

El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa

José García Molina.

C.E.U. Talavera de la Reina, Universidad de Castilla-La Mancha.

Resumen

El Proyecto Educativo Individualizado es una herramienta que cumple varias funciones imprescindibles en una práctica educativa coherente e individualizada. El PEI supone la puesta en marcha, la articulación en el acto educativo, de los presupuestos del modelo teórico de referencia. Pero, además, este documento constituye un recurso cuya valía cobra sentido en tres direcciones diferentes. En primer lugar su formalización repercute en un aumento de la coherencia teórico-práctica y, por lo tanto, de la eficacia en la tarea educativa.

En segundo lugar, supone un proceso formativo continuado para el propio profesional que ha de realizarlo. Por último, el PEI puede ser una herramienta para la organización de los tiempos de la educación en la institución. Nuestra particular propuesta asume que toda metodología tiende a buscar la aplicabilidad y ello es lo que pretende ofertar este artículo. Pero lejos de convertirse en un recetario de aplicaciones, nuestra propuesta presupone un modelo teórico que otorga coherencia a la práctica educativa.

Palabras clave: Proyecto educativo individualizado, metodología, organización, formación, instrucción, mediación.

Abstract

This paper presents the "Individualized Educational Project" (IEP) as an essential tool in every coherent and individualized educational practice. The "IEP" refers to the implementation of several argues that supports all theoretical model. The document we show is also an important resource in three different directions, such as: an increase in theoretical-practical coherence, a continuous training process for the professional, and a tool to organize timetables and spaces in the Educational Institution.

To sum up, our particular proposal assumes that every methodological conception tends to look for keys in order to be applied, and that is the aim we would like to share with this paper. Our proposal show a theoretical model that tries to give coherence to the educational practice.

Keywords: Individualized project, methodology, organization, training, instruction, mediatio

1. Elementos teóricos previos

Cinco son los elementos teóricos que consideramos mínimos a la hora de plantearse una definición de educación social que se sustente en criterios aceptables desde una teoría pedagógica.¹ Esto es así, al menos, si hablamos de educación social en el ámbito de las prácticas educativas de protección a la infancia y adolescencia que se llevan a cabo en centros residenciales de acción educativa, hogares o casas de acogida. Los cinco elementos a los que hacemos referencia son: el marco institucional en el que se realiza el proyecto educativo, el agente de la educación (el educador social), el sujeto de la educación (niños o adolescentes atendidos en los CRAE), los contenidos de la educación y, por último (como tema principal que nos ocupa) las metodologías del acto educativo. Partimos pues de una definición de educación social que los relaciona y articula, necesidad de coherencia si se persigue construir un modelo educativo que sostenga prácticas efectivas y acordes a la época actual.

Entendemos por **educación social**: la acción social de transmisión, intencionada y sistemática, de los bienes culturales de época (contenidos, habilidades y formas de comportamiento que una cultura o sociedad concreta va a exigir a los individuos que la habitan) que un agente de la educación (el educador social) rea-

liza respecto a un sujeto social (sujeto de la educación) en un marco institucional sancionado para tal acción (en nuestro caso un centro de protección a la infancia). La educación social persigue, en líneas generales, tres finalidades: la socialización de la infancia, una admisible circulación social de los individuos por la diversidad de las redes sociales y la promoción cultural y social de cada uno de los sujetos de la educación.

La definición general tiende a pensar la educación social como un servicio a todos los ciudadanos que conforman un espacio social, y a los que, supuestamente el derecho constitucional y el "Estado de Bienestar" reconoce sus derechos a la instrucción, formación y educación en sus variadas formas. La educación social no se dirige, pues, exclusivamente a personas en situaciones de desventaja o marginación social (sin negar la relevancia que, por los condicionamientos histórico-sociales este campo ha tenido). Esta apreciación no es pueril, ya que lo que queremos reseñar es que la educación social debería cumplir la misma función que cualquier otro tipo de educación, por mucho que se dirija a sujetos que tienen una problemática social. El trabajo educativo no tiene como fin último la problemática de las personas, sino el desarrollo cultural y social de los sujetos, los grupos o las comunidades. La educación supone la oferta de contenidos y habilidades culturales que pueden hacer promocionar a un sujeto personal, cultural o socialmente. Pero la educa-

1 Quien desee profundizar en el marco teórico de partida, el modelo estructural para la pedagogía social, puede consultar las obras de Violeta Núñez (1990 y 1999) que se reseñan en la bibliografía adjunta, o la nuestra propia.

ción (social) no puede solucionar problemas que son de competencia política o terapéutica.

