



ETNIA-E: CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE
INFANCIA, ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN DEL IMA/FMEE

Nº11

*Los procesos educativos de un centro de menores desde dentro: una
fotografía etnográfica de la vida cotidiana de un ecosistema educativo
complejo*

Manuel Palomares

Junio 2017

Instituto Madrileño de Antropología

Foro Madrileño de Etnografía y Educación

ISSN: 2254-3872



ABSTRACT

En este artículo analizaremos la vida cotidiana de un grupo de menores que residían en un mismo centro, y prestaremos especial atención a la dimensión práctica de dicha institución como ecosistema educativo complejo. Así, presentaremos un análisis de dichos objetos de estudio en dos niveles: por una parte, haremos explícitos algunos principios generales observados del sistema y de los centros que dan forma a la configuración educativa de estas instituciones y que pueden pasar en ocasiones desapercibidos, desatendidos o infrateorizados; por la otra, describiremos y reflexionaremos sobre los procesos educativos en los que participan los menores en su vida cotidiana en general, y en el centro en particular, interesándonos para ello en qué aprenden, dónde y cuándo aprenden, con quién aprenden y cómo aprenden como una manera de comenzar a comprender las oportunidades de desarrollo e integración social que este centro, y de alguna manera el sistema de protección a la infancia, ofrece a los menores.

Palabras clave: centros de menores – protección a la infancia – ecosistemas educativos – prácticas educativas – etnografía educativa – aprendizaje – desarrollo – socialización.

INTRODUCCIÓN

En España, como en otros países europeos, los centros de acogimiento residencial de menores, también llamados pisos tutelados o centros de protección, son el principal contexto educativo y de desarrollo para el 41,5% de los menores en situación de desamparo, esto es, menores cuyas familias han sido consideradas por la administración como un peligro para el desarrollo del niño (Observatorio de la Infancia, 2016). Precisamente, las dos metas principales de estos centros son proporcionar a los menores el ambiente apropiado para un desarrollo integral de todas sus capacidades, y promover la integración social del niño en su comunidad (Ley 26/2015, de 28 de Julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia). Para conseguir esto, los centros de menores se han transformado en pisos de aspecto familiar donde un grupo de entre 6 y 10 niños y niñas viven junto a un equipo de educadores profesionales que trabajan en el centro en turnos de 8 horas. Estos profesionales se dedican no sólo al cuidado de las necesidades básicas de los niños del centro, sino también a la educación de los mismos orientada a las dos metas generales mencionadas.

A pesar de la importancia dada a la educación desde las diferentes teorías del desarrollo humano, y a pesar del nuevo rol educativo otorgado a los centros de menores, estas instituciones no han sido suficientemente teorizadas desde esta perspectiva. En particular, la investigación focalizada en la comprensión del papel educativo que tiene la vida cotidiana de los centros en su dinamismo, es escasa (Egelund y Jakobsen, 2009; Buchbinder et al., 2005; Emond, 2003; Jakobsen, 2010; Törrönen, 2006; van Ninjnatten y Noordegraaf, 2016). Más aún, la investigación es más reducida si nuestro interés no se circunscribe exclusivamente a lo que ocurre dentro de los centros de menores, sino a cómo estos extienden su influencia a otros contextos y prácticas externas. Por último, si nuestro foco de interés se desplaza de la institución a la vida cotidiana de los menores acogidos en general tanto bajo la influencia de los centros como no, entonces los datos son apenas inexistentes. Es decir, la investigación sobre cómo es la vida cotidiana de los menores, los contextos educativos en los que participan, las actividades en las que se involucran, los agentes con los que entran en contacto, y el papel concreto de los contextos, agentes y herramientas más relevantes, está aún en sus fases iniciales y con preguntas de investigación fundamentales abiertas.

El desarrollo y la socialización de los menores acogidos en centros.

Puesto que nuestro interés es conocer cómo se produce el aprendizaje, el desarrollo y la integración social de los menores en su comunidad, debemos plantearnos desde qué enfoque teórico hacerlo. En nuestro caso, lo hacemos desde las teorías ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 2001; Neal y Neal, 2013; Tudge et al, 2009; Rosa y Tudge, 2013), socioculturales (Vigotsky, 1978; Cole, 1998; Rogoff, 2003) y sociales (Wenger, 2001) del aprendizaje y el desarrollo humano. Dichas teorías coinciden en la relación que existe entre la participación en prácticas sociales, la interacción social, el aprendizaje y el desarrollo, donde el origen del aprendizaje se encuentra principalmente en la interacción social y participación guiada (Rogoff, 1993) dentro de prácticas sociales y culturales, y donde el aprendizaje es el motor esencial del desarrollo del niño y su integración en la comunidad. Entre las teorías sociales del desarrollo, Wenger (2001) concibe el aprendizaje como un proceso social insertado en las actividades de la comunidad y no separado de ellas en aulas o teniendo lugar exclusivamente en la cabeza del aprendiz. Para él, comprender el aprendizaje y el desarrollo implica centrarse en cómo la gente participa en las prácticas sociales de su comunidad. Una "práctica social", concepto clave en

este artículo, es “una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción” (Wenger, 2001, p. 22). La participación en dichas prácticas genera y construye identidades y marcos interpretativos que no sólo definen lo que una persona sabe, sino lo que esa persona es y cómo el o ella interpreta el mundo. En relación con esto, “a pesar del currículo, la disciplina y la exhortación, el aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a estas comunidades de práctica” (Wenger, 2001, p. 24). Así, podemos decir que la función educativa de los centros de menores, que pueden ser considerados como una “comunidad de práctica” dentro de su propio nicho ecológico, gravitará alrededor de un conjunto de prácticas sociales y educativas clave que este proyecto se propone identificar, describir y analizar.

Desde un punto de vista sistémico y ecológico, Bronfenbrenner (1999) enfatiza el papel de la participación de la persona no sólo en prácticas sociales o comunidades concretas, sino en contextos diferentes relacionados entre sí. Así, determinó que el estudio del desarrollo del ser humano debería hacerse atendiendo sus cinco clásicos niveles de sistema: microsistema, exosistema, mesosistema, macrosistema y cronosistema. Posteriormente, Neal and Neal (2013) proponen concebir la relación entre sistemas como “networked” (en red) en lugar de “nested” (anidados) pero, sobre todo, enfatizan la necesidad de retomar la interacción social como concepto central donde se produce el desarrollo en el plano social.

Por otra parte, los distintos sistemas, prácticas e interacciones que resultan de interés para entender el aprendizaje, la socialización y el desarrollo humano no son sólo o principalmente aquellas formales o donde existe una mayor intencionalidad educativa por parte de los agentes, sino también aquellas donde la intencionalidad de los mismos no sea tan clara o sean prácticas o interacciones aparentemente banales. A este compendio de participaciones e interacción en distintos sistemas, prácticas y actividades de carácter informal, que lo llamaremos “vida cotidiana”, se le atribuye ser el lugar donde buena parte del aprendizaje, el desarrollo y la socialización ocurre. Sin embargo, Erickson (1992) señala que “esos procesos consisten en acciones rutinarias y acciones [...], las cuales, porque son habituales y locales, pueden pasar desapercibidas por los profesionales y los investigadores” (p. 202). Nosotros, además, diremos que las acciones con potencial educativo, esto es, todas las interacciones sociales organizadas o no, pasan también desapercibidas para los propios participantes como oportunidades de desarrollo. Un estudio profundo de la procesos educativos en la vida cotidiana de los menores acogidos no puede dejar de lado lo que, como ocurre en otras culturas, resulta ser la fuente principal del desarrollo.

En este sentido, el aprendizaje y el desarrollo como fenómenos sociales y culturales (Rogoff, 2003), estos es, entendidos como la participación social hacia consecución de competencia en ciertas empresas relevantes dentro de una comunidad, ha sido estudiado en una miríada de grupos culturales humanos, especialmente con nativos americanos (Bang et al., 2015; Flores et al., 2015). Dichos estudios, han contribuido a la comprensión del desarrollo y la socialización humana fuera de los contextos académicos observando patrones de aprendizaje generales muy diferentes entre los que han denominado “Learning by Observing and Pitching In” o LOPI (anteriormente llamado Aprendizaje por medio de Participación Intensa en la Comunidad) (Rogoff et al, 2015) característico de las comunidades que no han sido influidas notablemente por la escuela occidental, y el “aprendizaje mediante línea de ensamblaje” que es propio de dichos ambientes académicos y que tiene transferencias a las culturas donde se asienta. En cualquier caso, esta línea de trabajo aporta luz a formas de aprendizaje y desarrollo que no son necesariamente instruccionales o cuya

instrucción no está enraizada en prácticas educativas formales. Esto será de utilidad para la comprensión del aprendizaje y desarrollo de los menores acogidos en centros de protección puesto que las prácticas formales son tan sólo un tipo de las muchas que hemos encontrado en su vida cotidiana.

Este artículo procede de un estudio más amplio que trata de aportar luz a los interrogantes planteados en esta introducción en relación al desarrollo y la integración de los menores, lo cual aborda de dos formas. En primer lugar, realizando un análisis de carácter etnográfico de la vida cotidiana de los menores bajo la pregunta ¿cómo es la vida de los menores desde una perspectiva socio-educativa durante su periodo de institucionalización? Planteamos esta pregunta teniendo en cuenta que la vida cotidiana de los menores institucionalizados excede, como expondremos en los resultados, su vida en el centro.

En segundo lugar, y a pesar de que la vida cotidiana va más allá de la vida en el centro, se plantea un análisis más exhaustivo del rol del centro de menores donde residen ya que es apriorísticamente el contexto o ecosistema educativo (como les llamaremos más adelante) más importante durante su periodo fuera de la familia.

La vida cotidiana de los menores y los centros de menores desde una mirada etnográfica.

Como ya planteamos en trabajos anteriores (Palomares y Poveda, 2010), no sólo el estudio de las prácticas educativas y la vida cotidiana de los menores y los centros ha sido escasa y ensombrecida por otro tipo de aproximaciones, sino que la investigación interpretativa en general y sus potenciales aportaciones no han sido desarrolladas con fuerza en el ámbito de la protección a la infancia. En esta investigación utilizamos una aproximación etnográfica porque, entre sus objetivos en el campo de la educación, Erickson (1992) destaca el de "revelar qué hay dentro de las "cajas negras" de la vida cotidiana en contextos educativos identificando y documentando los procesos por los cuales se producen los resultados educativos" (p. 202).

Más concretamente, la investigación etnográfica es, por sus estancias prolongadas en el campo y su flexibilidad metodológica, ideal para hacer aproximaciones inductivas a los objetos de estudio que son desconocidos, escasamente explorados o teóricamente desafiados. Además, se focaliza en los procesos sociales y las cosmovisiones de los participantes sobre su propia vida, por lo que está abierta a incorporar en el proceso de investigación aquellas interpretaciones, factores o fenómenos que no estaban previstos en su diseño original pero que se han mostrado relevantes durante el trabajo de campo. Tercero, incorpora un concepto de contexto y cultura dinámico que ya destacamos en otros trabajos (Palomares, 2008) y que concuerda con los procesos de construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1991), la psicología cultural (Cole, 1998), y cierta manera de aproximarse al concepto de "complejidad" que veremos a continuación y, en particular, a una concepción de la causalidad "multidireccional" (Erickson, 1985).

Los centros de menores como "Ecosistemas Educativos Complejos".

Dentro de la perspectiva ecológica, los centros de menores se configurarían como un microsistema que se relaciona con otros sistemas de distintos niveles. Sin embargo, nuestro posicionamiento se dirige a considerar los centros como "Ecosistemas Educativos Complejos" y no como microsistemas por los siguientes argumentos teóricos.

En primer lugar, consideramos “ecosistemas” a los centros de menores porque están compuestos de un conjunto de espacios, tiempos, prácticas, interacciones y agentes que son diversos y, al mismo tiempo, están incorporados dentro de una red común que les confiere sentido como un todo único. Esto es, un centro de menores funciona en sí mismo como un sistema que va mucho más allá del concepto de microsistema ya que se compone de múltiples microsistemas (interacciones directas entre un menor y otro agente del centro), mesosistemas (interacciones entre un educador y un compañero que tengan que ver con un menor en particular), exocontextos (reuniones de equipo dentro de la vivienda) y macrocontextos (legislación específica para menores con medidas de protección) que son significativamente diferentes a aquellos de las familias no institucionalizadas. Además, aunque no sea el objeto de este trabajo, sostenemos ciertas diferencias conciliables con el concepto de interacción, contexto y sistema que nos empujan a adoptar el término ecosistema pero que desarrollaremos en otros trabajos. Por tanto, y como veremos más adelante, los centros de menores son ecosistemas que no están aislados de otros ecosistemas y contextos, aunque tienen ciertas características propias y tipos de interacción directa e indirecta que parece ser específica de estas instituciones.

