

LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTOS RESIDENCIALES DE MENORES

*The education programming in residential
centers of minors*

*La programmation éducative dans
les centres résidentiels des mineurs*

Josep Lluís OLIVER TORELLÓ*, Josep Manuel QUEVEDO GARCÍA**

* *Licenciado en Pedagogía, Responsable del Sector de Infancia del Consell Insular de Mallorca. Profesor de Pedagogía Social de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de las Islas Baleares. Servicio de Acción Social y Sanidad. Consell Insular de Mallorca. C/. Gral. Riera, 67-1º, 07010 Palma de Mallorca.* ** *Licenciado en Pedagogía, Responsable del Equipo de Inserción Social del Consell Insular de Mallorca. Servicio de Acción Social y Sanidad. Consell Insular de Mallorca. C/. Gral. Riera, 67-1º, 07010 Palma de Mallorca*

BIBLID [0212 - 5374 (1997) 15; 211-229]

Ref. Bibl. OLIVER J., QUEVEDO, J. La programación educativa en los centros residenciales de menores. *Enseñanza*, 1997, 15, 211-229

RESUMEN: Este artículo se enmarca en el ámbito de lo que podríamos denominar «Didáctica de la educación social». En él se pretende sistematizar los diversos instrumentos metodológicos relacionados con la intervención en residencias destinadas a la protección de menores. Se pretende efectuar una comparación entre los instrumentos de programación utilizados en el ámbito formal de la escuela y los que se utilizan en los centros residenciales. Se comparan los principales elementos de ambos ámbitos, formal y no formal, indicando los peligros que supondría el hecho de efectuar una traslación mecánica entre ellos.

Se presentan los instrumentos básicos de la programación educativa en los centros residenciales de menores, diferentes en cuanto a niveles de concreción y temporalidad: el Proyecto Curricular, Plan Anual de Intervención y planes específicos, y el Proyecto Educativo Individualizado.

Finalmente, se trata el tema de la evaluación de los centros de menores, diferenciando entre evaluación de programas, entendida ésta en términos generales, y evaluación centrada en los sujetos del proceso educativo.

SUMMARY: This article is framed in the ambit of what it could be denominated Social Education Didactics. It pretends systematize diverse methodological instruments related with the intervention in residences destined to the minoris protection. We purport to effect a comparison between the programming instruments used in the formal ambit of the school and those used in residential centers destined to the minoris protection. The most important elements of both ambits in -formal and no formal- are compared, indicating the risks that it would suppose making a mechanical removal.

The basic instruments of the education programming in the minoris residential centers are presented, different as for concretion and temporality: The Curricular Project, Annual Plan of Intervention and Specific plans and the Individualized Educative Project.

Finally, the theme of minoris centres evaluation is presented, making a difference between the programs evaluation, considered in general terms and the evaluation centred in the subjects of the educative process.

RESUME: Cet article s'engage dans ce que nous pouvons dènommer la didactique de l'Éducation sociale. Il essaie de systematiser les divers instruments methodologiques relatifs a l'intervention dans les residences destinees a la protection des mineurs. Nous cherchons d'effectuer une comparaison entre les instruments de programmation utilises dans le milieu formel de l'ecole et ceux qui s'utilisent dans les centres residentiels destinees a la protection des mineurs. Dans lui, nous comparons les principaux elements des deux milieux -formel et non formel-, en indiquant les risques qui supposerait le fait d'effectuer un transfert mecanique entre eux.

Nous presentons les instruments essentiels de la programmation educative dans les centres residentiels des mineurs, differents quant aux niveaux de concretion et de temporalite: le Projet du Curriculum, le Plan Annuel d'Intervention et des plans specifiques, et le Projet educatif individualise.

Finalement, nous traitons la question de l'evaluation des programmes, entendue dans l'ensemble, et l'evaluation centree dans les sujets du procede educatif.

Este artículo es el resultado de una práctica de trabajo en equipo en centros residenciales, de los abordajes y soluciones de problemas surgidos a lo largo de dicha práctica. Es consecuencia, a su vez, de la necesidad de encontrar un marco general que oriente las intervenciones y el conjunto del proceso educativo de los residentes.

Los profesionales que trabajamos en ámbitos no formales nos vemos con frecuencia en la necesidad de buscar instrumentos que nos permitan la racionalización y programación de nuestro trabajo. Esta práctica es lógica en tanto la planificación en nuestro caso se ve muchas veces limitada por ausencia fundamentalmente de tradición, de desarrollo específico de documentación y téc-

nicas, de investigación sobre el currículum. Ello se relaciona también con la ausencia, no menos importante, de normativa y planes específicos en los sectores de población con los que trabajamos. Es frecuente que el salto cualitativo que se produce entre el desarrollo normativo del sector y la intervención cotidiana en este ámbito sea excesivo y, a diferencia del ámbito formal, poco desarrollo metodológico e instrumental permiten las escasas y básicas disposiciones legales que existen en estos momentos en Balears.

En el caso de los centros residenciales de menores, a nuestro entender, y aunque se ha producido un incremento en la programación de la tarea educativa fruto de la reforma y reconversión de este tipo de centros en la década de los 80, son todavía pocos los instrumentos formalizados que permiten la programación y evaluación educativa.

Cabe tener en cuenta que esta «reforma» ha sido parcial y, desafortunadamente, no ha llegado a determinados centros que, aún a su pesar, no disponen de los medios necesarios para afrontar con la solidez requerida una tarea que exige de un alto nivel de profesionalización¹. La ausencia de esta perspectiva, bastante generalizada, provoca entre otras cosas, el abordaje de los individuos, de cada uno de los casos como un mundo aislado, sin metodología compartida por el conjunto del equipo y sin marco general de referencia en un proyecto educativo de centro.

Por estas razones, este artículo pretende proponer herramientas de planificación a partir de los instrumentos de un contexto educativo formalizado como es el escolar, adaptándolos al contexto de las residencias de menores. No se trata de hacer una traslación mecánica, sino más bien de utilizar instrumentos metodológicos adaptados y significativos en un contexto residencial para población en situación de dificultad social. Aunque somos conscientes de las diferencias que separan el contexto educativo escolar, altamente formalizado, y el contexto educativo residencial, de menor formalización, creemos que la experiencia en relación a la formalización de contenidos didácticos que durante años ha sido, y sigue siendo, uno de los grandes retos del sistema educativo, puede sernos útil por diversos motivos:

a) La necesidad de formalizar contenidos en un marco curricular coherente tanto a nivel externo (en relación a los *inputs* provenientes del medio social) como a nivel interno (estructuración *lógico-formal*, en relación a la congruencia de contenidos y adecuación de estos a la realidad evolutiva de los discentes).

b) Ha evidenciado la necesidad de desarrollo de metodologías, técnicas e instrumentos derivados de los aspectos citados en el punto anterior.

c) Como necesidad relacionada con las planteadas anteriormente se deriva la *necesidad de evaluar*. Si bien es cierto que ésta forma parte vital del proceso didáctico, también puede trascenderlo en formas evaluativas no curriculares, (evaluación de necesidades, impacto, diseño, etc.) que en el caso de los Centros Residenciales de Menores, dada su dimensión socioeducativa, son altamente importantes.