El **marco institucional** determina un tipo de demanda educativa específica. Ello no significa que los procesos de educación que se desarrollan en los CRAE deban entenderse como "especiales". La educación sigue cumpliendo la misma función (socialización circulación y promoción social) aunque el cambio de marco institucional pueda suponer un cambio en los contenidos (respecto a instituciones como la escuela, un club de tiempo libre, una ludoteca, etc.) y su orientación práctica o en las metodologías de transmisión educativa. Por otro lado, un CRAE debe ser entendido como "un lugar para vivir". Porque si bien el centro es el lugar de trabajo de los educadores, es el lugar donde los niños/as y adolescentes viven. Ello requiere una diferenciación de los "tiempos para la educación" y los "tiempos de vida", una diferenciación de lo que cae del lado de lo comunitario y lo que cae del lado de la intimidad. Es necesario entender que nadie puede estar "siendo educado" todo el tiempo, ni en el sentido de estar instruyéndose ni en el de guardar las formas de cortesía, máxime en el lugar que vive (lugar de la vida privada).

Entendemos por **agente de la educación social** al profesional de la educa-

ción social, entendiendo que la profesionalidad remite a una cuádruple dimensión.² Primero: la existencia de un **cuerpo de conocimientos específicos** (provenientes de la investigación y elaboración teórica de la pedagogía) que se articulan en su dimensión conceptual, metodológica y técnica. Segundo: existencia de **normativa interna** para el grupo profesional.³ En tercer lugar: un **compromiso ético** hacia las personas con las que trabaja.⁴ Por último un cuarto, que no por obvio, debemos pasar por alto: la **retribución económica**. Por ello se entiende que la profesionalidad del educador social remite a su intencionalidad educativa, su saber y saber hacer pedagógico y el sostenimiento de una posición ética en el desarrollo de su tarea. Al educador social se le supone un saber que no tiene cualquier otra persona o profesional que se dedique a la educación. En este sentido la pedagogía social tiene que volver a retomar su origen griego (el pedagogo que acompañaba a los niños a la escuela) para ser capaz de pensar el hecho educativo social como ese acompañamiento y enseñanza en el camino que transita entre casa y la escuela. El educador social no es el padre o la madre, ni tampoco es el maestro. Su función es enseñar el mundo, y la diversidad de sus trayectos, que se abre entre estos dos lugares. Su función es instructiva, pero el lugar de aplicación de sus enseñanzas tiene como referente lo nece-

2 Seguimos en éste punto el análisis de RIERA, J. (1998).

3 Aspecto que remite a la creación de colegios profesionales de educadores sociales. En la actualidad son de ámbito autonómico (Cataluña y Galicia) en el contexto del estado español. El verdadero reto pasa por llegar a la consolidación de un colegio estatal.

4 Se han elaborado varias propuestas y esbozos de código deontológico para los educadores sociales. Quizá la que cuenta con mayor difusión es la elaborada por un equipo dirigido por el profesor Pantoja de la Universidad de Deusto.

sario para saber transitar por el marco cultural y social en el que se habita (entendido éste como el lugar de la vida pública).