Segundo, consideramos a los centros de menores “ecosistemas educativos” porque tienen una responsabilidad educativa como instituciones que está presente en el tipo de objetivo que persiguen, en los medios que se plantean como adecuados, en las funciones atribuidas a los profesionales y en las titulaciones exigidas a los mismos, y en las prácticas, acciones y discursos de los profesionales que intervienen en la vida de los niños desde los centros.

Tercero, consideramos a los centros de menores “ecosistemas educativos complejos” tomando como referencia la teoría de la complejidad adaptada a los servicios sociales de Stevens by Cox (2007). Aplicada a los centros de menores, esta teoría postula que será difícil en ciertos contextos y fenómenos llegar a comprenderlos o debido a la multiplicidad de factores y procesos operando simultáneamente y enraizados, muchas veces, en profundas “capas de significado” (Geertz, 1994) y “timescales” (Lemke, 2000). Además, las situaciones y acciones en los centros de menores son especialmente impredecibles debido a la propia configuración de los mismos, las condiciones laborales precarias y las características personales, el comportamiento y la historia de los niños acogidos.

Palomares y Poveda (2010) documentaron parte de esta complejidad en centros de menores destacando la diferencia entre lo que llamaron “planning dimension” y “practical dimension” de la institución. La primera se refiere a los espacios, prácticas o acciones donde los profesionales planifican la intervención educativa (o de otro tipo) y las actividades que implementarán en la práctica real. La dimensión práctica es, precisamente, esa práctica real donde las actividades planificadas tienen lugar, pero donde, como los autores destacan, otro tipo de práctica puede también encontrarse: formales, paradójicas, informales o inesperadas por nombrar las más habituales. Esta variedad de dimensiones, prácticas y niveles de intencionalidad educativa multiplican la complejidad inherente de este ecosistema educativo y, por tanto, la respuesta a nuestra principal pregunta de investigación: ¿cómo es la vida de los menores desde una perspectiva socio-educativa durante su periodo de institucionalización?

Finalmente, estos ecosistemas educativos complejos no están aislados y deben comprenderse como parte de macrosistemas sociales y culturales más amplios entre los que destacaremos, por su

influencia en la normativa y tendencias europeas, la corriente denominada "New Public Management". Esta concepción sobre la gestión de servicios incorpora principios propios del mercado en los servicios sociales. Así, conceptos como "objectivity", "evidence-based practice", "accountability" o "standardization" son ahora familiares en la protección a la infancia y utilizados como medios para la consecución de mejores servicios y resultados (Ponnert y Svensson, 2015). Sin embargo, algunos estudios revelan el empeoramiento de las condiciones laborales y la falta de evidencia de que este tipo de gestión esté contribuyendo, de hecho, a la mejora de los centros de menores. El hecho de que los centros de menores sean ecosistemas educativos complejos puede ser una clave para comprender por qué las mejoras derivadas del New Public Management no han aparecido tan claramente aún (Palomares, Poveda and Hall, aceptado).

Un estudio etnográfico de un centro de menores y la vida cotidiana de sus residentes: desentrañando un ecosistema educativo complejo. contexto y procesos educativos.

En este artículo analizaremos la vida cotidiana de un grupo de menores que residían en un mismo centro, y prestaremos especial atención a la dimensión práctica del dicha institución como ecosistema educativo complejo. Así, presentaremos un análisis de dichos objetos de estudio en dos niveles: por una parte, haremos explícitos algunos principios generales observados del sistema y de los centros que dan forma a la configuración educativa de estas instituciones y que, como decía Erickson para los procesos de la vida cotidiana, han pasado desapercibidos, desatendidos o infrateorizados; por la otra, describiremos y reflexionaremos sobre los procesos educativos en los que participan los menores en su vida cotidiana en general, y en el centro en particular, interesándonos para ello en qué aprenden, dónde y cuándo aprenden, con quién aprenden y cómo aprenden como una manera de comenzar a comprender las oportunidades de desarrollo e integración social que este centro, y de alguna manera el sistema de protección a la infancia, ofrece a los menores.

Resumiendo, nuestra meta es conseguir una fotografía general de este ecosistema educativo complejo desde dentro. Esta fotografía debería contribuir a la futura investigación, especialmente a la dedicada a comprender la vida cotidiana de los niños acogidos como factor principal de su desarrollo y socialización.

MÉTODO

Los resultados de este artículo forman parte de un estudio etnográfico más amplio llevado a cabo en un centro de menores de Castilla-La Mancha (España) entre octubre de 2008 y mayo de 2009. Su objetivo era ganar una comprensión profunda de la vida cotidiana de los menores acogidos en él, así como de la configuración del propio centro en su función educativa para poder obtener una fotografía de los procesos y oportunidades de aprendizaje, desarrollo y socialización de los menores. Para ello, pusimos el foco en el análisis en la participación social del niño en distintos sistemas, prácticas, actividades e interacciones, así como en los lugares, los tiempos, los agentes, y las estrategias educativas que se articulaban dentro de las mismas. Como parte del contexto etnográfico, también prestamos atención a las características y principios de la legislación, las corrientes ideológicas y filosóficas subyacentes, al funcionamiento general del centro y, en particular, a la utilidad de la distinción entre "planning dimension" y "practical dimension" así como a las partes visibles e invisibles de la vida cotidiana de los menores y el centro hasta donde pudimos acceder.

Para ello, el primer autor llevó a cabo una observación participante que fue posible gracias al consentimiento otorgado tanto por la administración regional como por los coordinadores de la vivienda. Los menores dieron su consentimiento como parte de una negociación oral sobre la acción que siempre podían revocar. Puesto que uno de nuestros objetivos era acceder a prácticas escondidas o invisibles para los profesionales ya que tienen un potencial educativo apriorísticamente significativo, el investigador se posicionó en el campo como un "adulto atípico" (Corsaro, 2003), esto es, sin las responsabilidades, la autoridad ni el tipo de intereses y acciones propias de los adultos del centro de tal forma que resultase más sencillo ser aceptado por los menores en aquellos espacios donde otros adultos no pueden acceder.

Para documentar las relaciones entre el ecosistema del centro y otros sistemas y contextos, la observación participante de la vida cotidiana de los menores se extendió también, pero con menor intensidad, a una de las escuelas donde estudiaban seis de los residentes, así como a otros espacios urbanos y rurales como parques, instalaciones deportivas, cines, restaurantes e incluso, campamentos.

Basándonos en Velasco y Díaz de Rada (1997), la observación tuvo dos fases. Primero, observación "inespecífica" donde exploramos las rutinas, los eventos excepcionales y otros procesos socio-educativos potencialmente interesantes para nuestras preguntas de investigación. Esta fase fue más intensa durante los primeros tres meses y se organizó en bloques de entre cuatro y ocho horas desde unos a cuatro días a la semana. Así, las observaciones cubrieron todas las horas del día durante la semana, excepto las noches mientras dormían. En la segunda fase, la observación fue más "específica" y se documentó en gran detalle aquellos aspectos relevantes identificados durante la fase inespecífica. Esta segunda fase fue más intensa durante los últimos 6 meses del estudio y se organizó en bloques de cuatro horas al día con un máximo de tres días a la semana.

De acuerdo con Emerson, Fretz y Shaw (1995), el primer autor tomó notas de campo regularmente durante y/o justo después de las observaciones. Aunque los permisos para grabar en audio estaban restringidos, algunos "eventos naturales" (Heritage y Atkinson, 1984) como las "asambleas" entre los menores y un coordinador, o los "cambios de turno" entre profesionales (pequeñas reuniones entre educadores que entran y salen del turno) fueron grabados en audio y complementados con notas de campo. Además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con los coordinadores y algunos educadores que también fueron registradas en audio y notas de campo.

Las notas de campo fueron codificadas con la ayuda del software MAXQDA y en el análisis se aplicaron los principios de la "Grounded Theory" (Strauss y Cobin, 1990) para identificar los aspectos en los que focalizamos nuestra observación y que mencionamos más arriba.

Contexto etnográfico.

Este centro de menores estaba situado en una ciudad de Castilla-La Mancha, región tradicionalmente pobre y agrícola pero que está en proceso de convertirse en una economía de servicios de clase media. El centro era gestionado por una asociación privada fundada por tres antiguos educadores con experiencia en otros centros y cualificados en Educación y Psicología. Había 10 menores de entre 12 y 18 años, tres chicas y siete chicos, viviendo en el centro como consecuencia de abusos o negligencias por parte de sus familias biológicas. El equipo de educadores

estaba compuesto por diez profesionales. Alguno de ellos tenía formación preuniversitaria relevante para el puesto y experiencia previa. Trabajaban en turnos de 8 horas con al menos dos educadores por turno excepto por la noche. La casa, una vivienda adosada, estaba situada en un área privilegiada de la ciudad, con instalaciones deportivas cerca y buenas comunicaciones mediante transporte público.

RESULTADOS

Este apartado está dividido en los dos niveles que mencionamos en la exposición del método de investigación. En primer lugar, presentamos los resultados que tienen que ver con las características y principios generales del sistema y de los centros. Dichas características y principios no son una revisión exhaustiva de los mismos, sino una selección de los más relevantes desde nuestra perspectiva atendiendo al impacto sobre la configuración educativa de los centros. En segundo lugar, identificamos y analizamos desde nuestra posición teórica los aspectos centrales de los procesos educativos de la vida cotidiana de los menores y los centros. Así, presentaremos resultados en relación con las prácticas, actividades e interacciones categorizadas según el contenido en torno al que se constituían; los lugares y los tiempos en los que se estructuraban las prácticas educativas en las que participaban los menores; los agentes más relevantes para la educación y las oportunidades de desarrollo de estos; y las estrategias educativas que se articulaban dentro de las prácticas y actividades en las que participaban.

Particularidades del sistema de menores y de la vida cotidiana de los centros desde una perspectiva educativa.

Normativa no restrictiva, principio de normalización, autonomía de los centros y heterogeneidad del sistema.

Los centros de menores en España tienen una legislación nacional común que es concretada en distintas regulaciones a nivel regional. Dichas regulaciones regionales que dan forma al Sistema de Protección a la Infancia y a los centros de menores, dicta los objetivos generales a conseguir (contribuir a la mejora del desarrollo personal y a la integración social de los menores); las principales áreas y contenidos a trabajar con los residentes (comportamiento social, logros académicos, habilidades de la vida diaria...); y establece los procesos de supervisión mediante informes detallados recibidos en las administraciones desde los centros de menores, mediante reuniones entre los educadores, coordinadores, menores y trabajadores sociales que llevan los casos desde la administración, y eventualmente, mediante inspecciones y visitas a los centros.

Al mismo tiempo, esta normativa nacional y regional ha sido elaborada bajo la influencia de ciertas tendencias filosóficas e ideológicas entre las que tiene especial relevancia el "principio de normalización" (Wolfensberger, 1972). Basándose en él, los centros de menores españoles han cambiado significativamente en las últimas décadas al menos de tres formas: primero, las responsabilidades y metas del sistema para con los menores han pasado del cuidado a la educación; segundo, el tamaño y la forma de los centros residenciales ha pasado de instituciones gigantes y aisladas a pisos tutelados que intentan reproducir un ambiente familiar; y tercero, se promueve la integración social dando a los menores la posibilidad de utilizar los mismos recursos sociales y comunitarios (escuelas, actividades, espacios) que los niños ni institucionalizados.

Adicionalmente, es importante comprender que la normativa general y sus subsiguientes regulaciones han dado un importante nivel de autonomía a los centros de menores en relación al diseño y la implementación de su actividad educativa. Como resultado, y aunque es obligatorio para cada centro diseñar un Proyecto Educativo de Centro y un Plan Educativo Individual para cada niño, los diferentes centros de menores pueden organizar las prácticas de su vida cotidiana y su intervención educativa en una vasta miríada de formas. Y, hasta cierto punto, esto es lo que hace que los centros de menores sean únicos como contextos o ecosistemas educativos.

