiva en torno a las intervenciones educativas, que sólo los registros lo van a permitir como fuente documental de análisis.

La experiencia del profesional en ejercicio tiene el valor de crear modelos, pautas y criterios orientadores del diseño de las intervenciones socioeducativas, pero también de orientar las políticas sociales. De la misma manera que se han activado diferentes acciones de carácter profesional por la consolidación y el reconocimiento de esta profesión, es necesario que también el cuerpo teórico que la sustenta se vaya tramando.

No olvidemos que la profesionalización pasa por una tecnificación de los procesos de trabajo y que el educador social también tiene asignada como función: *"elaborar y participar en proyectos de investigación y docencia en el ámbito de educación social"*²³.

Para concluir, presentamos una síntesis de los retos que se le plantean al colectivo de educadores sociales de atención a la infancia en medio residencial y a los responsables de la *Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia* del Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya, a modo de propuestas de optimi-

zación que incidan en la mejora de la calidad de la atención residencial.

Tabla 1. Síntesis de los retos de los ES.

En relación con el colectivo de educadores sociales de atención a la infancia en medio residencial
<ul style="list-style-type: none"> ☑ Incrementar la colegiación profesional ☑ Aumentar progresivamente los diplomados en Educación Social en tanto que son los profesionales formados para desarrollar el encargo depositado por la Administración ☑ Potenciar la formación continua. Forma parte del encargo profesional el mantener actualizados los conocimientos y así lo recomienda el Código Deontológico, y se contempla en el Marco Administrativo en materia de infancia. La Dirección de los RR debe adoptar un papel más conciliador y proactivo que estimule y apoye la formación continua del equipo educativo ☑ Equilibrar los equipos educativos en relación con el género. Por motivos educativos la composición de los equipos ha de ser mixta y equilibrada ☑ Estabilizar los profesionales para lograr la consolidación del equipo y que ésta redunde en los Programas de acción tutorial (Lázaro, 1999) y en la aplicación del Proyecto Educativo de Centro ☑ Incrementar la contratación indefinida ☑ Regular las diferencias salariales
En relación con el desarrollo del encargo en el marco de los recursos residenciales de atención a la infancia
<ul style="list-style-type: none"> ☑ Potenciar el desarrollo de los Programas de acción tutorial ☑ Impulsar la participación de los educadores en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo de Centro ☑ Replantear las jornadas laborales. Es necesario reducir el tiempo de atención directa del educador e incrementar el tiempo dedicado a la sistematización de la información e intervención educativa ☑ Revalorizar la experiencia de los educadores sénior. Éstos podrían adoptar el papel de mentor de educadores sociales noveles que inician su carrera profesional ☑ Incluir la Formación Continua como una función más del educador

Marzo (2007)

No son independientes unos retos de los otros, por la amplitud de sus efectos y por la interrelación entre los dos niveles.

La consecución de éstos repercutirá en la mejora de la profesionalización de los ES de los centros de menores, de hecho, la situa-

ción actual es la que es y ha mejorado en la última década por la influencia del avance general de la profesión.

La consecuencia que se ha de derivar de la profesionalización de este colectivo es una elevada especialización en el desarrollo del encargo protector por la inclusión de las tendencias en política social y educativa en materia de infancia, en constante evolución.

Estas conclusiones que se desprenden de la investigación realizada en la zona territorial de Barcelona y provincia son extensibles al colectivo de educadoras y educadores sociales de los RR de Catalunya por dos motivos: todos los RR enclavados geográficamente en Catalunya se rigen por el mismo marco jurídico, por el mismo marco administrativo y también por el mismo marco educativo y prácticamente el 75% de los RR se ubica en la zona de estudio y esta proporción se considera representativa de la realidad catalana²⁴.

REFERENCIAS

- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Direcció General d'Atenció a la Infància. (s.d.). *Model educatiu pels centres d'observació i acollida*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s.n.]. Documento policopiado.
- Direcció General d'Atenció a la Infància. (1995). *Documentació sobre programació i estudi diagnòstic en els Centres d'Acollida*. Reunió de Directors Centres d'Acolliment. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s.n.].
- Direcció General d'Atenció a la Infància. [s.d.]. *Document Projecte Marc Educatiu d' Organització i Gestió del Centre*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. [s.n.]. Documento policopiado.
- Generalitat de Catalunya. (2005). *Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a infants i adolescents*. Comitè d'Experts en formació de recursos humans en

