



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

RESPUESTA ESCOLAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA. ESTUDIOS DE CASO

Amelia Morales Ocaña

Director: Antonio Bolívar Botía

Granada, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Amelia Morales Ocaña
ISBN: 978-84-1306-252-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/56481>

Tesis doctoral realizada gracias a la ayuda para la formación de profesorado
universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
(FPU13/04096).

*En el cariño y el recuerdo a Amelia Ocaña Martín,
mi madre*

*A todos aquellos chicos y chicas que viven,
o han vivido durante algún periodo de su infancia, en centros de protección.
En especial, a quienes he tenido la oportunidad de conocer personalmente*

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin el acompañamiento, supervisión y apoyo de Puri. A ella le agradezco, además, el compromiso y responsabilidad que demuestra día a día en su trabajo y que representa, para mí, el modelo de profesional al que aspirar.

Agradezco a Jesús Domingo el haber confiado en mí y haberme alentado a la elección de este proyecto de investigación. Gracias por las reuniones, los consejos y las palabras de ánimo durante este tiempo. Agradezco a Antonio Bolívar su continua disponibilidad y ayuda en el desarrollo de este trabajo.

En mi formación para el desarrollo de esta tesis, una mención especial merece el equipo de la School for Policy Studies de la Universidad de Bristol. Le estoy agradecida, ante todo, al profesor David Berridge, quien me atendió con suma dedicación y discutió con interés mi trabajo. A mis compañeras de la B2 PhD Student Room, por poner en común los aprendizajes derivados de nuestros procesos de investigación. En concreto, gracias a Cristhie Mella, de cuyas conversaciones tanto he aprendido.

Por otra parte, le estoy sumamente agradecida a todas y todos los profesionales dedicados a la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial que han compartido su tiempo y sus vivencias conmigo durante el trabajo de campo de esta investigación.

Además, para la realización de este trabajo he tenido el lujo de contar con un equipo colaborador al cual dedico los créditos de este documento:

*Al apoyo en la transcripción
y los cuidados infinitos,
mi tía Mercedes.*

*Al compañerismo y
la permanencia de la beca,
mi amiga Lina.*

*Al diseño y la edición,
Ceci, mi hermanísima y el pilar
de los pilares.*

*Al compartir ideales para procurar una
universidad mejor,
el Grupo del No-Saber.*

*A la sabiduría derivada de la experiencia,
a las palabras de confianza y seguridad,
mi padre.*

*A las risas, los buenos ratos
y las palabras de ánimo:
María del Mar, Luz, Pepe, Teresa, Rosa,
las 3.000, las Peta-Z., Ana y Estefanía.*

*A la revisión de lenguas extranjeras,
escucha continua y
acompañamiento siempre,
Carlos.*

*Y al resto de mi familia,
por sus continuos gestos de apoyo:
María del Mar, Ángel, Inma, Laura y Juan.*

RESUMEN

Diversos estudios a nivel nacional e internacional han evidenciado una brecha significativa en el nivel educativo de la población infantil en acogida, con respecto a la media (O'Higgins et al., 2015). Este hecho ha llevado a expertos en la materia a considerar a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en acogida como uno de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad de las sociedades occidentales en cuanto a su educación se refiere (Hedin, Höjer, & Brunnberg, 2011; Vacca, 2008; Zetlin & Weinberg, 2004). En entre ellos, quienes se encuentran en acogimiento residencial parecen representar el escenario más adverso (Montserrat y Casas, 2017).

Existe una relación clara entre el hecho de poseer un nivel educativo bajo y el riesgo de padecer situaciones de exclusión social (Jackson y Cameron, 2014), que hace de la educación un ámbito clave para favorecer el bienestar presente y futuro de esta población.

Sin embargo, mientras que la gran mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar la actuación del sistema de protección, como elemento protector u obstaculizador del logro educativo de esta población, no se puede afirmar que exista un énfasis similar sobre el rol que desempeña la escuela. Aunque en repetidas ocasiones se han mencionado acciones que corresponden al quehacer de la escuela, ésta pocas veces ha sido analizada en profundidad.

Así, esta tesis fija su objetivo general en conocer y comprender la respuesta escolar que reciben los niños y niñas en acogimiento residencial. Para ello, se ha tomado como marco de referencia el enfoque teórico que trata el binomio inclusión-exclusión educativa, como perspectiva que puede complementar los hallazgos ya conocidos sobre la educación de la población en acogida.