En términos generales, los centros de menores difieren de otros espacios y contextos educativos formales y no formales como la escuela o las actividades extracurriculares porque, en estos, podemos encontrar una concreción muy precisa de las prácticas educativas que se desarrollan, los espacios donde se llevan a cabo, los tiempos, los agentes, las estrategias, las tecnologías utilizadas y los contenidos implicados en las prácticas educativas diseñadas. Además, será fácil que haya un cierto parecido entre diferentes instituciones que pertenecen a una misma familia como por ejemplo dos escuelas. En los centros de menores, esa precisión en la definición de los parámetros de la intervención educativa y la similitud entre instituciones es más difícil de encontrar apriorísticamente por dos razones: primero, el principio de normalización promueve la participación del menor en múltiples contextos y espacios que diferirán según la oferta disponible en la ciudad y el entorno (por lo tanto cada centro tendrá acceso sólo a determinadas actividades), los intereses de cada menor que variarán y dibujarán trayectorias educativas diferentes para cada niño (por lo que no hay un conjunto de áreas que el menor debe escoger en base a un currículum establecido y rígido), y la disposición del centro de permitir que el menor participe en la actividad que le interese (lo que dependerá de la ideología y los recursos de cada centro). Segundo, la autonomía de los centros diversifica no solamente los contextos o actividades donde los menores pueden participar fuera de la casa, sino que también diversifica el tipo de prácticas y actividades que tiene lugar dentro de cada centro. Así, teóricamente y de forma general, la diferencia como contexto educativo entre dos centros será potencialmente mayor que entre dos escuelas. Esto complica la descripción y comprensión de los centros de menores como ecosistemas educativos complejos porque cualquier análisis que quiera hacerse en profundidad encontrará un sistema con un alto nivel de "heterogeneidad" educativa en comparación con otros contextos educativos.

Por otra parte, las mismas características que diferencian a los centros de menores de los contextos formales, les acercan a un contexto informal, menos estructurado y altamente heterogéneo: la familia. De este modo, podríamos decir que los centros de menores son menos estructurados y universales que los contextos educativos formales, pero ligeramente más estructurados, institucionalizados y particulares que el contexto informal que pretenden reproducir, de nuevo, la familia.

La heterogeneidad de los centros de menores justifica, precisamente, la necesidad de la investigación inductiva para documentar la variedad de prácticas y configuraciones educativas existentes en el sistema de protección de menores y, así, tener un conocimiento más profundo de cómo dicho sistema a través de la legislación y los centros consigue, o no, las metas propuestas.

Prácticas de la vida cotidiana vs. prácticas formales.

En la introducción, justificamos el análisis de las prácticas de la vida cotidiana de los menores y no sólo de las prácticas formales que son cuidadosamente diseñadas y recogidas en los proyectos

educativos y programaciones de los centros. Dicho de otro modo, en este artículo, no sólo nos interesa/entendemos el papel educativo de los centros entendido como la actividad consciente, visible y programada que se lleva a cabo en ellos con los menores, esto es, la actividad educativa intencional. Nos interesa y la entendemos como la vida de los menores durante su periodo de institucionalización donde el centro es el responsable de su desarrollo, como lo sería una familia del desarrollo de sus hijos. De esta forma, la pregunta de investigación pasaría a ser cómo se produce el aprendizaje, el desarrollo y la socialización durante el periodo de institucionalización de los menores, siendo conscientes de que dicho desarrollo e integración se producirá por la participación en prácticas sociales no sólo dentro o relacionadas con el centro, sino con otros contextos y ecosistemas. De esta forma podremos valorar de manera más adecuada no sólo el papel de los centros de menores, sino de la configuración y puesta en práctica del sistema de protección de menores y de sus políticas. Aunque nuestro enfoque esté orientado de esta forma, el estudio realizado ha puesto especial énfasis en el análisis de los centros de menores al ser, como ya explicamos, el principal contexto de desarrollo de los menores y la herramienta principal del sistema de protección.

Diferentes grados de intencionalidad en las prácticas educativas de la vida cotidiana de los menores: formales, informales y paradójicas.

Un aspecto importante a considerar cuando miramos en profundidad la vida cotidiana de los menores es la diversidad de los procesos y prácticas educativas que pueden ser encontradas, especialmente si tenemos en cuenta su grado de intencionalidad. Con este criterio, identificamos tres tipos de prácticas en este centro, como también los hemos hecho en otros centros anteriormente (Palomares y Poveda, 2010): prácticas formales, no-formales, informales y paradójicas. Las definiciones que elaboramos de estas prácticas de estas prácticas se apoyan en trabajos anteriores como los de Coombs (1971), Trilla (1993), Sarramona et. al (1998) y la revisión de Pastor Homs (2001).

Las prácticas "formales" las definimos como aquella donde el grado de intencionalidad es elevado y como consecuencia suelen ser planificadas por los profesionales con detalle, incorporando principalmente objetivos y contenidos institucionales. Estas prácticas suelen ser consideradas como fundamentales para alcanzar o crear los objetivos o productos de la institución. Es habitual evaluar estas prácticas y, dependiendo de los resultados, se toman decisiones sobre la configuración educativa del centro y sobre los propios menores.

Ilustraremos brevemente dos ejemplos de prácticas formales, uno dentro del centro y otro fuera del mismo, en las que participaban los menores participantes en esta investigación. En primer lugar, todos los menores iban a colegios e institutos públicos o concertados. Dentro de los mismos, las prácticas formales de enseñanza sucedían como es habitual y dichos menores, como el resto de los jóvenes no institucionalizados, participaban de ellas de formas más o menos activa. En segundo lugar, dentro de la vivienda los educadores organizaban talleres algunas tardes donde se abordaban temas como el SIDA, la educación sexual o las habilidades sociales en un formato muy parecido a la escuela, esto es, donde el educador posee el conocimiento, lo trasmite mediante una exposición a un grupo de menores sentados en sillas mirando hacia delante, haciendo ejercicios sobre la materia con papel y lápiz (y otros más dinámicos) y participando en estructuras IRE (Cazden, 1991) y rellenando cuestionarios al final de la actividad para valorar los conocimientos adquiridos.

Las prácticas informales pueden ser consideradas como opuestas a las prácticas formales. El grado de intencionalidad educativa es menor o inexistente y no son prácticas habitualmente planificadas con cuidado y detalle por la institución o por sus agentes. No están necesaria o conscientemente orientadas hacia metas explícitas y no tienen la consideración de ser esenciales para conseguirlas. Las prácticas informales son habitualmente obviadas en los procesos de evaluación de la actividad educativa de una institución, especialmente, porque muchas de ellas pueden ser consideradas con "prácticas invisibles" (no son percibidas conscientemente como prácticas sociales por los agentes) o "prácticas ocultas" (cuando dichas prácticas son percibidas como tales por ellos, pero son escondidas a otros agentes).

Una práctica informal dentro del centro estudiado era la selección y visionado de películas con los menores. Ésta era una práctica que tenía lugar a menudo pero era considerada como parte del tiempo libre sin especial relevancia para los objetivos institucionales. Raramente era planificada, y aunque había un tiempo (por la noche) y espacio (en el sótano) por razones evidentes, los contenidos de la película, los temas de una posible discusión o de los comentarios sobre ella, y la pedagogía para organizar y llevar a cabo la actividad parecía ser dejado al sentido común o decidido, no necesariamente de forma consciente, sobre la marcha.

Con prácticas no formales nos referimos a aquellas que caen entre las dos anteriores. En particular, las prácticas no formales, aunque muy discutidas teóricamente, tienen un componente importante de intencionalidad educativa que del que son conscientes tanto el que enseña como el que aprende, suele tener programadas sus actividades y prácticas educativas, utilizan pedagogías sobre las que pueden tener cierto grado de reflexión, pero generalmente se considera que tienen lugar fuera de la escuela y se ocupan de otros aspectos de la educación de la persona en sentido amplio de los que no se ocupa, o presta una atención menor, el currículum académico de la educación formal. Las prácticas no formales más habituales en las que participaban los menores eran las "Actividades extraescolares" como fútbol, baloncesto o patinaje donde tanto las actividades como el propio calendario académico y sus espacios estaban programados de antemano y requerían de procesos de matriculación para poder participar.

Finalmente, las prácticas paradójicas son características de los centros de menores ya que en su apariencia externa se asemejan a prácticas informales pero, por el contrario, están planificadas, diseñadas incluidas en el Proyecto Educativo de Centro como elementos importantes para alcanzar los objetivos institucionales. Comparadas con las prácticas formales, las prácticas paradójicas tienen grados similares de intencionalidad, pero diferencias significativas en su forma. Comparadas con las prácticas informales, las prácticas paradójicas son similares en la forma, pero significativamente diferentes en el grado de intencionalidad y planificación. Las prácticas paradójicas tienen sentido y son comunes en los centros de menores estudiados porque, en la aventura de implementar el principio de normalización, el centro intenta planificar cuidadosamente cómo recrear un ambiente familiar informal.

Una práctica paradójica habitual en este centro de menores era los "menores y educadores cocinando la cena juntos". Algunas noches, los residentes de mayor edad se encargaban de cocinar la cena con la supervisión de un educador donde, en el transcurso de la actividad, podían tener lugar múltiples "teachable moments" (Havighurst, 1953), esto es "oportunidades no planificadas para que el trabajador, en el rol de instructor, ofrezca una enseñanza en la interacción a su cliente" (Slembrouck y Hall, 2017). Así, con este tipo de actividades, la institución mostraba un compromiso hacia el

desarrollo de habilidades de vida diaria como cocinar y limpiar, así como de la autonomía y la independencia ya que estos residentes dejarían pronto el centro debido a su edad y pasarían, con 18 años, a vivir con sus propios medios.

Así, una vez que decidimos que debemos ir más allá de las prácticas con un carácter más formal o con una mayor planificación, identificar el tipo de prácticas educativas según su nivel de intencionalidad nos permite, por una parte, no perder la pista de procesos educativos que están teniendo lugar fuera de la intención de los agentes, y en segundo, reconoce que la equivalencia entre el potencial educativo de una práctica o una interacción y su nivel de intencionalidad no son equivalentes. Así, extremando las hipótesis posibles, podríamos encontrar que en un contexto formal tengan más impacto educativo para algunos aspectos del desarrollo y la socialización las prácticas informales (conversaciones en los recreos, salidas con los amigos en un centro de menores) que las propias prácticas formales.

La complejidad de los procesos educativos en la vida cotidiana de los menores y los centros: multicausalidad, transversalidad, multicontextualidad, impredecibilidad, simultaneidad, e invisibilidad.

Describir y clasificar las diferentes prácticas educativas de la vida cotidiana de los menores y los centros da una valiosa información sobre su ideología educativa explícita o implícita y la configuración de las oportunidades de desarrollo, pero no explica completamente el funcionamiento de estos ecosistemas educativos complejos hasta el punto de que, de hecho, puede resultar confusa, incompleta o engañosa. Como ecosistemas complejos no es de extrañar que los procesos educativos presenten también cierta complejidad. La definición original de Stevens y Cox (2007) define la complejidad como impredecibilidad y multicausalidad. Teóricamente asumimos el rol de la multicausalidad, y como consecuencia, utilizamos una aproximación etnográfica. Pero nuestras observaciones en este centro y en la vida cotidiana de los menores que en él residían nos llevan a destacar otros elementos importantes que añaden complejidad al ecosistema y que, por consiguiente, deben ser analizados con el tiempo.

El primero es la transversalidad de los aprendizajes, esto es, al hecho de trabajar consciente o inconscientemente determinados aprendizajes o contenidos en momentos y prácticas diversas en lugar de en un solo tipo de práctica especializada (como pueden ser las clases de matemáticas). Esta transversalidad la observamos de dos maneras: por un lado, transversalidad de los aprendizajes entre diversas prácticas (como las habilidades de la vida cotidiana trabajadas al permitir a los menores preparar la cena o al obligarles a limpiar una parte de la casa después de comer), y por otra, la transversalidad encontrada en procesos y microprocesos educativos que aparecían también fuera del marco de prácticas bien delimitadas, esto es, aparecían en aparentes espacios educativamente vacíos "entre práctica y práctica" (como las regulaciones del comportamiento que se producían sobre la marcha mediante una discusión entre educador y menor si se había generado algún conflicto).

