

**Universidad Autónoma de Madrid**

**Facultad de Psicología**

**Departamento Interfacultativo  
de Psicología Evolutiva y de la Educación**



**TESIS DOCTORAL**

**ETNOGRAFÍA EDUCATIVA EN UN CENTRO DE PROTECCIÓN DE  
MENORES: LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE UN GRUPO DE  
JÓVENES DURANTE SU PERIODO DE ACOGIMIENTO EN UN  
ECOSISTEMA EDUCATIVO COMPLEJO.**

**Doctorando:**

**Manuel Palomares Valera**

**Director:**

**Dr. David Poveda Bicknell**

**Co-Director:**

**Dr. Chistopher J. Hall**

**Madrid, 2017**

## **AGRADECIMIENTOS**

Debo agradecer tanto a la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, como al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como a la Universidad Autónoma de Madrid la cantidad de recursos que han aportado a este estudio y que van desde el ofrecimiento de los propios centros de menores, esto es, la posibilidad de tener un campo para realizar el trabajo etnográfico, hasta el apoyo económico mediante becas como la beca de doctorado de la UAM y la beca FPU del Ministerio, que han facilitado la tarea de completar este trabajo de tesis.

También quiero agradecer el apoyo de otras instituciones como el King's College London y el Institute of Education UCL por haberme acogido durante mi periodo de formación y haberme ayudado a profundizar en método de investigación no convencionales en las ciencias de la educación y el comportamiento.

Además, agradezco a los participantes de esta investigación su entrega desinteresada, y la hospitalidad ofrecida en todo momento. He compartido con ellos experiencias que van mucho más allá de las que podría recoger en un único proyecto y me han abierto parte de sus vidas que tienen un valor incalculable.

Y sobre todo, quiero agradecer el apoyo incondicional de varias personas durante el largo proceso de realización de esta investigación. En primer lugar, mi madre me ha inculcado de alguna manera el valor del trabajo y me ha transmitido una fuerte confianza en mis capacidades y mi potencial, independientemente de cual fuese. Nunca me ha permitido mirar abajo ni atrás, ni dormirme sin querer despertarme, ni andar sin tomar el camino que me ha llevado hasta aquí. Si he perseverado en la conquista de mi sueño, quizás ha sido por ella.

En segundo lugar, mi padre ha volcado en mí su apoyo sin parangón no sólo trasmitiéndome el valor que para él tenía la trayectoria que yo había elegido, sino aportando aspectos pragmáticos para esta tesis que han ido desde el desbloqueo y participación en las negociaciones con la administración para poder hacer el último trabajo de campo, hasta encargarse de partes de la gestión de mi empresa

para dejarme tiempo para realizar este proyecto de tesis. No todo el mundo encuentra un apoyo así, y yo puedo decir que ese era mi padre.

En tercer lugar, mi director de tesis, el Dr. David Poveda, ha supuesto no sólo un modelo como investigador y un colega estimulante intelectualmente, sino un compañero real en el trabajo y un amigo fundamental con el tiempo. Él ha sabido hacer interesante y desafiante este periodo dedicado a esta tesis, me ha tratado como a un igual desde mis comienzos con mis primeras colaboraciones en proyectos de investigación y me ha cedido total autonomía y confianza que han sido fundamentales para sentirme, atreverme y participar como miembro de pleno derecho en distintos eventos y grupos de investigación, así como para trabajar como investigador en importantes proyectos en universidades del Reino Unido. David ha sido un director al que tengo el honor de haber visto convertirse en el investigador que es hoy en día. Es un orgullo presentar este trabajo de su mano.

En cuarto lugar, a mi sub-director de tesis, el Dr. Chris Hall, le debo muchas horas de discusión y puesta en tela de juicio no sólo de mi trabajo de tesis, sino de los proyectos desarrollados durante mi carrera con otras instituciones. Las charlas teórico-epistemológicas con él han sido intensas pero han enriquecido mis puntos de vista y conocimientos tanto de los servicios sociales a nivel internacional, como de la investigación interpretativa y el análisis del discurso en particular. He tenido el privilegio de vivir muy cerca de este amigo y compañero cuyo nombre queda unido al mío en lo académico, por primera pero no por última vez, con esta tesis.

Por último, quiero agradecer a Marta Morgade y Elena Martín su apoyo en lo académico y en lo personal porque sus puertas siempre han estado abiertas para mí. No sé si habré conseguido transmitirles la importancia que su presencia ha tenido en mi visión de la investigación, la universidad y la educación.

Si hoy siento confianza en mí mismo, tanta como para reconocer que aún me queda todo por aprender pero que puedo hacerlo ya como investigador desde cualquiera de las universidades interesadas en mis áreas de trabajo, es gracias a ellos y a muchas otras personas que han pasado por mi lado estos años de formación.

## ÍNDICE

Resumen	1
Sección 1: Introducción	i
Sección 2: Artículos	a
- Palomares, M. (2008). La investigación etnográfica en psicología evolutiva: una forma de abordar la relación entre la mente y la cultura. <i>Revista de Historia de la Psicología</i> , 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. <i>Text &amp; Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse &amp; Communication Studies</i> , 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. <i>Children in Society</i> , manuscript ID CHSO-0023-17.	
- Palomares, M. (2017). Los procesos educativos de un centro de menores desde dentro: una fotografía etnográfica de la vida cotidiana de un Ecosistema Educativo Complejo. <i>ETNIA-E: cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del ima/fmee</i> , nº 11, 1-38.	
Sección 3: Conclusiones	I

## **RESUMEN**

En esta tesis analizaremos la vida cotidiana de tres grupos de menores que residían en tres centros de protección, y prestaremos especial atención a la dimensión práctica de dichas instituciones como ecosistemas educativos complejos. Así, y tras una justificación teórica y metodológica del objeto de estudio, presentaremos un análisis de dichos objetos 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.

## **SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral surge como un compendio de intereses personales, profesionales, políticos e ideológicos que son los que finalmente me condujeron a plantear la necesidad de llevar a cabo un estudio etnográfico de la vida cotidiana de los jóvenes acogidos en tres centros de protección de menores.

Al terminar mi Licenciatura en Psicopedagogía en el año 2002 me ofrecieron un puesto como coordinador de dos centros de protección de menores. La experiencia durante los dos años que estuve trabajando en ellos me permitió, por una parte, tener un conocimiento del sistema de protección desde dentro, y por otra, desarrolló en mí un compromiso hacia la mejora del sistema que se mantiene a día de hoy. De esa manera, volqué mis estudios de doctorado en este ámbito y comencé a plantear los primeros trabajos e investigaciones en centros de menores. La combinación entre la visión como “insider” y la literatura científica sobre menores protegidos a la que tenía acceso fue transformando mis intereses en preocupaciones, y las preocupaciones en objetos de estudio.

### **Marco legislativo.**

En aquella época, España acababa de poner un punto de inflexión histórico en el ámbito de la protección a la infancia aprobando una nueva Ley del Menor en 1996 que reestructuraba todo el sistema y lo acercaba a ciertas tendencias europeas que ya funcionaban en otros países desde hacía años y que tomaban como referencia, entre otros, el *principio de Normalización* del que hablaremos en los distintos artículos de esta tesis. Así, las macroinstituciones que albergaban a grandes grupos de menores, en ocasiones con casuísticas muy diversas, con poco personal y aislados de la ciudad, ahora se comenzaban a transformar en pequeños centros de menores con un ambiente más familiar conocidos como pisos y viviendas tuteladas. En ellos se mantenían grupos pequeños de hasta diez menores con varios educadores por turno y se promovía el uso de los recursos normalizados de la comunidad para facilitar la integración social de los menores. Además, se abría una tendencia a diferenciar y separar a aquellos menores con medidas de

protección cuya familia había cedido voluntariamente la guarda a la administración, los había desatendido o los había maltratado, de aquellos otros que habían cometido un delito y eran mayores de 14 años. Para estos últimos se abrían los llamados “centros de reforma” donde los jóvenes de entre 14 y 18 años cumplían diversas medidas de privación de libertad (además de otras acciones educativas). Nuestro estudio se centra en el primer tipo de centro.

Con las competencias en Bienestar Social y Servicios Sociales transferidas a las Autonomías, cada comunidad autónoma en España desarrolló la Ley del Menor de 1996 para concretarla y adaptarla a las características de su territorio. Así, en Castilla-La Mancha que es la región donde se desarrolló este estudio, la primera Ley del Menor regional surgió en 1999.

En los últimos 16 años, éste ha sido el marco legislativo de referencia junto a normativa de menor rango desarrollado al amparo de estas leyes. Pero desde 2015, una nueva Ley del Menor de carácter nacional reconceptualiza algunos aspectos y funciona como marco legislativo actual sobre el cuál se esperan nuevas adaptaciones a nivel regional que busquen, como en la ley de 1996, consolidar el cambio de concepto en la atención y la protección de menores en situación de desamparo.

### **Situación social.**

A pesar de que el cambio de orientación legislativo es evidente y tiene consecuencias visibles en la estructura del sistema y de los centros, en el periodo durante el que se lleva a cabo esta investigación (2004-2009) aún quedaban pendientes muchos aspectos por mejorar, algunos de los cuales eran más visibles desde la perspectiva de insider y etnógrafo que desde la documentación que podía ofrecer la investigación por aquel entonces. Las administraciones comenzaron un proceso de externalización de la gestión de los centros de menores que resultó irreversible y que resultó en una reducción del presupuesto destinado por día y por menor, en una reducción general de los salarios de los trabajadores a los que se les generaba una mayor inestabilidad laboral con contratos más precarios,



seguía habiendo un gran volumen de trabajadores sin la formación necesaria para trabajar con este colectivo, y existía una preocupación constante entre los profesionales de estos centros por la gestión económica que tanto la administración como las organizaciones hacían del presupuesto que se les concedía.

Por otra parte, desde mi perspectiva quedaba enterrado un debate que parece no abrirse públicamente y que discute el hecho de que, si los menores las víctimas de la situación familiar, especialmente en aquellos casos donde hay abusos o agresiones, tal vez no deberían ser ellos los que abandonen su hogar y su comunidad de origen sino los que han cometido el abuso o la negligencia con el niño. Esto se une a la percepción poco documentada pero ampliamente conocida de que el apoyo y la intervención que según la ley debe llevarse a cabo con las familias durante el periodo de institucionalización de los menores es escasa o inexistente.

Así, teniendo en cuenta todo lo anterior, me parecía legítimo preguntarse ¿cómo contribuyen los centros de menores y el sistema de protección a la infancia al desarrollo y la socialización de los menores que han sido retirados de su familia y su comunidad? En el caso de que observemos mejoras en dichos ámbitos durante su periodo de institucionalización ¿podemos achacarlas a la intervención realizada dentro de los centros o a otros factores? Si podemos achacarlo en parte a lo desarrollo dentro en relación a los centros, ¿a qué procesos o factores en particular?

En todo este panorama de nueva apertura legislativa a ideológica pero donde aún parecían permanecer algunos claroscuros en la gestión, la investigación comenzaba a plantear sus objetos de estudio y sus planteamientos metodológicos.

Los grandes grupos de investigación españoles, situados fundamentalmente en la Universidad de Oviedo, la Universidad de Gerona, la Universidad de Málaga y la Universidad de la Laguna han desarrollado líneas de investigación que han aportado luz a la situación de los centros y los factores clave para entender su

desarrollo. Sin embargo, aún carecemos en la literatura científica española de una presencia importante de estudios que hayan prestado atención a la descripción dinámica de las prácticas sociales y educativas, a las interacciones, que tienen lugar en la vida cotidiana de los menores. En el ámbito de la investigación del sistema educativo, se creó un punto de inflexión cuando se optó por analizar los procesos de aprendizaje en los contextos, situaciones y prácticas donde tenían lugar. Así, se abrió la caja negra de la escuela para poner el foco en los procesos interactivos que tenían lugar en el contexto de las aulas y los centros. Este estudio pertenece a esta tradición que apenas se ha establecido en el ámbito de la protección a la infancia no sólo en España sino a nivel internacional.

Resumiendo, si tenemos en cuenta que el sistema de protección a la infancia y los centros de menores en particular tienen como meta principal favorecer el desarrollo integral de los menores y su integración social normalizada, entonces tiene sentido preguntarse de qué manera consigue el sistema, los centros, que esto tenga lugar, es decir, qué procesos se arbitran para que los menores, de hecho, mejoren en ambos aspectos durante su periodo de acogimiento. Y con respecto a esta pregunta, la investigación de las prácticas sociales, de la interacción social, de los procesos educativos y del papel que los distintos factores y agentes tienen en ellos debe ayudarnos a identificar, destacar y comprender el papel que juegan los centros de menores en la vida de los menores.

**Objetivos de este estudio:**

Originalmente, el interés del proyecto global, esto es, aquel que como veremos más adelante se compone de dos trabajos de campo y que une DEA y tesis, era identificar, describir y analizar procesos educativos relevantes dentro de los centros de menores desde una perspectiva etnográfica. Para ello, presté especial atención a la vida cotidiana de los niños que vivían en dichos centros, con el objetivo de generar conocimiento acerca de cómo contribuyen los centros de menores al aprendizaje, el desarrollo y la socialización de los jóvenes durante su periodo de acogimiento. Con el paso tiempo, el objetivo se amplió con la intención de identificar de qué manera, dentro o fuera de los centros, los menores aprendían,

se desarrollaban y se integraban en su comunidad durante dicho periodo de acogimiento. Resumiendo, estaba interesado en saber qué ocurría con los menores cuando era acogidos y separados de sus familias.

Estas metas generales, se dividen en objetivos específicos que son los que pretendía alcanzar con la realización de este estudio etnográfico:

- Reflexión sobre la aproximación que la investigación ha hecho al campo de la protección de menores en España.
- Obtener una fotografía del funcionamiento educativo de los centros y de la vida cotidiana de los menores desde dentro.
- Profundizar, a partir de los resultados obtenidos, en la conceptualización teórica de los centros de menores como contextos y ecosistemas educativos.
- Analizar en profundidad aquellas prácticas, actividades o herramientas educativas que hayamos identificado como más relevantes.
- Mostrar con este estudio un modelo de investigación interpretativa que permita a otros investigadores profundizar en esta línea epistemológica-metodológica con distintos objetos de estudio dentro del ámbito de menores.

### **Método:**

La tesis que presento a continuación es una “etnografía educativa” (Velasco and Díaz de Rada, 1997) que se divide en dos trabajos de campo realizados en distintos momentos en el espacio y en el tiempo, pero con los mismo objetivos, los cuales han sido expuestos más arriba. El primer trabajo de campo lo llevé a cabo entre los meses de abril y agosto de 2005 donde realicé una observación participante simultánea en dos centros de menores pertenecientes a la misma organización. Posteriormente, y tras un tiempo de análisis y reflexión donde pude valorar y publicar algunos de los resultados iniciales junto al apoyo de mi director y co-director de tesis, planteé un segundo trabajo de campo más extenso y más focalizado en una sola vivienda perteneciente a la misma región pero a distinta organización. Este segundo trabajo de campo se llevó a cabo entre octubre de 2008 y mayo de 2009.

Este diseño etnográfico, con un tiempo de reflexión entre períodos en el campo y con observaciones prolongadas en entre centros distintos centros de una misma región me permitía lo siguiente:

- Documentar la diversidad de prácticas educativas y configuraciones de los centros dirigidos por distintas organizaciones dentro de un mismo sistema de protección regional, evitando así que dicha diversidad fuese causada por diferencias entre sistemas regionales distintos.
- Documentar la diversidad de prácticas educativas y configuraciones de los centros dirigidos por una misma organización dentro de un mismo sistema de protección regional, evitando que dicha diversidad fuese generada no sólo por diferencias entre sistemas, sino por diferencias entre los planteamientos de distintas organizaciones.
- Documentar en profundidad procesos educativos relevantes en relación a los objetivos de este estudio.
- Aprender del primer trabajo de campo e incluir aspectos no previstos en el diseño original para poder estudiarlos en el segundo trabajo de campo.
- Comenzar a valorar aspectos generalizables, entendido el concepto de generalización desde la perspectiva interpretativa mediante la búsqueda de “factores *universales concretos*, a los que se llega estudiando un caso específico en detalles y luego comparándolo con otros casos estudiados en forma igualmente detallada” (Erickson, 1986, p. 130).

### **Muestra:**

La selección de la muestra para este estudio se basó en el concepto *theoretical sampling* de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 1990). Así, aunque se persigue la representatividad y la consistencia

“es la representatividad de los conceptos, no de las personas, lo que es importante. Esto es porque el objetivo último es construir una explicación teórica mediante la especificación de fenómenos, en términos de las

condiciones que los hacen aflorar, cómo son expresados en la acción/interacción, las consecuencias que resultan de las variaciones de éstas. Los objetivos, no son generalizar los resultados a una población per se” (Strauss y Corbin, 1990, p. 421).

De esta forma, los dos primeros centros pertenecientes a una misma organización, fueron escogidos porque ya existía un conocimiento por mi parte como insider previo a la investigación. Puesto que el interés de la investigación residía en parte en la identificación de procesos educativos que exigían ganar la confianza de profesionales y menores, y puesto que además nos permitían ver diferencias entre centros de una misma organización, parecía que los centros escogidos eran adecuados.