1. Demasiado frecuentemente en el ámbito de la Protección del Menor se contraponen «profesionalización» y «voluntarismo». Creemos que ambos conceptos obedecen a dos realidades complementarias y, en todo caso, nunca contradictorias. La iniciativa voluntaria debe encontrar un espacio, crecer y estructurarse a partir de un contexto profesional claramente consolidado.

d) Constatación de la necesidad de fomento y apoyo al «reciclaje» de los profesionales que participan en la intervención educativa. Esta constatación, en parte obvia, en relación al sistema educativo formal, es especialmente notoria y tanto más importante cuanto que, aún, la formación de los profesionales de la intervención socioeducativa es muy desigual y dispar, tanto en contenidos (básicamente titulaciones) como en conocimientos .

De esta experiencia, como hemos dicho anteriormente, podemos recoger aportaciones importantes y significativas para el contexto residencial, pero también somos conscientes de las diferencias que separa estos dos medios. Lógicamente, no podemos extrapolar métodos, técnicas y instrumentos de un medio altamente formalizado como es la escuela, con otro no formal como es un centro residencial para menores. Estos últimos deben desarrollar, bien sea ADAPTANDO, bien sea CREANDO, sus propios recursos instrumentales, pero aún así creemos que las aportaciones citadas con anterioridad pueden ser de gran valía para acelerar logros y evitar errores de situaciones ya sufridas en otros sistemas referenciales.

Para ello será preciso, en primer lugar, definir lo que entendemos por este tipo de equipamiento residencial.

Un centro residencial de menores es un equipamiento especializado que presta atención educativa a niños y adolescentes, que lo precisan por dificultad temporal de estancia en su familia o por ausencia de la misma. Por tanto, tiene una clara función educativa y asistencial. A su vez debe ayudar a la orientación educativa de las familias, aunque no sea función exclusiva del recurso.

En nuestra perspectiva, y siguiendo la taxonomía propuesta por COLOM (1991), los centros residenciales tendrían las siguientes funciones:

1. Compensatoria.
2. Recuperadora-educativa
3. Asistencial (Acogimiento)

Muchas veces cumplen también función diagnóstica, puesto que el diagnóstico no es estático y siempre se completa una vez el menor vive en la residencia en condiciones lo más normalizadas posible.

PANCHÓN, C. (1991, 46) señala como objetivos generales de las residencias:

- Conseguir la reestructuración de la personalidad del niño/joven, estimulando y facilitando su evolución y maduración, creando hábitos de autonomía, potenciando la capacidad de relación, etc. a través de la convivencia dentro del marco de la vida cotidiana.
- Retorno al medio familiar siempre que sea posible o búsqueda de otra alternativa en el caso de que el entorno familiar no sea recuperable.
- Facilitar el proceso de «emancipación»² en el caso de los jóvenes.

2. Entendemos por «Emancipación» el momento en el que el menor que ha sido tutelado por la administración pública debido a causas de origen socio-familiar, adquiere la mayoría de edad, o en todo caso, es reconocido legalmente como sujeto con plenitud de derechos y deberes. En términos generales, en el Estado Español esto sucede a los 18 años.

Aunque el concepto de «emancipación» está extendido en su uso cotidiano en contextos institucionales se presta a una cierta confusión ya que podrá pensarse que llegados a este punto finaliza la tarea

VEGA, A. (1991) señala las principales deficiencias de estas instituciones, que se centran sobre todo en la ausencia de proyectos pedagógicos claros, de registros sistematizados, de personal especializado. De todas formas, el autor reconoce que en los últimos años se han dado avances importantes en la solución de estas deficiencias.

En nuestra opinión, y como señala PANCHÓN, C. (1991, 201) para que estos servicios funcionen a pleno rendimiento y con coherencia deben estar ubicados en un Plan General de Atención a la Infancia, que responda a las necesidades detectadas para este sector de población.

Como anunciábamos inicialmente, *nuestro propósito es trasladar los instrumentos clásicos del ámbito escolar a las residencias de menores*. Antes de avanzar en nuestro propósito, nos parece necesario referirnos a las características, similitudes y diferencias, de uno y otro tipo de centro educativo en la perspectiva de la estructura, profesionales, etc.

GRÁFICO NÚM. 1

ESCUELA	RESIDENCIA
• Alta Formalización	• Baja formalización
• Participación de la comunidad regulada legislativamente	• Participación excepcional y en proyectos muy puntuales
• Órganos de representación y participación en centros públicos y concertados	• Inexistencia de órganos de representación
• Profesionales. Titulación y preparación específica	• Falta de titulación específica. En muchos casos las titulaciones son de educación secundaria
• Prescripción clara del currículum	• El currículum depende totalmente de cada equipo
• Prescripción organizativa en la composición de equipos, organización interna	• No hay prescripción organizativa
• Función social en torno a los ejes de desarrollo personal, social e instructivo	• Desarrollo personal y social. Explícitamente: Guarda, tutela

de la administración en relación al menor «emancipado». Nuestra apreciación no es ésta. En el contexto social actual el cumplimiento de los dieciocho años, sólo supone un reconocimiento jurídico de la capacidad legal del sujeto, pero dista mucho de posibilitar una inserción digna y satisfactoria en una realidad socio-laboral caracterizada por la dificultad de consecución del primer empleo, dificultad agravada por los déficits formativos que generalmente arrastran los menores que han sufrido carencias sociofamiliares. Entendemos, pues, que la responsabilidad de la administración va más allá de la estricta restricción a los dieciocho primeros años de vida. Cabe considerar como muy positiva la posibilidad que sujetos que provienen de medios residenciales puedan optar, por ese mismo hecho, al Suport Transitori Comunicari/Renta Mínima de Inserción, como medida facilitadora de su inserción social. Esta posibilidad existe en otros momentos en nuestra Comunidad Autónoma, aunque con poco desarrollo y experiencia.