Por su parte, el **sujeto de la educación** ha de entenderse como un concepto, es decir como un constructo teórico, que remite a un lugar vacío. Lugar constituido cuando una instancia social oferta a un individuo (un niño o adolescente que suponemos un **sujeto social**: una subjetividad que toma decisiones y las despliega en un marco diverso de relaciones, obligaciones y oportunidades) un trabajo de instrucción y formación al que éste accede. El sujeto de la institución es sujeto de la educación y no sujeto de la problemática social que acompaña la biografía del individuo. No hay que confundir al niño o chico que está en el centro y sus circunstancias familiares, con el sujeto de la educación. Ambas cuestiones deben ser trabajadas, pero desde posturas y formas diferentes. La problemáticas personal o social será atendida por el educador para poder, en un segundo momento, posibilitar una derivación a otros profesionales, mientras que la tarea educativa sí apunta de lleno a su competencia y sus responsabilidades como educador.

Los **contenidos de la educación social**, para el trabajo educativo en un CRAE, remiten a los contenidos de valor cultural que hay que saber y dominar para vivir en sociedad, poder y saber moverse por la diversidad de sus lugares,

y promocionar en el abanico de posibilidades que ofrece. La transmisión de los contenidos culturales de valor social deben entenderse en función de la exigencia social que "la normalidad de época" plantea a los niños, adolescentes o jóvenes de diferentes edades. Si bien la educación social carece de un diseño curricular básico, la orientación de la normalidad de época es decisiva. En nuestra sociedad la articulación de un pensamiento coherente y una comunicación fluida, el manejo de la informática, la información, los idiomas y/o la presentación o las formas de trato social en el marco social son valores en alza. El conocimiento y desarrollo de estos contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social debe centrar la tarea educativa que desarrolla el agente de la educación en el CRAE, según las particularidades de cada sujeto.

Las **metodologías de transmisión educativa** representan la piedra angular de la tarea del educador social y el tema principal del presente artículo. Plantearse la pregunta por los métodos de la educación social remite a cómo realizar una buena oferta de contenidos culturales valiosos, cómo posibilitar una relación educativa, cómo generar y enriquecer el ambiente para que la adquisición sea posible, qué recursos y actividades poner en juego para que el sujeto *sea capaz de...*⁵

5 Reclamamos la necesidad de una didáctica de la educación social para ámbitos generales de actuación educativa y con contenidos pactados desde una reflexión abierta acerca de la exigencia social (y la diversidad de posibilidades que ofrece). Una didáctica preocupada por el estudio, invención y creación de metodologías, orientaciones, técnicas y recursos que ayude a los profesionales de la educación social a tomar decisiones metodológicas diferenciadas en marcos institucionales comunes, sin caer en el mero recetario de aplicaciones.

En otro lugar (2002) hemos desarrollado con mayor amplitud el concepto de metodología. A modo de resumen, al que el espacio de un artículo obliga, citamos aquí lo que hemos denominado **ejes de despliegue metodológico**: dar (la) palabra, enriquecer el medio y la mediación. Estos tres aspectos constituyen la base sobre la que se despliega cualquier metodología, método e incluso técnica específica y sobre la que construir el PEI, objeto de este artículo, que, lejos de ser una herramienta técnica, puede llegar a suponer un ejercicio de coherencia teórico-metodológica. En el PEI se refleja el modelo teórico del que partimos y el modelo de aplicación en el acto educativo.

2. El Proyecto Educativo Individualizado

El PEI representa el instrumento para la sistematización y planificación del conjunto de actividades que el marco institucional ha pensado para un sujeto concreto. En él se proponen los objetivos generales y específicos de la acción educativa, las metodologías, actividades y recursos para que puedan llevarse a cabo y la temporalidad que planifica y organiza la tarea profesional. Por ello, entendemos que el PEI, más allá de una declaración de intenciones respecto al trabajo educativo con un niño concreto, es una útil herramienta metodológica y organizativa para el equipo educativo. Ahondar la doble dimensión supone, a nuestro entender, una aportación

metodológica poco desarrollada hasta el momento.⁶ Nuestra propuesta desglosa las tres ventajas que, especialmente para el equipo educativo, representa el modelo propuesto.

1. Aumento de coherencia teórico-práctica y eficacia en la tarea.
2. Supone un proceso formativo para el propio profesional.
3. El PEI como herramienta de la organización educativa del centro.