El tercer centro, fue escogido fruto de una negociación entre mis intereses de investigación y los intereses políticos de la administración. Así, llegamos a un punto sostenible donde encontramos a un centro dentro de la misma provincia, gestionado por una organización distinta, que era un tipo de centro de menores similar a los dos primeros (piso tutelado, centro no especializado, para un rango de edades similar) y que además era considerado como un “buen centro” por la riqueza de su trabajo educativo.

El primer centro, un piso situado en el centro de la ciudad, contaba con siete menores de entre siete y 16 años y un equipo de ocho educadores. El segundo centro, una casa adosada en las afueras de la misma ciudad, contaba con plazas para ocho menores de entre cinco y 17 años que fueron variando durante el trabajo de campo. Con este grupo trabajaba otro grupo de ocho educadores. El tercer centro, también una casa adosada en las afueras de dicha ciudad pero un barrio diferente, tenían diez plazas permanentemente ocupadas para menores de entre 12 y 18 años en las que hubo una salida y entrada nueva durante el trabajo de campo. Un grupo de diez educadores se ocupaba de este centro. Resumiendo, y teniendo en cuenta los cambios en las plazas tanto de menores como de educadores, participaron en esta investigación un total de 28 menores, 28 educadores y 5 coordinadores.

Todos los menores y profesionales de los centros formaron parte de la muestra, esto es, fueron participantes en nuestro estudio. En este caso no me interesaba apriorísticamente el hecho de que los menores tuviesen unas características concretas, sino el hecho de que viviesen juntos en ese momento del tiempo y el espacio en el centro y compartiesen las distintas prácticas educativas de su vida cotidiana con distintos agentes educativos de su entorno. Las características personales de los menores, si fuesen relevantes para comprender algunos procesos educativos, se rebelarían como tal a posteriori durante el análisis de datos. Al ser un estudio etnográfico también fueron participantes indirectos aquellas personas que, sin ser miembros del centro, compartieron con los niños actividades en las que hacíamos observación como por ejemplo la actividad deportiva en el parque donde se juntaban espontáneamente con otros niños.

### **Acceso y trabajo de campo**

El acceso al campo se produjo como fruto de dos negociaciones diferentes. Para el primer trabajo de campo, negocié los términos del estudio directamente con la organización responsable de la gestión de los dos centros, pero fue el director de la organización el que llevó a cabo las negociaciones con la administración. En el segundo trabajo de campo, la negociaron la llevé a cabo directamente con la administración, la cual facilitó el acceso al centro escogido. Cabe destacar que buena parte de la diferencia de tiempo entre el primer trabajo de campo y el segundo surge no sólo del periodo de reflexión y análisis previsto del que hablamos más arriba, sino de la imprevista dificultad que se nos presentó para acceder al tercer centro ya que las negociaciones, con varios miembros de la administración provincial y regional, se extendió durante más de un año hasta que los permisos fueron concedidos.

Como mencionamos anteriormente, el objetivo de este estudio 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, puse 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, y al funcionamiento general del centro y, en particular, a las partes visibles e invisibles de la vida cotidiana de los menores a las que pudimos acceder. Para esto último, construí un rol en el campo conocido como “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.

Puesto que para este estudio es fundamental no sólo documentar prácticas educativas de los menores dentro de los centros, sino también aquellas en las que participan fuera de los mismos, la observación participante 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 en ambos trabajos de campo. Primero, observación “inespecífica” donde exploré 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 meses mientras que la observación más “específica”, donde se documentó en gran detalle aquellos aspectos relevantes identificados durante la fase inespecífica, se intensificaba hacia en la segunda mitad de la estancia en el campo. Los detalles más específicos se recogen en el apartado metodológico de cada artículo de esta tesis.

La recogida de datos, siguiendo a Emerson, Fretz y Shaw (1995), se hizo fundamentalmente mediante la toma de notas de campo de forma regular durante y/o justo después de las observaciones. Se solicitaron permisos para grabar en

audio y video las distintas prácticas educativas, pero el uso del video fue denegado y la utilización del audio quedó restringido a 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). Además, realicé 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. Otro tipo de análisis tanto de las notas de campo como de otro tipo de material es especificado en cada uno de los artículos de este trabajo.

### **Aspectos éticos:**

Este estudio fue llevado a cabo gracias al consentimiento escrito obtenido por parte de los directores de la organización donde se realizó el primer trabajo de campo, y del acuerdo, también por escrito, firmado con la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Dichos consentimientos asumían el consentimiento de todos los trabajadores del centro, aunque hicimos explícito en reuniones donde explicamos los términos de la investigación a los profesionales, que cualquier persona podía pedir que alguna situación quedase fuera de los registros de observación. Los menores de ambas viviendas dieron su consentimiento como parte de una negociación oral sobre la acción que siempre podían revocar.

La confidencialidad tanto de los participantes directos como de los indirectos (ver más arriba) siempre se ha protegido evitando revelar datos personales, tiempos y lugares que pudiesen comprometer la identidad de los mismos.



Es importante destacar que las comisiones éticas de departamentos y universidades que actualmente son tan habituales, no existían de igual forma en la época en la que llevé a cabo los trabajos de campo, por lo que procedimos a cubrir los aspectos éticos exigidos en nuestra disciplina para publicar en las revistas de mayor impacto.

**Formato de la tesis:**

El formato en el que se estructura esta tesis es el de una compilación de publicaciones donde cada artículo está relacionado con el anterior y da lugar a una secuencia lógica. Así, tanto el marco teórico, como las preguntas de investigación, como los resultados y conclusiones van aportando respuestas a los objetivos de este estudio, pero a su vez van generando nuevas preguntas que abren la puerta a nuevas investigaciones en el campo profesional, académico y político.

Escoger este formato responde fundamentalmente a dos motivos: uno personal que expresa mi convencimiento sobre la mayor facilidad de divulgación de los artículos frente a las tesis tradicionales, lo que aumenta las posibilidades de que este trabajo tenga un mayor impacto; y otro profesional, ya que hay una necesidad real importante de trabajos interpretativos en el área de servicios sociales en Europa que, desde la humildad de esta investigación, pretendía ir atendiendo.

El primer artículo representa a una buena parte de la revisión teórica y metodológica de esta tesis. Hacemos una revisión teórica, epistemológica e histórica de la aportación de la investigación etnográfica a la psicología evolutiva y de la educación. Esta revisión da sentido a la elección metodológica en esta investigación y expone claramente el enfoque y los intereses con los que la perspectiva etnográfica aborda los objetos de estudio de la psicología evolutiva y de la educación.

El segundo artículo representa una primera concreción del marco teórico-metodológico que vamos desarrollando en este trabajo para conceptualizar las instituciones propias de los servicios sociales entre los que se encuentran los

centros de menores. Igualmente, aporta la primera pieza de análisis empírico de esta tesis. Así, este artículo comienza analizando cómo se ha estudiado la forma en que las instituciones sociales, incluyendo los centros de menores, producen sus productos (esperado o no). Planteamos la existencia de diversas prácticas educativas: formales, informales y paradójicas. Éstas últimas serían prototípicas de los centros de menores desde el cambio legislativo mencionado al principio de esta introducción. Se plantea también la utilidad de conceptualizar la existencia de la “dimensión práctica” y la “dimensión de planificación” puesto que en ocasiones existen diferencias significativas entre lo planificado y lo implementado y, por ende, los productos o resultados conseguidos a veces no son los esperados. Teniendo esto en cuenta, observamos la necesidad de promover la investigación interpretativa para incorporar nuevos aspectos y perspectivas a la comprensión de estas instituciones centrándonos en sus prácticas socio-educativas.

El tercer artículo, dentro de la estructura del proyecto de tesis, representa un ejemplo analítico empírico de los procesos educativos en un centro de menores desde la perspectiva de la investigación etnográfica interpretativa. En él analizamos la puesta en práctica de la principal herramienta educativa del centro, de acuerdo con sus profesionales: un sistema de recompensas basado en puntos. Esta herramienta representa importantes tendencias globales en servicios sociales donde predominan los conceptos de “New Public Management”, “Evidence Based-Practice” y “Standardization”. En nuestros resultados, observamos que incluso en las herramientas estandarizadas, las puntuaciones dadas por los profesionales son co-construidas y dicha co-construcción está mediada por procesos individuales, sociales e institucionales. Estas puntuaciones mediadas o subjetivadas se trasladan a documentos e informes oficiales que dan versiones de la vida de los niños y de las acciones de los centros que pueden estar, en ocasiones, muy sesgadas. Así, quedan de nuevo invisibilizados aspectos clave para comprender el proceso educativo por el que pasa el menor cuando está acogido en un centro de menores. Por consiguiente, en ecosistemas educativos complejos como los centros de menores, importar conceptos como los anteriores para mejorar las prácticas de los centros implica tomar ciertas precauciones y analizar con más profundidad la puesta en

práctica de los mismos en el dinamismo de la vida cotidiana en tiempo real de estas instituciones.

En el cuarto y último artículo abordamos dos tareas. Por una parte, profundizamos en el marco teórico que venimos desarrollando con anterioridad y elaboramos el concepto de “ecosistema educativo complejo”. Por otra, y aportamos la tercera pieza de análisis empírico de este estudio reflexionando sobre dos niveles: el primero, las características observadas del sistema de protección de menores y de los centros que han resultado más relevantes para comprender la configuración educativa de los mismos y, por ende, los procesos de aprendizaje, socialización y desarrollo de los menores. El segundo, una fotografía descriptiva general de este ecosistema educativo complejo, que resulta algo novedosa, donde se mapean las prácticas educativas en la vida cotidiana del centro y se responde a preguntas como ¿qué y cómo se enseña a los menores? ¿qué y cómo aprenden los menores? ¿cuándo y dónde aprenden? ¿qué agentes educativos participan en la educación de los menores?

Por último, dedico una sección a hacer una compilación y breve reflexión sobre las conclusiones que he ido desarrollando en cada uno de los artículos de manera independiente e intento ordenarlas de tal forma que respondan de la forma más adecuada a los objetivos de investigación planteados en esta introducción. En cualquier caso, la realidad del proceso de realización de este trabajo ha llevado a que, por motivos teóricos o pragmáticos, haya sido más sencillo o apropiado dar respuesta a algunos de los interrogantes iniciales mientras que otros han tenido que ser obviados para poder atender a nuevas preguntas y cuestiones que han surgido por el camino.

## **REFERENCIAS**

- Corsaro W. 2003. *We're Friends, Right?* Joseph Henry Press: Washington, DC.
- Emerson RM, Fretz RI, Shaw LL. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press: Chicago.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching (pp. 119-161).

Handbook of research on teaching.

Heritage J, Atkinson JM. (1984). Introduction. En Structures of social actions:

Studies in conversation analysis. Atkinson JM, Heritage J. Cambridge

University Press: Cambridge.

Strauss A, Corbin JM. 1990. Basics of qualitative research: Grounded theory

procedures and techniques. Sage: Thousand Oaks.

Velasco H, Díaz de Rada A. 1997. La lógica de la investigación etnográfica. Trotta:

Madrid.

## **SECCIÓN 2: ARTÍCULOS**

# La investigación etnográfica en psicología evolutiva: una forma de abordar la relación entre la mente y la cultura

*Manuel Palomares\**

Universidad Autónoma de Madrid

## Resumen

---

Aquí expongo históricamente la incorporación en la psicología del desarrollo de los métodos interpretativos y etnográficos. Éstos se rescataron para aportar luz a un debate no resuelto: el rol que el *ambiente* versus la *herencia* juega en el desarrollo humano. Esta incorporación ha tenido lugar junto con una serie de cambios en la forma de concebir dicho debate y, dentro de éste, en lo que se entiende por ambiente. En el proceso de incorporación he identificado tres fases diferenciadas por la forma de concebir el ambiente; primero entendido como un conjunto de factores externos, después como la 'cultura' entendida como un factor estático, y finalmente como la 'cultura' entendida como algo dinámico, heterogéneo, inestable, cambiante y describible sólo en términos locales y mediante métodos interpretativos y cualitativos. En la segunda parte de este trabajo, destaco las aportaciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que la etnografía ha hecho a la disciplina. Finalmente, en las conclusiones propongo la utilidad de clasificar la disciplina no sólo atendiendo a los objetos de estudio o a los marcos teóricos sino también a la forma de aproximarse a la génesis del conocimiento científico. Esto puede contribuir a que algunos de los puntos clave de la historia de la psicología sean identificados más claramente.

*Palabras clave:* Psicología cultural, etnografía, desarrollo humano, ciencias interpretativas.

## Abstract

---

In this paper I expose from a historical perspective how interpretative and ethnographic methods have been introduced in developmental psychology. The main task these methods were required for was to shed light to the unsolved debate about the role played by social environment versus biological heritage in human development. The incorporation of ethnography for psychological purposes has run along with changes in the conception of the debate already mentioned and, especially, in what is meant by environment. I identified three different phases in the psychological tradition in relation with the conception

\* Correspondencia: Dpto. Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: <manuel.palomares@uam.es>. Tfno: 0034 914973282. Fax: 0034 914973268.

of the environment; first conceived as a set of external factors, second as 'culture' considered as an static factor, and third as 'culture' understood as something dynamic, heterogeneous, unstable, changing and describable in local terms through qualitative and interpretative methods. In the second part on the paper I highlight the epistemological, ontological and methodological contribution that interpretative and ethnographic methods have brought to the discipline. In the conclusions I propose that classifying the discipline not only in relation to its object or its theoretical frameworks but in relation to its approach to the construction of scientific knowledge might be useful to understand the key points in the history of psychology.

*Keywords:* Cultural psychology, ethnography, human development, interpretative sciences.

## DE LA PSICOLOGÍA MONOCULTURAL A LA PSICOLOGÍA CULTURAL

La psicología del desarrollo estudia los cambios cuasi-normativos en los seres humanos a lo largo del ciclo vital como resultado de la edad o de las circunstancias sociales de una comunidad (Palacios, 1999), e históricamente ha habido gran interés en saber cómo la herencia genética y el ambiente contribuían a dichos cambios.

Durante casi todo el s. XX la tendencia en el estudio y teorización del desarrollo humano ha consistido en la búsqueda de teorías universalistas centradas en descubrir cambios, procesos, fenómenos psicológicos propios del ser humano como especie, aunque con una serie de limitaciones metodológicas importantes. En primer lugar, los datos sólo mostraban un «tipo» de ser humano: el occidental blanco de clase media. Aún así, las conclusiones se divulgaron como fenómenos universales. Me referiré a estas investigaciones como *estudios monoculturales*. En segundo lugar, utilizaron la edad como variable independiente separada de otros aspectos sociales y biológicos, encontrando cambios similares en edades parecidas y en secuencias repetidas. La suma de estos dos sesgos (etnocentrismo y fijación con la edad) subrayó la importancia de la «edad» y, por tanto, de la biología. Los estudios de Piaget o Kohlberg son ejemplos de esta forma de proceder y muestran un triunfo del lado de la biología en el debate herencia-ambiente.

Tras la Segunda Guerra Mundial y fruto del colonialismo, se generó un interés por conocer las capacidades y nivel de desarrollo de otros pueblos. Así surgió un programa de *investigación transcultural* sobre el desarrollo humano en los años 60 (Cole, 1999). Esta investigación profundizó en el concepto de ambiente y, en lugar de un conjunto de factores aislados, comenzó a utilizar el término *cultura* para referirse a él. Así, el nuevo objetivo era conocer cómo influían en el desarrollo las distintas culturas. Llevaron a diversos lugares del globo adaptaciones de las pruebas utilizadas en occidente, pero una falta de acuerdo en los resultados y los siguientes problemas teórico-metodológicos pusieron en duda la empresa transcultural (Cole, 1999). Por una parte, asumieron que la cultura influenciaba igualmente a todos los individuos que formaban parte de ella (Valsiner, 2001). Así, el interés no era problematizar el concepto cultura y/o conocer las distintas culturas en sí mismas (puesto que lo que interesaba era saber cómo esa cultura favorecía o perjudicaba un proceso de desarrollo que ya había sido descubierto estudiando a la población occidental), sino identificar los individuos que pertenecían a ellas (y que intuitivamente estarían influenciados igualmente por ella) para medir su desarrollo a distintas

edades. Concebían la cultura como una variable independiente posible de correlacionar. Además, la adaptación de las pruebas al contexto no parecía apropiada, y, como se comprobó después, no utilizar otros métodos de estudio para triangular los resultados de las pruebas estándar resultó ser un error y resultó ser confuso para el desarrollo del debate sobre la influencia en el desarrollo de la herencia y el ambiente.

A finales de los 60 y principio de los 70 hubo un cambio cualitativo en este debate y se dio paso a nuevas formas de mirar los viejos problemas de la psicología, en este caso, el lugar de la cultura, los significados y las intenciones en los procesos de desarrollo personal. Investigadores estudiando distintas capacidades en pueblos africanos (Scribner y Cole, 1981) y de Oceanía (Saxe, 1981) observaron que se encontraban con una paradoja. Por una parte, las pruebas estándar y experimentos que pasaban a los habitantes de esos pueblos sugerían la inexistencia o el escaso desarrollo de determinadas capacidades, y por otra, sus observaciones de la vida cotidiana de los nativos mostraban el notable desarrollo de las mismas. Así, se hizo evidente la necesidad de nuevas formas de mirar el problema y se empezó a cuestionar si no había sido un mal equipo el formado por los principios científicos del positivismo para comprender determinados aspectos de la naturaleza humana (concretamente su naturaleza cultural) y los supuestos universalistas de la psicología monocultural para comprender los procesos y cambios del desarrollo humano (concretamente el impacto de la diversidad cultural).