El segundo es la multicontextualidad de los aprendizajes, que añade un nivel de complejidad a los procesos de aprendizaje transversal descritos. Así, además de extenderse entre prácticas e incluso fuera de las mismas, algunos aprendizajes se construyen a través de la participación en contextos o sistemas diversos. Así, como en la familia, las metas educativas y contenidos que se pretenden enseñar y que tienen que ver con la construcción de la persona tienen lugar en interacción con múltiples agentes, en múltiples prácticas y en múltiples contextos o sistemas, lo que dificulta aún

más el seguimiento de la construcción de dichos aprendizajes y conocimientos. Será apriorísticamente más sencillo documentar las oportunidades educativas que ofrecen cada uno de esos contextos, prácticas y agentes que hacer el seguimiento de los aprendizajes construidos de forma transversal y multicontextual.

En el siguiente ejemplo vemos a un coordinador teniendo una conversación improvisada con una menor que se queja porque no puede estudiar debido al ruido que hay en la casa durante la hora de la tarea. Esta acción educativa no puede ser fácilmente incluida en una práctica particular, y sin embargo es central para la comprensión del ecosistema de este centro concreto.

Ejemplo 1: Procesos educativos transversales fuera y a través de prácticas.

Pilar (menor) [...] se queja sobre el ruido que hace la gente a la hora de las tareas, y lo que eso le molesta a ella. Jonás (coordinador) le dice que las personas no podemos tener cuatro paredes a nuestro alrededor y llevárnoslas a todas partes (se ríe). Me parece que Pilar le contesta diciéndole que parece que la gente se pone unos altavoces, y luego se queja diciendo que le van a quedar dos (por la forma de quejarse se entiende que echa en parte la culpa al hecho de que haya mucho ruido mientras estudian). Jonás le dice que el año pasado le iban a quedar también muchas asignaturas y a final de curso las aprobó toda. Le dice esto para que no se preocupe por eso, aunque creo que también para relajar la fuerza reivindicativa de la queja de Pilar. Respecto al ruido, Juan añade a todos y cambiando el tono de la conversación a un registro más serio y público (no sólo hablando ya con Pilar), que durante las horas de las tareas la casa tiene que "ser un convento".

(Día 21 de observación participante)

El tercer elemento que añade complejidad a este ecosistema educativo es la impredecibilidad. La aparición de situaciones, fenómenos y comportamientos no previstos o no contemplados exigía que los profesionales actuaran de tres maneras: no actuando en absoluto y delegando la responsabilidad de otros profesionales; actuando de forma creativa en base a su experiencia, conocimientos y/o sentido común; o actuar utilizando procedimientos, protocolos o herramientas diseñados para situaciones similares. Esto, en ocasiones, creaba tensiones, desacuerdos e incertidumbre, por lo que la improvisación sobre la marcha y en tiempo real tenía un espacio importante dentro de los procesos educativos presente en la vida cotidiana de los menores y del centro.

El cuarto elemento del que hablaremos será la simultaneidad de los procesos educativos. Durante la observación más detallada de las principales prácticas sociales que llevamos a cabo durante la fase específica del trabajo de campo, pudimos documentar microprocesos durante las interacciones (principalmente de naturaleza lingüística y conversacional) que tenían lugar durante dentro de dichas prácticas pero que, en realidad no tenían relación con la misma y sí con otros momentos, prácticas, actividades, situaciones o aprendizajes realizados en otro lugar del espacio y el tiempo. Así, por ejemplo, mientras los menores hacían sus tareas a la hora prevista en el lugar reservado para ello en el centro, y mientras los educadores explicaban o ayudaban con las tareas a algunos menores, otros hablaban y discutían sobre temas y situaciones que habían ocurrido en otro lugar y no estaban relacionados con la actividad "oficial", esto es, la realización de las tareas. De esta forma, el tiempo y el espacio de una práctica social era utilizado de manera simultánea por los menores (aunque en ocasiones también por los educadores) para prolongar el impacto educativo de otras prácticas a través de su recuerdo, discusión y reflexión a posteriori de las mismas.

Por último, y en relación con la simultaneidad de microprocesos dentro de las prácticas educativas encontradas, otro elemento que añade complejidad al seguimiento de la construcción de aprendizajes por parte de los menores son los niveles de visibilidad de los procesos educativos formales o informales, macro o micro, en los que participan. Así, y siguiendo el ejemplo anterior, encontramos que algunos de los procesos simultáneos, por considerarse una distracción en prácticas como la realización de las tareas escolares, obligaban a los menores a llevarlos a cabo intentando hacerlos invisibles para los educadores y conseguir así sus metas sociales. Pero más notablemente, los menores participaban en prácticas que trataban de ocultar de manera evidente a los educadores ya fuese realizándolas fuera del campo de visión de aquellos (fumar con amigos cuando habían salido los fines de semana) u ocultando la actividad real que estaban llevando a cabo y diciendo que hacían otra cosa (mandarse iconos sexuales por el chat y decir que están hablando con amigos).

A continuación mostramos un ejemplo donde podemos ver “conversaciones cruzadas” durante el tiempo para la realización de las tareas donde los niños hablaban sobre temas no académicos. Lo que ocurre en este ejemplo, suele ser motivo para que los niños intenten esconder lo que están haciendo o diciendo si el educador está delante.

Ejemplo 2: Simultaneidad e invisibilidad de los microprocesos educativos.

“Me doy cuenta de que aunque de vez en cuando está haciendo algo [de tarea] (Carlos, menor), interviene mucho en las conversaciones cruzadas que hay durante las tareas. Estas conversaciones cruzadas serían todas aquellas que tienen lugar durante el evento de las tareas pero que no tienen como objeto la realización de las tareas. Unas veces se insultan, otras veces comentan cosas y son muy abundantes. Es fácil que aparezcan estas conversaciones cruzadas porque muchos chicos hacen las tareas a la vez, así que están compartiendo el mismo espacio durante un buen rato haciendo cosas que normalmente no les apetece hacer, lo que justifica utilizar estrategias como las conversaciones cruzadas para demorar hacer esa actividad no deseada. La influencia del hecho de que estén haciendo algo que no les gusta podría demostrarse con el hecho de que Irene, que no tenía tarea, utiliza ese tiempo para leer, lo que a veces para otros como Lorenzo es una tarea que el piso le impone durante las horas de tarea. Cuando Irene está leyendo por su propia voluntad no se mete en esas conversaciones o riñas tanto como los demás, e incluso hoy decidió subirse a su habitación a leer. También hizo lo mismo cuando íbamos para la Virgen de los Santos [...], que iba leyendo en el coche sin meterse en las conversaciones que los demás íbamos teniendo”.

(Día 10 de observación participante)

Resumiendo, la complejidad de los procesos educativos de la vida cotidiana de los centros y los menores, y un análisis para la comprensión y desarrollo de los mismos, debe tener en cuenta los conceptos de “multicausalidad”, y por tanto que los factores del aprendizaje y del desarrollo serán múltiples, variados, difíciles de controlar pero donde los más relevantes pueden identificarse y trabajar con ellos; “transversalidad”, esto es, que los aprendizajes se construyen como fruto de la participación en prácticas diversas e incluso fuera de prácticas y espacios educativos bien definidos; “multicontextualidad”, y así que el centro no es el único agente en la vida del menor ni el más relevante necesariamente en determinadas áreas de su desarrollo y socialización; “impredecibilidad”, y por consiguiente comprender la necesidad de los agentes de actuar de

maneras no reguladas por la institución o por su formación y experiencia; "simultaneidad" y de esta manera que en la interacción que se produce dentro de una práctica educativa pueden estar desarrollando al mismo tiempo áreas, contenidos e intereses relacionados con dicha práctica o con otras totalmente diferentes; y el de "invisibilidad" referido a la capacidad de los menores de esconder de varias maneras diferentes la actividad real que están llevando a cabo para que los profesionales no la detecten o piensen que realizan una actividad distinta valorada por la institución.

El análisis de los procesos educativos de la dimensión práctica de un centro de menores como ecosistema educativo complejo.

¿Qué aprenden los menores? Una tipología de los procesos y prácticas educativas según su principal área y/o contenidos.

Para realizar nuestro análisis, hicimos una combinación de análisis de contenido de las notas de campo, junto con procesos analíticos provenientes de la corriente de la "Grounded Theory" y una utilización de nuestro conocimiento etnográfico del campo. En este apartado incluimos el análisis de prácticas educativas bien delimitadas, pero también de aquellos procesos, actividades y acciones que, como explicamos más arriba, no encajaban bien dentro de la definición de práctica pero que, sin embargo, parecían tener un potencial educativo relevante. De esta forma, a continuación presentamos las cinco grandes categorías o áreas en torno a las cuales gira la educación de los menores estudiados tanto dentro del centro como fuera.

En primer lugar, identificamos un área como "Habilidades de la vida cotidiana y para la independencia. El objetivo al trabajar esta área era preparar a los menores para su futura independencia y autonomía fuera del centro ya que al cumplir 18 años, por ley, deben abandonar la vivienda. Los contenidos trabajados específicos que incluimos en esta categoría tienen que ver con: a) la gestión general de una vivienda (limpiar, organizar, mantenimiento, presupuesto...); b) la higiene personal (ducharse regularmente, lavarse cara y manos antes de las comidas, lavar la ropa); c) hábitos saludables (horas de sueño, educación sexual); d) búsqueda activa de empleo. Las prácticas educativas más representativas de esta área de contenidos eran las siguientes.

- *Tareas de la casa:* A cada menor se le asignaba diariamente una tarea distinta relacionada con la limpieza o el mantenimiento de la vivienda. La tarea doméstica de cada menor y cada día quedaba reflejada en un cuadro que estaba permanentemente a la vista en la vivienda.
- *Preparación de comidas:* Como en las tareas de la casa, cada día se encargaba un menor de preparar las meriendas de todos los residentes siguiendo el menú establecido en otra tabla. Esta preparación solía contar con la supervisión leve de un educador que les dejaba hacer bocadillos, zumos, etc. de forma autónoma aunque solía estar con ellos en la cocina por si tenía que intervenir por alguna cuestión.
- *Taller de cocina:* Pudimos observar que eventualmente organizaban un taller más formal de cocina donde los educadores enseñaban explícitamente cómo utilizar los utensilios de cocina y cómo hacer una receta que luego era degustada por todos residentes y profesionales.

En segundo lugar, identificamos un área que llamamos "Aprendizaje académico" cuya meta era garantizar que los menores no dejaran la educación obligatoria y que alcanzaran el mayor nivel educativo posible para tener mejores oportunidades de tener un trabajo en su vida como adultos. Los

contenidos trabajados en esta área eran casi exclusivamente aquellos de la escuela formal y sus diferentes asignatura, aunque también se explicitaban aspectos sobre el procesos de aprendizaje de los menores (se les sugerían distintas formas de estudiar sobre la marcha) y sobre el valor que la escuela y los estudios en general tenían para su vida adulta (mediante conversaciones aisladas habitualmente). De esta forma, señalaremos las siguientes como las prácticas y actividades más representativas:

- *Clases en el centro educativo:* Aunque es evidente, señalamos la asistencia a colegios e institutos porque son parte de la vida de los menores y porque ocupan entre cinco y seis horas diarias. Lo interesante, en este caso, es el tipo de escolaridad que tiene cada menor y cómo esto se traduce en distintos tipos de trayectorias personales e identidades sociales.
- *Hacer las tareas del colegio:* Justo al terminar las "tareas de la casa" comenzaba el tiempo para hacer las tareas del colegio. Allí los menores que tenían tareas o exámenes estudiaban en el mismo espacio, que además era el mismo espacio utilizado para las comidas. Los menores que decían no tener nada que hacer eran obligados a "hacer algo" como leer, repasar o hacer ejercicios al menos una hora y media. Durante ese tiempo y de acuerdo con las normas internas de la vivienda, siempre debía haber un educador en ese espacio tanto para controlar que los menores estudiaran eficientemente como para ayudarles en caso de necesidad. Esto no siempre era posible.
- *Clases particulares:* Durante un tiempo, algunos menores recibieron clases particulares en el centro con un profesor con experiencia y ajeno a la vivienda. Las clases particulares trabajaban la comprensión de los contenidos de las asignaturas del colegio o instituto y la realización de las tareas que los menores no comprendían o no habían terminado.