El concepto de **proyecto** suele remitir a un tiempo o lugar futuro. Una o varias finalidades se proyectan (arrojan o lanzan a distancia) a la espera de que un trabajo de reflexión, diseño y aplicación alcance el resultado anhelado. El proyecto es una construcción abierta a la posibilidad de aparición, en un tiempo futuro, de algo diferente. *Algo* aparece, pero no *todo*. En esa construcción, la elección de unos elementos y el rechazo de otros (con)forma el itinerario, los tiempos, que el proyecto ha de seguir (vid. cuadro de la siguiente página). Es en este sentido que el PEI supone una herramienta de formación del equipo educativo y, en concreto, de los tutores encargados de elaborarlos y evaluarlos. Una formación que da cuenta de una doble dimensión: *teórica* (la elección de objetivos y metodologías responde al modelo teórico que lo sustenta y la evaluación permite contrastar los efectos que produce) y *técnica* (en tanto la formalización por escrito supone el conocimiento y la habilidad para articular todos estos elementos de forma coherente).

6 Algunas de las últimas propuestas específicas que abordan el tema del PEI (Panchón, 1998; Parcerisa, 1999) suelen centrar su atención, exclusivamente, en la formalización técnica de éstos.

el proceso que se lleva a cabo con él (por observación, exposición o contrastación) sin perder de vista los efectos que esa buena oferta puede hacer aparecer. De esta forma, no se renuncia a la aparición de efectos subjetivantes y formadores en el proceso educativo, sino a la "ilusión de gestionarlos" directamente.

En último lugar, el PEI es **individualizado**. Esto significa que la selección de todas o algunas de las áreas educativas por parte del educador, los contenidos de área que el sujeto debe aprender, los métodos, recursos y/o actividades que el educador lleva a cabo o propone y el sujeto realiza deben ser diferenciados para cada caso.⁷ Las diferencias en objetivos, contenidos y metodología deben responder a la edad, el nivel de conocimientos previos, intereses propios, o particularidades físicas o psíquicas del sujeto. Estas particularidades no deben entenderse, en ningún caso, como compartimiento estanco en los que a un *sujeto x* le corresponde un *contenido o método y*. No se trata de categorizar al sujeto, sino de ser capaz de seleccionar contenidos y desarrollar métodos que permitan al sujeto interesarse por la adquisición y poder realizarla.

De esta forma podemos asegurar que el PEI garantiza la continuidad de la línea de trabajo apuntada por el educador que lo realiza, aunque sean otros los profesionales que lo lleven a cabo. Esta continuidad a través del PEI no debe entenderse como una mera ejecución de

lo dispuesto, como si los educadores sólo fuesen "ejecutores técnicos" de los dictámenes del papel. La concreción del PEI no obliga a que todos hagan "lo mismo", en todo caso marca la dirección y las orientaciones de trabajo con ese sujeto, dando cabida al "estilo profesional" de quien lo realiza. Por ello el PEI también sirve para:

1. diseñar y planificar el proceso de educación de un sujeto particular.
2. dar coherencia a la actuación educativa del equipo.
3. evaluar la tarea del tutor, del equipo y del propio sujeto.
4. hacer participe al sujeto de su propio proceso educativo, según edad y capacidad otorgada.

3. Partes constituyentes del PEI

3. 1. Consideraciones previas

Es un apartado que debe servir como introducción a las cuestiones que se van a desarrollar tanto en las áreas de contenido como en las de soporte. Hace referencia a las características del sujeto, el momento en el que se encuentra y la línea de trabajo a seguir. Es decir, correspondería a una evaluación inicial del niño como sujeto de la educación, no como sujeto afectado por una historia más o menos problemática. No se trata de hacer una caracterología del niño, sino de aventurar una línea de trabajo educativo con un sujeto (virtual) social. Esta evalua-

7 La observación no es trivial. Los educadores de los CRAE saben bien en cuantas ocasiones el PEI de niños de seis o siete años plantea los mismos objetivos que otros de adolescentes. El problema está en remitir los objetivos a finalidades de la educación o a conceptos que necesitarían una gradación explícita. Algunos ejemplos típicos son: alcanzar la autonomía, desarrollar conductas adecuadas, respetar al adulto, ser capaz de obedecer, etc.

ción, tiempo que se da el equipo para conocer los conocimientos y recorridos del sujeto, supone la base sobre la que justificar la prioridad de unos objetivos sobre otros, la atención específica a alguna de las áreas en una temporalidad concreta.