Como consecuencia de lo anterior, se introdujeron formas de investigación etnográficas en un intento de formar equipo, esta vez, entre una psicología más sensible a las ciencias sociales (antropología, sociología, lingüística, etc.) y a las aportaciones de la antropología al estudio de la cultura y su método de investigación: la etnografía. A estos estudios me referiré como *investigaciones culturales*.

La *etnografía* permitía en un primer momento varias cosas: *a*) prestar especial atención a la vida cotidiana y al despliegue en ellas a distintas capacidades, *b*) tener un acceso más cercano a los significados, formas de vida y valores locales para entender mejor las diferencias entre la vida cotidiana occidental y la que observaban en esos pueblos, y *c*) utilizar nuevas fuentes de datos que favoreciesen narraciones más completas de esa vida cotidiana y el despliegue contextual de las capacidades estudiadas.

Además, la etnografía era un marco que permitía incorporar ciertas posturas teóricas, epistemológicas, ontológicas y metodológicas que serían las que progresivamente irían cambiando el estudio del desarrollo humano y, especialmente, al debate herencia-ambiente, llamado desde entonces «relaciones entre mente y cultura».

## ASPECTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E INTENCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE EL DESARROLLO HUMANO

Los estudios culturales de corte etnográfico contribuyeron al estudio del desarrollo humano porque, precisamente, la etnografía permite dar cuenta del contexto cultural en el que suceden los procesos de desarrollo y de las herramientas que necesita la mente para que estos sean posibles (Weisner, 1996). Pero hablar del contexto cultural y los procesos de desarrollo



puede hacerse de muchas formas. Aquí abriré un debate a dos niveles: el de la ubicación de la agencia en las acciones humanas, y el de la concepción de la cultura.

Respecto al primero, se reabre el debate sobre hasta dónde la agencia está o no en las personas. Tras la revolución cognitiva se aceptó la existencia de la mente, aunque el modelo psicológico dominante fue el del «procesamiento de la información» (Bruner, 1991). A pesar de la superación del conductismo, este modelo oscureció la concesión de agencia a la intencionalidad de las personas puesto que veía la mente como un ordenador respondiendo (universalmente) a conjuntos de información compleja. Igualmente los aspectos sociales y culturales del comportamiento quedan relegados a un segundo plano.

Poner al significado en primera línea supone considerar que es la subjetividad humana entendida como el conjunto de significados locales, estados mentales, los procesos de interpretación del mundo social y la capacidad de decisión la que hay que tratar de documentar para comprender las acciones y, por tanto, la relación entre la mente y la cultura entendiendo ésta como explicaremos a continuación.

Los conceptos de cultura desde la antropología (Duranti, 2000) han compartido algo que las diferencia de la forma en que se había utilizado el término en los estudios transculturales de corte positivista: más que algo homogéneo, uniforme, perdurable, estático y cuantificable (una variable independiente), la cultura se concibe como algo heterogéneo, inestable, cambiante, dinámico y describible en términos locales sólo accesibles mediante aproximaciones cualitativas.

Así, vemos que el cambio en la ubicación de la agencia y en la forma de concebir la cultura tiene que ver con cambios ontológicos en el objeto de estudio (variables personales y ambientales vs. la agencia, subjetividad y la acción dentro del contexto cultural de la personas). Estos cambios tienen, al menos, las siguientes implicaciones epistemológicas. En primer lugar, mientras que la investigación positivista asume la existencia de un mundo empírico objetivo y alcanzable por el método científico, la investigación de corte etnográfico tiende a realizar interpretaciones lo más precisas posibles de los puntos de vista situados en su contexto sociocultural e histórico de los objetos cualitativos que trata de estudiar. Así, los conocimientos no se establecen a través de «modelos causales lineales» que asumen la uniformidad de la naturaleza. Esta uniformidad es desafiada por la importancia del subjetivismo para la comprensión de los objetos cualitativos (como la cultura y las acciones).

Todo esto tiene a su vez implicaciones metodológicas. En cuanto a la *validez de la representación etnográfica*, Erickson (1989) dice que el criterio básico de validez en las ciencias interpretativas son los *significados inmediatos y locales de las acciones* según se define desde el *punto de vista de los actores*, y que éste es precisamente un aspecto que marca la diferencia entre las ciencias interpretativas y las positivistas.

En lo referido a la *generalización* del conocimiento, en los estudios cualitativos-interpretativos «no se buscan *universales abstractos* [...] sino factores *universales concretos*, a los que se llega estudiando un caso específico en detalles y luego comparándolo con otros casos estudiados en forma igualmente detallada» (Erickson, 1989, p. 222).

Algo específico de la etnografía es lo que Wolcott (2003) señala como la «intención etnográfica»: la interpretación del otro. La etnografía se centra en la descripción extensiva y

naturalista de espacios y contextos, en la interpretación del significado del comportamiento social y la interacción, en la comprensión de la perspectiva del actor, en la subjetividad del Otro, y en ser capaz de narrar una historia coherente de la vida social en la que son las personas las que tienen agencia y se adaptan y cambian con el tiempo (Jessor, 1996).

Fruto de esta forma de ver al ser humano, al mundo social y a la ciencia, los estudios culturales que han incorporado la etnografía como recurso metodológico han modificado igualmente aspectos prácticos que tienen que ver con el proceso de diseño y desarrollo de la investigación.

## REPERCUSIONES EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

Algunas consecuencias prácticas que tuvieron los estudios culturales fue la combinación de distintos métodos de investigación en un intento de acabar con el «metodocentrismo» (Weisner, 1996). Además, la nueva concepción de la cultura y las observaciones hechas en la vida cotidiana hacían necesaria la incorporación de una característica de la etnografía: su sentido holístico. La antropología entiende el holismo como la necesidad de ir descubriendo las capas de significado que dan sentido a un fenómeno social, a una práctica o a un comportamiento y que, en buena parte de las ocasiones, esas capas de significado se encontrarán tanto en aspectos macro de la cultura (organización social local, significados y creencias compartidas por el grupo, relaciones entre grupos sociales, etc.) como en aspectos micro (construcción de significados a través de la interacción social) (Geertz, 2000).

La etnografía subrayaba además la necesidad de estudiar la vida cotidiana de las personas en detrimento del uso de situaciones de laboratorio. Una vez en el contexto natural, la naturaleza cultural del desarrollo humano se ha analizado en los estudios culturales poniendo el foco lejos de las tradicionales variables independientes para acercarlo a algo que Boas ya había sugerido: las *prácticas sociales*. Según Boas, el desarrollo de habilidades cognitivas se produce en el contexto de las prácticas en las que las personas participan (Saxe, 1996). La microsociología (Garfinkel, 1984; Goffman, 1974) y el auge del significado añadieron la relevancia del estudio de la subjetividad ya que si ésta podía considerarse como factor causal, habría que estudiar la construcción de la misma, esto es, la construcción de los significados. De acuerdo con estas corrientes, esa construcción se producía a través de la *interacción social*, por lo que ésta pasó a ser el nuevo foco de estudio. Saxe (1996) afirma que el estudio de la interacción podría aportar al estudio del desarrollo humano: a) entender cómo se constituyen mutuamente en las prácticas la cultura y la mente porque los ambientes emergentes de las prácticas reflejan el trabajo cognitivo organizado social y culturalmente, y b) saber cómo alcanzan las metas y cómo se construyen éstas mientras las motivaciones y la comprensión de los individuos se realiza en la práctica.

Existen varias formas de estudiar la interacción social, pero algunas de las más productivas han sido las que han atendido a la importancia de las «estructuras y marcos de participación» (Erickson, 1982; Philips, 1972) y las que han prestado atención al papel del lenguaje en la interacción como la «sociolingüística interaccional» (Gumperz, 2001), el «análisis de la conversación» (Schegloff, 2007), la «etnografía de la comunicación» (Hymes, 1962), el «análisis

del discurso» (Gee, 1999) o la «psicología discursiva» (Edwards, 1996). El problema es que en ocasiones esta acotación del foco ha hecho que se olvide un poco la empresa holística propia de la etnografía.

Finalmente, los propios procesos de investigación se ven alterados como consecuencia de este giro cualitativo-interpretativo. Se aboga por una *permanencia prolongada en el campo* y el uso de la *observación participante* por la complejidad de analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva holística, por la dificultad que entraña el acceso a los significados locales de los participantes, para entender cómo se relacionan los aspectos macro y micro de la cultura con la construcción de significados en la acción y por la necesidad de observar los cambios relacionados con el desarrollo y las prácticas sociales a lo largo del tiempo desde una perspectiva dinámica que exige no tanto la constatación de los cambios (como parecía buscar la psicología positivista) como los procesos que constituyen el cambio.

Pero el tiempo en el campo no garantiza cumplir los objetivos de una etnografía. Así, mantener una *relaciones personales apropiadas* con los participantes (Velasco y Díaz de Rada, 1997) y una actitud *reflexiva* sobre el proceso de investigación (Hammersley y Atkinson, 2005) puede reportar un acceso más cercano a los significados más difíciles de 'elicitarse' y a prácticas sociales ocultas para determinados miembros de su cultura (adultos, policía, etc.).

Otro cambio es la *flexibilidad* de los diseños de investigación. Si la intención etnográfica es hacer una interpretación del otro basada, no sólo pero fundamentalmente, en los significados locales, habrá que utilizar diseños de investigación que permitan la incorporación categorías y variables que se han mostrado como relevantes una vez empezado el trabajo de campo y que no pudieron ser previstas en el diseño de la investigación. Esta es la clave para Weisner (1996) especialmente cuando estudiamos otras culturas que es precisamente de donde provendrán los datos más interesantes para una comparación transcultural que ayude a generar teoría sobre los procesos de desarrollo humano.

## CONCLUSIONES

Aunque la historia de la psicología ha sido fundamentalmente clasificada en función del objeto de estudio (lo que ha dado lugar a varias ramas) o de las aproximaciones teóricas a objetos particulares (lo que ha dado lugar a varias escuelas), encontramos útil la distinción entre las psicologías en relación a su aproximación epistemológica a la génesis del conocimiento científico. Esta distinción es útil porque tiene consecuencias prácticas en discusiones clásicas de la psicología como la que he presentado aquí: el papel de la herencia y el ambiente en el desarrollo humano.

Actualmente podríamos distinguir entre aproximaciones epistemológicas más fieles a la psicología científica clásica de corte positivista y próxima a las ciencias naturales, y aproximaciones interpretativas más sensibles a los desarrollos científicos de las ciencias sociales como la filosofía, la lingüística, la sociología o la antropología (incluso cuando cada una de estas disciplinas tiene sus propias divisiones internas). La etnografía ha sido una teoría-metodología que

ha permitido abordar de forma rigurosa aspectos que han sido siempre muy escabrosos en la psicología como la agencia, el significado o la intencionalidad, y en este sentido, ha sido clave para generar un conocimiento adecuado de los procesos de desarrollo en distintas culturas, lo cual ha permitido a la vez problematizar no sólo las teorías clásicas del desarrollo, sino el desarrollo clásico de las teorías.

### Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata: Madrid.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationship between academic task structure and social participation structure in lessons. En L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 2, pp. 195-301). Madrid: Paidós-MEC.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Malden MA: Blackwell Publishers Ltd.
- Gee, J. P. (1999). *Introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (2000). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz (Ed.), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Middlesex: Penguin Books.
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Oxford: Blackwell.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2005). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and human behavior*, 13-53.
- Jessor, R. (1996). Ethnographic methods in contemporary perspective. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 3-14). Chicago: University of Chicago Press.
- Palacios, J. (1999). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 1: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In C. B. Cazden, V. John & D. H. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Saxe, G. B. (1981). Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among a village population in Papua New Guinea. *Child Development*, 52, 306-316.

- Saxe, G. B. (1996). Studing cognitive development in sociocultural context: The development of a practice-based approach. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: context and meaning in social inquiry* (pp. 275-304). Chicago: University of Chicago Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Weisner, T. S. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 305-326). Chicago: University of Chicago Press.
- Wolcott, H. F. (2003). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.

# Linguistic ethnography and the study of welfare institutions as a flow of social practices: the case of residential child care institutions as paradoxical institutions\*

MANUEL PALOMARES and DAVID POVEDA

## *Abstract*

*In this article we review ways of understanding how social and welfare institutions achieve their goals and produce their products, whether these are expected or not. We analyze mainstream approaches to study these institutions in Spain and in other parts of Europe. From this review, we argue in favor of an approach focused on the role of social practices as constitutive elements of institutional life and products. Our proposal focuses on one type of institution, residential child care institutions (RCCIs), to highlight how traditional limits between formally designed activities and informal practices may be problematized. The data comes from a brief linguistic ethnography, conducted in central Spain, in two RCCIs that focused on children's everyday social practices in the institution. We argue that RCCIs may be characterized as "paradoxical institutions" due to what we call "paradoxical practices," prototypical of these institutions. As part of this argument, we analyze and discuss the trajectory of a paradoxical practice by paying attention to the product it creates and develop a model to understand institutional functioning. Finally, we discuss how linguistic ethnography provides a valuable alternative to scrutinize the work of residential child care institutions and the role they play in children's socialization.*

*Keywords:* social work; child protection and welfare; residential child care institutions; linguistic ethnography; socialization; social practice.

## **1. Introduction**

### *1.1. Three ways of studying social and welfare institutions*

Different institutions have been created throughout history in order to offer "social or welfare services" such as hospitals, orphanages, or schools.

As institutions, they have tried to improve the services they offered and, especially in recent decades, research has played a key role in these efforts. In Spain, as elsewhere, public policy research has drawn mainly on three alternative approaches. To organize the contrasts between these approaches we will draw on current neoliberal policy and managerial terminology to understand institutional procedures. These terms are not necessarily embraced by the models we discuss, nor does their use imply we espouse neoliberal public policy but, for lack of better terms, they provide accessible metaphors to describe the various elements involved in institutional processes. We will talk about “products” (i.e., health, care, or education), “clients” (i.e., people who receive institutional attention, such as patients, children under protection, or students), “agents” (i.e., the treatment, programs, therapies, persons who are considered responsible for constructing the product), and “institutions” (i.e., organizations such as hospitals, residential institutions, or schools). We will also talk about “institutional life” as something different from “institution” (i.e., as the experiences lived by clients while under the responsibility of an institution and its professionals).

The first approach reproduces classic *process-product* research in education and holds that there are features “inside” clients that may be discovered (e.g., diseases, psychological profiles). These features lead to abstract categories (e.g., diabetes, influenza, antisocial, extrovert) which, once formed, serve to classify new clients into these categories after they are properly assessed. Subsequently, interventions are designed for each category (e.g., medication, psychological therapy, educational programs), and they are applied individually or collectively to clients who fit into these categories. This approach is firmly established in the medical sciences, where the “product” (for institutions) or the “object” (for science) is health in a biological sense, but it is also well established in certain psychological and social sciences where the “product” is education or personal development and socialization in a social sense. Exemplary of this approach are educational studies that attend to child characteristics and design special programs for those students who are labeled as “different.” Intercultural education focused on children’s nationalities, special needs focused on disabilities, or educational support for learning difficulties are representative examples of this approach and have been discussed and criticized elsewhere (Bernstein 1986; Coll and Miras 2001; Franzé et al. 1999; Marchesi and Martín 1998).

Within this approach, the causal “agent” of “change” in clients is the treatment (e.g., medication, psychological therapies, educational programs, etc.). Consequently, research tries to achieve two basic things: (a) to establish correlations between the “agent” and the “product” in order

to estimate how one agent can improve one product; (b) to improve the “agents” when the “product” is not the one expected. In this paradigm, institutions are considered as a “container” in which all these things happen and they are not considered as playing a role in the agency of “agents” or in the quality of “products.” In order to improve institutional products, research should improve the agents—in this case, treatments, medicines, psychological therapies, etc.

The second approach stems from the field of evaluation and assessment and has a *contextual-ecological* underpinning. It developed to solve three limitations attached to the above approach. The first critique has to do with how institutions are conceptualized. In the previous approach, institutions remained a “black box” for researchers and for the community. The second limitation has to do with the “agents.” Above we find a narrow and instrumentally defined range of agents. This second approach introduces an ecological perspective which is very useful for finding new unnoticed agents throughout different contexts and not only in factors experimentally controlled under laboratory-like conditions. The third and final limitation has to do with the notion of context. The first approach does not involve any notion of context except when stating the necessity of isolating factors from their social or natural context. This new approach takes into account the fact that a social product may sometimes be attached to contextual particularities. This means that to understand the products of an institution we should look at the context in which that product was built.

However, the general methods employed in the first approach (quasi-experimental or correlational and always within a positivist and hypothetical-deductive frame) are still useful if applied under these new theoretical conditions, i.e., studied inside institutions and other related contexts. To do so, new questionnaires and observational scales were designed to scrutinize relevant factors from inside institutions (observable behavior, school marks, child–educator ratio, family–institution contacts, resources, spaces, funding, management, etc.), relevant related natural contexts (peer groups, school, family) and the relation between these contexts.

In summary, an ecological perspective (a) sees institutions not as black boxes, but as a web of factors branched throughout different contexts; (b) is “naturalistic” in its approach to the construction of products; (c) which leads to a conception of “improvements” based not only on improving “agents,” but also on improving the contextual conditions where these agents operate. In the field of formal education, some examples of this approach are those focused on the sociocultural status of children’s families, family living conditions, parental beliefs, teacher–child ratios, economic school resources, or teaching styles (OCDE 2007; Palacios 2003).