El propósito mencionado se ha concretado en una serie de objetivos específicos que abarcan desde la percepción de los profesionales de los centros escolares hacia el alumnado en protección, hasta las medidas y estrategias puestas en marcha por las escuelas, así como la calidad de la coordinación entre los centros escolares y los centros de protección. Además, lo anterior se ha enmarcado en la exploración del panorama legal y administrativo que ampara la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial.

Para acceder a los objetivos propuestos, la escuela ha sido el contexto de análisis a través de un estudio múltiple de casos (Stake, 2005), el cual ha recogido la realidad de tres centros escolares de educación primaria que atienden entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial. La entrevista a sus profesionales (equipo directivo, docentes y orientadores) ha sido la técnica principal de investigación, que se ha complementado con la observación y la revisión de documentos. La información recogida en el interior de los

centros escolares ha sido contrastada con la voz de informantes clave de los centros de protección y completada con una entrevista a un profesional de la Delegación de Educación.

Al referirse al alumnado en acogimiento residencial, los profesionales de los centros escolares destacaron el aspecto emocional y conductual por encima del académico. Se mostraron sensibles hacia la población, pero frustrados ante la presencia de problemas de conducta en aquellos casos en los que no existía un plan de convivencia de carácter preventivo. Señalaron que, una vez que los niños y niñas se adaptaban al contexto escolar, percibían un progreso generalizado en ellos. Sin embargo, cuando pensaban en su futuro académico no afloraron unas expectativas suficientemente altas. No obstante, la actitud docente emergió como un elemento diferenciador en el perfil profesional, que afectaba al modo de percibir y actuar con estos niños y niñas.

Se detectaron actuaciones en los centros escolares movidas, más por el sentido común que por el establecimiento de procedimientos formales, como fue el caso de las medidas llevadas a cabo ante la incorporación tardía del alumnado al centro escolar. Como el aspecto más señalado de forma común en los tres centros estudiados, se situó el tratar el ámbito emocional a través de la implicación docente. No obstante, se detectó una intervención mucho más clara y definida cuando se trataba de abordar necesidades de tipo académico en los chicos y chicas, que cuando ésta se refería a necesidades de tipo emocional y conductual. Por otra parte, determinados aspectos como la falta de formación, de información y de apoyos estructurales aparecieron como impedimentos en la labor docente, lo que puede constituir a su vez barreras en la educación de la población en acogimiento residencial.

La coordinación entre los centros escolares y de protección fue destacada como clave en la educación de la población en acogida por parte de los profesionales de ambos ámbitos. En el contexto estudiado, la coordinación fue valorada, en general, como positiva debido principalmente a los años de trabajo conjunto.

La realidad estudiada nos lleva a concluir que no existe una respuesta escolar específica para la población en acogimiento residencial. Sin embargo, la inclusión educativa y social de los niños y niñas en acogimiento residencial no se garantiza únicamente por el devenir de la actuación escolar, sino que requiere una apuesta firme por parte del sistema educativo, los centros escolares y el profesorado. En ese sentido, esta tesis finaliza con una propuesta de actuación dedicada a la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial.

ABSTRACT

Several studies conducted at a national and international level have shown a significant gap in the educational level of children in care with respect to the average (O'Higgins et al., 2015). This fact has led experts in the field to consider children and young people in care to be one of the most vulnerable groups in western societies when it comes to education (Hedin, Höjer & Brunnberg, 2011; Vacca, 2008; Zetlin & Weinberg, 2004). Among them, children and young people in residential care appear to be in the most adverse situation (Montserrat and Casas, 2017).

There is a clear relationship between possessing a low educational level and the risk of suffering situations of social exclusion (Jackson and Cameron, 2014), which makes education a key area for improving the present and future welfare of this population.

However, while the vast majority of research has focused on analyzing the functioning of the protection system -as a protective element or obstacle to the educational development of this population-, it cannot be said that there has been a similar emphasis on the role played by the school. Although actions that come within the purview of schools have been repeatedly mentioned, they have rarely been analyzed in depth.

Therefore, this thesis aims to know and understand the school response received by children in residential care. To achieve this, the theoretical approach that address the inclusion-exclusion binomial in education has been taken, as a perspective that can complement what is already known about the education of this population.