3. 2. Las áreas de contenidos educativos⁸

Las áreas de contenidos de la transmisión remiten a la reflexión sobre una propuesta curricular, de la que la educación social carece. Partimos de la propuesta de concreción curricular para trabajo educativo con infancia y adolescencia realizada por Núñez y Planas (1997). Esta propuesta se articula alrededor de cinco áreas de contenidos y está pensada para el trabajo educativo con chicos de 12 a 16/18 años.⁹ Dichas áreas son: *Lenguaje y comunicación. Sujeto social y entorno. Tecnología. Arte y cultura. Juegos y deportes*. Las dos primeras constituyen las áreas de articulación (lenguaje y comunicación) y confluencia (circulación y relaciones sociales) de los contenidos educativos. Se constituyen, pues, como base y guía del trabajo educativo y se proyectan como medio y finalidad del trabajo específico que proponen el resto de las áreas. Correspondería a lo que, desde un discurso pedagógico diferente, en el diseño curricular de la escuela es conocido como áreas transversales.

La propuesta que aquí presentamos representa un esfuerzo de invención didáctica y metodológica que, lejos de homogeneizar los grupos, permite verdaderos recorridos formativos y educativos individuales dentro de un trabajo de proyectos comunes.

3. 3. Las áreas de soporte

Hemos comentado que un CRAE puede ser definido, aparte de su intencionalidad educativa, como "un lugar para vivir". En la vida de cualquier individuo hay momentos para satisfacer necesidades (comer, abrigo, cuidados del cuerpo, etc.), para cumplir con ciertas obligaciones (ir a trabajar, asistir a la escuela, etc.), para no hacer nada, para ponerse en manos de otros que pueden hacer algo que ese uno no puede-quiere-sabe hacer (médicos, psicólogos, entrenadores, etc.). En definitiva, no toda la vida en un CRAE se resuelve en tiempos de educación. De hecho, la mayor parte del tiempo transcurre entretenido en otras cosas. Estas cosas pueden incidir directamente, o no, en el proceso educativo general de los chicos, pero no pueden ser consideradas como educación propiamente dicha. Las cuestiones relacionadas con el proceso educativo, pero no directamente abordables por el educador mediante objetivos educativos, conforman las áreas de soporte.

Las áreas de soporte no contienen objetivos educativos, sino que indican estrategias o actividades concretas a se-

8 La limitación que supone un artículo no permite desplegar el contenido de cada una de las áreas. Puede encontrarse una referencia detallada en Núñez, V. y Planas, T. (1997).

9 En nuestra opinión, el modelo metodológico puede superar fácilmente la limitación a esta franja de edad siempre que se considere la naturaleza de los contenidos y el nivel de exigencia respecto a los criterios de normalidad social.

guir en cada caso. Remite, en última instancia, a cuestiones de relación y coordinación del educador del centro con otros profesionales o individuos que, sin realizar su tarea o responsabilidad en el propio CRAE, tienen algo que ver con los niños y niñas atendidos. Entendemos que existen cuatro áreas de soporte básicas: Familiar, Escolar, Médica, Atención psicológica.

4. Elementos a tener en cuenta en la elaboración de un PEI

4.1. ¿Qué, cómo, mediante qué, en qué tiempos?

La pregunta sobre el qué, el cómo, mediante qué y sobre los tiempos marcan la referencia de los apartados básicos del PEI. Estos corresponden, en el mismo orden, a:

• **Objetivos generales**

Los objetivos generales del PEI responden a un esfuerzo de sistematización de las finalidades y objetivos generales que el marco institucional formula en su Proyecto de Centro. Es decir, los objetivos particularizados para cada sujeto de la educación no se apartan de la línea marcada por las finalidades por las que la institución existe (socialización, circulación social y promoción personal y social) y tendrá en cuenta los presupuestos y objetivos generales del centro (estancia temporal, retorno al núcleo familiar, acogimiento familiar, vida independiente, etc.).