In the field of child care in Spain, this is the main approach visible nowadays in many research and policy reports (Bravo and Fernández 2003, 2001; Defensor del Pueblo 1991; Defensor del Pueblo Andaluz 1999; Fernández 1998; [Fernández et al. 2003](#)).

The third approach involves theoretical, epistemological, and methodological changes associated with an *interpretive* approach to social research. This last approach developed in response to the limited conception of the social world implicit in previous approaches. Drawing on a constructionist and sociocultural perspective (Berger and Luckmann 1966; [Bruner 1991](#); [Garfinkel 1984](#)), this tradition addresses three issues that have been taken for granted in process-product and ecological-contextual studies: (a) the products in social and welfare institutions are built through social processes by actors who are active agents and guide their actions based on the meanings they construct about their actions; (b) meaning construction and the constraints on action are an ongoing and dynamic process; (c) action and the construction of meaning are culturally, socially, and historically situated; so thick descriptions of the relation between actions, practices, and contexts and the meanings circulating between them are needed ([Erickson 1989](#); [Geertz 2000](#)). In other words, a basic tenet of an interpretive perspective is that similar actions do not necessarily imply similar causes, since different actors may attach very different meanings to the same behaviors. In Spain, the incorporation of an interpretive perspective into the study of social and welfare institutions is a quite recent phenomenon. Formal education has received the most attention and several studies scrutinize classroom activities in order to understand how school products are created ([Coll and Edwards 1996](#); [Cubero 2001](#)).

## 1.2. *Social practices in welfare institutions*

Regardless of the paradigm that guides research, most studies focus on “formal practices” (FPs) or even consider these to be the only possible object of study. From our perspective, formal practices are a type of social practice ([Wenger 1998](#)) which are planned in great detail by institutional staff, are oriented to institutional goals, and institutions “believe” they are the bricks which build their product. Often, formal practices are evaluated and studied by the institutions themselves and by external researchers. As a result of this assessment, some are deleted and others maintained or improved consciously by the institution in order to produce the best possible products.

Yet an increasing number of studies, often based on ethnographic research, have paid attention to other social practices and institutional con-

texts (Barton et al. 1999; Lahire 2003). These studies show that institutional products are not constructed only by formal practices but also, and very significantly, by “informal practices” (IPs). From our perspective, the features of these practices are basically the opposite of “formal practices”: they are not planned by the institution, they are not oriented toward institutional goals, they are not seen as important or as bricks that build products, they are excluded from evaluation and are often thought of as “invisible practices” (not perceived consciously as social practices by agents) or “hidden practices” (when these practices are perceived as such by them, but are hidden from other agents). In institutions where the product is personal development and socialization, the role played by informal practices may be especially relevant. If personal development and socialization are achieved through social interaction, any social interaction potentially plays a role in these processes (Schieffelin and Ochs 1986).

Taking this discussion as a starting point, in this paper we argue that a careful focus on social practices as constituting institutional products must be taken into consideration. We develop our argument in two strands. First, we highlight the diversity and complexity of institutional social practices and develop a conceptual framework designed to understand institutional functioning based on the flows and trajectories of the constituent social practices. Second, we outline the methodological requirements that stem from this framework and outline how linguistic ethnography may meet these challenges. Our analysis draws on the results of a small ethnographic study in two residential child care institutions (RCCIs) in central Spain that is described in the following section.

## **2. Method**

Our discussion draws on an ethnography carried out in one kind of “social and welfare institution”: residential child care institutions. In Spain, these spaces are mainly comprised of flats and houses in which a group of six to ten children live under the care of a group of social educators. These children live there because they are under state protection, that is, they have been removed from their families by public authorities once it had been considered their families were playing a negative role in the child’s development and socialization.

In Spain, RCCIs might be considered as an evolution of orphanages. Orphanages covered an important social necessity: taking care of children with no means to support their needs. In 1996, the law regarding such institutions changed, and this resulted in some key guidelines for improving

the child protection system: (a) two different and separated pathways were established, one for children in need and another for “delinquent minors”; (b) large institutions outside the city limits were replaced in favor of family-like houses placed within the locality; (c) professionals were designated as the primary caretakers of children in the system, in contrast to vocational and/or religious volunteers;<sup>1</sup> (d) “normalization” was established as the cornerstone principle to design interventions. From 1996 onwards, this policy, aimed at creating a modern and professional child protection system, has been complemented with a public funding policy in which the “externalization” of management of those institutions is the dominant scheme to the extent that, currently, in some areas of Spain nearly 100% of RCCIs are under the management of private organizations or NGOs—a tendency that can be observed in Spain and in other parts of Europe.

In this context, the first author of this paper spent five months (between April and August 2005) doing participant observation in two different but related residential institutions: a house and a flat located in the same city and run by the same non-governmental organization. The research focus was on processes and practices contributing to changes in the personal development and social integration of children in these residential contexts. In doing so, many social practices and activity contexts were documented but, eventually, observations were focused on computer-mediated communications (CMCs) due to their particular relevance in children’s everyday lives in terms of presence, time, and meaningfulness. CMCs were primarily represented by conversations in Internet chat rooms between children in care and other users. These conversations were documented initially through field notes and in the final stages of fieldwork they were recorded (with children’s permission) using special software.

Other practices were also observed. Access to the practices discussed in later sections was negotiated informally with the participants during the fieldwork. Thus, children gave the researcher access to some practices from which other adults in the institution were excluded. Nonetheless, the relationship with the children became a continuously ongoing process in which access privileges were gained and lost as a result of the researcher’s conflicts and confidences with the children (cf. Emond 2005). These dynamics were intertwined with the different roles and relationships the author had with the children, first as an employee of the institution and later exclusively as a researcher.

In the following sections, we show the diversity of social practices that take place within social and welfare institutions by focusing on the analysis of one RCCI in Spain. Among the different kinds of practices identified and categorized by the researchers, there is a type, which we call

“paradoxical practices,” that characterizes these institutions. Continuing with this identification, we discuss what a paradoxical institution may be in relating this definition to RCCIs. Later, we analyze the trajectory of one of these paradoxical practices, addressing the changes throughout its conception to its implementation. The nature of the changes observed and some of their consequences are discussed in order to argue for a more complex framework for assessing and researching social and welfare institutions.

### **3. Social and welfare institutions from an approach focusing on social practices: some empirical evidence**

#### *3.1. The diversity of practices within a “paradoxical institution”*

In RCCIs we found expectable social practices such as *formal practices* (FPs) and *informal practices* (IPs). Furthermore, we also found other kind of practices which we will call *paradoxical practices* (PPs). The following examples illustrate the similarities and differences between these three kinds of practices.

Within the RCCIs we studied, we found FPs such as “English teaching.” A specialized teacher went to the houses at a certain time of the day to instruct the children at an elementary school level of English language. In these tutorial classes they used special materials such as exercises from an English book or computer software. The activities were previously programmed by the teacher—although with a certain degree of flexibility. We will not go in depth into FP since they are well known.

There were also IPs such as “children playing video games with educators,” which took place as an improvised activity proposed by children during their free time.

#### (1) Field notes (day 10)

... (6:00 pm) In the evening I went into the living room and saw JF (educator) watching TV or listening to music with the children. I asked him whether he had brought his Play Station or not. He told me that perhaps he would go home later to pick it up if we wanted to.

... (8:30 pm) (Gimena, Silvia and I) went back to the flat and we stayed there. When we arrived, the children had not had their dinner yet, and JF (educator) was playing a football game called FIFA 2004 with Juan, Roberto and Pedro on the Play Station. I waited for my turn because I wanted to play as well, and after a while I played a game with Pedro. Most of the time it was a draw but at the end he scored.

The decision to engage in such activities was not related to explicit institutional goals and was not part of institutional work plans. Their unfolding was related to simple fun by all participants in that space and time and the decision to engage in video game playing was made at the same moment in the activity without any reference to institutional planning. But in these homes, there were also activities that appeared to be informally organized, but yet, being supported by the institution's plans—in other words PPs.

For example: “educators helping children do their homework.” This support consisted of children completing their homework after lunchtime in their rooms and asking educators to help them when necessary. This activity appeared as very family-like in the sense that educators tried to help the children in the way (middle-class) parents would help their offspring and they were not construed by participants as similar to the English lessons described above. It seemed to be an activity that simply happened, not as a part of institutional work schedule. Yet there was institutional planning behind this activity. The organization situated this activity in a specific time slot and increased the number of educators present in the homes during homework time. Educators were very conscious about their roles and tasks in this activity and they urged children to engage in the routines of the activity such as taking their seats to begin their homework.

(2) Field notes (day 3)

... (4:05 pm) Sofia (educator) arrives at the flat with Juan (she picks him up at the bus station at 4:00 pm) and, as she comes into the living room, all the children automatically begin to organize the room and afterwards they go to do their homework. In the evenings there are two educators. One of them is JF, who stays in the flat from Monday to Friday. He arrives at 2:00 pm after picking up Luis from school. He stays in the flat until 10:00 pm when another educator arrives to stay at night. The second educator begins his work at 4:00 pm in the evenings when he picks up Juan from the bus that brings him home from his school for students with special needs. The second educator stays at home less time than JF and, although I need to confirm this, his role seems to be specifically to help during homework time.

Paradoxical practices like this are characteristic of RCCIs because these institutions are often involved in social practices aimed at designing artificially informal environments, which are created by highly formalized processes. This is why we call such institutions “paradoxical institutions.” To understand better the paradoxical nature of RCCIs (and eventually

that of other paradoxical institutions) we may compare them with schools. School is a formal educational institution per excellence. Its central activities can be classified through what we called “formal practices.” The purpose of school is to offer formal instruction in order to reach institutional and academic goals. In RCCIs things work differently. Some of the broader goals are quite similar (contributing to socialization and personal development), but the ways in which they are reached are quite different. While schools build highly formalized environments to carry out their activities, RCCIs work hard to artificially build a highly informal environment to accomplish their work. Life in RCCIs should be closer to family life (considered as very informal) than to school life (highly formalized). This difference is the result of ideological and social policy changes in recent years, both in international and Spanish children’s social policies (Palacios 1997). Through an established “principle of normalization” implemented in the field of children under state care, RCCIs are expected to artificially create family-like environments in single homes or flats, with a reduced group of children, who should be encouraged to use local public resources and interact with their own non-institutionalized friendships and networks.

To summarize, there are some differences and similarities in the institutional planning and unfolding of formal, informal, and paradoxical practices. PPs and FPs are similar in their features (they are planned, oriented, and assessed within institutional goals) but different in their appearances (PPs are not carried out in special places, with special material or formalized resources). PPs and IPs are similar in their appearance but are different in their features. These oppositions complete the matrix of formal and informal practices and arrangements conceptualized by the institution, but this does not exclude the possibility that actors (especially children) in the institution engaged in practices that complicated these oppositions.

### 3.2. *Genealogy and construction of a social practice: a paradigmatic case*

Our aim here is to examine how institutional goals are achieved and how research and assessment manage to track those achievements. The analysis in the previous section demonstrates that several types of social practices cohabit within social and welfare institutions and that PPs are the emblematic social practice within paradoxical institutions. In this section we pay attention to the genealogy of a particular PP as an analytical case. The examination of this case underscores the methodological implications we want to develop.

As explained in the method section, a frequent practice during field work involved children chatting with other people through the Internet.

This happened very often in the flat (where they had a computer connected to the Internet) and in different places throughout the city as well. Initially, this practice appeared to be very informal in its planning. Children established private conversations in a public chat room or through Messenger software and talked about anything they wanted to. There was very little control by adults and educators did not read their conversations.

Nonetheless, computer use as a social practice did not take place in children's lives as something casual or non-planned by the institution. Rather, there was significant institutional work behind it. The organization had established as one of its goals the development of children's skills in the use of information and communication technologies (ICT). To reach this goal, the following measures were implemented: send the older children to out-of-school computer classes (to learn how to use messaging software, e-mail, Internet, text and image processing software, etc.), provide each flat with a computer connected to the Internet, provide educators and children with special educational software to work with, facilitate children's access to other settings where they could use computers in their free time (such as a city-center play center associated with the organization) and, finally, introduce computers into the "reward-punishment" dynamics of the homes by restricting computer use when children behaved improperly. In other words, children chatting through the Internet would appear to be a PP in which significant institutional work was invested to produce an "artificial" informal practice. Children were expected to use computers for their homework and school assignments and also in their leisure time. In this context, through special software and explicit rules on the part of educators, access to pornographic and violent content was prohibited.

Yet, during field work we observed children doing many other things with computers such as listening to music, playing games, randomly surfing the Internet, downloading images, watching films, or chatting in public chat rooms. For the oldest girls, the main activity was chatting, and for the younger boys, the main activity was playing computer games. In fact, we never documented instances of children using the text processor, the educational software, or using computers for their homework. Further, children were able to access sexual and violent content through strategies such as accessing Web sites where the protection software did not work, when educators or other children were not present, by playing adult games that worked even with the protection software switched on, or chatting with other people about sex and other "banned topics" when no one "untrustworthy" was present. The following conversation exemplifies one of these sub-rosa practices:

- (3) Field notes and Messenger conversation—each number represents a “turn” in the chat window (day 8)

(3:50 pm) Angel begins an argument through msn with a friend of Ismael, who we saw this morning and with whom Angel had a fight recently, which is why he did not spend the morning with Ismael and his group of friends. They are arranging to meet and fight. Jesus M. tells Angel that he is already in trouble because the other kid, whose nickname is *calavera* ‘skull’, is an anarchist—given the icon he has in the msn window and the way he talks. Angel manages to ignore these threats by praising the icons that he receives through the messenger conversation.

- 1 (Angel): *Te aviso que no le toquen que soy capaz de ir a tu casa a*  
 2 *buscarte y si no estás le doy un ostión a tu hermano*  
 I’m telling you don’t touch him because I will go to your house and if you are not there I will “beat the shit” out of your brother
- 3 (Skull): *Sólo le tocan si se lo digo yo*  
 They only touch him if I say so
- 4 (Angel): *Tú díselo y te cagas te lo digo yo*  
 Say so and I you’ll be “fucked”
- 5 *Si se que vas a los Gárate soy capaz de ir a la salida el*  
*lunes*  
 I know you go to Gárate and I am capable of going on Monday and waiting (for you) at the (school) exit
- 6 (Skull): *Sabes a qué hora salgo*  
 Do you know at what time I get out
- 7 (Angel): *A la 1 y media o dos tengo un amigo que está estudiando*  
*ahí*  
 At half past 1 or two I have a friend that studies there
- 8 (Skull): *Cómo se llama*  
 What’s his name
- 9 *A qué curso va*  
 What grade is he in
- 10 (Angel): *Jajajajajajajajajajajajaaj*
- 11 (Skull): *Dímelo no te cagues por decírmelo*  
 Tell me don’t “shit your pants” for telling me
- 12 (Angel): *No respondo a esas preguntas pardillo de mierda*  
 I don’t answer those questions you “full of shit fool”
- 13 (Skull): *Dime cómo se llama*  
 Tell me his name



This segment took place after Angel (resident of the home) and Skull, according to Angel, had a “real” fight in the street—incidentally, Angel also reminded the first author that he had met Skull during a fieldwork session at a park with Angel and his friends. As shown in the conversation, Angel establishes interactions with peers from outside the institution. However, in this case the relationship is completely antagonistic and shows Angel outlining possible violent actions (lines 1, 3, and 4) that the educators within the residential home would not endorse—these actions, in fact, resemble the type of unsupervised behaviors that, typically, workers from social services consider indicators of social risk and mobilize the procedures that may eventually put a minor under state protection. When engaged in practices and conversations of this type, children were not involved in the activities designed for the development of computer skills or other institutional goals. Educators more or less knew that children mainly used computers to chat and play but this seemed to be tolerated because, from their perspective, measures had been taken to protect children from certain developmentally inappropriate content. But in light of example (3), we see that certain practices, in this case a paradoxical practice, seem to be constructing at the same time a rather different product than the one planned by the institution and that the organization is unaware of this change. This example is extremely relevant if we take into account that, as we said above, PPs are the principal working tool of paradoxical institutions such as RCCIs. From a policy-making perspective, policies based on “normalization” that do not take into consideration or underestimate paradoxical practices seem to be failing in understanding how those institutions contribute to broader social goals.

We have analyzed one prototypical practice of paradoxical institutions. This transformation raises a number of questions. The first set has to do with the conditions that allow for certain practices to be transformed and appropriated by children in directions that are very different from those intended by the organization. In light of the informal and paradoxical nature of some practices, the second problem has to do with how institutionality is defined in itself. In the following section we propose a framework that may help to begin addressing these issues.

#### **4. A framework to approach social and welfare institutions**

##### *4.1. Theoretical foundations*

The distinctions of formal, informal, and paradoxical practices are not meant to constitute an exhaustive set of closed categories—it is possible

that many others could be documented and postulated. They work as a set of lenses that allows us to elaborate a wider conception of how institutions “construct their products.” These can be organized into a framework in which practices are placed along a set of dimensions or planes of action where different levels of “institutional reality” unfold. Arguably, there are multiple levels of action (dimensions) but for our purposes it is sufficient to focus on two: a *planning dimension* and a *practical dimension*.

The planning dimension refers to the reflexive and ideological level at which institutions develop their planning work. In this dimension, the institution makes predictions on how it will work (or would like to work) in the future. Often, this involves constructing certain formalized discourses in which professional and academic knowledge, experiential knowledge from the institution’s own history, and agent’s everyday conceptions form the building blocks. As discourse and forms of knowledge they can be documented and examined.