El tercer área con más presencia en la vida cotidiana de los menores y los centros era la "Educación para el medio ambiente, el ocio y el tiempo libre y la actividad física". A través de estas prácticas, se promovía el contacto del menor con la naturaleza como una saludable de utilizar su tiempo libre y realizar actividad física. Los objetivos podrían resumirse en adquirir hábitos de vida saludables y respetuosos con el medio ambiente, evitar el sedentarismo y favorecer la socialización del menor en contextos de ocio y tiempo libre. En cualquier caso, la educación en el uso del tiempo libre de los menores no se circunscribía al contacto con la naturaleza como puede verse en el tipo de prácticas más representativas de esta área:

- *Actividades de ocio en la naturaleza:* En ellas, el grupo de menores hacía un viaje con dos educadores a algún paraje cercano para que los menores pudiesen jugar, visitar, ver, escalar, o pasear por la naturaleza. Se realizaban normalmente los fines de semana. Además, hacían recogidas de basura ocasionalmente y hablaban de manera informal sobre la necesidad de cuidar nuestro entorno.
- *Actividades de ocio en el entorno urbano:* Era habitual que una o dos veces entre semana se organizara una salida de todo el grupo a algún lugar de ocio de la ciudad como el cine.
- *Hora de deporte:* Otras dos o tres veces a la semana, los educadores y el grupo de menores iban a unas instalaciones deportivas que había en un parque público cercano a practicar diversos deportes como fútbol o baloncesto. Este tipo de práctica como la anterior, eran de carácter obligatorio.
- *Actividades extraescolares en equipos deportivos:* Desde el centro, se promovía la participación de los menores en equipos deportivos locales como parte de sus actividades extraescolares. Había menores en equipos de fútbol, baloncesto y patinaje.

- *Salida con amigos*: Los menores disponían de tiempo para salir a pasear con sus amigos de fuera del centro los fines de semana, e incluso de cenar fuera. Más que una práctica social concreta, la salida con los amigos resultaba un tiempo y un espacio que albergaban prácticas variadas que resultaban invisibles para los educadores pero que decidían favorecer como parte de la normalización, socialización, responsabilidad y autonomía de los menores.
- *Ordenadores, consola y televisión*: En su tiempo libre, entre otras cosas, los menores podían elegir ver la televisión, jugar a la consola y utilizar los ordenadores que había en el sótano de la vivienda. Estas prácticas no solían supervisarse por los educadores, lo que permitía que los menores hiciesen un uso muy variado de las tecnologías que en ocasiones trataban de invisibilizar.

El cuarto área que observamos con más presencia en la vida cotidiana de los menores y los centros fueron las prácticas "Tecnológicas". Estas se caracterizan por tener el uso de las tecnologías de información y la comunicación como epicentro de la actividad. Las tecnologías inundaban o se combinaban con algunas de las áreas anteriores, pero el uso en sí mismo de la tecnología, como fin o como medio, era uno de los sellos de identidad y de los propósitos educativos conscientes de esta institución. Los principales objetivos de esta área podrían considerarse la alfabetización digital y tecnológica de los menores. Como objetivo no explícito, ese uso de las tecnologías también servía para llenar "tiempos muertos" o de tiempo libre en el centro y como recompensa para el sistema de control del comportamiento que funcionaba en el centro. Las prácticas más representativas donde el uso de la tecnología jugaba un papel central como medio o como fin son las siguientes:

- *Uso de ordenadores*: El uso de ordenadores se subdividía en varias prácticas. Así, los menores utilizaban los ordenadores con la mediación de los educadores si tenían que buscar información para sus tareas escolares, pero también lo hacían sin la supervisión de los mismos en su tiempo libre para chatear con amigos de fuera del centro, buscar información en internet sobre sus intereses, ver videos de youtube y poner videos musicales, jugar a juegos online y compartir fotografías.
- *Ver la televisión*: La televisión solía formar parte de las elecciones de los menores en su tiempo libre dentro de la vivienda para ver películas, series y poner vídeos de baile con los que algunas chicas practicaban batuka. Además, en ocasiones y como parte de las actividades del centro, se organizaba un cine fórum donde todos los menores veían una película obligatoriamente y luego hablaban sobre ella con el educador encargado.
- *Jugar a videojuegos con la consola*: Esta práctica era parte del tiempo libre de los menores y podían hacerlo de forma individual o en forma de competición (juegos de fútbol) contra otro compañero. Cuando varias personas querían jugar, incluidos los educadores y el investigador, se formaba una competición donde el que perdía la partida le cedía el puesto al siguiente en la cola de espera.
- *Uso de teléfonos móviles*: Algunos menores disponían de teléfonos móviles que traían de sus hogares familiares. No siempre tenían acceso a ellos porque el centro los requisaba si los menores estaban castigados o si era hora de dormir. La actividad desarrollada por los menores con los teléfonos móviles, hasta donde se nos dio acceso, tenía que ver con las funciones básicas de mantener contacto telefónico y mediante mensajes con su familia y amigos, pero menos para jugar, buscar información, ver vídeos o realizar muchas de las acciones que actualmente son habituales y que, probablemente, los menores ya estén realizando en la actualidad en este y otros centros.

Finalmente, el área que llamamos “del comportamiento social, desarrollo moral y emocional y la socialización”. Los objetivos educativos en esta área tenían que ver con la construcción integral de la persona en sus ámbitos psicológicos, morales, emocionales y sociales. En definitiva, en “educar como personas de valor” a los menores. Contenidos y acciones relacionadas con este área aparecían en combinación con otras áreas y prácticamente en cualquier momento y lugar del día, es decir, era un área tremendamente transversal debido probablemente a su importancia tanto para el desarrollo del menor como para el propio funcionamiento pacífico del centro. Las prácticas, actividades y herramientas más representativas de esta área son:

- *Talleres de habilidades sociales*: Talleres de naturaleza formal basados en una pedagogía cuasi-escolar donde se intentaba enseñar y practicar habilidades sociales con los menores.
- *Salidas con los amigos*: Descrita más arriba en el área relacionada con el uso del tiempo libre. Aquí nos interesa por su poder como práctica socializadora en ambientes normalizados.
- *Charlas privadas educador/menor*: Estas charlas sobre aspectos del comportamiento de los menores o de su situación emocional o social solían tener lugar en privado y en el momento que eran necesarias, no disponían de un momento específico.
- *Comentarios puntuales sobre el comportamiento*: Incluimos aquí algo que es habitual tanto en la familia como en los centros de menores que es la constante monitorización del comportamiento de los niños. Así, los adultos, encuentran apropiado hacer comentarios sobre éste en cualquier momento en que sientan que deben corregir o valorar el comportamiento de un menor.
- *Sistema de módulos*: En este centro utilizaban un sistema de puntos y módulos para modificar el comportamiento de los menores y valorar su progreso en determinadas áreas. Este sistema ha sido descrito y analizado en profundidad en otro trabajo anterior (Palomares, Poveda y Hall, aceptado).

Agrupar las diversas prácticas, actividades y acciones educativas que aparecen en la práctica real en grupos de áreas temáticas y de contenidos, nos permite identificar cuál es el modelo educativo que subyace en el centro, siendo éste intencionado o no, y coincidiendo con la legislación y su propio Proyecto Educativo de Centro o no. En este caso, nos encontramos un centro donde hay una clara orientación hacia el desarrollo de la autonomía del menor como preparación para su vida fuera del centro a partir de los 18 años, donde la educación formal tiene un peso importante por considerarse clave en su trayectoria personal; donde el ocio saludable dentro y fuera de la ciudad es potenciado, desde mi entendimiento etnográfico, como una manera de prevenir malos hábitos y comportamientos del menor en el futuro; y donde los valores como la responsabilidad, la madurez, el respeto a los demás, el comportamiento adecuado en cada situación social y la no violencia son continuamente educadores, moldeados y monitorizados.

¿Dónde y cuándo aprenden los menores? La estructura visible de la vida cotidiana de los menores y los centros desde una perspectiva educativa.

Aunque la normativa no exige ningún tipo de configuración espacio-temporal de la actividad educativa, estos procesos suelen estar parcialmente regulados por los propios centros de acuerdo con su propia autonomía. Tanto en éste como en otros centros, el principio de normalización ha provocado que la participación de los menores en espacios y actividades fuera de los centros de menores se multiplique. A continuación mostramos cómo este centro de menores organizaba

espacial y temporalmente la vida cotidiana y la educación de los menores dentro y fuera de sus paredes.

En primer lugar, hay que diferenciar la actividad entre los días de diario y los fines de semana. Mientras que de lunes a viernes había una programación de las actividades relativamente parecida y estable, los fines de semana se rompían esos horarios y espacios para incorporar otro tipo de experiencias.

Los días de diario son divididos entre la mañana y la tarde. La mañana está íntegramente ocupada por la rutina de desayuno donde se buscan objetivos de autonomía en los menores, y la educación formal en colegios e institutos normalizados de la comunidad. La tarde comienza con la vuelta a casa de los menores a la hora de la comida. Antes de la comida, y puesto que todos los menores comen juntos en una mesa, los que llegan primero disponen de un tiempo de ocio que suelen utilizar para ver la televisión en una sala que hay habilitada en un sótano. Al terminar la comida comienza una nueva rutina que los participantes llaman "tareas de la casa" y donde cada menor, de acuerdo con una tabla que se elabora semanalmente, tiene la responsabilidad de limpiar o recoger algún espacio de la casa. En dicha práctica, que podría considerarse paradójica, se trabajan no sólo las habilidades de la vida diaria y la autonomía de los menores, sino también valores como la responsabilidad. A continuación, está establecido un tiempo dedicado a las "tareas escolares" donde todos los menores deben estar estudiando y haciendo sus tareas del colegio dentro de una sala común, en sus habitaciones o en la sala de ordenadores si es necesario utilizarlos. Durante esta práctica suele haber algún educador disponible y dedicado a ayudar a los menores con sus estudios. En torno al final del tiempo para las tareas escolares, algunos menores deben ir a actividades extraescolares. La naturaleza de dichas actividades es diversa y responde generalmente a un acuerdo entre el centro y los intereses del menor. Así, algunos niños participaban en equipos de baloncesto, asistían a clases de patinaje o jugaban en equipos de fútbol. También al terminar las tareas escolares y coincidiendo en algunos casos con las actividades extraescolares, tenía lugar la rutina de la merienda. En esta práctica paradójica, el centro de nuevo aprovechaba para trabajar la autonomía de los menores ya que cada día uno de ellos era el encargado de hacer la merienda para todos los residentes. Al terminar la merienda, se dedica un espacio en el horario de los menores para "la actividad de la tarde", que podía consistir en "deporte", "talleres" o "salidas", esto es, en ir a las pistas deportivas para que los menores hiciesen actividades física parcialmente dirigida, en llevar a cabo un taller formal en la vivienda sobre un tema importante para la educación de los residentes como las ETS (enfermedades de transmisión sexual), o salir todos con los educadores al cine o a comprar. Una vez terminada la actividad de la tarde, todos los menores tenían que cumplir con la rutina del baño y aseo para después, todos juntos, cenar. En ocasiones, los residentes más mayores ayudaban o preparaban la cena mientras otro ponía la mesa como parte de sus responsabilidades y del programa de educación de habilidades de la vida diaria de la casa. Tras la cena, los días de diario, los menores solían tener un tiempo de descanso donde podían hacer ciertas actividades como ver la televisión o jugar a los ordenadores sin mucha supervisión. El día en este centro terminaba con la rutina de vuelta a la cama donde, en función de la edad y comportamiento, unos menores lo hacían a una hora mientras que otros podían quedarse levantados más tiempo.

Ocasionalmente, estas rutinas se rompían o eran sustituidas por otras actividades o eventos puntuales como visitas al hogar familiar, a fiestas de cumpleaños de amigos o a eventos concretos en la ciudad.

Los fines de semana cambiaba la organización educativa del centro y, por ende, la vida cotidiana de los menores. Entre semana había una clara prevalencia de las prácticas académicas dentro y fuera del centro, y aunque los fines de semana la realización de las "tareas escolares" se mantenía, su horario dependía de las "actividades de fin de semana" (ver más abajo) que organizaran. Además, el horario de algunas rutinas también variaba como por ejemplo levantarse por la mañana e irse a dormir (ambos se realizaban más tarde de lo habitual). Como grandes cambios generales, los fines de semana no tenían que ir al colegio o instituto y el centro sustituía ese tiempo organizando actividades de fin de semana. Así, era habitual que los menores y los educadores se fuesen de excursión a visitar otras localidades, enclaves naturales o que, simplemente, fuesen de compras o a practicar deporte. En ocasiones, los que formaban parte de equipos de deporte tenían compromisos como partidos que les exigían estar mañanas o tardes enteras participando en ellos. Igualmente importante para los menores era el aumento considerable de su tiempo de ocio y tiempo libre los fines de semana que aprovechaban para hacer otras actividades tanto dentro como fuera del centro y que no estaban organizadas ni supervisadas por el centro ni sus profesionales como por ejemplo usar los ordenadores, jugar a la consola, ver la tele, jugar en la calle al balón, quedar con los amigos no residentes e incluso cenar con ellos fuera puesto que tenían un tiempo para salir y una paga semanal para sus gastos personales.