Cada área de contenidos tiene uno o varios objetivos generales de trabajo. Estos hacen referencia a lo que los niños o adolescentes deben aprender como contenidos conceptuales, contenidos de habili-

dades técnicas o contenidos de relación social, pero nunca como efecto finalista del proceso educativo (en la línea de lo apuntado anteriormente). El contenido de área marca el ser de unos objetivos que han de pensarse bajo un doble imperativo: la posibilidad de adquisiciones necesarias para responder a las exigencias sociales de la época, teniendo en cuenta las particularidades de los sujetos y la (re)valorización social de éste.

• **Objetivos específicos**

El concepto objetivo específico se desmarca voluntariamente del comúnmente denominado objetivo operativo o de conducta. El objetivo específico pretende desglosar el objetivo general en diferentes partes directamente relacionadas con él. De esta manera puede pensarse, como criterio de orientación, que si se cumpliesen todos los objetivos específicos el objetivo general estaría conseguido en su totalidad o en proceso de consecución. Los objetivos específicos pueden plantearse a corto plazo, de modo que puedan incorporarse al PEI otros nuevos a medida que se van consiguiendo los planteados. Ello daría cuenta del PEI como proyecto dinámico y abierto y no como una "obligación" que se revisa cada seis meses, coincidiendo con el informe que hay que elaborar para la administración pertinente. En todo caso, la formalización de objetivos específicos supone un intento de facilitar la organización de actividades y el uso de recursos diferenciados en pos de un objetivo común, pero sin perder nunca de vista el principio de globalidad.

- **Metodología general y formas de transmisión**

Es el cómo que guía la acción educativa. Contempla formas particulares de trabajo educativo en función del área de contenidos, el objetivo a conseguir y las particularidades del sujeto. Al final del presente artículo se incluye un cuadro en el que se realiza una propuesta-selección de éstas.

- **Métodos, Técnicas y Actividades**

En este apartado se explicitará, si se cree conveniente el uso de métodos y técnicas concretas. Por otra parte se explicitarán las acciones concretas que el educador llevará a cabo y las actividades que el niño deberá realizar para alcanzar el objetivo.

- **Recursos y Temporalidad**

Recursos humanos, institucionales y materiales mediante los que se piensa realizar el trabajo en función de su disponibilidad e idoneidad para cumplir con el trabajo instructivo.

Creemos que la temporalidad remite al tiempo de trabajo del educador, tiempo concreto que se va a dedicar a trabajar el objetivo. No debe confundirse con el tiempo que "se supone" que el niño va a tardar en adquirir lo que se le enseña, con los tiempos de estancia en la institución o la duración del programa. De esta manera, los tiempos institucionales de trabajo educativo quedan organizados por la articulación de tiempos y espacios de dedicación educativa. No se puede tener una pre-visión de lo que el niño va a tardar en aprender algo, pero sí del tiempo que puede dedicarse a trabajar un aspecto específico.

- **Orientaciones**

Lo que se juega en el despliegue de los ejes no son estrategias generales, sino lo inherente a la propia función educativa. Después pueden pensarse *orientaciones* específicas que apoyen, faciliten o mejoren la transmisión, seleccionadas en función de la particularidad del sujeto, de las modalidades, formas y técnicas elegidas para ese trabajo. Las orientaciones deben hacer.

5. Evaluación

Después de lo explicitado, la evaluación del PEI no debe ser un trabajo excesivamente complejo. Al limitar el PEI a objetivos de carácter instructivo, la evaluación puede realizarse por simple observación directa o contrastación mediante conversaciones en las que se ponga en juego los conocimientos y saberes adquiridos. ¿Ha aprendido el sujeto el contenido transmitido? ¿Ha aumentado el nivel de conocimientos, de participación, de manejo de instrumentos? ¿Ha consolidado un grupo de relaciones que posibilite una socialización y circulación social de acorde a la edad y las expectativas?