The practical dimension refers to the implementation of the designed activities, but these co-exist with other kinds of activities or practices that, while not planned, take place within institutional life and contribute in some way to the construction of institutional products (desired or not). Within this practical dimension we postulated, we found what we defined as formal, paradoxical, and informal practices in the residential child care institution we studied.

The planning dimension and the practical dimension are each composed of several social practices; these are aimed at planning institutional functioning in the planning dimension, and at implementing the designed plan in the practical dimension (along with non-planned practices such as IPs). The key question is to understand how this process unfolds as the result of interrelationships between the planning and the practical dimensions because while some practices follow foreseen paths, others do not. Formal and paradoxical practices take place within the practical dimension of the institution as they have been carefully planned within the planning dimension. To understand formal and paradoxical practices ethnographically, we need to also attend to planning practices in the planning dimension (not only, but mainly). However, if we wish to understand why and how informal practices take place in an institution, the planning dimension does not play the same role, since informal practices are not planned and even may be hidden from institutional agents. Finally, to understand those practices that change dramatically when carried out (such as the PPs analyzed in Section 4), we need to attend to both the planning and the practical dimensions, since they involved work designed to become one type of practice (PP) but unfold in unexpected ways. Thus, we will need to contemplate potential mediating factors that

are involved in this transformation. In other words, we can postulate an intermediate dimension, which we call *interlude*, in which these transformations take place. What we are describing as interlude is often captured in one of the multiple notions of context (Duranti and Goodwin 1992; Blommaert 2005) that are used in sociolinguistics but which puts a stronger emphasis on the diachronic element that relates planning with practical implementation. Interactional and observational analysis of unfolding social practices and discourse permits one to document and disentangle divergences between expected and actual outcomes and processes and, often, allows one to define context as a synchronically emergent component of discourse which may have a role in explaining these divergences. However, by postulating an interlude as an analytical dimension, we consider that it is also relevant (and possible) to document the policy-bureaucratic, social, institutional, and individual conditionings that help explain why certain planned outcomes are transformed or not or why they are transformed in particular directions (and others not). In our framework, the interlude in the particular case of residential child care institutions captures especially the ideological conditions that determine children's processes of appropriation of a variety of social elements in their non-regulated practices.

To recapitulate, so far we have (a) argued in favor of studying diverse social practices within institutions, particularly those similar to residential child care institutions; and (b) presented data to support a model that articulates these practices. Within this argument, the final point to be made is a methodological one. In the following section we outline the role that linguistic ethnography could play in this framework.

#### 4.2. *Linguistic ethnography: a methodology to study paradoxical social institutions*

The model we have presented requires a research approach that is capable of: (a) exploring many agents acting in conjunction; (b) studying the agents in their different natural contexts; (c) examining participants' (agents and clients) perspectives and meanings; (d) documenting participants' interactions as dynamic processes embedded in social practices; (e) locating these social practices in the complex schemes that guide institutional life; (f) considering the relationship between everyday life and macro-social processes.

Linguistic ethnography, as discussed in the introduction and the other papers of this special issue and elsewhere ([Rampton 2007](#); [UKLEF 2004](#); [Creese 2008](#)), potentially meets several, if not all, of these requirements. In its programmatic calls it highlights the importance of subjectivity and

meaning and the relevance of context for the interpretation of social (and institutional) life. These aspects have to do with what Shweder (1996) calls *qualia* research objects, since their comprehension depends mainly on human subjectivity, while arguing that qualitative methods such as ethnography are the most suitable to these research objects. But not only ethnography has been addressing the problems of meaning and subjectivity. In psychology, sociology, and linguistics, a variety of approaches generally associated with the linguistic turn (Rorty 1967) or the cognitive revolution (Bruner 1991) have encouraged researchers to focus on meaning and language. Within linguistics this has moved analysis in line with a view in which “meaning is far more than just the ‘expression of ideas’, and biography, identifications, stance and nuance are extensively signaled in the linguistic and textual fine-grain” (Rampton 2007: 585). This premise in linguistic ethnography is shared by and draws from traditions such as conversation analysis (Sacks et al. 1974; Schegloff 2007), interactional sociolinguistics (Gumperz 2001), and even aspects of critical discourse analysis (Fairclough 1995).

Ethnography, especially defined through reflexivity (Hammersley and Atkinson 2005), allows ethnographers to change their focus within the field and, more relevantly, to find new practices and problems to study during the research process. This allows unexpected processes and factors to come to the foreground, as has been the case in our study when we uncovered informal and sub-rosa computer use practices. Due to that flexibility and to the construction of the relationship with participants, we have been able to access places and to share practices that were not noticed or shared by other adults but where, nevertheless, institutional products were being constructed. In this sense, as is always the case in ethnographic research, the relationship with participants was a key aspect of defining fieldwork and access to particular social spaces. In our case, the renegotiation of roles between the researcher and the children in the institution, along with the construction of trust with children, gave us access to their chat room conversations and thus allowed us to uncover and define paradoxical practices—and develop a framework in which dimensions that are not directly observable (e.g., interlude) can be formulated and conceptualized and accounted for methodologically. Traditional research in institutions of the type that was presented in the introduction is incapable of doing this.

As a linguistic ethnographic project, the study is not at a stage where in-depth analysis of linguistic data has come to the foreground, but its theoretical concerns have pointed out the type of data that can and should be documented and analyzed (e.g., chat room conversations, team meetings, the production and interpretation of institutional

documents, etc.). Apart from this more micro-analytical work, linguistic ethnography also has resources to study the “flow” of practices and discourses which, according to our model, are moving conceptually from one dimension to the other. Following the history of practices and discourses from the planning to the practical stage allows us to document changes in the discourses circulating from the one to the other—which we have located in the interlude. Here, incorporating concepts such as the “natural history of discourse” (Silverstein and Urban 1996) or “entextualization” (Bauman and Briggs 1990) may be very useful, given their emphasis on the changes in discourse and practice during the different occasions in which it is de-contextualized and re-contextualized.

Finally, the model we have presented and the discussion of contextual factors that play a role in transforming social practices is illustrative of the position of linguistic ethnography in relation to macro–micro oppositions (UKLEF 2004). On the one hand, through detailed analysis of interaction, it “ties down” social analysis and attributes a constitutive role to daily interactions. On the other hand, it simultaneously considers that linguistic analysis should be “opened up” and acknowledges the role of social processes or contextual factors far removed in time and space from the actual practices under scrutiny (Blommaert 2005).

## **5. Conclusions**

In this paper we discussed several problems. First, we have argued in favor of linguistic ethnography as an approach used to examine some of the social complexities that unfold in institutions such as residential child care institutions, which given their objectives and organization produce certain forms of paradoxical practices. This approach is underdeveloped in relation to other research and assessment traditions in the field of social and welfare programs and institutions, and this paper is a first step in redressing this imbalance. Second, especially in contexts such as RCCIs, we have shown how important it is to focus on social practices as dynamic processes instead of sets of predefined factors and variables. Furthermore, in our argument in relation to the interlude as an intervening dimension, we have shown how these dynamic processes are understandable both as a result of the immediate contingencies of activity and of interrelationships between different actors and dimensions involved in the organization of the institution and institutional life. These interrelations can be tracked and documented and should be incorporated into the final interpretation of institutional processes. Finally, the existence of dramatic changes in planned paradoxical practices raises key questions for RCCIs: how can

PPs be institutionally evaluated? We have shown how some PPs completely change to the extent that in their practical realization they result in the construction of products (development, socialization, skills) which are potentially not desired by the institution. One possibility is to raise the institution's awareness of this unforeseen practical implementation and increase institutional and organizational monitoring between what is planned and what is implemented. Yet, while this may be incorporated as an institutional expectation, it is perhaps impossible to realize completely given RCCIs' apparently paradoxical commitment to formally designing domestic informal settings and the reality that in these institutions there will always be space for the unplanned and informal.

This paper highlights some practices within an institution. This does mean that other institutions, whether they are paradoxical or not, whether they are highly organized (such as schools) or less organized (such as family), lack these practices. We admit that paradoxical practices may appear in schools and in families, and the same goes for formal and informal practices. The aim of this paper is not to compare these settings but to uncover and understand complex institutional processes within social and welfare institutions, and, among others, one of the discoveries made is that paradoxical practices are central in RCCIs.

More generally our analysis of practices in RCCIs attempts to establish a dialogue between linguistic ethnography, which is a powerful theoretical and methodological approach to uncover the social within discursive detail, on the one hand, and a conceptual theorization of this institutional space, on the other hand. These are interrelated concerns that may allow us to place different works along a continuum between detailed ethnographic discourse analysis and the social theorization of institutionality. Admittedly, our paper is closer to a general conceptualization of certain institutions designed for children than an empirical analysis of discursive practices in these settings. Yet, this positioning illustrates one of several configurations within linguistic ethnographic analyses of institutions as exemplified in this special issue.

## Notes

- \* We would like to thank Peter Flynn, Chris Hall, and Ben Rampton for their detailed comments to previous versions of this paper. We would also like to thank the participants in the Research Workshop on Language and Literacy at King's College London who commented and provided feedback to an early presentation of the ideas in this paper. Finally, we would like to thank the three anonymous reviewers of *Text & Talk* for their detailed feedback.

1. In Spain, professionals in residential child care institutions—which in this country involves university-level training in some educational/social science—are known as “educators” since their natural university degree is called “Social Education.” In other European countries, the literature refers to them as “carers,” “care-takers,” or “social pedagogues.”

## References

- Barton, David, Mary Hamilton & Roz Ivanic. 1999. *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bauman, Richard & Charles Briggs. 1990. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology* 19. 59–88.
- Berger, Peter & Thomas Luckmann. 1966. *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bernstein, Basil. 1986. Una crítica de la educación compensatoria. In C. Wright Mills (ed.), *Materiales de sociología crítica*, 203–218. Madrid: La Piqueta.
- Blommaert, Jan. 2005. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bravo, Amaia & Jorge Fernández. 2001. Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema* 13(2). 197–204.
- Bravo, Amaia & Jorge Fernández. 2003. Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema* 15(1). 136–142.
- Bruner, Jerome. 1991. *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Coll, Cesar & Derek Edwards. 1996. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, César & Mariana Miras. 2001. Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. In César Coll, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar*, 331–353. Madrid: Alianza.
- Creese, Angela. 2008. Linguistic ethnography. In Kendall King & Nancy Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education (2nd edition). Volume 10: Research methods in language and education*, 229–241. Berlin: Springer.
- Cubero, Rosario. 2001. Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela* 45. 7–19.
- Defensor del Pueblo. 1991. *Estudio sobre la situación del menor en centros asistenciales y de internamiento y recomendaciones sobre el ejercicio de las funciones protectora y reformadora*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo Andaluz. 1999. *El sistema de protección de menores*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- Duranti, Alessandro & Charles Goodwin (eds.). 1992. *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press.
- Emond, Ruth. 2005. Ethnographic research methods with children and young people. In Sheila Greene & Diane Hogan (eds.), *Researching children's experience*, 123–139. London: Sage.
- Erickson, Frederick. 1989. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Merlin Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, vol. 2*. 195–301. Madrid: Paidós-MEC.
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical discourse analysis*. London: Longman.

- Fernández, Jorge. 1998. *Manual de programación y evaluación para los centros de protección a la infancia*. Salamanca: Junta de Comunidades de Castilla y León.
- Fernández, Jorge, Elvira Álvarez & Amaia Bravo. 2003. Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje* 26(2). 235–250.
- Franzé, Adela, Lorenzo Casellas & Carmen Gregorio. 1999. Intervención social con población inmigrante: Peculiaridades y dilemas. *Migraciones* 5. 25–54.
- Garfinkel, Harold. 1984. *Studies in ethnomethodology*. Malden, MA: Blackwell.
- Geertz, Clifford. 2000. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gumperz, John. 2001. Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*, 215–228. Oxford: Blackwell.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson. 2005. *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, Bernard. 2003. Los orígenes de la desigualdad escolar. In Álvaro Marchesi & Carlos Hernández (eds.), *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*, 61–71. Madrid: Alianza.
- Marchesi, Álvaro & Elena Martín. 1998. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- OCDE. 2007. *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OCDE.
- Palacios, Jesús. 1997. *Menores marginados: Perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CCS.
- Palacios, Jesús. 2003. Relaciones familia-escuela: Diferencias de estatus y fracaso escolar. In Álvaro Marchesi & Carlos Hernández (eds.), *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*, 89–98. Madrid: Alianza.
- Rampton, Ben. 2007. Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics* 11(5). 584–607.
- Rorty, Richard. 1967. *The linguistic turn*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sacks, Harvey, Emmanuel Schegloff & Gail Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking conversation. *Language* 30. 696–735.
- Schegloff, Emmanuel. 2007. *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, Bambi & E. Elinor Ochs. 1986. Language socialization. *Annual Review of Anthropology* 16. 163–191.
- Shweder, Richard. 1996. Quanta and qualia: What is the “object” of ethnographic method? In Richard Jessor, Anne Colby & Richard Shweder (eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*, 175–182. Chicago: University of Chicago Press.
- Silverstein, Michael & Greg Urban. 1996. The natural history of discourse. In Michael Silverstein & Greg Urban (eds.), *Natural histories of discourse*, 1–20. Chicago: University of Chicago Press.
- UKLEF. 2004. UK linguistic ethnography: A discussion paper. [http://www.ling-ethnog.org.uk/documents/discussion\\_paper\\_jan\\_05.pdf](http://www.ling-ethnog.org.uk/documents/discussion_paper_jan_05.pdf).
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manuel Palomares is Research Fellow at the Social Policy Research Unit in the University of York. His research interests are qualitative research methods and epistemology, children in the social welfare system, and literacy. His current research focuses on children's socialization in residential child care institutions. Address for correspondence: Social Policy



Research Unit, Alcuin College B Block, University of York, York YO10 5DD, England  
<mp703@york.ac.uk>.

David Poveda is Professor in the Department of Developmental and Educational Psychology of the Autonomous University of Madrid. His research interests are literacy, children's language practices, socialization across different developmental contexts, and social diversity in education. Address for correspondence: David Poveda, Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Campus de Cantoblanco, 28049 Madrid, Spain <david.poveda@uam.es>.



**Implementing a point-based rewards system as an educational tool in a children 's home: from standardization to co-construction and negotiation.**

Journal:	<i>Children &amp; Society</i>
Manuscript ID	CHSO-0023-17
Manuscript Type:	Original Manuscript
Keywords:	child protection, child care, child development, rewards system, standardization

SCHOLARONE™  
Manuscripts

Copy

1  
2  
3 **Implementing a point-based rewards system as an educational tool in a children's home:**  
4 **from standardization to co-construction and negotiation.**  
5  
6  
7

8 **Abstract**

9  
10 As part of a wider educational ethnography in residential child care, we analysed the  
11 implementation of a point-based reward system as an educational tool in a children's home  
12 and in a time when Evidence-Based Practice, Standardization and New Public Management are  
13 strongly influential. The findings show, firstly, how this system relied on a balance between  
14 greater standard tools and the experience of the coordinators. Secondly, how, in practice, the  
15 basic procedures towards system's rigor and objectivity were altered. And thirdly, how the  
16 ratings given to evaluate children's were very often co-constructed and influenced by deeper  
17 individual, social and institutional processes.  
18  
19  
20  
21  
22  
23

24 **Keywords:** Children's homes, residential child care, standardization, rewards system,  
25 education.  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

## Introduction

Children's homes in Spain are the main educational and developmental setting for 41.5% of children in care (over 13000 children), that is, for those who have been abused or neglected by their family, or whose family could not take care of them (Observatorio de la Infancia, 2016). In Spain, regional governments are legally responsible for all children in care, with two main goals: promoting the whole development of children, and contributing to their normalised social integration (Ley 26/2015, de 28 de Julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia).