The stated purpose has been divided into a series of specific objectives that range from the perception of professionals in schools towards pupils in care, to the measures and strategies put in place by schools, as well as the quality of coordination between the schools and care homes. This analysis has additionally been framed by an exploration of the legislative and administrative landscape protecting children in residential care.

To achieve the proposed objectives, the school formed the context of research, through a multiple case study analysis (Stake, 2005). It was taken in three primary schools that count children in care among their pupils. The interview with school professionals (management team, teachers and counsellors) was the main research technique, complemented with the observation and the review of documents. The information collected from inside the schools has been contrasted with the voices of key informants from residential homes, and completed with an interview with a professional from the Department of Education.

When speaking of their pupils in residential care, the school professionals emphasized emotional and behavioural aspects over academic. They expressed sensitivity towards the children, but also – in those cases without a preventive school coexistence plan – they showed frustration in the face of behavioural problems. They pointed out that, once children adapted to the school environment, they perceived a generalised progress in them. Nonetheless, when they thought about children's academic future, they did not show enough high expectations. However, teacher's attitudes emerged as a differentiating element in the professional profile, affecting the way of perceiving and treating these children.

Sometimes, the actions of schools were found to be motivated more by common sense than by established formal procedures. The most prominent aspect common to all three schools was the creation of an emotional environment through teacher involvement. However, there were found to be much clearer and more defined interventions when it came to addressing the children's academic needs, rather than emotional and behavioural ones. On the other hand, aspects such as lack of training, information and structural support appeared as impediments to the teachers' work, which, at the same time, can constitute significant barriers to the education of children in residential care.

The coordination between schools and residential homes was highlighted by professionals from both institutions, as being key to the education of this population. In the context studied, coordination was generally considered to be positive, due largely to years of working together.

The reality studied leads us to conclude that there is no specific school response to the population in residential care. However, the educational and social inclusion of children in residential care is not guaranteed by the standard school actions, but requires a firm commitment on the part of the education system, schools and teachers to foster both academic success and school wellbeing of children in residential care. With this in mind, this thesis ends with a proposal for action.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	19
1. Justificación y problema de investigación	21
2. Objetivos y finalidad de esta tesis	25
3. Delimitación de respuesta escolar	26
4. Diseño de investigación	28
5. Recorrido del contenido presente en los capítulos	31
CAPÍTULO 2. EL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA	33
1. Recorrido histórico del sistema de acogimiento residencial	35
2. El sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia en la actualidad	39
3. El acogimiento residencial como medida de protección a la infancia	45
4. El sistema de protección español en cifras	48
5. La infancia en acogimiento residencial	50
CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIDA	55
1. La investigación sobre la educación de los niños y niñas en acogida	57
2. Barreras en la educación de los niños y niñas en acogida	68
3. La escuela en la investigación sobre la educación de los niños y niñas en acogida	76
4. Medidas para la educación de la población en acogida implementadas en Reino Unido	86
CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN	89
1. Exclusión social	91
2. Exclusión educativa	100
3. Educación inclusiva	113
CAPÍTULO 5: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	123
1. Objetivos y finalidad de la investigación	125
2. Posicionamiento epistemológico y enfoque metodológico	126
3. Diseño de investigación	127
4. Trabajo de campo	143
5. Análisis de los datos	148
6. Criterios de calidad en el proceso de investigación	159
7. Criterios éticos	161
CAPÍTULO 6. RESULTADOS: LOS CENTROS ESCOLARES SELECCIONADOS	163
6.1. El Centro Escolar 1	167
6.2. El Centro Escolar 2	189
6.3. El Centro Escolar 3	215

CAPÍTULO 7. RESULTADOS: ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LA RESPUESTA ESCOLAR AL ALUMNADO EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	239
7.1. Panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial	243
7.2. Percepción y actitudes de los profesionales de los centros escolares hacia el alumnado en situación de acogimiento residencial	253
7.3. Medidas y estrategias empleadas por los centros escolares para la atención del alumnado en situación de acogimiento residencial	283
7.4. Percepción y valoración de la relación y coordinación entre los centros escolares y los centros de protección, por parte de sus profesionales	321
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN. UNA RESPUESTA ESCOLAR ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA	355
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES. “UNA ESCUELA QUE ABRACE”	377
CAPÍTULO 10. PROPUESTA DE ACTUACIÓN: RESPUESTA ESCOLAR AL ALUMNADO EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	385
OVERVIEW IN ENGLISH	399
1. Chapter 1. Introduction	401
2. Chapter 9. Conclusions. A caring school	413
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	419
ANEXOS	437

Listado de tablas

Tabla 3.1. Situación escolar de la población tutelada en comparación con la población general de Cataluña (2012-2013). Fuente: modificado de Montserrat & Casas (2017).