Con ello no negamos la conveniencia de usar instrumentos de evaluación más complejos y afinados, pero creemos que suele ser una carga demasiado pesada cuando se revisan los resultados respecto a los sujetos. Ello es así porque se intenta evaluar la personalidad, las actitudes e incluso los estados de ánimo (empatía, equilibrio emocional, autoestima, etc.) Creemos que el análisis exhaustivo que una evaluación compleja puede ofrecer debe corresponder al esfuerzo por evaluar el propio proyecto

educativo. Evaluarlo, no sólo respecto a los resultados obtenidos, sino especialmente respecto a la propia coherencia teórico-metodológica, respecto al valor y la validez social de los objetivos que se persiguen y a la eticidad de la puesta en práctica del acto educativo.

6. Decálogo- propuesta

Para ir finalizando nos comprometemos a elaborar una serie de propuestas que faciliten la construcción de este constructo teórico-metodológico que denominamos PEI. Este último apartado pretende aterrizar, de forma clara y esquemática, los pasos a seguir a la hora de elaborar un PEI que pueda ser llevado a la práctica.

1. Un objetivo general de PEI no debe confundirse con una finalidad educativa. Por muy general que sea no puede coincidir con las finalidades de todo el proceso educativo. Un caso habitual de esta forma errónea de proyectar objetivos es del tipo: "Alcanzar la autonomía".
2. Un objetivo es una meta a alcanzar, una opción de futuro, para un sujeto particular. No debe confundirse con los objetivos institucionales que marca el PEC. El objetivo apunta a un contenido conceptual, a una habilidad técnica o a formas de trato y relación social que el sujeto puede aprender, desarrollar, consolidar, etc.
3. Los objetivos han de ser fácilmente evaluables. Esto es posible si se da una dimensión instructiva (adquisición de un contenido cultural educativo, y por lo tanto objetivado) al objetivo. En cualquier caso, las intenciones, las emociones o las representaciones que puedan derivarse del trabajo educativo no son evaluables, o al menos no lo son a corto y medio plazo.
4. Hay que diferenciar entre el trabajo de transmisión y el trabajo de apropiación. En este sentido, verbos como: fomentar, potenciar, estimular o habilitar suelen remitir a la acción o el recurso que el educador despliega para que el sujeto llegue a: alcanzar, aprender, ser capaz de, consolidar, dominar, aumentar. Los objetivos generales de un proyecto o institución se basan en los primeros, los objetivos educativos del PEI deben utilizar los últimos.
5. Un objetivo se formaliza siempre en infinitivo. Corresponde a una sola idea, una frase simple. Explicitar más de una acción o contenido en el mismo objetivo suele llevar a confusión sobre el grado de importancia o el tiempo de dedicación. También debe cuidarse no incluir en la redacción del objetivo el cómo (metodología), mediante qué (actividad o recurso) o el cuándo (temporalidad).
6. Los objetivos específicos deben estar claramente en conexión con los generales. Son partes "específicas" de la misma área de trabajo. La idea es que alcanzando todos los específicos se alcanza la totalidad o una parte importante del objetivo general.
7. No confundir la metodología con la actividad, y mucho menos con el recurso empleado. La metodología responde a una forma de hacer global que implica, generalmente, el concurso de actividades diversas y diferentes recursos.
8. Distinguir entre las actividades que realiza el educador y las que ha de

realizar el sujeto de la educación para alcanzar el objetivo de adquisición.

9. La temporalidad es tiempo de trabajo del educador. Tiempo de dedicación a trabajar el objetivo, pero no el que el niño va a tardar en adquirir lo que se le enseña (eso no se sabe a priori) o el de estancia en la institución o la duración del programa.
10. La evaluación se despliega en una doble dirección. Por un lado evaluar la propia construcción teórica, metodológica y práctica (reflexión analítica y crítica acerca de la validez de los objetivos, las metodologías y las formas de transmisión educativa). Por otro, evaluar los resultados (se ha consolidado/mejorado un conocimiento o se han adquirido nuevos).