3. No abordaremos, en el marco de este texto, puesto que no es nuestro objetivo, ni la problemática de la población atendida ni las finalidades, contenidos, fases y estrategias educativas propias de este tipo de recursos

Un aspecto comparativo que queremos destacar en el desarrollo curricular en uno y otro contexto educativo es la formación y el rol del educador.

En el contexto escolar se está dejando un amplio margen de decisión a los profesores en la concreción de la prescripción curricular, en definitiva en su práctica docente. En este sentido, los profesores participan colectivamente del Proyecto Educativo, del Proyecto Curricular, además de ser responsables de la programación de su grupo-aula.

En el contexto de la educación social, podría pensarse equívocamente que la autonomía de los educadores es completa. Es cierto que no existe prescripción alguna ni ordenamiento o directrices que limiten la tarea educativa. En nuestra perspectiva lo que ocurre es que hay mayor indefinición, pero este hecho no se puede confundir con capacidad de decisión. Muchas veces sucede lo contrario, la demanda institucional no da pie a prácticas diferenciadas o rápidamente cuestiona metodologías innovadoras.

Respecto a la formación, diferenciar claramente que el profesor tiene una formación básica que le capacita teóricamente para ejercer su profesión. En el caso del educador especializado, no hemos contado hasta hace muy poco con una formación específica. Los educadores, en caso de ser titulados, pueden tener formación básica en cualquier diplomatura o licenciatura, formación que generalmente no capacita, entre otras cosas, para la programación, intervención educativa y evaluación.

LOS INSTRUMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

Pasamos ahora a plantear distintos instrumentos en la programación educativa que están plenamente interrelacionados, utilizados en la escuela y que también se han desarrollado en centros residenciales. En primer lugar nos referiremos a dos instrumentos básicos que dan sentido a la tarea educativa: *El Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.)* y el *Proyecto Curricular (P.C.C.)*. En segundo lugar, la concreción individual del Proyecto Curricular, el *Proyecto Educativo Individualizado (P.E.I.)*.

Más adelante hablaremos de instrumentos de programación que cubren un ciclo anual y que tiene por función desarrollar los anteriores. Nos referimos a *los Planes Anuales y Específicos*.

Todos estos documentos guardan entre sí una interacción constante y deben concebirse de forma dinámica y cambiante de acuerdo con las necesidades del momento. Como criterio inicial nos parece más importante que no pretendan dar respuesta a todo con un alto grado de formalización. Resulta más enriquecedor que, aunque sean parciales y menos sistematizados, den repuesta a las motivaciones, necesidades y reflexiones del equipo educativo. Su progresiva conceptualización y sistematización se dará en paralelo a la experiencia y estilo educativo de los equipos. Dicho de otra manera, si no son instrumentos de trabajo continuo del equipo no sirven a los propósitos que supuestamente representan.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

El proyecto educativo es el documento en el que se ha de reflejar la identidad del centro, sus planteamientos ideológicos, la concepción de la línea educativa, los grandes objetivos que se propone, la forma de organizarse para conseguir los objetivos pretendidos. En definitiva el P.E.C. es la carta magna que define el centro.

Como señala Antúnez (1994) se trata de responder a los interrogantes de quiénes somos, qué queremos, cómo nos organizamos.

El PEC tiene que ser un documento consensuado entre los distintos miembros de la comunidad educativa, reflejar lo que es común a todos. Es decir, tiene que recoger la opinión de los profesionales, de la entidad que gestiona el recurso, y todo ello en el marco de los documentos que la administración competente pueda generar al respecto.

¿Quiénes somos?

En este apartado recogeremos nuestras concepciones sobre la infancia en general y en particular de la que está en situación de dificultad social. A la vez expresaremos nuestra concepción sobre la educación religiosa, sexual, de la diferencia, del sistema de protección a la infancia y la familia; nuestra concepción de las residencias, su cometido, etc.

Además se tiene que explicitar claramente el tipo de servicio que se tiene, a qué tipo de población atiende, los mecanismos de derivación e ingreso, las características más destacables de su función en la red de atención a la infancia.

¿Qué pretendemos?

Deberemos dar respuesta a los grandes objetivos que queremos conseguir con los menores, relativos al desarrollo personal y social. Hablamos de aquellos fines que luego servirán para concretar objetivos de intervención.

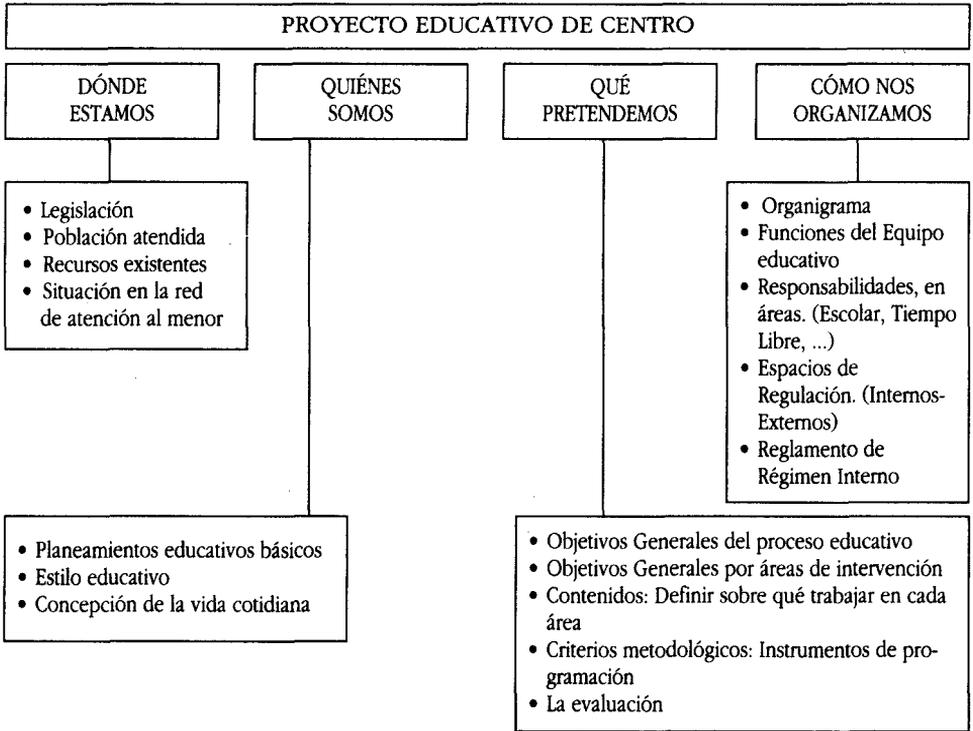
¿Cómo nos organizamos?