In the last 20 years, there has been a tendency towards de-institutionalization, normalization (Wolfensberger, 1972) and education in residential child care in Spain and worldwide (Del Valle and Bravo, 2003). Theoretically, a normalized environment for children in care should contribute to achieve the main goals of the Child Care System. Nonetheless, and despite the improvements, it still seems inevitable for children in care to see themselves as institutionalised since, for instance, they are living with "workers" who must report children's situation to higher institutions. Additionally, social services have been subjected to practices associated with "New Public Management" along with the concept of "Evidence Based Practice" (EBP) (Sackett and others, 1996), incorporating market principles such as objectivity, accountability and efficiency (Power, 1997). Hence, standardised tools, systems and procedures have been implemented for diagnosis, intervention and assessment in social services, including children's homes. There are however criticisms of such developments. Firstly, social services are social contexts with high levels of "complexity" (Stevens and Cox, 2007) that standard procedures or EBP cannot account for. Secondly, standard tools in social work have sometimes shown high confidence in professionals. However, they have also had the opposite effect, with exhaustive and strict bureaucratic processes resulting in doubts and insecurity about the kind of attention a client might need leading to a feeling of deprofessionalization and a depreciation of professional discretion (Martinell Barfoed, 2014; Munro, 2011; Ponner and Svensson, 2015). Thirdly, implementing complex standard tools can cause greater disruption. It is been shown how, in a children's home, not only fairly well designed educational practices suffered mayor changes from their "planning dimension" to their "practical dimension" (explained below), but also, that important educational processes take place in "informal practices" that are sometimes invisible to professionals (Authors, 2010). Regarding standard tools, and in relation to surveys administration, Antaki (2007) says "the work that goes on to actually ask a question and receive an answer is much more

1  
2  
3 complicated than the official script might suggest, and this work poses a serious threat to  
4 claims that the questions are standardized" (p. 2). In this case, the same could be said for any  
5 standard tool, system or procedure in complex systems like children's homes.  
6  
7

8  
9 From an educational perspective and combining ideas from the "Ecological System Theory"  
10 (Neal and Neal, 2013) and the "Complexity Theory" applied to social services (Stevens and Cox,  
11 2007), children's homes have been considered as "complex educational ecosystems" (Authors,  
12 2016). In these ecosystems, the main impact for children's development and socialization will  
13 emerge from the social interaction of all professionals, family and communities surrounding  
14 the child. Social interaction is dynamic, socially constructed in a sequential fashion and based  
15 on communication in diverse encounters. Through human interaction we learn, make and  
16 share the cultural meanings and tools that enable us to engage in social and individual  
17 activities. In doing so, interpretation, emotions, intentions, beliefs and sets of cultural norms  
18 and patterns will be constructed. Social interaction is usually organised and framed by  
19 recurrent routines or social practices. This is important because both our actions and  
20 interactions must be understood in their context, and this context can operate at different  
21 spatial and temporal scales (Lemke, 2000).  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31

32 Nonetheless, few studies analyse social processes and interactions taking place within  
33 children's homes (Egelund and Jakobsen, 2009; Buchbinder and others, 2005; Emond, 2003;  
34 Jakobsen, 2010; Authors, 2010; Törrönen, 2006; van Ninjnatten and Noordegraaf, 2016). Some  
35 qualitative studies analyse the role of certain concepts relevant to this scenario (peer violence,  
36 sexual abuse, academic achievement), but they are treated as factors, or variables, not as  
37 processes or as part of social practices (e.g. Bravo and Del Valle, 2003; Defensor del Pueblo,  
38 1991). This limits the understanding, on the one hand, of the contexts in which such concepts  
39 come into play and are relevant for children, and on the other hand, of the dynamic  
40 functioning of everyday life in residential child care settings. Consequently, we have little  
41 understanding of how children's homes achieve (or not) their goals.  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49

50 This paper is from a study examining educational processes in residential child care. Here we  
51 analyse the implementation and use of a *Point-Based Rewards System* (PBRS) in the everyday  
52 life of a children's home. According to the professionals involved, this was the most important  
53 educational tools in the home, and was designed as an attempt to gain objectivity,  
54 accountability and reliance through positivistic and behaviouristic approaches. Furthermore,  
55 the data from the PBRS were taken into account during monthly assessments of individual  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 children in the home, which were carried out using a standardised system implemented in all  
4 the children's home of the region.  
5  
6

7  
8 In the following sections, we examine, first, the planning dimension of the PBRs, that is, how  
9 the system was designed. Second, we describe the problems in implementing the system in  
10 real-time practice, that is, in the practical dimension. These difficulties came from two sources:  
11 a) alterations in the procedures of the system, and b) the ratings were influenced by processes  
12 of co-construction and by deeper individual, social and institutional processes. Thus,  
13 comprehensiveness, triangulation and, hence, objectivity are put into question. On the other  
14 hand, this helps us to understand how certain educational factors and micro-processes play a  
15 role in children's homes, especially when they are operate under the radar of standardised  
16 tools.  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23

## 24 METHOD

25  
26  
27 This paper is part of a wider *educational ethnography* (Velasco and Díaz de Rada, 1997) with  
28 two goals: first, to have a general understanding of the functioning of a children's home as an  
29 educational ecosystem, and second, to identify, describe and understand in depth key  
30 processes of its everyday life potentially contributing to young people's education,  
31 development and/or socialization.  
32  
33  
34

35  
36  
37 This ethnography was carried out in one Spanish children's home between October 2008 and  
38 May 2009 with 68 days of participant observation. The first author accessed the field as a  
39 researcher after he gained consent from the Local Authorities and the managers of the home.  
40 Consent by children was gained as an open and ongoing oral negotiation were they could  
41 choose to drop out at any moment. During the fieldwork, he had to position himself as an  
42 "atypical adult" (Corsaro, 2003) without the authority of the educators in order to be accepted  
43 by children in as many spaces as possible, even those hidden from professionals. He observed  
44 young people in three settings: the children's home; the secondary school of six residents; and  
45 different spaces in the city such as public sport facilities, shopping centres or cinemas.  
46  
47  
48  
49  
50

51  
52  
53 Based on Velasco and Díaz de Rada (1997), the observation had two phases. Firstly, *unspecific*  
54 observation exploring routines, exceptional events, and other social processes potentially  
55 interesting for our research questions. This phase was more intense during the first three  
56 months and was organised in slots of four to eight hours between one to four days a week.  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 Thus, the observations covered all the time slots in the week except for the nights. Secondly,  
4 *specific* observations in great detail focused on those relevant aspects identified during the  
5 unspecific observation. This phase was more intense by the end of the study and observations  
6 were done in slots of four hours two or three days a week.  
7  
8

9  
10  
11 Following Emerson, Fretz and Shaw (1995), he took fieldnotes regularly during and/or after the  
12 observations. When possible, he audio-recorded *naturally-occurring events* (Heritage and  
13 Atkinson, 1984) such as “young people’s assemblies” (meetings between a coordinator and all  
14 the children in the home) and professionals’ “handovers” (educator’s meetings when  
15 ending/starting shifts). Also, informal semi-structured interviews were carried out with  
16 managers and educators and were recorded in fieldnotes. Other data such as institutional  
17 documents were gathered in this study.  
18  
19  
20  
21

22  
23  
24 Fieldnotes are thoroughly analysed in this paper using *MAXQDA* software. We selected  
25 excerpts where the PBRs played a role and applied analytic principles drawn from *Grounded*  
26 *Theory* (Strauss and Corbin, 1990) to identify emerging topics for further analysis.  
27  
28  
29

### 30 **Ethnographic context**

31  
32  
33 This children’s home was located in a region of central Spain, traditionally poor and  
34 agricultural but becoming a middle-class service based economy. The home was provided by  
35 an NGO founded by three experienced ex-educators qualified in Education and Psychology.  
36 There were 10 young people between 12 and 18 years old in the home, three girls and six  
37 boys, and abuse and neglect were the main reasons to be in care. The team was composed of  
38 10 professionals. A few had pre-university qualifications in related areas and previous  
39 experience. They worked in eight hours shifts with at least two professionals at a time except  
40 at night. The home, a semi-detached house, was located in a wealthy residential area, had  
41 public sport facilities nearby and good links by public transport.  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48

## 49 **FINDINGS**

50  
51  
52  
53 **The construction of a Point-Based Rewards System as an assessment and educational tool:**  
54 **working in the planning dimension.**  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 In this particular case, this Spanish region introduced a standardised system to keep track of  
4 the progress and situation of the children and young people in children's homes. We will call  
5 this system the "Reference System" (RS).  
6  
7

8  
9 The RS was independently designed by a group of researchers and published. The regional  
10 government contacted the research team and agreed to implement the system in every  
11 children's home as a standard procedure. The main reason, according to the professionals  
12 interviewed, was to improve decision-making processes with more objective, structured and  
13 measurable data.  
14  
15  
16  
17

18  
19 The system consisted of a series of indicators (114) tracking different areas of the children's  
20 development and socialization. Every month, the educators of each children's home would  
21 agree a quantitative evaluation (from 0 to 5) of each child's performance in each indicator. A  
22 report would subsequently be sent to the social workers to contribute to decisions about  
23 children's lives.  
24  
25  
26  
27

28  
29 In an interview, the managers of the children's home explained their commitment towards a  
30 quality educational intervention and a better data collection to assess children's performance.  
31 To do so, they developed a "Point-Based Rewards System" (PBRS), the one we analyse in this  
32 paper.  
33  
34  
35  
36

37 To some extent, the PBRS could be considered a local version of the RS, but with significant  
38 modifications introduced more consciously in the design by the coordinators, and sometimes  
39 more unconsciously by the educators in real-time practice. The PBRS had two goals: it should  
40 gather daily numerical data in key areas to help with the monthly assessment of every child for  
41 the RS; and, it should be an educational tool to modify and control children behaviour in those  
42 strategic areas in the everyday life. This second goal turned out to be crucial and, from their  
43 view, it was their most important educational tool.  
44  
45  
46  
47  
48

49 The PBRS had ten strategic areas: getting up; having breakfast; going to school; having lunch;  
50 doing housework; doing homework; participation in evening activity; having a shower; having  
51 dinner; and going to bed. They were chosen by the coordinators according to their preferences  
52 and the reality of the everyday life of the home.  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60



1  
2  
3 In order to carry out the PBRs, coordinators gave specific instructions to the educators so that  
4 the ratings could be as objective and reliable as possible. Thus, children should be rated every  
5 day, when the educators ended their shift, and only about those areas taking place within their  
6 shift. They would be rated from 0 (very negative) to 5 (very positive) according to their general  
7 behaviour/performance in each area. Ratings should be based on observations by the  
8 educators on shift and should be discussed among them, agreed and written in a table during  
9 the handover. At the end of the day, an “average rating of the day” is calculated for each child,  
10 and every Friday, is calculated an “average rating of the week”. This determines the pocket  
11 money young people receive (less money with lower scores), and more importantly, the  
12 possibility of being placed in one of the following “modules” which give them access to  
13 “privileges” or set up “restrictions”:  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

- 21 (1) Module 4: Higher module with access to all privileges and no restrictions.
- 22 (2) Module 3: Access to most privileges and very few restrictions.
- 23 (3) Module 2: Some restrictions.
- 24 (4) Module 1: Several restrictions that could be softened by doing “extra tasks”.
- 25 (5) Module 0: Lowest module with a high level of restriction and limited possibilities to have  
26 access to any privilege.  
27  
28  
29  
30  
31  
32

33 Furthermore, young people in lower modules could regain access to certain privileges by doing  
34 housework related “extra tasks” such as cleaning the stairs.  
35  
36  
37

38 Summing up, an educational tool based on positivistic approaches to learning and education  
39 was designed both to control children’s behaviour, but also to guarantee objective data useful  
40 for the monthly assessment in the RS. This would be an example of how the planning  
41 dimension operates. According to Authors (2010):  
42  
43  
44  
45

46 “The planning dimension refers to the reflexive and ideological level at which  
47 institutions develop their planning work. In this dimension, the institution makes  
48 predictions on how it will work (or would like to work) in the future. Often, this  
49 involves constructing certain formalized discourses in which professional and academic  
50 knowledge, experiential knowledge from the institution’s own history, and agent’s  
51 everyday conceptions form the building blocks. As discourse and forms of knowledge  
52 they can be documented and examined”.  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 In the following sections, we show the difficulty to implement the system as planned in real-  
4 time practice, that is, in the practical dimension. First, we show that educators not always  
5 followed the instructions given to guarantee the three essential aspects for researchers,  
6 regional governments and managers: comprehensiveness, triangulation and, hence,  
7 objectivity. Second, we show that the ratings given to children in each area should be  
8 understood as processes of “rating construction” influenced by deeper processes, to the point  
9 that, again, standardization, objectivity and rigour are compromised.  
10  
11  
12  
13

14  
15  
16 **Putting the Point-Based Reward System into the practical dimension: alterations in**  
17 **procedures.**  
18

19  
20 This section analyses the *use in practice* of the PBRs, that is, the use in the practical dimension  
21 of the children’s home. We consider this use as a set of social processes where we analyse not  
22 only those procedures applied by professionals to implement the system, but the contexts,  
23 timescales, interactions and agents compounding the social events where the PBRs is used. In  
24 this context, the practical dimension refers, according to Authors (2010):  
25  
26  
27  
28  
29

30 “...to the implementation of the designed activities, but these co-exist with other kinds  
31 of activities or practices that, while not planned, take place within institutional life and  
32 contribute in some way to the construction of institutional products (desired or not).  
33 Within this practical dimension we postulated, we found what we defined as formal,  
34 paradoxical, and informal practices in the residential child care institution we studied”.  
35  
36  
37  
38  
39

40 Both the RS and the PBRs aimed to capture and measure young people’s behaviour or  
41 performance as “comprehensively” as possible within a particular activity or area,  
42 guaranteeing “triangulation” from different data sources and agents in order to ensure  
43 “objectivity”. Nonetheless, four alterations to the rating procedures compromising these  
44 principles were usually found in real-time practice.  
45  
46  
47  
48

49 First, educators tended to make *premature rating decisions*, that is, to do the rating during the  
50 activity and not at the end as was expected. Second, there were *ratings based on extreme*  
51 *actions*, that is, on one particularly visible behaviour, instead of on the general  
52 behaviour/performance in the area/activity rated, especially when the behaviour was negative  
53 (from the professionals’ perspective). In extreme cases, the educators rated the young people  
54 with “0” not just on one activity, but for the whole day. Third, *rating by a single educator*  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 instead of the two on shift was usual. This could be understandable sometimes, especially  
4 when one educator was sharing an activity with part of the residents whereas the other shared  
5 a different activity with the rest. Finally, there was a *general lack of analysis and discussion*  
6 *Between Professionals* to decide marks in the rating process, even in those activities where the  
7 group was not split. So there was little room for mutually-agreed processes towards objectivity  
8 (see Example 1).  
9  
10  
11  
12

13  
14 **Example 1: Ratings by a single educator, during the activity, based on a single**  
15 **behaviour and without analysis and discussion (Fieldnotes, Day 48)**  
16  
17

18  
19 *“... there is a conflict between Lorenzo [18 years old] and Crisanto [12 years old].*  
20 *Sebastian [manager] intervenes and sends Lorenzo out of the home. Sebastian goes to*  
21 *the rating table and writes a “0” on Lorenzo’s file”.*  
22  
23  
24

25  
26 In the example, Sebastian makes two decisions: first, he stops the conflict by sending Lorenzo  
27 out of the home, thus separating them physically. Then, he decides unilaterally to translate  
28 this immediately (and prematurely) into the rating system, rating Lorenzo with “0” for the  
29 whole day, not just for this particular conflict. Moreover, although there is another educator  
30 on shift, he is not consulted and they do not discuss the points given.  
31  
32  
33

34  
35 The educator’s decisions to rate young people were not always coherent or stable throughout  
36 time and situations. Not only were rating decisions used differently between members of the  
37 team, the same educator could rate differently similar behaviours in different situations or  
38 moments. This seemed to depend on a number of deeper emotional, institutional and/or  
39 social processes that we will describe in the following section.  
40  
41  
42  
43

44  
45 **Putting the Point-Based Reward System into the practical dimension: processes influencing**  
46 **the construction of the ratings.**  
47  
48

49  
50 In standardised or pseudo-standardised systems such as the RS of the PBRS, numerical ratings  
51 are valuable when the same values represent similar behaviours or level of performance. Thus,  
52 keeping track of progress should be fairly reliable. From a positivistic view, the ratings given  
53 represent an objective reality accessible in equal conditions to properly trained agents.  
54  
55 Nonetheless, this section shows that ratings are not “given” but “constructed” and do not  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 represent a external “objective reality” but a compilation of “influential processes” in their  
4 social context.  
5  
6

7  
8 *Marks were negotiated and co-constructed:*  
9

10  
11 The concept of negotiation, as used by participants, refers to informal processes to reach  
12 agreements between professionals and young people for different purposes, but especially  
13 when young people disagreed with the ratings about their behaviour. Negotiation of this kind  
14 was not contemplated in the design of the PBRs, but it happened in practice. Example 2 shows  
15 this pattern, although it should be noted that negotiations did not always happen as amicably  
16 as in this case.  
17  
18  
19  
20

21  
22 **Example 2: Negotiation in the rating process (Fieldnotes, Day 32)**  
23

24  
25 *“There is a discussion about yesterday Xavi’s [15 years old] marks. Sebastian [manager]*  
26 *tells Xavi that he’s got 1.8 on average yesterday and asks him why he had been*  
27 *shouting, which had been bad for him. Xavi says with good attitude and lowering his*  
28 *head that it was a misunderstanding. “I take the liberty of being like at home”, he said.*  
29 *Xavi asks Sebastian if he can be placed in a higher module, but Sebastian says that he*  
30 *could have done it if he had behaved properly yesterday. Xavi says with resignation but*  
31 *good manners that he will stay in module 1 then”.*  
32  
33  
34  
35  
36  
37

38  
39 This example shows a negotiation between the manager and a resident. Sebastian asks Xavi  
40 why he shouted the day before, which can be interpreted as a request for a justification. Xavi  
41 actually provides a justification saying “it was a misunderstanding” and “I take the liberty of  
42 being like at home”, which can be understood as a positive message of comfort in a children’s  
43 home. After his justification, Xavi initiates a negotiation asking Sebastian to change his marks  
44 (in this case the module he was placed in). In short, the example shows three generalities  
45 regarding negotiations. First, negotiation is not a “right” that young people can claim, rather it  
46 must be “achieved”. In the example, Xavi finds the occasion to negotiate when Sebastian asks  
47 him about his behaviour. Xavi’s justification is used here to challenge the interpretation of his  
48 behaviour. Second, professionals have a dominant position in negotiations. They can decline  
49 any offer to negotiate and they also make the final decision. Third, after negotiating, a mark  
50 can be changed, that is, re-interpreted. This shows the co-constructed nature of certain parts  
51 of the rating process. Additionally, the concept of co-construction refers here as well to the  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 idea that a child's behaviour is shaped by the educator's actions during the interaction. From  
4 this perspective, educators are partly responsible and always co-constructors of children's  
5 behaviour or actions. This is rarely discussed or registered in any standard tool.  
6  
7