A modo de cierre no queremos dejar de explicitar algunas orientaciones que, si bien no corresponden a la parte de la formalización del PEI, si creemos de ayuda para una optimización de la utilidad del mismo y de los resultados que persigue. La primera apunta a convencer de que no es necesario plantearse objetivos en todas las áreas de contenidos, bien porque no hace falta, bien porque no se puede llevar a cabo por circunstancias coyunturales o, simplemente, porque se prioriza el trabajo en otras áreas. Conviene no apuntar cantidad de objetivos a los que no se puede dedicar el tiempo o los recursos necesarios. Ello invalida el PEI como herramienta de orientación pedagógica y organizativa, relegándolo a simple documento formal y obligatorio sin utilidad. En segundo lugar, plantearse un menor número de objetivos pero más claros – especialmente en lo referente a objetivos generales- permite un trabajo de revisión

continuada del PEI. La evaluación de resultados, respecto a objetivos instructivos conseguidos, permite cambiarlos y plantear otros nuevos. Lo que no se consigue puede necesitar un cambio de metodología, de actividad, algo más de tiempo... o, quizá el objetivo es desmedido para el momento o los recursos de que se dispone. En tercer lugar, la orientación marca una manera de hacer individualizada respecto a un sujeto particular y el objetivo a conseguir. Aún persiguiendo el mismo objetivo, utilizando la misma metodología, incluso compartiendo actividad en el trabajo con dos sujetos o un grupo, la orientación del educador puede, y debe, cambiar respecto a unos y otros. En cuarto lugar, la temporalidad se especifica cuando el educador va a dedicar ese tiempo preciso para la transmisión o la medicación. En ocasiones se pretende un trabajo indirecto, o simplemente sin normativizar o sistematizar. Creemos que vale la pena indicarlo porque supone una valiosa orientación para el trabajo del resto del equipo. Y por último, del mismo modo pueden aparecer orientaciones en un área de contenidos donde no se han explicitado objetivos. Esa orientación puede marcar el camino que va a seguirse para establecer los mínimos que permitan un trabajo instructivo propiamente dicho.

Bibliografía

- BUTELMAN, I. (Coord.) (1996): *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DE LAJONQUIÈRE, L. (1996): *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La (psico)pedagogía entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- DE LAJONQUIÈRE, L. (2000): *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DRECERA, SCCL (1998): *La educación social, un reto en DRECKER. A. Marco pedagógico para prácticas educativas*. Barcelona: Tallers Gràfics Canigó.
- EQUIPO EDUCATIVO DE NORAI: *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas* (En prensa).
- GARCÍA MOLINA, J. (1998): *La protección de menores (I)*. Pedagogía Social (Murcia).
- GARCÍA MOLINA, J. (1999): *La protección de menores (II)*. Pedagogía Social (Murcia).
- GARCÍA MOLINA, J. (2002): *La protección de menores. Nuevas aportaciones a la construcción de un modelo educativo actual en el ámbito de los centros residenciales de acción educativa*. Tesis Doctoral.
- GEIBLER, K.; HEGE, M. (1997): *Acción socioeducativa. Modelos, métodos, técnicas*. Madrid: Narcea.
- LUZURIAGA, L. [1954] (1993): *Pedagogía Social y Política*. Madrid: Clásicos CEPE.
- MARCH CERDÀ, M. (1999): "Evaluación de proyectos de acción en educación social especializada", en ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord): *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- MEIRIEU, P. (1992): *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.
- MEIRIEU, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- NÚÑEZ, V.; PLANAS, T. (1997): *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*, en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía social*.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1999): *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- PANCHÓN, C. (1998): *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- PARCERISA, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- PETRUS i ROTGER, A. (1997) (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- SAEZ CARRERAS, J. (1989): *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. Valencia: Nau Llibres.
- SAEZ CARRERAS, J. (Coord.): *El educador social*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- VV.AA. (1998): *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia. Estándares de calidad para la atención a niños y adolescentes en dispositivos residenciales*. Madrid: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil.
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.