En este apartado podemos recoger distintos temas:

- Organigrama.
- Circuitos de ingreso y baja de los menores.
- Funciones de dirección y coordinación; de los educadores; del resto de personal.
- Espacios internos y externos de regulación. Reuniones de equipo, coordinaciones individuales coordinador de programa-educador. Supervisión psicopedagógica, formación continua.
- Reglamento de Régimen Interno: Horarios, espacios de reunión, normas básicas de convivencia, derechos y deberes, normas disciplinarias, etc.
- Organización de los chavales.

Pero para dar respuestas a estos temas es necesario, en primer lugar, analizar el contexto en el que nos movemos, no sólo en la proximidad geográfica del centro, también en su ubicación en la red de atención a la infancia de nuestra comunidad, respecto de la normativa vigente, etc. En definitiva se trata de responder a la pregunta inicial de ¿dónde estamos?

GRÁFICO NÚM. 2



PROYECTO CURRICULAR

El Proyecto Curricular es el documento que tiene que definir los contenidos⁴ y objetivos generales, por ámbitos y áreas, que trabajamos. Hablamos de contenidos en una proyección amplia que hace referencia a los procedimientos, las actitudes y los conceptos. Además, el Proyecto Curricular refleja las opciones metodológicas, estrategias y técnicas que se utilizan en la intervención educativa. Finalmente, recoge qué y cómo evaluar.

Los objetivos de la intervención surgen del análisis de las necesidades educativas de los menores. Dicho de otra manera, evaluar las necesidades significa tomar en cuenta las carencias que se deben considerar para diseñar los objetivos de la educación. ZABALZA (1993, 68) destaca tres tipos de necesidades a atender:

4. Hablamos de contenidos en una proyección amplia que hace referencia a los procedimientos, las actitudes y valores y los conceptos. En contextos socioeducativos de aprendizaje no existe tradición de abordar la acción a partir del análisis de contenidos.

Necesidades prescriptivas: Análisis del programa en general. Marco general de expectativas para este tipo de población en función de sus características generales.

Consideración del recurso⁵, de lo que pretende, sus objetivos.

En este apartado creemos especialmente significativa la relación que debe existir entre necesidades y recursos. Esta tarea por supuesto va más allá del proyecto curricular de un determinado centro y supone desarrollar un Plan Integral que establezca cuáles son las necesidades sociales a las que anteriormente hacíamos referencia. De todos modos, este Plan debería determinar en gran medida los objetivos y características de los diferentes centros, necesarios para que la intervención sea eficaz⁶.

Necesidades individualizadas: Constatación de los deseos de los sujetos que participarán en la experiencia programada. Desde otro enfoque, podrían consistir en la hipotetización de aspectos socioeducativos que, desde distintos puntos de vista, les vendrían bien a los sujetos, y discusión posterior con ellos de los aspectos propuestos.

Necesidades de desarrollo: Se constatarían a partir de preguntarse ¿Qué acciones se podrían hacer, qué se podría conseguir más allá de los mínimos previstos?

Que experiencias colaterales podrían optimizar tanto el proceso (riqueza experiencial) como los resultados a alcanzar (eficacia)

Esta propuesta de necesidades en una triple perspectiva se utiliza por ejemplo en programas alternativos al internamiento de menores infractores⁷.

La primera propuesta curricular surgida del análisis de necesidades debería ser elaborada por la administración en función de un Plan Integral de atención a la Infancia que debería determinar los programas que va a desarrollar en relación a las características de la población atendida. En un segundo nivel cada centro debería concretar la propuesta de acuerdo con las características de los chavales que atiende. El análisis de necesidades se traducirá en objetivos de intervención educativa.

Ámbitos de intervención educativa.

CASAS, F. explica los principales ámbitos de intervención y el planteamiento metodológico básico: «Todo programa de protección de niños y adolescentes que quiera incidir sobre las causas que originan su desadaptación o su marginación social, deberá contemplar un trabajo preventivo sobre los núcleos familiares que acumulen factores de riesgo para los mismos. El trabajo psicopedagógico con el niño y el trabajo social sobre su familia han de estar profundamente articulados y corresponder a un mismo programa de intervención social coherente en sí mismo.

5. Un estudio detallado de la población atendida en el circuito de protección de menores en régimen de residencia funcional nos ofrece el conjunto de cuestiones sobre las que intervenir.

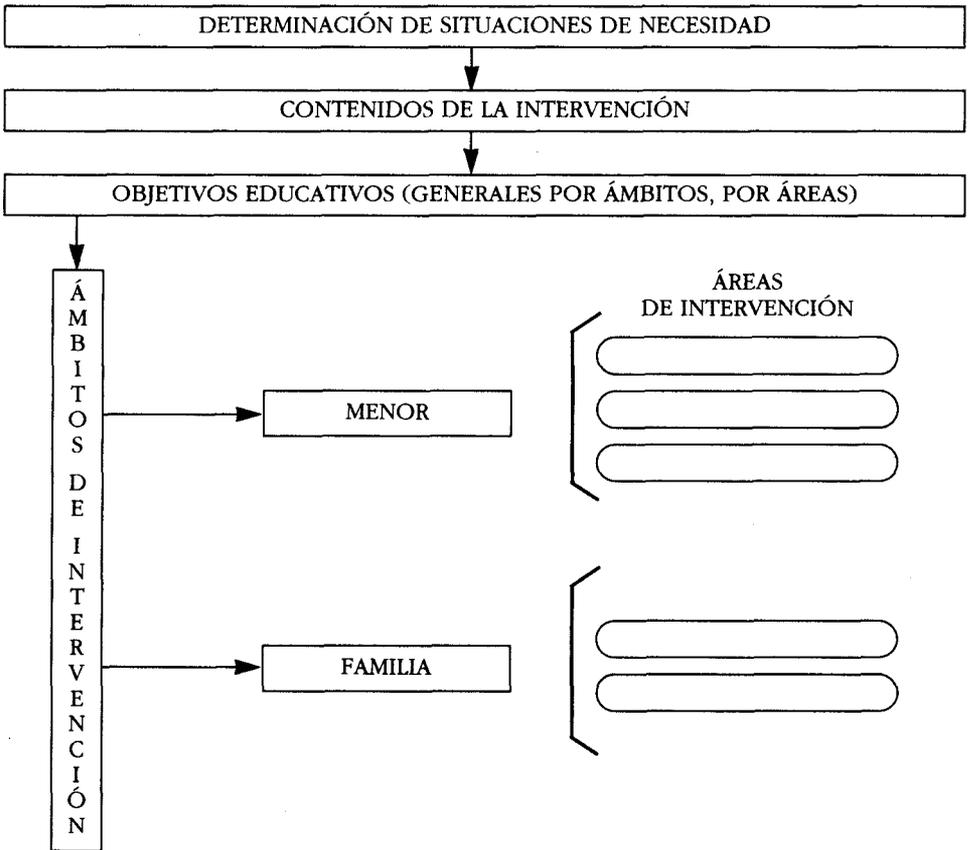
6. Agrupados bajo el mismo epígrafe de Centros de Menores existen diversidad de estos que generalmente responden a determinadas características de los menores acogidos (centros para adolescentes, primera infancia, menores con trastornos de la personalidad, etc.). Aunque creemos necesaria una cierta definición previa del recurso en este sentido, también creemos en el valor pedagógico que posibilita la convivencia de menores en diferentes estadios evolutivos).