Tabla 4.1. Perspectiva integral de la exclusión social (Subirats, 2004).

Tabla 5.1. Denominación de los centros escolares y centros de protección que intervienen en este estudio.

Tabla 5.2. Características generales de los centros escolares en los que se llevaron a cabo los estudios de caso.

Tabla 5.3. Características generales de los centros de protección.

Tabla 5.4. Profesionales entrevistados en los centros escolares.

Tabla 5.5. Informantes clave entrevistados en los centros de protección.

Tabla 5.6. Guión para la entrevista semi-estructurada a los maestros y maestras.

Tabla 5.7. Guión para la entrevista semi-estructurada a los profesionales de los centros de protección.

Tabla 5.8. Guión para la entrevista semi-estructurada al profesional de Delegación de Educación.

Tabla 5.9. Dimensiones generales tenidas en cuenta para el análisis de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial.

Tabla 5.10. Proceso seguido para la generación de temas.

Tabla 6.3.1. Medidas de atención a la diversidad a lo largo de la jornada escolar.

Tabla 7.3.1. Actuaciones para favorecer la transición del alumnado en acogimiento residencial a la etapa de secundaria.

Tabla 7.2.1. Percepción general hacia los niños y niñas en acogimiento residencial con respecto a la población general en cada centro escolar.

Tabla 7.2.2. Diferencias en la percepción del profesorado acerca de la trayectoria académica de los niños y niñas en acogimiento residencial.

Tabla 7.4.1. Razones de preferencia para la matriculación en los centros escolares.

Listado de figuras

Figura 1.1. Agentes que intervienen e interactúan en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial. Elaboración propia.

Figura 1.2. Planos de análisis de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial. Elaboración propia.

Figura 2.1. Porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos familiares llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017. *Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia (BEMPI) de 2018.*

Figura 1.3. Proceso de investigación. Elaboración propia.

Figura 1.4. Resumen del proyecto de investigación. Elaboración propia.

Figura 2.1. Porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos familiares llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017. *Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia (BEMPI) de 2018.*

Figura 2.2. Porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos en familia extensa y acogimientos en familia ajena llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017. Elaboración propia a partir del Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia (BEMPI) de 2018.

Figura 2.3. Porcentaje de grupos de edad de los niños y niñas en función del tipo de acogimiento. Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia (BEMPI) de 2018.

Figura 2.4. Porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos en familia extensa y acogimientos en familia ajena llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017 en Andalucía. Elaboración propia a partir del informe del Observatorio de la Infancia en Andalucía (2018).

Figura 4.1. Zonas de la vida social según Robert Castel (2004). Elaboración propia.

Figura 4.2. Conexión entre los fenómenos de excusión social y exclusión educativa. Elaboración propia.

Figura 4.3. Representación de la interacción entre sujetos en riesgo y contextos de riesgo. Elaboración propia

Figura 4.4. Modelo ecológico para la comprensión del riesgo de exclusión educativa. Tomada de Martínez, Escudero, González y otros, 2004 (en Escudero, 2013).

Figura 5. 1. Diseño final del estudio múltiple de casos. Elaboración propia.

Figura 5.2. Qué se entiende por caso en esta investigación. Elaboración propia.

Figura 5.3. Centros seleccionados para el desarrollo de los estudios de caso. Elaboración propia.

Figura 5.4. Secuencia en la entrevista al profesorado. Elaboración propia.

Figura 5.5. Ejemplo 1 del tratamiento que se le ha dado a las citas literales. Elaboración propia.

Figura 5.6. Ejemplo 2 del tratamiento que se le ha dado a las citas literales. Elaboración propia.

Figura 5.7. Ejemplo del registro en el diario de campo de una escena observada. Elaboración propia.

Figura 5.8. Pasos en el proceso de trabajo de campo. Elaboración propia.

Figura 5.9. Diferenciación por colores de las perspectivas *etic* y *emic* en el diario de campo. Elaboración propia.

Figura 5.10. Ejemplo del registro en el diario de campo de una conversación imprevista. Elaboración propia.