- l'àmbit de Serveis Socials. Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya.
- Fernández del Valle, J., Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
 - Lázaro, A. (1999). *La tutoria. Tècnica psicopedagògica o programa d'intervenció?*. Lleida.
 - Lobo, E., Requena, D. (coord.). (1993). *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Conserjería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación. *Colección Estudios. Serie Educación, 2*.
 - Lloret, A., Montejano, A. (1996). *Centres d'Acolliment i Residencials per a infants*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col·lecció Serveis Socials, 10.
 - Marzo, T. (2007). *Características de los educadores sociales de los recursos residenciales de atención a infancia y adolescencia en Barcelona y provincia*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Tesis doctoral.
 - Mondragón, S., Trigueros, I. (2002). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
 - Muñoz, C. (1989). La pedagogía como marco de reflexión del Educador Especializado. ¿Cuál es la Pedagogía base?. *Revista Menores. Cuarta Época, 13-14, 77-80*.
 - Panchón, C. (1990). Estudio de centros residenciales para infancia con problemas psicosociales. *Revista de Investigación Educativa. Vol. 8, nº 16*.
 - — (1991). Residencias para niños y jóvenes inadaptados sociales: pautas de funcionamiento y evaluación. En C. Ortiz (coord.), *Temas actuales de educación Especial* (pp. 197-205). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
 - — (1993). *Les llars infantils: una alternativa als nens en risc social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral.
 - — (1997). Evaluación de centros de atención socioeducativa. *Educació Social. Monogràfic: Evaluar la intervenció, 5, 36-45*.
 - — (1998). *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
 - — (Dir.) (2001). *Situación de menores de 16-18 años en centros de protección*. Barcelona: Dulac.
 - Planella, J. (2000). La identitat del professional. En G. Guerra; F. Marro; M^a M. Galcerán; J. Planella, *El professional en exercici*. Barcelona: ICESB-Universitat Ramon Llull.
 - — (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia. Volum 2, 13-33*.
 - Sáez, J. (2003). La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora. Madrid: Dykinson.
 - — (2006). La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la Pedagogía Social. En J. Planella; J. Vilar (coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 17-60). Barcelona: UOC.
 - Schatzman; Strauss (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Notas

¹ Maite Marzo Arpón. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social de la Universidad Ramon Llull (EUTSES-URL). Miembro del Grupo de Investigación IFAM, Infancia y familia en ambientes multiculturales de las EUTSES-URL y miembro del Grup de Recerca d'Infància i Família (GRIF) (Investigació, Avaluació i Formació en Pedagogia Social i Treball Social) de la Universidad de Barcelona.
e-mail: mmarzo@peretarres.org

² Tesis doctoral presentada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en abril 2007) y dirigida por la Dra. Carme Pachón i Iglesias.

³ Se trata de un proyecto transdisciplinar y transnacional que pretende conocer cuál es el estado de la cuestión de la infancia y adolescencia atendida por los sistemas de protección a la infancia y de justicia juvenil, así como los recursos materiales y humanos que se destinan para poder hacer frente a las situaciones presentes. La organización del proyecto es en Dinamarca, pero el número de partners es de 28 equipos de diferentes países (Dinamarca, Reino Unido, Estado español, Austria, Rumania, Alemania, Italia, Suecia, Hungría, Finlandia, Polonia, Bulgaria, Chipre, República Checa, Lituania, Bélgica y China).

⁴ Esta investigación autóctona es producto de la colaboración, coordinación y cofinanciación de diferentes equipos de investigación, asesores y organismos: Grupo de Investigación de infancia y familia GRIF (Investigación, Evaluación y Formación en Pedagogía Social y Trabajo Social) de la Universidad de Barcelona, que es el equipo coordinador del Estado español; Grupo de Investigación e Innovación para la diversidad y la inclusión educativa y social (DIE'S), de la Universidad de Barcelona, Grupo de Investigación

del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya, Técnicos de la Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, Secretaria de la Familia del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Catalunya, Consorcio del Instituto de Infancia y Mundo Urbano, Comisión de Investigación de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Barcelona y Agencia de Gestión y Ayudas Universitarias e Investigación de la Generalitat de Catalunya.