7. AMORÓS, P. (1993,88).

La vida cotidiana en la residencia, junto con la relación implicada que establecen los adultos que conviven con el chico, ofreciéndole imágenes identificatorias adecuadas, configuran las herramientas cruciales para conseguir el apoyo educativo compensatorio que precisa⁸.

Así pues, desde una residencia se interviene en distintos ámbitos como son la familia, el menor (conocimiento de sí mismo, autonomía y responsabilidad, socialización). Respecto al menor se trabaja además en todas las áreas educativas que le son propias (Educación Reglada y Permanente, Formación e Inserción Laboral, Ocio y Tiempo Libre, Salud y Sexualidad, etc.). A la propuesta de CASAS, F. añadiremos el ámbito del entorno, refiriéndonos al marco próximo que permite la inserción en recursos de la comunidad, el conocimiento y su uso por parte de los menores.

GRÁFICO NÚM. 3. *Proyecto Curricular*



8. CASAS, F. (1988,46-48).

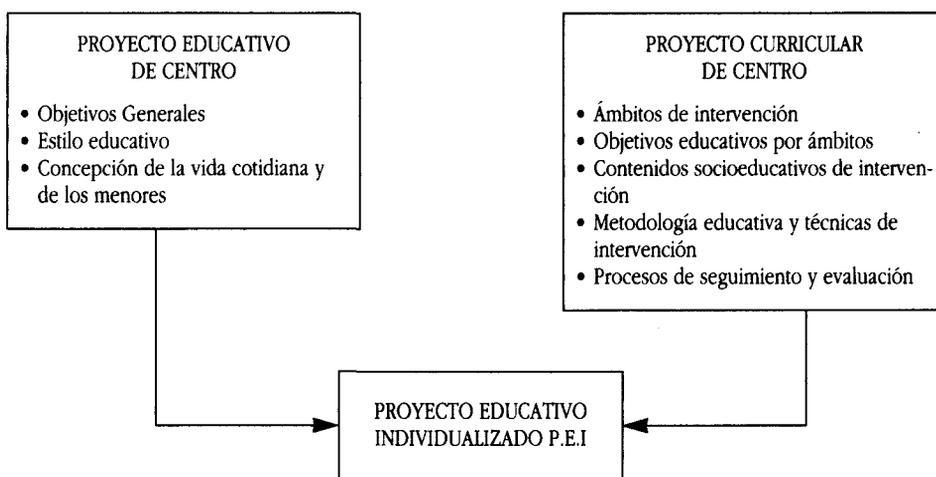
EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (P.E.I.)

Éste es un instrumento que cuenta con amplia aceptación, aunque sea teórica, en nuestro ámbito de actuación. El P.E.I. es el programa que debe dar respuesta a las necesidades educativas individuales de cada uno de los menores atendidos en el centro. Ahora bien, si el P.E.I. no forma parte de un diseño curricular más amplio y aceptado por todo el equipo, podemos encontrarnos con el peligro que sea un instrumento inconexo, alejado de planteamientos educativos más globales.

Los objetivos de nuestros PEI son necesariamente concreciones de acuerdo con las necesidades educativas específicas de cada individuo de los que conforman el P.C.C.

Pero, además, El PEI debe tener en cuenta a su vez el Proyecto Educativo de Centro, en tanto debe estar en armonía con los planteamientos educativos globales y generales, el estilo educativo, etc.

GRÁFICO NÚM. 4.



Lo concebimos como instrumento especialmente sujeto a cambios, en revisión continua, puesto que no lo centramos únicamente en el menor y sus habilidades y conocimientos. Así, por ejemplo, y desde nuestra experiencia cualquier cambio en la situación familiar puede provocar a su vez cambios cualitativos importantes en muy poco tiempo.

Los PEI estáticos son aquellos que se basan, sientan objetivos, en la vida de la residencia con planteamientos que sólo buscan la adaptación del sujeto a la institución. Así, en consecuencia, el PEI debe abordar aspectos de vida familiar, de vida fuera de la residencia, de seguimiento postinstitucional.

Un elemento fundamental del PEI debe ser la hipótesis que establezcamos en relación al futuro del menor. Nos referimos a la posible resolución de la situación

institucional, temporal por definición. Es totalmente distinto abordar la intervención educativa con un menor a partir de un proyecto individual de retorno con su familia de origen, que afrontar ésta como preparatoria de un acogimiento familiar, adopción o de permanencia del menor en el centro hasta el momento de su emancipación.

Esta hipótesis, debe ser conocida por el menor, debiendo elaborarse conjuntamente con él las sucesivas revisiones que puedan producirse en el transcurso del caso. Así, el proyecto individual estará guiado por la actuación de todo el equipo en relación a esa hipótesis, el menor podrá entender su situación actual y elaborar su preparación para el momento de abandonar el centro. Este planteamiento supone también temporalizar nuestras intervenciones desde lo que supondría establecer fases en la evolución del caso. El esfuerzo debe ir, pues, dirigido a proyectar nuestras intervenciones futuras desde la hipótesis en la que nos situemos en cada momento.

Por el motivo anteriormente citado será siempre necesario contemplar en el PEI un plan de trabajo sociofamiliar que recoja la relación inicial del menor con el centro y familia, (nivel de colaboración, contrato con la familia y menor, régimen de visitas y salidas, etc.), incidencias previsibles y momentos para efectuar balances o valoraciones, evaluación de la evolución por períodos prefijados,... Lo que se pretende es incluir en la programación individual el factor familiar como un factor en gran medida determinante para la resolución del caso.