8  
9 *Ratings based on professionals' interpretation:*  
10

11  
12 Professionals had to use their own interpretations to evaluate and rate a behaviour or level of  
13 performance, however they lacked specific training or reference manuals to apply the system.  
14 They had only basic instructions to decide what marks should correspond to each kind of  
15 possible behaviour or level of performance. More importantly, there were often many  
16 unforeseen and unpredictable situations that were difficult to anticipate or to include into a  
17 standard reference code. Only in extreme cases such as physical harassment, did professionals  
18 seem to have a common view about ratings, but not always. Example 3 shows how a  
19 coordinator refers to "professionals' interpretation" as a key factor to decide marks while  
20 discussing whether or not spitting on someone should be rated with the lowest mark.  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27

28  
29 **Example 3: "Professionals interpretation and randomness in the rating process**  
30 **(Fieldnotes, Day 21)**  
31

32  
33 *"...before Julian [manager] leaves [the young people's assembly], Kini [15 years old]*  
34 *asks him "is aggression module 0 or not?" I think he asks in relation to a recent*  
35 *aggression (a young person spitting on someone else) that wasn't sanctioned with*  
36 *module 0. Julian says that it depends on who (among the educators) "interprets" the*  
37 *aggression, and something else I can't remember. I think Julian was trying to relativize*  
38 *aggressions and avoiding going against a decision already made by an educator".*  
39  
40  
41  
42  
43  
44

45 Example 3 took place in a young's people assembly with one manager. A young person asks  
46 whether people committing aggression should be placed in Module 0 straightaway. As a  
47 participant observer, the researcher interpreted the question as a complaint about a previous  
48 aggression not sanctioned as expected. The manager, who seemed to understand the question  
49 as a complaint, says that different professionals might interpret aggressions differently. Thus,  
50 he makes explicit and recognises the role of personal interpretation in the rating process.  
51 Furthermore, he justifies it because in doing so, he avoids raising the critical matter at stake  
52 from the perspective of the young residents (an aggression wrongly sanctioned); avoids  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 admitting that the system might had been used unfairly by the educators; and covers other  
4 professionals' possible future mistakes.  
5  
6

7  
8 *Ratings influenced by Emotional Intensity Triggered in Tense Situations:*  
9

10  
11 Educators tended to make quick, extreme and unilateral rating decisions when they had an  
12 intense emotional response in situations such as conflicts with aggression, confrontations or  
13 certain ways of protesting from young people. This happened more often when educators  
14 showed feelings of anger and certain tension.  
15  
16

17  
18  
19 Example 1 above shows the role of emotion, although it needs to be contextualized. Managers  
20 and professionals had been upset for several months at Lorenzo's behaviour, lack of  
21 cooperation and passive attitude. Lorenzo was nearly 18 and they thought his behaviour was  
22 due to his wish and expectation to leave the home soon. The conflict in Example 1 was not the  
23 only one involving Lorenzo recently, so professionals and residents were tense and upset at  
24 him. Furthermore, professionals discussed this in their meetings and decided to be stricter  
25 when he was non-cooperative. Thus, the manager's intense emotional reaction in Example 1 is  
26 triggered by this particular conflict but is amplified by his anger and disappointment with  
27 Lorenzo's past behaviour and attitude. Consequently, the manager rates Lorenzo in a way that  
28 is unilateral instead of shared, quick instead of calmed and extreme instead of adjusted.  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36

37 *Individual rating styles/tendencies:*  
38

39  
40 Ratings seemed to differ depending on the person who interpreted the situation. It is beyond  
41 this paper to analyse what factors or processes make two professionals interpret a situation  
42 differently but the young people seemed to assume that certain educators had particular ways  
43 of rating (very high or very low, with or without reflection) that were fairly stable throughout  
44 time.  
45  
46  
47  
48

49  
50 **Example 4: "Individuality" in the rating process from the participants' perspective**  
51 **(Fieldnotes, Day 15)**  
52

53  
54  
55 *"... Patricia [16 years old] says to Jacinto [educator] that Marta [educator] shouts and*  
56 *put Os without any reason. In that moment, Patricia was characterizing the different*  
57  
58  
59  
60

educators overemphasizing their main features (from her point of view) to make well intended jokes”.

Example 4 shows a young person overemphasising some features that, from her perspective, characterize the different educators. She describes Marta as someone who rates young people’s behaviour with “0” more often than she should. Intriguingly, we found data supporting the idea that some professionals might have particular ways of rating. In Example 5, Marta and Jacinto acted differently in the same situation. Jacinto preferred to use a threatening attitude to make Lorenzo clean the kitchen whereas Marta preferred to put a 0 in his score. Although each educator might interpret the situation differently (and thus their different response), this still resonates with Patricia’s characterization of Marta.

**Example 5: “Individuality” in the rating process from the participants’ perspective (Fieldnotes, Day 32)**

“... Marta [educator] cleans the kitchen. It’s Lorenzo’s [18 years old] turn to do it but he is in the street and, even when he has been told to come in and do the kitchen, he does not come. Marta is cleaning the kitchen by herself instead of telling Lorenzo off. Afterwards, she comes into the office where Sebastian [manager], Jacinto [educator] and I [researcher] are speaking, and tells us to put a 0 to Lorenzo in the area “housework” that day because he should have done the kitchen already. Jacinto tells Marta to stop cleaning the kitchen because “Lorenzo will do it” (he uses a threatening tone)”.

Summing up, this section shows that putting a standardised system into practice is a task that must be reflected and studied since professionals not only have to deal with the complexities of the setting itself, but also, they act under the influence of deeper processes that affect the intended objectivity of the system, which seems to be, in turn, subjective, interpreted and co-constructed.

## CONCLUSIONS

Unpredictability, multicausality and working conditions make children’s homes uncertain places. New Public Management, EBP and standardization are concepts adopted from the market that are having a major impact on social services, including child welfare. And although

1  
2  
3 there is some research about this topic, the everyday life of the children's homes have not  
4 been studied in depth, particularly from an educational perspective. Children's homes are  
5 complex educational ecosystems that must be understood.  
6  
7

8  
9 This paper analysed the process by which a point-based reward system, a positivistic tool  
10 based on behaviouristic psychology, is put into real-time practice in the everyday life of a  
11 children's home. These systems need strict procedures in their implementation so that rigour  
12 and objectivity is preserved. This is precisely why this exemplifies the type of work expected  
13 from New Institutionalism, EBP and Standardization. Furthermore in this case, this system had  
14 strong links with a regional scale standard assessment system, that we called "Reference  
15 System", since ratings obtained in PBRS contributed to the ratings given in the indicators of  
16 the RS.  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23

24 First, we found that when put into practice, the PBRS was used in ways significantly different  
25 to those intended. Professionals did not follow the data collection processes rigidly, and  
26 furthermore, the ratings they gave to the children were many times co-constructed and  
27 strongly influenced by a set of factors and processes that question objectivity.  
28  
29  
30  
31

32 Thus, on many occasions, the final rating given to a child went through a process of  
33 negotiation between the educator and the child. As a result, ratings could remain the same,  
34 but sometimes they were changed depending on the arguments given, the promises made by  
35 children or the extra-tasks agreed to compensate a bad behaviour.  
36  
37  
38  
39

40 Among those factors and processes influencing the ratings, educator's personal interpretation  
41 of children's behaviour was promoted and protected by the institution instead of mitigated by  
42 the standardised system, thus, resulting in sometimes idiosyncratic ratings. The lack of a clear  
43 and accessible reference manual or training for the educators also contributed to this.  
44  
45  
46  
47

48 The emotional intensity perceived in professionals during conflicts or other challenging  
49 situations seemed to influence the ratings given to a particular child in a situation (lower in  
50 intense negative emotional situations). Additionally, professionals tended to skip or bend the  
51 established rating procedures in situations where they had intense emotional reactions,  
52 especially when they were negative (rating based in extreme actions).  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60



1  
2  
3 Finally, we found clues to suggest the existence of individual rating styles or tendencies among  
4 educators that were recognisable by the children. In other words, each educator might rate  
5 differently or act differently in a similar or equal situation than other colleague.  
6  
7

8  
9 Accordingly, these findings help us to reflect not only on the implementation of standard  
10 procedures in complex contexts such as children's homes, but also the complexity, the  
11 richness and the explanatory potential of their social and dynamic everyday life, social  
12 practices and interactions. In other words, to understand children's homes it is necessary to  
13 pay attention not only to the "planning dimension" where practices and tools are designed,  
14 but also to their "practical dimension" where they are implemented. The practical dimension  
15 influences the "institutional products" in many ways, some of them difficult to control from  
16 the theoretical dimension because of their complexity, because they are unexpected or  
17 because they invisible. Particularly, in this paper we see how, this takes place even with highly  
18 controlled educational processes. It might be obvious that more control over procedures  
19 through standardization and objectivity will result in better practices and outcomes, however,  
20 this does not apply straightaway when implementing such ideas in complex contexts without  
21 compromising its very nature.  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30

31  
32 A consequence of introducing standard tools unreflectively in children's homes are that they  
33 oversimplify the educational complexity of social interactions and overshadow deep  
34 educational processes such as negotiation or argumentation. Furthermore, because there is an  
35 illusion of objectivity about the ratings, they uncritically influence reports and decisions about  
36 children's lives.  
37  
38  
39  
40  
41

#### 42 REFERENCES

- 43  
44  
45 Antaki C. 1999. Interviewing Persons with a Learning Disability: How Setting Lower  
46 Standards May Inflate Well-Being Scores. *Qualitative Health Research*, **9**, 437–454.  
47  
48 Bravo A, Del Valle J. 2003. Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en  
49 residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa.  
50 *Psicothema*, **15**(1). 136–142.  
51  
52  
53 Buchbinder M, Longhofer J, Barrett T, Lawson P, Floersch J. 2005. Ethnography and Childcare  
54 Practice. *Hanna Perkins Center for Child Development*.  
55  
56 Corsaro W. 2003. *We're Friends, Right?* Joseph Henry Press: Washington, DC.  
57  
58  
59  
60

- 1  
2  
3 Defensor del Pueblo. 1991. *Estudio sobre la situación del menor en centros asistenciales y de*  
4 *internamiento y recomendaciones sobre el ejercicio de las funciones protectora y*  
5 *reformadora*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo: Madrid.  
6  
7 Del Valle J, Bravo A. 2003. *La situación actual del acogimiento familiar en España*. Ministerio  
8 de Trabajo y Asuntos Sociales: Madrid.  
9  
10 Egelund T, Jakobsen B. 2009. Standardized Individual Therapy: a Contradiction in Terms? :  
11 Professional principles and social practices in Danish residential care. *Childhood*, **16**,  
12 265-282.  
13  
14 Emerson RM, Fretz RI, Shaw LL. 1995. *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of  
15 Chicago Press: Chicago.  
16  
17 Emond R. 2003. Putting the Care into Residential Care: The Role of Young People. *Journal of*  
18 *Social Work*, **3**, 321-337.  
19  
20 Heritage J, Atkinson JM. 1984. Introduction. In *Structures of social actions: Studies in*  
21 *conversation analysis*. Atkinson JM, Heritage J. Cambridge University Press: Cambridge.  
22  
23 Jakobsen T B. 2010. 'What Troubled Children Need' Constructions of Everyday Life  
24 in Residential Care. *Children & Society*, **24**, 215-226.  
25  
26 Lemke J L. 2000. Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial  
27 Systems. *Mind, Culture, and Activity*, **7**, 273-290.  
28  
29 Martinell Barfoed E. 2014. Standardiserad interaktion—en utmaning för social arbete.  
30 Standardized interaction—a challenge in social work). *Socialvetenskaplig tidskrift*, **21**,  
31 4–23.  
32  
33 Neal JW, Neal ZP. 2013. Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems  
34 Theory. *Social Development*, Vol 22, **4**, 722–737.  
35  
36 Observatorio de la Infancia. 2016. *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la*  
37 *infancia*. Boletín nº 17. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: Madrid.  
38  
39 Ponnert L, Svensson K. 2015. Standardisation—the end of professional discretion? *European*  
40 *Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2015.1074551  
41  
42 Power M. 1997. *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press: Oxford.  
43  
44 Sackett DL, Rosenberg WM, Gray JA, Haynes RB, Richardson WS. 1996. Evidence based  
45 medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, **312**, 71–72. Retrieved  
46 from <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>  
47  
48 Stevens I, Cox P. 2007. Complexity Theory: Developing New Understandings of Child Protection  
49 in Field Settings and in Residential Child Care. *Br J Soc Work*, **38** (7), 1320-1336.  
50  
51 Strauss A, Corbin JM. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and*  
52 *techniques*. Sage: Thousand Oaks.  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 Törrönen M. 2006. Community in a children's home. *Child and Family Social Work*, **11**, 129-  
4 137.

5  
6 van Nijnatten CHCJ, Noordegraaf M. 2016. How professional parents collect information from  
7 adolescents through conversation. *International Journal of Child and Family Welfare*,  
8 **17** (1/2), pp. 27-46.

9  
10  
11 Velasco H, Díaz de Rada A. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta: Madrid.

12  
13 Wolfensberger W. 1972. *Principle of Normalization in Human Services*. York University  
14 Campus: Toronto.  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

Review Copy



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 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, 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.

Un 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 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 promocionada 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 rutinizar 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](mailto:manuel.palomares@educasapiens.com))

---

## **SECCIÓN 3: CONCLUSIONES**

## **CONCLUSIONES**

Este trabajo pretende abrir y aportar luz a la comprensión del funcionamiento de la caja negra que son los centros de menores desde el punto de vista educativo, así como el resto de contextos de su comunidad en los que participan los menores en acogimiento residencial. Tengo el convencimiento, y las grandes líneas de investigación sobre el funcionamiento, la interacción social y las prácticas en el sistema educativo me apoyan, de que comprender qué ocurre con los menores que acogemos en centros residenciales pasa fundamental, aunque no exclusivamente, por conocer qué ocurre dentro de esos centros y qué ocurre en la vida de los menores mientras residen en ellos. Existe ya una fuerte tradición de investigación correlacional entre factores clave que nos informa de cuáles deben ser tenidos en cuenta, mantenidos, modificados o eliminados. Pero carecemos de la otra pata de la investigación educativa en los centros de menores, esto es, aquella que observa, identifica, describe, analiza, comprende y relata no solamente qué procesos educativos tienen lugar en ellos, sino cómo se producen, en qué contexto, bajo qué circunstancias únicas, cómo se desarrollan en su naturaleza dinámica, cómo los interpretan los participantes, porqué actúan de la manera en que los hacen desde su punto de vista y desde la influencia de otros factores, y sobre todo, qué les aporta todo eso a los menores en forma de aprendizajes, desarrollo y procesos de socialización.

Dicho de otro modo, estoy convencido de la necesidad de un enfoque alternativo, complementario, dinámico, procesual, inductivo, interpretativo e interaccional que desvele la vida de los centros y los menores en funcionamiento y en tiempo real para responder, de maneras que ya tienen gran tradición en otros campos, a las siguientes preguntas: ¿cómo contribuye el sistema de protección y los centros de menores al aprendizaje, desarrollo y socialización de los menores protegidos? ¿Cómo aprenden, se desarrollan y se socializan los menores durante su periodo de institucionalización? ¿Cómo contribuye a ello el principio de normalización? ¿Cómo podemos mejorar la atención en los centros?

Esta investigación no ha pretendido responder todos los interrogantes, ni llegar en profundidad a todos los aspectos que acabamos de enumerar, pero realiza una serie de aportaciones que ayudarán a ello y que explicaré a continuación.

**Para abrir la caja negra hay que pasar a los centros y ver su funcionamiento en acción: el análisis de prácticas educativas dinámicas como una manera de comprender el aprendizaje, el desarrollo y la socialización.**

A lo largo de este trabajo presento un marco teórico desde el que abordar la comprensión de la dinámica educativa interna de los centros de menores, así como los procesos de aprendizaje, desarrollo y socialización de los menores en las distintas prácticas y contextos en que participan durante su periodo de acogimiento.

Dicho marco teórico va desarrollándose a lo largo de la investigación en una combinación constante de revisión teórica y resultados empíricos que se ve especialmente reflejado en las conclusiones del segundo artículo y en la introducción del cuarto. En el segundo artículo, fruto de las primeras etapas de la investigación, plateo tras una observación participante general de las prácticas en un centro y tras el análisis más detenido de una práctica educativa en particular, que estas instituciones pueden considerarse como contextos educativos donde las prácticas educativas son de naturalezas diversas en cuanto a su intencionalidad (formales, informales, paradójicas), que todas tienen un fuerte potencial educativo en los menores (y no sólo las formales o más oficiales) y que dichas prácticas deberían analizarse como una entidad que viaja entre dimensiones propias de la institución. Las dimensiones más relevantes identificadas han sido la “planning dimension”, esto es, aquellos espacios de planificación de las actividades educativas; y la “practical dimension”, que hace referencia a los espacios donde las prácticas son implementadas. Lo significativo del viaje entre dimensiones de estas prácticas hace referencia, no sólo al hecho de que una acción pueda o deba ser comprendida dentro de distintas “capas de significado” (Geertz, 1994) o distintas “escalas de tiempo” (Lemke, 2000), sino al hecho de que algunas prácticas (especialmente las formales) son generadas en unos espacios (en una dimensión)

mediante unos procesos concretos, para desplazarse posteriormente a otros espacios distintos (otra dimensión) donde se implementará con unos condicionantes, factores y procesos nuevos. Este aspecto teórico es relevante en el contexto de los centros de menores porque, como decíamos anteriormente, muchas de las prácticas con un impacto educativo importante o por descubrir pasan desapercibidas dos razones: por no ser prácticas formales y no haber sido diseñadas intencionalmente; o porque siendo prácticas diseñadas en la “planning dimension”, una vez que su viaje llega a la “practical dimension” y se desarrollan en tiempo real, suceden cambios o procesos relevantes no previstos a los que no se presta atención. Tanto los procesos de creación e implementación de las prácticas, como el viaje de éstas entre dimensiones, como los microprocesos tienen lugar dentro de dichas prácticas y que Erickson (1992) decía que pasan desapercibidos por cotidianos, son un objeto de estudio necesario y fundamental para entender los procesos de aprendizaje, desarrollo y socialización de los menores acogidos en centros de protección.