⁵ Pedagogos de renombre mundial como Dewey (1859-1952) en EEUU, Montessori (1870-1952) en Italia, Decroly (1871-1932) en Bélgica, Freinet (1896-1966) en Francia, y Neil (1833-1973) en Inglaterra, introdujeron sus ideas en Catalunya. A ellas se unieron también las de Ferrer i Guàrdia (1859-1909). Del campo de la Psicología destacan las aportaciones de Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962), Vigostky (1896-1934) o Bruner (1915), que ilustraron la importancia del desarrollo y aprendizaje de los niños, ambos influenciados por las condiciones de vida.

⁶ La Convención fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989

⁷ La Comunidad Autónoma Catalana, desde la aprobación del Decreto 1292/1981, de 5 de junio, de traspaso de competencias, tiene asumidas las competencias en materia de asistencia social, juventud y protección y tutela de menores, por lo que ha desarrollado un marco jurídico y administrativo propio.

⁸ "La Dirección General de Atención a la Infancia y adolescencia es el órgano facultativo en Catalunya para asumir las guardias o tutelas de los menores que lo requieren, y vela para que estas medidas tengan la menor duración posible" JUSTIDATA (1999). Estadística básica de la Justicia en Catalunya. Evolución y características de los menores en riesgo social, 22. Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya.

⁹ La DGAIA detalla las funciones propias de los Centros de Acogida y de los Centros Residenciales de Acción Educativa en general.

A los Centros de Acogida les ha asignado las funciones de: Ejercer la actividad educativa integral que el menor necesita.

Satisfacer las necesidades del niño: alimentación, vestuario, alojamiento, higiene, descanso y tiempo libre.

Cuidar de la salud física y psíquica del menor.

Realizar un estudio diagnóstico interdisciplinario de la situación de las necesidades del menor acogido.

Formular las propuestas de medida de protección adecuadas: retorno a la familia biológica, acogimiento familiar simple o preadoptivo, o acogimiento en un centro residencial.

A los Centros Residenciales de Acción Educativa la DGAIA les tiene atribuidas las siguientes funciones:

Atender de manera integral a los menores que están ingresados bajo propuesta de los equipos correspondientes, para contribuir en su proceso educativo y de desarrollo personal.

Cuidar de la salud física y psíquica del menor, vigilando por el desarrollo armónico de su personalidad.

Diseñar el Proyecto Educativo Individualizado a partir del diagnóstico de evaluación inicial.

Coordinarse con otros servicios y profesionales que intervienen en el programa de atención y protección a los menores.

Promover, en el caso que sea posible, el retorno del menor con la familia de origen o, en caso contrario, el acogimiento en familia extensa o ajena.

¹⁰ Decreto 2/1997, de 7 de enero, de Reglamento de Protección de los menores desamparados y de la adopción, título II; capítulo I, artículo 30: "Son centros propios aquellos cuya dirección y gestión corresponde a la Dirección General de Atención a la Infancia. Son centros colaboradores los que pertenecen a otras entidades públicas o privadas, sin ánimo de lucro, con quienes la DGAIA, mediante convenio, haya establecido acuerdos de colaboración".

¹¹ Las dimensiones de calidad que propone Palme, H.(1983). Ambulatory Health Care Evaluation. Principles and Practice. Am Hosp Publish, son: adecuación, eficiencia, efectividad, accesibilidad, competencia profesional, continuidad en la atención educativa y la satisfacción.

¹² Entendemos por funciones aquellas que "... definen el marco global de las actuaciones del/la profesional, son por lo tanto las grandes unidades competenciales profesionales, cuyo conjunto caracterizan y definen un perfil y lo diferencian de otro. ... son procesos de trabajo coherentes, completos y con sentido por sí mismos. ... permiten clarificar el conjunto de tareas laborales que un profesional desarrolla. En cada una de las funciones se puede agrupar un conjunto de tareas que la especifican y concretan en pequeños procesos de trabajo a menudo encañados o en interrelación "Comisión Técnica de la titulación de Educación Social -UAB (1996:4).

¹³ La investigación que precedió a la que muestra este artículo y que tenía por objetivo elaborar el Mapa de recursos residenciales para infancia y adolescencia, nos permitió, por una parte, tener un censo actual de los recursos residenciales de Catalunya y, a su vez, conocer el número de educadores total del conjunto de centros.

¹⁴ 3 Educadores Sociales en activo, 4 profesores universitarios expertos en infancia en situación de riesgo y un Técnico de la Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia

¹⁵ Debían cumplir uno de los dos requisitos: o estar en activo en 2003, o tener un año de experiencia como educador en un recurso residencial.