Algunas prácticas, habitualmente erróneas, pasan por entender que el PEI es cosa de tutor y menor, por tanto no compartido por el equipo. Ésta práctica responde a la falta de trabajo colectiva de los casos. Aún más, en la confección deben participar profesionales del Servicio de Menores y de Servicios Sociales de Atención Primaria, que bien han trabajado en el caso o lo harán previsiblemente en un futuro (por ejemplo, cuando se produce el desinternamiento por retorno a la familia).

El P.E.I. aunque debe elaborarse pensando en abordar todas y cada una de las necesidades del niño, debe priorizar de forma explícita aquellas más urgentes, y que además supongan aprendizajes más sencillos y significativos, cambios posibles a corto y medio plazo.

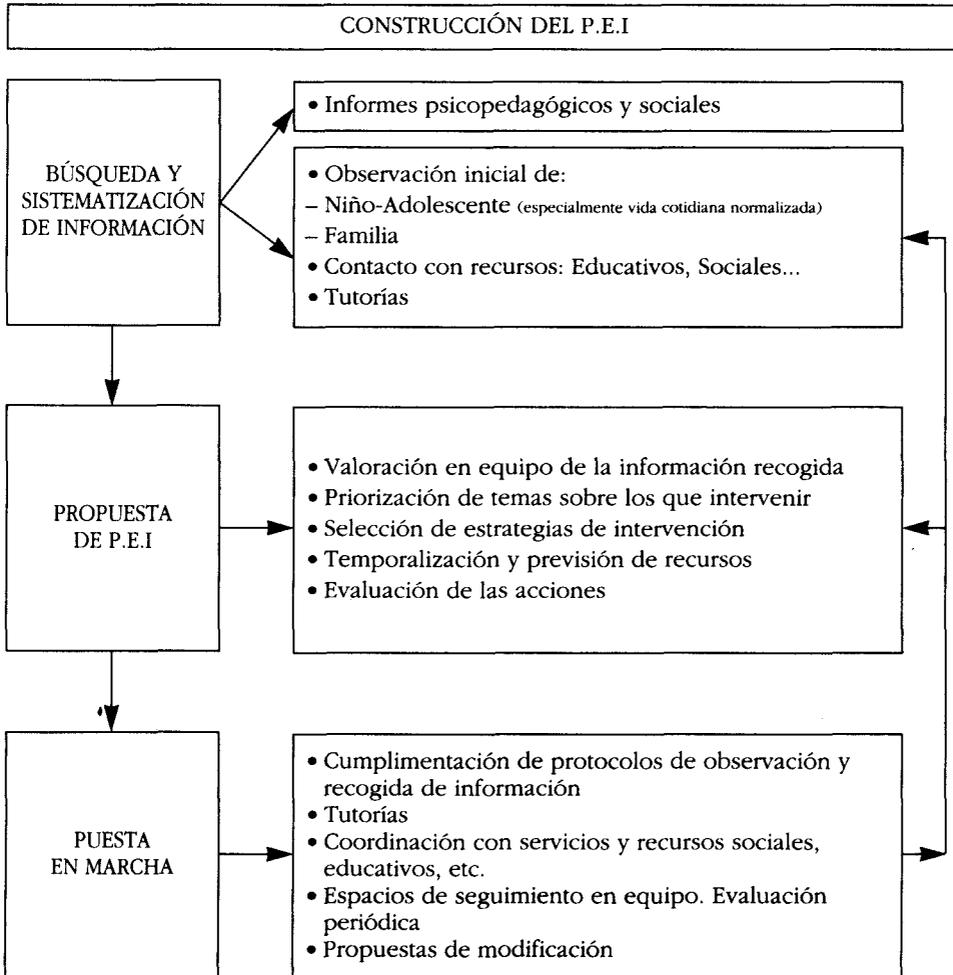
Un aspecto muy importante a tener en cuenta es la previsión de momentos e instrumentos de control y evaluación del proyecto. Generalmente, nos basamos en la hoja de registro de intervenciones e incidencias, revisión en equipo del caso, controles periódicos, revisiones efectuadas en el PEI, etc. Las tutorías son también un buen instrumento en el que el educador y el niño pueden analizar las incidencias de la vida cotidiana, acordar actividades a realizar en el futuro, objetivos a conseguir.

LOS COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN ANUAL: EL PLAN ANUAL DE ACTUACIÓN

El Plan Anual debería ser la concreción de los aspectos más significativos que queremos desarrollar en un tiempo limitado como puede ser un curso o año.

De dónde surge:

GRÁFICO NÚM. 5.



- De los aspectos del P.E.C. que están menos desarrollados o que tienen que ser reconducidos.

- De la evolución de las necesidades del equipo educativo.

- De la evolución de las necesidades de los menores y sus familias.

El Plan tendrá que hacer referencia a las cuestiones que a lo largo de un año se quieran trabajar en el centro. Atenderemos temas tan diversos como:

- El equipo. Sesiones y temas de formación, espacios de dinámica y regulación, temas pendientes de elaboración, asignación de responsabilidades.

- Las áreas: Priorización de temas de especial relevancia.

Por ejemplo: A lo largo del año tres de los chavales tendrán edad laboral. En consecuencia, convendrá trabajar este tema como prioritario. Buscar información sobre recursos, plantearnos como motivarlos a la inserción laboral en las tutorías. Valorar el trabajo como algo importante en la vida del grupo, etc.

De igual forma puede que por las circunstancias del momento sea necesario potenciar otros aspectos: la higiene, la inserción en recursos comunitarios en el tiempo libre de los niños, el trabajo con las familias, el área escolar, procesos de emancipación, la coordinación con recursos y una larga lista de posibilidades.

- Aspectos metodológicos que nos interese potenciar, revisar. Ejemplo: los PEIs, las tutorías, la asamblea.

- Las articulaciones externas, convenios con administraciones, etc.

En su desarrollo esta programación implica acciones puntuales que deben temporalizarse, preveyendo responsables para cada una de las tareas.

La programación anual tiene que ser objeto de seguimiento y control periódico para poder reorientar las actuaciones. Planteamos un seguimiento de carácter trimestral.