Hay tres aspectos interesantes en el análisis de la vida cotidiana de los menores acogidos y del papel de los Centros de menores. En primer lugar, comprobar que hay una completa programación y planificación de este ambiente "informal" que trata de reproducirse en los centros. Segundo, que producto de los posicionamientos ideológicos (normalización) de la normativa, los espacios y actividades donde los menores participan, efectivamente, se multiplican y diversifican. Y tercero, que por la misma razón y en igual medida, también se multiplican las prácticas invisibles de las que no se tiene noticia pero que teóricamente también tienen un impacto en el desarrollo e integración social de los menores. La existencia de dichas prácticas es algo esperable, pero no saber su papel e impacto es algo que debería hacernos reflexionar sobre cuánto sabemos de la vida de los menores. A continuación les dedicamos un apartado para mostrar aquellas que pudimos identificar.

¿Dónde y cuándo aprenden los menores? La cara invisible de los centros: procesos educativos más allá de la programación.

Como ya mencionamos más arriba, la existencia habitual de prácticas invisibles incrementa la complejidad de estos ecosistemas educativos porque las fuentes de influencia y los factores que juegan un papel en el desarrollo e integración de los menores, no sólo se multiplica sino que se desconoce y, por tanto, no se controla.

Una práctica es invisible en relación a unos agentes concretos, y en este caso, dichos agentes son tanto los profesionales de los centros de menores como la administración responsable de los mismos. Durante nuestro trabajo de campo, pudimos observar que existían varios tipos de invisibilidad, esto es, varias prácticas que resultaban invisibles para los educadores, coordinadores y trabajadores sociales responsables de este grupo de menores. En primer lugar hayamos un nivel de "invisibilidad suave" donde situamos a aquellas prácticas que tenían lugar en tiempos y espacios donde los educadores sabían que los menores están participando, pero de cuya actividad en concreto no tenían o tenían muy poca información. Así, todo lo que el menor hace en la escuela, en las actividades extraescolares o con sus amigos podría considerarse como una práctica con un nivel de "invisibilidad suave" puesto que, en el fondo, no conocían qué hacen en realidad los menores en

dichos espacios exceptuando algunas reuniones puntuales con tutores del centro educativo si hay algún problema.

Sin embargo, son los otros dos tipos de prácticas invisibles los que resultan más interesantes. En segundo lugar, observamos una "invisibilidad media" con la que nos referimos a prácticas donde los educadores piensan que los menores están haciendo un tipo de actividad cuando, en realidad, están haciendo otra que no quieren que los educadores conozcan. Encontramos un ejemplo en las conversaciones de carácter sexual entre menores residentes y otras personas (presuntamente adolescentes) analizadas en profundidad en publicaciones anteriores (Palomares y Poveda, 2010). En este caso, mientras los educadores pensaban que los menores estaban jugando a videojuegos con el ordenador o simplemente hablando con amigos sobre otros temas, y por consiguiente trabajando el objetivo de la alfabetización digital, observamos que algunas niñas aprovechaban para tener conversaciones sexualmente explícitas puesto que estas actividades formaban parte del tiempo libre de los menores y apenas eran supervisadas por los educadores. De esta forma, la práctica o actividad principal como usar el ordenador para jugar o ver vídeos servía de tapadera perfecta para ocultar la actividad real que están desarrollando.

En tercer lugar, encontramos un nivel de "invisibilidad total" donde los menores se encargaban de ocultar a los adultos de referencia las prácticas y espacios en los que participan y los agentes con los que lo hacían. Éstas, como las prácticas "invisibles medias", son prácticas que los adultos responsables de los menores podían intuir pero cuyo acceso o confirmación les era prácticamente imposible. A continuación mostramos un extracto de las notas de campo donde observamos dos cosas: primero, que existe una relación objetiva entre el menor y el consumo de drogas en el pasado; segundo, que aunque los educadores sospechan que continúa consumiendo (práctica invisible), no lo saben con seguridad y arbitran un sistema para detectar para certificarlo.

Ejemplo 3: Sospecha de prácticas invisibles.

"En algún momento de la mañana, los educadores me dijeron que Alberto estaba muy bien ahora pero que había tenido bastantes problemas en el pasado relacionados con los porros. Esto llegó a tal punto que sus Técnicos de Menores le obligaron a hacerse un control semanal o mensual para ver si tenía y consumía drogas. Ese control se lo hacen en el hospital. Los educadores me dijeron que esos controles se los hacen porque está en libertad vigilada".

(Día 1 de observación participante)

Como profesionales, ya sea como educadores, administradores o investigadores, debemos aceptar que siempre habrá un cierto grado de invisibilidad en cualquier contexto educativo, especialmente si es un ecosistema educativo complejo. De hecho, puede ser incluso deseable si se persigue educar y mostrar confianza a nuestros menores. Esto, en cualquier caso, no significa que no debemos reflexionar, estudiar y analizar el impacto de este tipo de prácticas en el desarrollo y la socialización, ya que podemos descubrir que juegan un papel mucho más relevante del que esperamos.

¿Con quién aprenden? Agentes en la vida cotidiana de los menores y los centros.

En este apartado recogemos los resultados relacionados con los agentes educativos que participan en la vida cotidiana del grupo de menores estudiado. Como comentario general, estos resultados

representan una confirmación más de lo que venimos presentando en apartados anteriores, esto es, que con el cambio de legislación y de enfoque ideológico hacia la normalización tanto los contextos, como las prácticas educativas, como los agentes son múltiple, diversos y aparentemente más enriquecedores, aunque a su vez, esto significa un aumento en la complejidad del trabajo realizado por los centros de menores y de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños. Así, pasamos de un modelo de grandes instituciones para menores donde todos los servicios que necesitaban se proveían dentro de la propia institución y donde los agentes educativos de interés eran básicamente los educadores del centro, los menores residentes, personal externo especializado ocasionalmente (maestros), los trabajadores sociales de la administración y la familia biológica, a otro modelo donde los agentes participantes de la vida de los menores se parecen más a los encontrados en nuestro trabajo de campo y que exponemos a continuación. En el análisis de cada agente educativo hemos tenido en cuenta el tiempo y los horarios semanales que los menores compartían con dicho agente; si lo hacían en prácticas de carácter formal, informal o paradójicas; si formaba parte de las prácticas educativas visibles y/o invisibles; y los tipos de áreas y contenidos en los que la influencia del agente analizado era mayor.

El agente educativo más significativo en la vida de los menores son los educadores de la vivienda. En este centro había un grupo estable de diez educadores que trabajaban por parejas en turnos de ocho horas donde, mensualmente, se cubrían los horarios de mañana, tarde, noche y fines de semana. De esta forma, cada educador pasaba unas 40 horas semanales con este grupo de jóvenes y, al acabar el mes, había estado en todos los momentos de la semana con ellos. Los educadores tienen la responsabilidad de diseñar la actividad educativa de la vivienda, de llevarla a cabo, de cuidar de las necesidades básicas de los menores y del mantenimiento básico del centro. Si utilizamos un símil con la familia, el de los educadores sería el papel más cercano al de los padres de una familia normalizada. Así, en el ámbito educativo, los educadores diseñaban los horarios de las actividades, las modificaban o elegían generalmente qué actividad podía realizarse o no. Eran ellos los que dirigían o supervisaban buena parte de las actividades del centro. Estaban sobre todo presentes en las prácticas paradójicas e informales, como por ejemplo los mencionados talleres de cocina o el visionado de películas. Cada menor tenía una relación más estrecha con alguno de los educadores, y esto permitía a cada joven tener a un adulto de referencia con quien poder hablar en confianza en caso de necesidad. No obstante, a los educadores se les seguía considerando como aquellos adultos a los que hay que rendir cuentas, que velan por el buen comportamiento de los menores y que se encargaban de que se cumpliesen las normas del centro, por ello, era raro ver a los educadores en prácticas con algún nivel de invisibilidad. Este eso, los educadores formaban parte de la "educación visible" de los menores. Dentro de ésta, había una presencia más fuerte de los educadores en las prácticas relacionadas con las habilidades de la vida diaria, el aprendizaje académico, el ocio y tiempo libre (solo en actividades organizadas como las salidas al campo o las actividades deportivas de la tarde) y el comportamiento social, pero no tenían una presencia tan pronunciada en actividades relacionadas con el uso de las tecnologías. No obstante, a pesar de no participar en prácticas relacionadas con este área, los educadores podían tomar decisiones, como castigar a los jóvenes sin utilizar el ordenador, que determinaban la participación de los menores en dichas prácticas.

Otro agente que desarrollaba su influencia educativa dentro del centro eran los profesionales externos que desarrollaban su actividad dentro del centro. Durante nuestro periodo de observación hubieron dos tipos de profesionales externos dentro del centro: los educadores en prácticas y los profesores particulares. Los educadores en prácticas podrían ser considerados en el apartado

anterior, por lo que no nos extenderemos con ellos. En cuanto a los segundos, un profesor particular apoyo durante un tiempo a aquellos menores que tenían problemas con algunas asignaturas del colegio o el instituto. Éste sólo participó en sus clases, esto es, en prácticas formales y visible, y su influencia se circunscribía casi exclusivamente a la enseñanza de contenidos académicos.

Un tercer grupo de adultos que actúan como agentes educativos de los menores son los trabajadores sociales de la administración. El contacto directo con los menores era mínimo general, pero durante el nuestro trabajo de campo fue inexistente con la práctica totalidad de los menores. Los trabajadores sociales son los encargados de cada caso a nivel administrativo y toman decisiones importantes en relación con el acogimiento y el cese de éste, con el centro de menores al que se destinará a cada joven y acuerdan el régimen de visitas con la familia biológica. Además, cuando es necesario, intervienen para discutir con los menores directamente aspectos relacionados con su comportamiento si éste ha sido especialmente negativo. Así, como agentes educativos, los trabajadores sociales tienen dos tipos de influencia muy particular. Por una parte determinan los contextos donde vivirá el menor y donde se desarrollarán sus principales interacciones, y por otro, tienen contactos muy puntuales pero con un impacto muy potente especialmente en el área del comportamiento social y la socialización del menor.

De la misma forma, nuevos adultos de fuera del centro aparecen como referencias importantes para los menores. Así, encontramos a los profesores en los colegios e institutos, los entrenadores en los equipos deportivos, o los monitores de actividades extraescolares. Generalmente, estos adultos tienen un papel muy claro relacionado con la enseñanza de los contenidos de su campo (matemáticas, baloncesto, patinaje), pero algunos de ellos tienen, además, un peso importante en el área del comportamiento social y la socialización del menor ya que realizan acciones educativas para moldear el comportamiento de los jóvenes, actúan como modelos de comportamiento y, cuando es posible, favorecen la integración o participación de los menores en su grupo de iguales.

En nuestro trabajo de campo pudimos observar cómo otro de los principales agentes educativos de los menores eran sus propios iguales del centro. Teniendo en cuenta el grupo de edad, de 12 a 18 años, las teorías evolutivas nos indican la importancia que los iguales comienzan a tener en el desarrollo de la personas. En este caso, el grupo de menores compartía una gran cantidad de tiempo y experiencias con sus compañeros residentes, por lo que se formaban grandes alianzas, amistades y enemistades. Este grupo de menores no sólo compartía el tiempo dentro del centro sino que algunos compartían aula en el instituto, actividades extraescolares en equipos deportivos y amigos fuera del centro. Generalmente, todos los menores compartían las prácticas y actividades obligatorias que resultaban visibles para los educadores y de las que ya hemos hablado: comían juntos, hacían juntos la tarea, iban juntos al cine... Sin embargo, en aquellos momentos en los que los educadores no estaban presentes, podíamos observar cómo cada menor elegía a sus compañeros más afines para pasar el tiempo y buscaba estrategias para no tener que interactuar con aquellos con los que tenían menos afinidad. De esta forma, los iguales residentes participaban como agentes educativos supeditados al poder de los educadores en las prácticas visibles organizadas, pero tenían un papel preponderante en las prácticas invisibles.