Figura 5.11. Fases en el análisis de datos: análisis individual y colectivo. Elaboración propia.

Figura 5.12. Proceso inductivo de análisis de datos

Figura 5.13. Ejemplo de registro en el Diario de análisis durante la primera lectura de una entrevista

Figura 5.14. Ajuste del Marco Temático. Imagen recogida en el Diario de análisis

Figura 5.15. Marco temático final de las dimensiones consideradas en el estudio de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial

Figura 6.1.1. Ideas fuerza asociadas a la identidad del Centro Escolar 1. Elaboración propia.

Figura 6.1.2. Nivel de identificación con el proyecto educativo del centro. Elaboración propia.

Figura 6.1.3. Temas principales que resumen el Centro Escolar 1. Elaboración propia

Figura 6.2.1. Ideas fuerza asociados a la identidad del Centro Escolar 2. Elaboración propia.

Figura 6.2.2. Temas principales que resumen el Centro Escolar 2. Elaboración propia

Figura 6.3.1. Ideas fuerza asociados a la identidad del Centro Escolar 3. Elaboración propia.

Figura 6.3.2. Temas principales que resumen el Centro Escolar 3. Elaboración propia.

Figura 7.2.1. Distribución de referencias de codificación en las categorías relativas al ámbito académico, emocional y conductual de los niños y niñas en acogimiento residencial, en función del centro educativo. Elaboración propia.

Figura 7.3.1. Procedimiento de actuación ante la incorporación tardía de un alumno o alumna en acogimiento residencial. Elaboración propia.

Figura 7.3.2. Pasos identificados en la actuación de la orientadora en el CE-1. Elaboración propia.

Figura 7.3.3. Categorías de análisis sobre las medidas y estrategias de intervención en los tres centros escolares. Elaboración propia

Figura 7.3.4. Relación entre las categorías de análisis sobre las medidas y estrategias de intervención. Elaboración propia

Figura 7.4.1. Afinidad entre los centros de protección y el CE-1

Figura 7.4.2. Afinidad entre los centros de protección y el CE-2

Figura 7.4.3. Coordinación entre los centros de protección y el CE-1

Figura 7.4.4. Coordinación entre los centros de protección y el CE-2

Figura 7.4.5. Afinidad (a) y coordinación (b) entre el CE-3 y el CP-D

Figura 7.4.6. Elementos clave para la respuesta escolar a la población en acogimiento según los participantes de los centros de protección

Figura 10.1. Propuesta de actuación. Respuesta Escolar al alumnado en acogimiento residencial

Nota aclaratoria: En este trabajo se ha abogado por el empleo de palabras genéricas, para evitar, en la medida de lo posible, el uso exclusivo del masculino. Además, dada la importancia que en este escrito tienen ciertos términos como *niños y niñas* o *maestros y maestras*, se ha hecho referencia a ellos tanto en masculino como en femenino.

Capítulo 1

Introducción



1. Justificación y problema de investigación
2. Objetivos y finalidad de esta tesis
3. Delimitación de *respuesta escolar*
4. Diseño de investigación
5. Recorrido del contenido presente en los capítulos

Esta tesis tiene su origen en la experiencia profesional como educadora en un centro de protección a la infancia. En él tuve la oportunidad de convivir con seis chicos y chicas y acompañarlos en todos los ámbitos de su vida, entre ellos, el escolar. Mi formación y experiencia previa como maestra hizo que prestara especial atención a su desarrollo académico y a la atención que ellos y ellas recibían por parte de las escuelas a las que asistían, cuestión que posteriormente convertí en el proyecto de investigación que conforma esta tesis. Así, este trabajo parte del conocimiento y la relación con personas concretas, con rostros, nombres y apellidos, a quienes dirijo y dedico estas páginas.

Este primer capítulo pretende presentar e introducir el contenido que se desarrollará a lo largo del documento. A continuación se aclara el problema de investigación que justifica la pertinencia de este estudio y se expone de forma breve el diseño que ha seguido la investigación.

1. JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis gira en torno a la población infantil en situación de acogimiento residencial. Este tipo de acogimiento se trata de una medida de protección a la infancia que implica la separación de los niños y niñas de sus familias de origen, bien porque así lo solicitan los progenitores o –en la mayoría de los casos- porque el Estado estima que las circunstancias de vida a las que ellos están expuestos, suponen un riesgo grave para su desarrollo. De tal modo, los niños y niñas pasan a residir en centros de protección, los cuales están encargados de su cuidado y educación integral.