En ocasiones puede llevar a organizar pequeños grupos, comisiones, para elaborar temas concretos. Grupos flexibles, que tienen la vigencia que supone la realización de la tarea

PROYECTOS ESPECÍFICOS

Nos referimos aquí a aquellos proyectos del equipo educativo que tengan suficiente entidad como para dedicar un tiempo importante a lo largo del año y que requieran de trato especial. Puede tratarse de cualquier tema relativo a un área de intervención, ya sea revisando estrategias, elaborando materiales, etc. También puede tratarse de la formación del equipo, de la revisión de los principales documentos de programación, etc.

LA EVALUACIÓN

En el ámbito socioeducativo la actividad evaluadora no se ha dado con la frecuencia y rigor que sería deseable. La ausencia de una cultura de la evaluación (March, 1995) produce como principal consecuencia la falta de una correcta planificación y fundamentación de la intervención. Ello es especialmente preocupante en un momento en que se cuestionan las inversiones y se busca racionalizar la oferta de programas en el sistema de servicios sociales.

ALVIRA (1989,386 y 1991,36-43) apunta como tema recurrente la confusión entre evaluación individual y evaluación de programas e intervenciones. Entiende el autor que parecería lógico que si las intervenciones con individuos son satisfactorias la evaluación del programa debería ser positiva. Esto es una falacia porque se mezclan niveles de análisis distintos. A pesar de los resultados positivos con los individuos, un programa puede resultar no pertinente por otras razones: cobertura escasa o sesgada, coste excesivo, etc.

Para Alvira la evaluación de programas debe fijarse en:

- Evaluación de necesidades
- Evaluación del diseño/conceptualización del programa de intervención.
- Evaluación de la evaluabilidad.
- De la instrumentalización/implementación del programa
- De la cobertura. Un correcto análisis de necesidades debería contrastarse con la cobertura del centro (Relación entre potencial de beneficiarios y beneficiarios atendidos)

- Del funcionamiento.
- De resultados (efectividad y la eficiencia). Los resultados del programa tendrían que trabajarse a corto y medio plazo. La pertinencia del recurso debería evaluarse desde su posición y concepción dentro de la red de recursos existentes.

- De impacto. Este tipo de evaluación, inédito en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, supondría evaluar los efectos del programa sobre un determinado territorio o población. Dada la necesaria inserción de los centros de menores en su entorno creemos necesario determinar como afecta la existencia de un centro de menores a la comunidad cercana en la cual está inmerso. Seguramente esta evaluación podría aportar importantes elementos en relación a la colaboración de «recursos normalizados» provenientes de la comunidad .

- Evaluación económica.

La evaluación del conjunto del recurso-programa en los términos propuestos por ALVIRA, F., comporta la disposición de medios técnicos y humanos suficientes, entendemos que preferentemente externos al propio programa.

En el contexto de este trabajo hablamos de evaluación a corto plazo, centrada en los instrumentos que el equipo elabora en el período de un año y de la vida cotidiana. La ejecución de esta evaluación recae precisamente en el equipo educativo, si bien en ella pueden participar otros profesionales externos al mismo.

Diferenciamos dos ámbitos de evaluación básicos:

1. El que se refiere al conjunto del Plan Anual de Trabajo.
2. El que se refiere al proceso educativo de cada uno de los menores residentes en el centro.

Los dos son igualmente necesarios y presentan una obvia relación, aunque no se deben confundir puesto que comportan niveles claramente diferenciados. Ambos parten del contexto inmediato y de plazos cortos de intervención. A su vez, condicionan la programación a largo plazo, es decir, el Proyecto Educativo y Curricular.

La evaluación del Plan Anual en su conjunto se ocupa de:

1. El cumplimiento de sus objetivos, que se habrán expresado en términos de:
 - El equipo educativo, los espacios de regulación, la supervisión y la formación.
 - La organización y distribución interna de tareas y funciones. Tanto de menores como de educadores.

- Desarrollo de aspectos específicos del Proyecto Educativo de Centro: Introducción de nuevas actividades, atención a determinadas áreas para el desarrollo y mejor estructuración de la acción educativa, replanteamiento de espacios de vida cotidiana y de procedimientos metodológicos.

- Las articulaciones del centro con otros recursos. Pertinencia y resultados.
- Los recursos humanos, su suficiencia, adecuación a los objetivos, dinámica, etc.
- Presupuesto anual. Desviaciones, carencias⁹.

2. La atención al conjunto de los menores.

- Menores atendidos. (Características personales y de sus familias).
- Actividades desarrolladas en cada área (salud, tiempo libre, escuela,...)
- Breve resumen de los resultados de los Proyectos Educativos Individualizados.
- Dificultades surgidas en el proceso educativo.

La evaluación del Plan se plasma en la Memoria Técnica Anual. Las buenas prácticas, la sistematización que haya surgido, los cambios derivados de la práctica se incorporarán al Proyecto Educativo del Centro. Estas Memorias ofrecerán una importante dimensión evolutiva que nos permitirá conocer aspectos referentes a los ciclos asistenciales más amplios (tiempos medios de resolución de la condición de internamiento, evolución de los menores en plazos más amplios, cambios en las características socio-familiares y personales de los menores que ingresan en el centro, variaciones en las necesidades que generan la demanda de acogimiento institucional, variaciones en los recursos del sistema, etc.).

La evaluación de los progresos de los menores se basa en:

- Las adquisiciones, los avances cotidianos reflejados en el PEI. Los objetivos de los ámbitos de intervención (Personal, Familiar, Entorno) y áreas específicas.
- La satisfacción de las necesidades educativas percibidas.
- Las estrategias metodológicas utilizadas y las técnicas desarrolladas.

La evaluación individual no se agota en el análisis de resultados. En realidad, durante la intervención educativa existen otros momentos en que realizamos actividades de evaluación individualizadas. Nos referimos al análisis de necesidades de los menores previo a la intervención (fase de observación-adaptación al centro), como también a la evaluación del proceso de intervención (análisis de casos de forma periódica, revisión de objetivos y estrategias metodológicas). Todo ello obliga reelaborar continuamente la programación plasmada en el P.E.I. y, por tanto, a contrastar su diseño, temporalización, priorización de objetivos y contenidos, profesionales y recursos que intervienen en su ejecución. También creemos

9. Aunque otorgamos un carácter específico a la evaluación, lo que supone revisar periódicamente estos aspectos, no podemos dejar de apreciar la necesidad de efectuar otras evaluaciones más generales que afecten a todo el sistema residencial, ya que si el Plan de Centro está bien construido, variaciones en el sistema afectarán incluso a las características de los PEI. Estas evaluaciones creemos que deberán tener un carácter externo.

conveniente evaluar el grado en que estas reelaboraciones suponen una modificación del PEI inicial, las causas y motivos de estas variaciones y las consecuencias que sobre el desarrollo del menor han supuesto.