¹⁶ "La vida cotidiana es un lugar privilegiado para la intervención socioeducativa y para el cambio, orientado en la línea de optimizar las capacidades humanas e intentar lograr una sociedad en la que los individuos, los grupos, las comunidades sean capaces de tomar sus decisiones y de ser responsables de ellas" (Muñoz, C. (1989:2).

¹⁷ Los datos y conclusiones que se exponen forman parte del estudio realizado en el marco de la investigación "Características de los educadores sociales de los recursos residenciales para infancia y adolescencia en Barcelona y provincia" realizado por Marzo, T.(2007).

¹⁸ Funciones de atención individual, funciones de atención grupal, funciones relacionadas con los servicios sociales, funciones relacionadas con el contexto familiar y social del menor y funciones relacionadas con el equipo educativo.

¹⁹ Artículo 36: a) (...) Cada menor contará con un educador como figura referencial a lo largo de su estada en el centro de acogida que será su educador tutor. Este será el responsable del plan de trabajo individualizado del niño, y deberá recoger, integrar y aportar la observación propia y la del resto del equipo educativo al equipo técnico interdisciplinar". DOGC. Nº 2307.

²⁰ Artículo 42: "Los centros residenciales de acción educativa, (...), harán el proyecto educativo individualizado del menor, en el que figurarán los objetivos educativos que se pretenden alcanzar con aquel menor, de acuerdo con su estudio diagnóstico y las estrategias de intervención que será necesario utilizar. Las anteriores actuaciones serán debidamente coordinadas con las que se efectúen desde otros equipos profesionales con la familia del menor". DOGC. Nº 2307.

²¹ Decreto 51/1986, de 13 de febrero, por el que se crea el registro de Instituciones y Entidades dedicadas a la Protección de Menores y se aprueba el reglamento de funcionamiento, artículo 19: "Cuando un menor ingrese en un centro, se le explicarán sus derechos y sus obligaciones, el reglamento de régimen interno y el funcionamiento del Servicio de Inspección".

²² Bases para una nueva ley de infancia (2005). VII. "La institucionalización del menor en un centro, a través del acogimiento institucional o residencial, debería configurarse legalmente como el último recurso, precisamente cuando los otros resulten ineficaces o inoperativos, y siempre con un carácter temporal. Hay que evitar los supuestos, incluso demasiado frecuentes, de cronificación de la institucionalización de los menores. Y para los casos en los que se opte por esta medida, el ingreso del menor en un centro residencial ha de ir precedida de una tarea previa de planificación, dando soporte a los menores para su preparación y adaptación a su nueva situación".

²³ Generalitat de Catalunya. (2005). Perfil profesional del educador/a social de los servicios de centros residenciales de acción educativa y de centros de acogida para niños y adolescentes. Comité de Expertos en formación de recursos humanos en el ámbito de Servicios Sociales. Departamento de Bienestar y Familia. Generalitat de Catalunya.

²⁴ Código Deontológico. Capítulo II: Principios deontológicos generales. 4: Principio de la profesionalidad: "En el momento de llevar a cabo su trabajo tiene siempre una intencionalidad educativa honesta concretada en un proyecto educativo realizado en equipo o red y está en disposición de formarse permanentemente como un proceso continuo de aprendizaje que permite el desarrollo de recursos personales favorecedores de la actividad profesional".

²⁵ En el Decreto 243/2005, de 8 de noviembre, el Servicio de Planificación y Evaluación de la Dirección General de

Atención a la infancia y a la Adolescencia contempla como una de sus funciones: "dirigir e impulsar la evaluación de las necesidades de formación de los equipos profesionales de la red de protección de menores, así como proponer la elaboración de los programas formativos adecuados y colaborar con los organismos competentes del Departamento en su preparación y ejecución".

²⁶ El Decreto 2/1997, de 7 de enero, de Reglamento de Protección de los menores desamparados y de la adopción, en el capítulo III, artículo 40 dice: "Estos centros serán preferentemente mixtos y las plantillas de los educadores estarán formadas por profesionales de ambos sexos". DOGC. Nº 2307.

²⁷ "De los 1526 niños atendidos en CRAE durante el año 2003, el 74,7% vivía en un centro residencial de la provincia de Barcelona, sumando un total de 1140 niños" (Informe CIIMU 2004, vol. II, pp.250-262).