Analizo y discuto lo anterior en el segundo artículo (Palomares y Poveda, 2010), donde vemos que durante la implementación de prácticas paradójicas que habían sido cuidadosamente planificadas surgen cambios dramáticos que las transforman en algo diferente y no siempre percibido ni deseado por la institución.

En la introducción del cuarto artículo, que corresponde a las últimas etapas de la investigación, justifico 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 desarrollo humano una aproximación al estudio de los centros de menores centrada en el análisis de sus procesos educativos y, en particular, de las prácticas educativas y la interacción social. Partiendo de conceptos propios de dichas teorías, de la teoría de la complejidad aplicada a los servicios sociales de Steve y Cox (2007), así como de las corrientes macrosociológicas como el “New Public Management” y la “Evidence-Based Practice” desarrollo el concepto de “ecosistema educativo complejo” como una forma de teorizar en mayor profundidad sobre los centros de menores como contextos educativos. Así, este modelo o concepto nos



ayuda a plantear investigaciones e intervenciones que se centren en las prácticas e interacciones educativas en las que participan los menores de manera directa o indirecta, formal o informal, dentro o fuera de los centros, y además a nos ayuda a plantearlas partiendo de una toma de conciencia sobre la complejidad que las características del sistema, de los centros y de los procesos educativos tienen en la vida real.

Como adelantábamos en las conclusiones del último capítulo,

“Si este concepto resultase de utilidad, lo cuál 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”.

(Palomares, 2017, p. 33)

### **La etnografía lingüística: una forma de documentar las entrañas de la caja negra.**

El marco teórico anterior acepta el uso de múltiples métodos y, hasta cierto punto, epistemologías. Sin embargo, documentar las entrañas de la caja negra que son los centros afrontando su complejidad, exige el uso de aproximaciones interpretativas (Erickson, 1989) y, en cierta medida, etnográficas. Los planteamientos y las justificaciones epistemológicas y metodológicas del enfoque que en este caso adopto en este estudio son esbozadas en la introducción de esta tesis (p. vii), discutidas en profundidad en el primero de los artículos (Palomares, 2008), y retomadas permanentemente en el resto (Palomares, 2010; 2017; aceptado). Así, planteo que

“Actualmente podríamos distinguir entre aproximaciones epistemológicas más fieles a la psicología científica clásica de corte positivista y próxima a

las ciencias naturales, y aproximaciones interpretativas más sensibles a los desarrollos científicos de las ciencias sociales como la filosofía, la lingüística, la sociología o la antropología (incluso cuando cada una de estas disciplinas tiene sus propias divisiones internas). La etnografía ha sido una teoría-metodología que ha permitido abordar de forma rigurosa aspectos que han sido siempre muy escabrosos en la psicología como la agencia, el significado o la intencionalidad, y en este sentido, ha sido clave para generar un conocimiento adecuado de los procesos de desarrollo en distintas culturas, lo cual ha permitido a la vez problematizar no sólo las teorías clásicas del desarrollo, sino el desarrollo clásico de las teorías”.

(Palomares, 2008, pp. 150-151)

En el segundo artículo (Palomares, 2010), añado una herramienta teórico-metodológica, la “etnografía lingüística”, que se viene desarrollando en Europa en los últimos 15 años. De acuerdo con Rampton (2007), surge a partir de cinco tradiciones del análisis del lenguaje y la interacción social bien consolidadas pero con objetos de estudio propios como son la “sociolingüística interaccional” (Gumperz, Jupp y Roberts, 1979), los “nuevos estudios de la alfabetización” (Street, 1995), el “análisis crítico del discurso” (Fairclough, 1992), la “investigación neo-Vygotskiana sobre el lenguaje y el desarrollo cognitivo” (Vygotsky, 1978; Bruner, 1985) y la “la lingüística aplicada interpretativa para el enseñanza de lenguas” (Widdowson, 1984). La etnografía lingüística se articula de tal manera que “la etnografía abre y amplía la lingüística [...] (y) la lingüística y el análisis del discurso sensible lingüísticamente bajan a tierra a la etnografía” (Rampton, 2007, p. 596). Esta doble capacidad de captar y vincular lo micro, lo único, lo dinámico de un proceso o contexto y vincularlo a lo macro, lo aparentemente estable, a las grandes teorías sociológicas y los marcos legislativos y sus ideologías, es lo que hace de la etnografía lingüística una herramienta necesaria para mirar el interior de los centros de menores desde una perspectiva educativa rigurosa.

En las conclusiones del segundo artículo (Palomares y Poveda, 2010), explico cómo el rango de actuación de la etnografía lingüística puede ser amplio y tener un papel

preponderante incluso cuando los datos lingüísticos puedan ser escasos o no estar recogidos en las condiciones óptimas.

“More generally our analysis of practices in RCCIs attempts to establish a dialogue between linguistic ethnography, which is a powerful theoretical and methodological approach to uncover the social within discursive detail, on the one hand, and a conceptual theorization of this institutional space, on the other hand. These are interrelated concerns that may allow us to place different works along a continuum between detailed ethnographic discourse analysis and the social theorization of institutionality. Admittedly, our paper is closer to a general conceptualization of certain institutions designed for children than an empirical analysis of discursive practices in these settings. Yet, this positioning illustrates one of several configurations within linguistic ethnographic analyses of institutions as exemplified in this special issue”.

(Palomares y Poveda, 2010, p. 209)

Esto se debe a que la etnografía lingüística no es sólo una herramienta sino que implica de igual forma un posicionamiento teórico sobre el concepto de lenguaje que permea, por consiguiente, la forma en que los objetos de estudio y los datos son construidos.

Así, como planteo en las conclusiones de Palomares (2017), aunque otros métodos podrían haber analizado desde cierto ángulo las características del sistema de protección y de los centros de menores, la estancia prolongada en el campo como la que planteamos y focalizada 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” (p. 34).

### **Algunos aspectos que encontramos dentro de la caja negra.**

#### *La complejidad de los procesos educativos.*

Stevens y Cox (2007) introdujeron la teoría del caos en los servicios sociales como una manera de comprender su multidimensionalidad. En el último artículo (Palomares, 2017) profundizo en las fuentes de complejidad que he observado y que es fundamental tener en cuenta para analizar, comprender y trabajar en el sistema de protección de menores y en sus centros. Así, lo resumo dentro del artículo en el siguiente fragmento:

“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 estarse 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” (pp. 17-18).

Esto es precisamente lo que discutimos en el segundo artículo (Palomares y Poveda, 2010) cuando tratamos de comprender y analizar los factores y procesos que dan forma a una práctica social durante su implementación en la dimensión práctica de la institución. El tercer artículo (Palomares, aceptado) muestra precisamente esta complejidad incluso cuando los procesos más estandarizados.

#### *La heterogeneidad de la atención educativa dentro del sistema.*

En el sistema educativo, el currículo oficial de cada etapa regula los contenidos educativos que deben trabajarse con los alumnos. A su vez, el resto de la normativa estructura, los tiempos, los espacios, los agentes, y sugiere aproximaciones metodológicas. En el sistema de protección de menores y particularmente en los centros, la autonomía en estos aspectos es mucho mayor.

Como exponía en el cuarto capítulo (Palomares, 2017), la autonomía tiene la capacidad de flexibilizar los procesos educativos para adaptarlos a la realidad de los centros, pero potencialmente dará lugar a una heterogeneidad inter-centros que exigirá esfuerzos extraordinarios desde la investigación si pretendemos comprender, describir y obtener conclusiones relevantes sobre el funcionamiento del sistema en general.

No he incorporado en esta tesis un estudio comparativo de las diferencias y similitudes de los procesos educativos entre los tres centros estudiados, lo cual habría aportado luz a este debate, pero la identificación y descripción del tipo de prácticas según su intencionalidad educativa (formales, informales, no formales, paradójicas), así como el papel no preponderante de los procesos formales, deja entrever la riqueza de prácticas y la heterogeneidad que la autonomía en los centros estudiados, y potencialmente en el resto de centros dentro del mismo sistema.

*El papel de los centros como principal contexto de desarrollo: la elección y estructuración de actividades educativas.*

Los centros no son un contexto más en la socialización de los menores que viven en ellos. Dentro del proceso general de “participación guiada” como estrategia de desarrollo cultural descrito por Rogoff (1993), “elegir y estructurar las actividades infantiles” (p. 122) es uno de los pasos fundamentales en el desarrollo de los jóvenes. Así, vemos cómo desde la autonomía de los centros y desde la responsabilidad que les atribuye la legislación, son estos los que, en buena medida, eligen y estructuran las actividades de los menores. Pero no sólo lo hacen en relación con las actividades y prácticas desarrolladas dentro del centro, sino que, también, lo hacen también con aquellas que tienen lugar fuera del centro. Así, desde los centros se eligen colegios, actividades extraescolares, se permite salir a los jóvenes con ciertos amigos, se ve bien o mal ir a ciertos lugares o eventos, etc.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta que, cómo vimos en el tercer capítulo, la implementación de procedimientos educativos puede estar influenciada por múltiples factores y procesos de los que podemos no tener plena conciencia, queda abierta para futuras investigaciones la siguiente pregunta: ¿mediante qué procesos se eligen y estructuran las prácticas y actividades educativas en las que participan los menores, desde las más formales a las más informales? ¿es una toma de decisiones racional y unilateral que parte de los profesionales y siempre atiende a las necesidades del menor, o existen otros factores y agentes que moldean esa toma de decisiones, y por tanto, la educación del menor? Resumiendo, la pregunta a responder podríamos expresarla así ¿cómo se deciden, generan y/o construyen las trayectorias educativas de los menores? Independientemente de la respuesta, no cabe duda de que buena parte de la respuesta se encontrará en procesos que suceden dentro de los centros.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la naturaleza de una educación basada en el principio de normalización no impide que los menores participen en contextos donde los centros tienen poco o ningún acceso.

*El valor de una primera fotografía de la vida cotidiana de un centro.*

En este trabajo se presenta una primera fotografía de la prácticas educativas que tienen lugar en la vida cotidiana de un grupo de menores con medidas de protección.

Dicha fotografía hace fundamentalmente tres aportaciones. En primer lugar, propone varios ejes sobre los que comenzar a analizar y comparar las configuración educativa de los centros: qué aprenden, cuándo y dónde aprenden, con quién aprenden y cómo aprenden.

En segundo lugar, muestra la necesidad de realizar análisis detallados de estas prácticas donde se recojan los microprocesos de la interacción social que serán los que aporten conocimiento relevante sobre aspectos como los procesos de implementación de los prácticas, estrategias y herramientas educativas o, dicho de otra forma, la configuración de las oportunidades de aprendizaje, socialización y desarrollo de los menores.

En tercer lugar, muestra los primeros resultados de un caso que deben servir para ir construyendo conocimiento científico en el sentido propuesto por Erickson (1986), esto es, mediante la búsqueda de “factores *universales concretos*, a los que se llega estudiando un caso específico en detalles y luego comparándolo con otros casos estudiados en forma igualmente detallada” (p. 130). Los resultados del análisis de un centro concreto son recogidos en detalle en el cuarto artículo.

*Un análisis de los usos en tiempo real de una herramienta educativa:*

He mencionado en el apartado anterior la importancia del análisis micro de las prácticas educativas. En este caso, analizamos un sistema de recompensas basado en puntos con bases positivistas y conductistas que requería procesos pseudoestandarizados para recoger datos numéricos objetivos acerca del comportamiento de los menores. Sin embargo, encontramos que los profesionales a menudo no seguían dichos procedimientos, lo que resultaba en puntuaciones que

eran o co-construidas con los menores o influenciadas enormemente por factores y procesos que cuestionaban dicha objetividad como: la negociación, la tensión emocional de la situación, la falta de un manual de referencia para puntuar comportamientos imprevistos y las interpretaciones personales de los profesionales.

Los resultados de este tipo de análisis muestran el potencial para aportar nuevas perspectivas, en ocasiones críticas, a los procesos educativos y estrategias dentro de los centros. Este caso en particular, es un ejemplo de cómo la complejidad de estos ecosistemas educativos inunda incluso los procesos más estandarizados que, como discutiremos a continuación, pretenden promocionar las nuevas tendencias de los sistema de bienestar para la infancia.

**Vinculación de lo observado en la caja negra con los aspectos macro del sistema y las tendencias político-ideológicas de la era actual: *estandarización vs. criterio profesional.***

Este trabajo, en el tercer capítulo, abre un debate acerca del papel que pueden tener dos tendencias diferenciadas en la atención a la infancia con medidas de protección. Por una parte, la corriente del “New Public Management” y sus conceptos de “objetividad”, “estandarización” y “evidence-based practice” tienen repercusiones positivas en relación con la seguridad que los trabajadores encuentran al tener normativas, referencias, protocolos y estándares de referencia, también se advierte una deprofesionalización de las figuras de trabajadores sociales, que no parece ser arriesgado extrapolar a los educadores de los centros. Así, las mejoras en la intervención dentro del sistema pasarían por una mayor regulación normativa y una mayor inversión en herramientas y sistemas protocolarizados.

Por otra parte, existiría una tendencia, liderada por la pedagogía social proveniente de Dinamarca y Alemania, donde los valores humanistas y los procesos de formación y potenciación de la función y el criterio profesional serían la clave para encontrar espacios de mejora del sistema de atención a la infancia.



En este análisis observamos las dificultades existentes para poner en marcha este tipo de herramientas y procesos sin que su propia naturaleza se comprometa. Si además consideramos que existe una tendencia en las administraciones por introducir en los centros de menores sistemas de evaluación similares al analizado, entonces no cabe duda que la monitorización en el uso de dichos sistemas es necesario por los siguientes motivos:

- *Validez interna:* Si los datos recogidos van a tener repercusión en la vida de los menores y especial a la toma de decisiones sobre su permanencia o movilidad entre recursos, debemos asegurar que dichos datos están midiendo lo que dicen medir, esto es, no están influenciados por factores externos como los discutidos anteriormente. Conseguir esto, sin embargo, parece complicado.
- *Horizontalidad y verticalidad de los aspectos evaluados:* La evaluación deberá abarcar aquellas prácticas más relevantes tanto dentro como fuera de los centros (horizontalidad) y con un grado de información y análisis que permita comprender cualitativamente el significado de las puntuaciones numéricas en su contexto (verticalidad).
- *Empoderamiento de los menores:* Las relaciones de poder en los centros están desequilibradas a la hora de recoger datos y valorar el comportamiento de un menor, ya que ambas cosas son realizadas por los educadores sin apenas posibilidad de ser cuestionados. Esto ocurre hasta tal punto que dichas puntuaciones reflejan de alguna manera un perspectiva individualista del comportamiento, esto es, como si ese comportamiento surgiese aislado del mundo y la historia. Sin embargo, en muchas ocasiones los conflictos son escalados, o generados, por los propios educadores por maneras inapropiadas de proceder, y esto no aparecerá escrito en ningún informe ya que son los educadores, como decimos, los que deciden cómo ha sido la realidad mediante el único la realización de los únicos documentos que tendrán validez oficial y que verán otros profesionales.

**REFERENCIAS**

- 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.
- Bruner, Jerome. 1985. *Vygotsky: A historical and cultural perspective*. In James Wertsch (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching* (pp. 119-161). *Handbook of research on teaching*.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 2, pp. 195-301). Madrid: Paidós-MEC.
- Erickson, F. (1992). *Ethnographic microanalysis of interaction*. *The handbook of qualitative research in education*, 201-225.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Geertz, C. (1994). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. *Readings in the philosophy of social science*, 213-231.
- Gumperz, John, Tom Jupp and Celia Roberts. 1979. *Crosstalk*. Southall, Middlesex, U.K.: BBC/National Centre for Industrial Language Training.
- Lemke J L. 2000. *Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems*. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 273-290.
- Neal JW, Neal ZP. (2013). *Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory*. *Social Development*, Vol 22, 4, 722-737.

- 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.
- Palomares, M. (2017). Los procesos educativos de un centro de menores desde dentro: una fotografía etnográfica de la vida cotidiana de un Ecosistema Educativo Complejo. *ETNIA-E: cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del ima/fmee*, nº 11, 1-38.
- Rampton, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics*, 11/5, 2007: 584-607.
- 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.
- 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.
- Stevens I, Cox P. 2007. Complexity Theory: Developing New Understandings of Child Protection in Field Settings and in Residential Child Care. *Br J Soc Work*, 38 (7), 1320-1336.
- Street, Brian. 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- 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.

Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Widdowson, Henry. 1984. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.