La evaluación individualizada requiere de:

- La elaboración de objetivos evaluables a corto y medio plazo.
- Un registro metódico y sistemático de la vida cotidiana¹⁰.
- La planificación y registro de los espacios de acción tutorial y/o individualizada.
- La asunción del caso por parte de todos los educadores. La elaboración de los Proyectos Individuales con la participación de todo el equipo educativo así como las revisiones en equipo de la evolución de cada uno de los menores. Aunque en estos momentos coexisten modelos diferentes que aportan diferentes soluciones a la necesidad de individualización de la intervención creemos que no es conveniente centrar todo el peso de la acción educativa en un único miembro del equipo educativo. Ello supone que los modelos tutoriales deben buscar un equilibrio adecuado entre la intervención individualizada que supone la tutorización y el mantenimiento de la significación educativa del resto de educadores para un determinado menor.

- El permanente intercambio de información con otros profesionales que puedan intervenir fuera del centro, recursos de la comunidad, etc.

Para finalizar, con todo lo expuesto esperamos haber contribuido a una mayor formalización y sistematización de la programación educativa, que de hecho en algunos centros residenciales viene realizándose desde hace años. Somos conscientes que no basta con conocer instrumentos de trabajo que puedan ser más o menos idóneos, será necesario a su vez contar con un equipo educativo suficiente, espacios de regulación para planificar y evaluar como condiciones básicas. Es cierto que muchas veces en el ámbito de los centros residenciales estos prerrequisitos no se cumplen, condicionando desde su inicio un proyecto educativo coherente.

Finalmente, destacar que sólo con una administración que asuma la necesidad de planificar la tarea educativa y, al mismo tiempo, disponga los medios técnicos y humanos necesarios -Evaluación de programas, propuestas curriculares básicas, especialistas de apoyo y revisión curricular, formación de los educadores- será factible el avance en la calidad de nuestra intervención.

10. El escaso y reciente desarrollo de registros sistematizados y operativos que aporten elementos de observación es una tarea previa que habrá de efectuar como condición para que la evaluación se efectúe sobre información objetiva. El contexto propio de la intervención en la «vida cotidiana» hace esta tarea especialmente significativa y difícil, ya que no podemos registrar *todo* lo que sucede en la vida de un menor. Ello supondrá priorizar nuestras observaciones, flexibilizarlas según los contenidos observacionales que creamos más significativos, así como apostar por registros suficientemente operativos que deberán conjugar de forma realista grado de significación, facilidad de uso y pertinencia.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1995): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis.
- AGUILERA, E. et al. (1983): *Projecte reeducatiu per al menor inadaplat. Resposta a un repte pedagògic*. Barcelona, Rosa Sensat-Edicions 62.
- ALONSO, J.A.; BENITO, Y. (1994): *El hogar funcional en la educación social*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- ALVIRA MARTÍN, F. (1989): «Evaluación de la atención a la infancia». Ponencias y comunicaciones del I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Vol. 3, 357-370. Madrid: M.A.S.
- ALVIRA MARTÍN, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, CIS.
- AMORÓS I MARTÍ, P. (coord.) (1993): *Metodologia d'intervenció en medi obert*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Col.lecció Justícia i Societat.
- ANTÚNEZ et al. (1994): *Del Projecte Educatiu a la Programació d'Aula. El què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica*. Barcelona, Graó.
- CASAS AZNAR, F. (1988): Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión. *MENORES*, 10, julio-agosto.
- CERDA, A.; MERCANT, M.; SECALL, M.V. (1992): Serveis institucionals d'atenció al menor: la UPAO i les llars. *ENGINY*, núm 5, 32-36.
- COLEMAN, J. i HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid, Narcea.
- CONSELL INSULAR DE MALLORCA/LLARS DEL MENOR (1986): Proyecto General Básico de Educación. Doc. Mecanografiado. Palma de Mallorca. —Actualmente en revisión—.
- COLOM CAÑELLAS (1991): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- DEL RINCÓN, D. y SANTOLARIA, F. (1989): *Análisis de la vivencia y evolución de un grupo de menores que han sido objeto de medidas de internamiento*. Barcelona, Centre d'estudis i formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- DUQUE GÓMEZ, J.M. (1987): El Proyecto Educativo en un Centro Cerrado. *MENORES*, 3, mayo-junio, 41-48.
- GARCIA, J. i HIGUERAS, J.C. (1993): Modelo de intervención en las residencias de atención al menor, como centros alternativos a las grandes instituciones. III Jornadas de Psicología de la intervención social. Comunicaciones. Vol. 2, 725-736. Madrid: M.A.S.
- GILLER, Henry J. (1989): Control y evaluación de los resultados de los sistemas de socialización de la infancia. I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Ponencias y comunicaciones. Vol. 3, 393-402. Madrid: M.A.S.
- GREC (1994): «Proyecto Educativo de Centro: Llar Funcional GREC». 1ª Revisión. Doc. Mecanografiado. Palma de Mallorca.
- LOZANO, A.; SABIRÓN, F. (1987): *Evaluación en Educación Compensatoria*. Zaragoza, Ed. Librería Central.
- LLORET I GRAU, T.; GARCIA JURADO, I. (1993) «Centros de Acogida de Menores». Doc. Mecanografiado del Curso del mismo título, celebrado en diciembre de 1993. Ministerio de Asuntos Sociales, Dir. Gral. de Protección Jurídica del Menor.
- MARTÍNEZ, A. y MUSITU, G. (1995). *El estudio de casos. Para profesionales de la Acción Social*. Madrid, Narcea.
- MONDRAGÓN, J. i TRIGUEROS, I. (1993): *Manual de prácticas de Trabajo Social con menores*. Madrid, Siglo XXI.

- PANCHÓN, C. (1991): «Residencias para niños y jóvenes inadaptados sociales: pautas de funcionamiento y evaluación». En: ORTIZ GONZÁLEZ, C. (Ed.): *Temas Actuales de Educación Especial*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- PÉREZ-CAMPANERO, M.P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- VEGA, Amando (1991): *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid, Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1993): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea
- ZABALZA, M.A. (1995): Escuela e inadaptación social: Una relación complicada. *CLAVES DE EDUCACIÓN SOCIAL*, nº 0, abril, 23-27