Además, también aparecen con mucha presencia en tiempo y actividades los iguales no residentes, esto es, sus amigos fuera del centro. Debido a la multitud de contextos en los que participaban, el contacto de los menores con otros jóvenes no institucionalizados era muy amplio (compañeros de clase, de equipo o del barrio). Con algunos de ellos, como sus compañeros de clase, compartían

buena parte del tiempo de la semana ya que no sólo estaban juntos las seis horas diarias de instituto, sino que los fines de semana salían juntos o cenaban fuera. Así, aunque compartían prácticas formales del área académica, tenían más posibilidad de interactuar y actuar como agentes educativos en sus prácticas relacionadas con el ocio y tiempo libre cuando los adultos no dirigían la actividad (recreos, salidas fines de semana, camino a casa). No obstante, en la observación realizada dentro del instituto al que asistían tres menores pudimos ver cómo estos se relacionaban con sus compañeros de clase y participaban en interacciones que, como explicamos cuando hablamos de la simultaneidad de los procesos educativos, eran mucho más ricas y diversas que las permitidas oficialmente dentro de las clases.

Además de agentes educativos humanos, también debemos tener en cuenta otros agentes con un impacto potencial muy importante. Así, la televisión a través de las series, películas y programas que se les permitía ver o que conseguían ver cuando los educadores no estaban supervisando, es otro agente clásico que no analizaremos en profundidad en este trabajo, pero que sin duda no puede ser obviado porque, incluso en la práctica y de manera intuitiva, los educadores censuran el visionado de determinados contenidos porque no corresponden con lo que entienden que es apropiado para la educación de los menores en las edades en las que se encuentran.

En general, el principio de normalización y la participación de los menores en la comunidad ha permitido que estos entren en contacto con múltiples agentes, modelos de comportamiento y actividades/situaciones que requiere que los jóvenes actúen, interacciones y aprendan para bien o para mal de múltiples fuentes. Así, en nuestro trabajo de campo pudimos ver cómo algunos menores salían a restaurantes con sus amigos, compraban en establecimientos con sus iguales y sin la presencia de educadores, tomaban el transporte público e incluso buscaban de forma activa trabajo y vivienda. En cada una de estas prácticas, los menores entraban en contacto con mayor o menor intensidad con diversas personas que, en mayor o menor medida, también son agentes de su desarrollo.

¿Cómo aprenden? Estrategias y herramientas.

En los apartados y secciones anteriores nos hemos estado refiriendo a los procesos educativos desde el nivel de la estructura, configuración y características de sus prácticas y actividades. Aquí, prestaremos atención a elementos que pueden observarse en el nivel de las interacciones sociales que se producen dentro de dichas prácticas. Las interacciones sociales son las que soportan el peso del aprendizaje, el desarrollo y la socialización puesto que los agentes intercambian y construyen interpretaciones y significados que permiten al menor aprender en la dimensión amplia del término. Algunos trabajos recientes en esta línea en el área de la protección de menores son los del Van Nijnatten y Noordegraaf (2016) donde analizan las estrategias que las familias acogedoras utilizan para recoger información sobre la vida de los menores mientras conversan en casa. Así, aunque nuestros datos tienen limitaciones para documentar con precisión lo que Goffman llamó el "interaccional order" (1983), sí hemos podido identificar un conjunto de estrategias y herramientas educativas que aparecían repetidamente en el trabajo educativo que los profesionales llevaban a cabo en este centro.

Las estrategias a las que nos referimos las equiparamos a las estrategias de enseñanza propias del sistema educativo y que han sido definidas como

“el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2009, p. 4).

Las que a continuación describimos no agotan la diversidad de estrategias, técnicas y herramientas puestas en práctica de manera consciente o inconsciente por los profesionales pero podrían considerarse las más relevantes. Sin lugar a dudas, un análisis más profundo del uso de cada una de ellas requeriría el desarrollo de un artículo en sí mismo por la variedad de contextos de uso, consecuencias, motivaciones y, en general, para comprender cómo las utilizan los educadores en la acción.

En primer lugar, encontramos los procesos de “participación guiada” (Rogoff, 1993), que hacen referencia a procesos de enseñanza-aprendizaje donde un miembro más competente de la comunidad ayuda y guía al aprendiz en la adquisición del conocimiento y competencia cultural para participar eventualmente de forma independiente en dichas prácticas. Prácticas como los “talleres de cocina” o “preparar la cena” se apoyaban fundamentalmente en este tipo de estrategia que era especialmente útil para monitorizar el progreso de los niños en la adquisición de habilidades complejas o la participación en actividades difíciles (escalada en las actividades de fin de semana) o peligrosas (manejo de cuchillos en los talleres de cocina). Sin embargo, nunca observamos a los educadores planificar cómo llevar a cabo esta estrategia, por lo que parecía evidente que se trataba de un recurso de enseñanza que formaba parte de su sentido común y su bagaje cultural.

En segundo lugar, observamos una estrategia educativa que llamaremos “participación total” que consistía en dejar que los menores participasen con pleno derecho, responsabilidad y sin guía en determinadas prácticas educativas. Esto era más visible y permanente en las prácticas del área tecnológica como “jugar en el ordenador”, y del área de la socialización como “salir con los amigos” o jugar en el parque con otros niños, esto es, en prácticas donde los educadores apenas estaban presentes. Cuando esta estrategia se utilizaba de manera consciente, la participación total parecía ser considerada por los profesionales como una forma apropiada para ayudar a que los menores aprendiesen de forma autónoma. No obstante, según nuestras observaciones, la participación total y autónoma de los menores en determinadas prácticas no se debía tanto a su uso consciente como estrategia educativa sino que parecía ser el resultado de dejar que los menores actuaran libremente durante su tiempo libre.

En tercer lugar, era muy habitual el “establecimiento de normas, rutinas y responsabilidades” que sirviesen para estructurar las prácticas y determinar lo que se esperaba de cada menor al participar en ellas. Estas normas, que podían ser explícitas o implícitas, establecían un “marco de referencia” (Wenger, 2001) y unas expectativas claras para los menores. Esta estrategia se completaba a nivel interaccional con continuas referencias conversacionales a las mismas con la aparente intención de regular la participación de los menores en las prácticas y actividades sobre la marcha. Así, era habitual establecer normas, rutinas y responsabilidades en prácticas del área de las “habilidades de la vida diaria y autonomía” como las “tareas de la casa” donde las normas (explicitadas oralmente) definían un horario para realizar dichas tareas, la rutina de cada tarea (como limpiar las escaleras) era trabajada con la supervisión de los educadores en turno, y las responsabilidades de cada menor (cuándo y qué hacer cada día) quedaban recogidas en un cuadrante colgado en la pared de la entrada de la casa donde era visible para todo el mundo. Como podemos comprobar con este

ejemplo, esta estrategia tenía un componente de planificación y reflexión más evidente que otras identificadas y descritas en este apartado. Así, el principal objetivo de esta estrategia parecía ser rutinar actividades importantes para el futuro de los jóvenes y desarrollar en ellos el sentido de la responsabilidad.

En cuarto lugar, encontramos una estrategia general que llamaremos "instrucción formal" pero que podría ser dividida en varias sub-estrategias. Ésta se refiere a aquellas acciones y procesos educativos cuidadosamente planificados, con metas y objetivos claros, con una metodología pedagógica bien definida y que, por su formato, imita a los procesos formales de enseñanza-aprendizaje propios de la escuela occidental y que Rogoff et al. (2015) llaman "Assembly-Line Instruction". Esta forma de organizar la enseñanza aparecía en prácticas relacionadas con el área académica como las "tareas escolares", pero también cuando organizaban talleres como los de "Habilidades sociales" o "Enfermedades de transmisión sexual". Parecía haber una cierta predisposición hacia las formas de enseñanza formales cuando los contenidos a enseñar eran considerados como muy importantes por los profesionales del centro.

En quinto lugar, observamos que era habitual el uso, la amenaza o la promesa de usar "Castigos y recompensas" para controlar el comportamiento de los menores en cualquiera de sus dimensiones. Sin embargo, a pesar de que esta estrategia se utilizaba sobre todo en el área del comportamiento social, al estar éste presente de forma transversal en todo el resto de áreas y prácticas, los castigos y recompensas podían utilizarse casi en cualquier momento de la vida de la vivienda. Los castigos y recompensas podían estar regulados o surgir de forma espontánea, pero con esta estrategia nos referimos exclusivamente al uso de forma espontánea y no regulada que los educadores hacían de ella.

En sexto lugar, la vivienda contaba con una herramienta educativa que era considerada por los profesionales como el recurso más importante del que disponían en la vivienda: un "Sistema de recompensas basado en puntos". Los niños recibían una puntuación del 0 al 5 en función de sus logros o del comportamiento en las principales áreas de la vivienda desde la perspectiva de la institución: levantarse, desayunar, ir al colegio, comer, hacer las tareas de la casa, hacer las tareas escolares, merendar, actividad de la tarde, baño, tiempo libre, baño, cena, acostarse. Cada día, cada menor obtenía una puntuación media diaria. Al final de la semana, la puntuación media semanal ponía a cada menor un módulo entre el 0 y el 4 donde el módulo 0 establecía unas restricciones severas a los privilegios del menor como jugar a la consola, salir con los amigos o utilizar los ordenadores; y donde el módulo 4 establecía permisos y libertad para realizar prácticamente cualquier actividad que deseara el menor. Esta estrategia o herramienta es similar a la anteriormente descrita "castigos y recompensas" con una diferencia: estos castigos y recompensas en forma de sistema de puntuación estaban formalmente regulados en la vivienda y eran de obligatoria utilización por parte de los profesionales de forma diaria y en todas las prácticas/actividades/áreas evaluadas. Un análisis más profundo del uso de esta herramienta en la vida cotidiana de este centro y en tiempo-real puede encontrarse en Palomares, Poveda y Hall (aceptado).

Por último, recogemos una de las estrategias más habitual, pero cuyo potencial está todavía por analizarse en profundidad: las "charlas, discusiones y argumentaciones" entre educadores y menores (ver Ejemplo 1). Aunque éstas pueden ser estrategias que forman parte algunas de las anteriores (la participación guiada puede producirse a través de un intercambio lingüístico), las

charlas, conversaciones y argumentaciones con los niños eran utilizadas como una estrategia en sí misma en todo momento y en todas las prácticas del centro (incluso había momentos en los que se reservaba un momento exclusivamente para tener una conversación privada entre un educador y un menor). Al igual que "castigos y recompensas", estas charlas se solían utilizar en el área del comportamiento social de los menores cuando había. De hecho, las charlas y los castigos solían aparecer juntos como una estrategia combinada para hacer reflexionar al menor sobre un mal comportamiento o para resolver conflictos, pero también eran utilizadas por los menores para expresar preocupaciones, plantear quejas o pedir favores. En definitiva

Este último apartado muestra un conjunto de estrategias y herramientas utilizadas de manera más o menos consciente, y más o menos planificada por los educadores de este centro. Esta descripción es preliminar desde una perspectiva del tiempo, superficial en cuanto a la profundidad, y estática considerando la naturaleza dinámica de la implementación y utilización de cualquier estrategia en un contexto social. Sin embargo, representa una primera aproximación al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los centros de menores y da luz a los intentos de los profesionales por cumplir con el objetivo de la institución.

CONCLUSIONES

Hemos desarrollado un marco teórico para la comprensión de los centros de menores como contextos educativos y para analizar el aprendizaje, el desarrollo y la socialización de los menores acogidos durante su periodo de protección prestando atención a las prácticas sociales y educativas en las que participan tanto dentro como fuera de los centros, y tomando conciencia de la diversidad de procesos y prácticas que van de las más formales a las más informales, y desde las más visibles a las más invisibles. Para ello, hemos trabajado con el concepto de "ecosistema educativo complejo" donde cada uno de los términos especifica un aspecto clave en la naturaleza de la comprensión de los centros de menores desde esta perspectiva. Si este concepto resultase de utilidad, lo cual podremos valorar mediante futuras investigaciones, parece lógico pensar que sea aplicable a otras instituciones educativas y, por tanto, profundizar de esta manera y mediante la potenciación de estas aproximaciones metodológicas en la revisión y complemento de las teorías del aprendizaje, del desarrollo humano y de la socialización de la infancia contemporánea en el mundo global donde vivimos.

Este estudio, en la medida de su alcance, muestra cómo los centros de menores implementan en la vida real las indicaciones de la legislación y de su propio Proyecto Educativo de Centro. Analizando la vida cotidiana del centro y de los menores que viven en él podemos no sólo registrar y describir el día a día de los mismos, sino que podemos comenzar a encontrar factores y procesos poco conocidos que expliquen porqué un centro funciona como funciona, ya que no siempre dicho funcionamiento se deberá, como hemos visto en otros artículos (Palomares y Poveda, aceptado) a la planificación y a la implementación ortodoxa de dicha planificación.

Aunque podríamos haber analizado con métodos diferentes las características del sistema de protección y de los centros de menores que discutimos en la sección de resultados, la estancia prolongada en el campo focalizada especialmente en la dimensión práctica de la institución, nos ha permitido no sólo confirmar (en la vivienda estudiada) algunos de los aspectos más evidentes como la multicontextualidad de las oportunidades de aprendizaje, desarrollo y socialización de los menores como fruto de la aplicación del principio de normalización, sino también otros aspectos

menos evidentes o a los que se les ha prestado menos atención como la simultaneidad de los procesos de aprendizaje, la presencia intensa de la educación informal y paradójica o las estrategias de enseñanza que utilizan los educadores para llevar a cabo su cometido.

En relación, precisamente, a las particularidades del sistema y los centros que son relevantes para un análisis de los centros como contexto educativo, observamos que los centros de menores gozan de una gran autonomía para planificar y llevar a cabo su función educativa. Si relacionamos estos resultados con un análisis similar de otros centros que publicamos con anterioridad (Palomares y Poveda, 2010), vemos que existen diferencias y similitudes, pero la autonomía de diseñar qué áreas, mediante qué actividades, en qué horarios, dónde y con quién, sigue siendo del centro.

Además, esta autonomía sumada a la aplicación del principio de normalización a partir del cuál los menores comienzan a tener una vida intensa fuera del centro e integrada en su comunidad, hace que la heterogeneidad de la atención educativa de los centros se constituya como una característica importante a tener en cuenta a nivel de sistema, especialmente si queremos responder a la pregunta ¿cómo contribuye el sistema y los centros de menores al desarrollo y la socialización de los menores con medidas de protección?

En este artículo nos propusimos comenzar a describir y documentar esa heterogeneidad mediante la identificación de los procesos educativos en los que participaban los menores dentro y fuera del centro. Así, encontramos no sólo que los menores tenían una intensa vida fuera de los centros participando en contextos y prácticas diversos con distintos agentes, sino que muchas de estas prácticas pasaban desapercibidas, eran invisibilizadas o sencillamente no se les prestaba atención como oportunidades de desarrollo desde el sistema de protección o desde la propia investigación. En el sumatorio de todos los contextos en los que participan los menores, pero también dentro del centro, encontramos prácticas formales, informales, no formales y paradójicas atendiendo al grado de intencionalidad educativa. En este caso y a diferencia de la escuela, no podríamos decir que son las prácticas formales las que llevan el peso de los aprendizajes que construyen los menores. De nuevo, podemos afirmar que la educación en un centro de menores va mucho más allá de su planificación educativa, y la educación de un grupo de menores va mucho más allá de su vida en el centro. Así, estudiar estos contextos y prácticas nos ayuda a responder a la pregunta ¿de qué manera está contribuyendo el principio de normalización al desarrollo y la socialización de los menores? ¿cómo se implementa teniendo en cuenta la heterogeneidad del sistema y los contextos sociales de los centros?

La complejidad de los procesos educativos en los que participan los menores no se circunscribe a la multicontextualidad, diversidad e incluso a la invisibilidad de sus prácticas, sino a la simultaneidad, transversalidad y multicausalidad de los microprocesos educativos que tienen lugar en el nivel de la interacción social. Esto justifica la necesidad de abrir líneas de investigación que estudien la interacción social, los intercambios conversacionales y los microprocesos por los que se desarrolla la participación, el aprendizaje y la construcción de significados en las distintas prácticas culturales.

Por último, hemos obtenido una primera fotografía general de la configuración educativa de los centros y de la vida cotidiana de los menores. De ella se extrae que este centro en particular planifica y regula con cierto detalle las principales prácticas relacionadas con el aprendizaje académico, con el aprendizaje de las habilidades de la vida diaria e independiente, así como buena parte de las prácticas que tienen que ver con el ocio en la naturaleza y las actividades deportivas. Otro de los

aspectos fundamentales en el planteamiento educativo del centro es el trabajo que realizan para moldear el comportamiento social, para lo cual el centro había desarrollado todo un sistema de recompensas basado en puntos que se utilizaba continuamente y del que tanto los profesionales del centro como la administración hablaban con orgullo.

El sistema de puntos mencionado ha sido una de las estrategias educativas generales que hemos encontrado en este centro. Junto a ésta, hemos observado que las grandes estrategias generales, cada una con diversos fines, tenían que ver con la participación total y guiada; los castigos y recompensas; el establecimiento de normas, rutinas y responsabilidades; y las charlas, discusiones y argumentaciones. La presencia de estas estrategias en otros centros así como el papel de cada una de estas en los procesos educativos es una de las claras líneas de investigación que deben iniciarse a partir de este trabajo y que, por nuestra parte, ya hemos acometido (Palomares, Poveda y Hall, aceptado).

REFERENCIAS

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula (pp. 21-25). Buenos Aires: Aique.
- Bang, M.; Marin, A.; Medin, D. y Wasinawatok, K. (2015). Learning by Observing, Pitching in, and Being in Relations in the Natural World. *Advances in Child Development and Behavior*. Volume 49, 303-313.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). London: Penguin UK.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. En S.L. Friedman y T.D. Wachs
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (pp. 6963–6970). Oxford, UK: Elsevier.
- Buchbinder M, Longhofer J, Barrett T, Lawson P, Floersch J. 2005. *Ethnography and Childcare Practice*. Hanna Perkins Center for Child Development.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Coombs, Ph. H. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Corsaro W. 2003. *We're Friends, Right?* Joseph Henry Press: Washington, DC.
- Egelund T, Jakobsen B. 2009. Standardized Individual Therapy: a Contradiction in Terms? : Professional principles and social practices in Danish residential care. *Childhood*, 16, 265-282.
- Emerson RM, Fretz RI, Shaw LL. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Emond R. 2003. Putting the Care into Residential Care: The Role of Young People. *Journal of Social Work*, 3, 321-337.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Occasional Paper No. 81.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. *The handbook of qualitative research in education*, 201-225.

- Flores, R.; Urrieta Jr, L.; Chamoux, M.N.; Lorente Fernández, D. y López, A. (2015). Using History to Analyze the Learning by Observing and Pitching In Practices of Contemporary Mesoamerican Societies. *Advances in Child Development and Behavior*, Volume 49, 315-340.
- Geertz, C. (1994). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. *Readings in the philosophy of social science*, 213-231.
- Goffman, E. 1983. The interaction order. *American Sociological Review*. 48:1-17.
- Havighurst, R. 1953. *Human Development and Education*. Longmans.
- Heritage J, Atkinson JM. (1984). Introduction. En *Structures of social actions: Studies in conversation analysis*. Atkinson JM, Heritage J. Cambridge University Press: Cambridge.
- Jakobsen T B. 2010. 'What Troubled Children Need' Constructions of Everyday Life in Residential Care. *Children & Society*, 24, 215-226.
- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, culture, and activity*, 7(4), 273-290.
- Ley 26/2015, de 28 de Julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.
- Neal, J. y Neal, Z. (2013). Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Social Development*, Vol 22, 4, 722-737.
- Observatorio de la Infancia. 2016. Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín nº 17. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: Madrid.
- Palomares, M. (2008). La investigación etnográfica en psicología evolutiva: una forma de abordar la relación entre la mente y la cultura. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(3), 145-152.
- Palomares, M. y Poveda, D. (2010). Linguistic ethnography and the study of welfare institutions as a flow of social practices: the case of residential child care institutions as paradoxical institutions. *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 30(2), 193-212.
- Palomares, Poveda and Hall, (aceptado). Implementing a point-based rewards system as an educational tool in a children's home: from standardization to co-construction and negotiation. *Children in Society*, manuscript ID CHSO-0023-17.
- Pastor Homs, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, año LIX, n.º 220, septiembre-diciembre, 525-544.
- Ponnert, L., y Svensson, K. (2015). Standardisation - the end of professional discretion?. *European Journal of Social Work*, 19(3-4), 586-599, DOI: 10.1080/13691457.2015.1074551
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós Ibérica.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B.; Mejía-Arauz, R.; y Correa-Chávez, M. (2015). Chapter One-A Cultural Paradigm— Learning by Observing and Pitching In. *Advances in child development and behavior*, 49, 1-22.
- Rosa, E.D. y Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review* 5 (December 2013): 243-258 243 DOI:10.1111/jftr.12022.
- Sarramona, J., Vázquez, A. J., Sarramona, G., Vázquez, G., & Colom, A. J. (1998). Educación no formal. *Ariel*.
- Stef Slembrouck, Christopher Hall; Advice Giving, Managing Interruptions and the Construction of 'Teachable Moments'. *Appl Linguist* 2017 amx004. doi: 10.1093/applin/amx004

- Stevens, I. y Cox, P. (2007). Complexity theory: Developing new understandings of child protection in field settings and in residential child care. *British Journal of Social Work*, 38(7), 1320-1336.
- Strauss A, Corbin JM. 1990. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage: Thousand Oaks.
- Törrönen M. 2006. Community in a children's home. *Child and Family Social Work*, 11, 129-137.
- Trilla, J. (1993). La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Madrid: Ariel.
- Tudge, J.; Mokrova, I.; Hatfield, B.E. y Kernik, R. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review* 1: 198–210.
- van Nijnatten CHCJ, Noordegraaf M. 2016. How professional parents collect information from adolescents through conversation. *International Journal of Child and Family Welfare*, 17 (1/2), pp. 27-46.
- Velasco H, Díaz de Rada A. 1997. La lógica de la investigación etnográfica. Trotta: Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wolfensberger W. 1972. *Principle of Normalization in Human Services*. York University Campus: Toronto.

**ETNIA-E: CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE INFANCIA, ADOLESCENCIA Y
EDUCACIÓN DEL IMA / FMEE
(ISSN: 2254-3872)**

ETNIA-E es una serie periódica de documentos monográficos de investigación promovida por el *Instituto Madrileño de Antropología* (<http://www.ima.org.es>) y el *Foro Madrileño de Etnografía y Educación* (<http://www.uam.es/fmee>). Persigue publicar de manera electrónica y gratuita diferentes trabajos de investigación y de reflexión teórica sobre la infancia, la adolescencia y la educación en sentido amplio que tomen como punto de partida una mirada etnográfica a este ámbito de intereses.

Se trata de una serie de carácter interdisciplinar especialmente pensada para hacer accesible al público interesado en estas temáticas un conjunto de documentos de investigación y “bibliografía gris” (e.g. capítulos de tesis, tesinas, DEAs, memorias de investigación, trabajos fin de máster y grado, informes variados, etc.) que realicen una contribución relevante al campo de estudio y que no tienen fácil cabida en otros canales de comunicación académica.

ETNIA-E se edita por un equipo de trabajo compuesto por miembros del IMA y el FMEE que vela por mantener la calidad de los manuscritos que son enviados para ser considerados para su incorporación en la serie. No obstante, no se trata de una revista científica con revisión de pares o una colección editada. Los manuscritos son evaluados globalmente y se toma una decisión sobre su inclusión en la serie sin que esto implique abrir un proceso de revisión de los trabajos. Por ello, se invita a los/as autores/as interesados en incluir su trabajo en esta serie a preparar los manuscritos de la manera más completa y detallada posible en contenido y forma antes de ser enviados para su valoración.

Las monografías incluidas en Etnia-e se publican bajo una licencia *Creative Commons: Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)*

Equipo de trabajo ETNIA-E (2017)

David Poveda
Universidad Autónoma de Madrid

Karmele Mendoza
Universidad Autónoma de Madrid

María Isabel Jociles
Universidad Complutense de Madrid

Carlos Peláez
Universidad Complutense de Madrid

María Fernanda Moscoso
FLACSO-España

Manuel Palomares
Educasapiens: Centro de Innovación Educativa

Número 11 (Junio 2017): *Los procesos educativos de un centro de menores desde dentro: una fotografía etnográfica de la vida cotidiana de un Ecosistema Educativo Complejo.*

Esta investigación forma parte de los datos de la tesis doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, España, y depositada en 2017 (Palomares, 2017).

Contacto autor:

Manuel Palomares. Director del Educasapiens Centro de Innovación Educativa (España) y Doctorando de la Universidad Autónoma de Madrid (España).
(correo-e: manuel.palomares@educasapiens.com)