Investigaciones realizadas a nivel nacional y, sobre todo internacional, acerca de la situación de esta población tras finalizar su etapa permitida bajo el sistema de protección, han dado cuenta de la mayor probabilidad en la que esta se encuentra de experimentar circunstancias de adversidad y exclusión social durante la vida adulta (Ferguson y Wolkow, 2012; Jackson y Cameron, 2012; Johansson y Höjer, 2012; O’Higgins, Sebba y Luke, 2015). Esto ha llevado a expertos en la materia a afirmar que se trata de uno de los grupos de población en mayor situación de vulnerabilidad de las sociedades occidentales (Hedin, Höjer y Brunnberg, 2011; Vacca, 2008; Zetlin y Weinberg, 2004).

Entre los factores desencadenantes de ese panorama de adversidad se encuentra el hecho de poseer un nivel educativo bajo, cuestión que ya ha sido constatada a nivel internacional, donde diversos estudios han evidenciado la brecha significativa en el

rendimiento de la población en acogida, con respecto a la media (O'Higgins et al., 2015). En este contexto se sitúa la importancia de la educación para este colectivo, entendida como el mejor antídoto para contrarrestar situaciones de desventaja y garantizar la inclusión social (Jackson y Cameron, 2012; Zetlin y Weinberg, 2004).

Así, la necesidad de revertir las cifras educativas de esta población ha impulsado la creciente relevancia de este tema, conformándose en la actualidad toda una línea de investigación a nivel internacional preocupada por la situación educativa de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen al sistema de protección a la infancia (Brodie, 2009; O'Higgins et al., 2015).

Gran parte de los estudios llevados a cabo han girado en torno a comprender los motivos por los que la población en acogida figura por debajo en cuanto a rendimiento académico (Berridge, 2012; Brodie, 2009; O'Higgins et al., 2015). Jackson et al. (2002) sugiere que tales trabajos pueden categorizarse en dos grandes planteamientos. El primero centra su atención en motivos intrínsecos a niños, niñas y jóvenes, en cómo las experiencias previas a la entrada en el sistema de protección han ejercido una influencia negativa en su desarrollo. El segundo planteamiento, sin obviar las razones del anterior, amplía la mirada y cuestiona el papel tanto del sistema de protección como del sistema educativo. Apunta que la actuación de ambos sistemas puede estar fracasando en su objetivo de compensar las situaciones de dificultad desde las que parte la población en acogimiento. Esta tesis, claramente, encaja dentro del segundo enfoque.

No obstante, mientras que la gran mayoría de los estudios se han centrado en analizar la actuación del sistema de protección, como elemento protector u obstaculizador del logro educativo de esta población, no se puede afirmar que exista un énfasis similar sobre el rol que desempeña la escuela. Aunque en repetidas ocasiones se han mencionado acciones que corresponden al quehacer de la escuela, ésta pocas veces ha sido señalada expresamente ni analizada en profundidad. En la mayoría de los casos, se ha dado por supuesta la calidad y el beneficio de su actuación. De este modo, mientras que sí se ha abordado cómo los recursos de protección deben propiciar el “ajuste escolar” de la población en acogida, poco se ha comentado del “ajuste de la escuela” para atender de forma idónea a este alumnado.

Si bien es lógico que en la investigación sobre la educación de los chicos y chicas en acogida tenga mayor presencia el sistema de protección a la infancia -al tratarse del principal responsable de dicha población-, no se puede desdeñar la responsabilidad que también le corresponde a la escuela. Así, esta tesis aboga por la necesidad de ofrecer

una mirada interna al sistema escolar que complemente la investigación existente sobre la educación de la población infantil bajo protección.

Por su parte, de acuerdo con Dill, Flynn, Hollingshead y Fernandes (2012), la investigación propia del ámbito educativo, pese a que tradicionalmente ha prestado atención a la situación escolar de diversos grupos minoritarios, no ha considerado de forma suficiente a la población en acogida. Consideramos por tanto que el rol de la escuela en la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de protección ha quedado difuminado en la investigación.

No obstante, el panorama de la investigación educativa a nivel nacional e internacional sí cuenta con abundante literatura que reivindica la equidad en la educación. En este sentido, hemos optado por la mirada que ofrece el enfoque que trata el binomio inclusión-exclusión educativa, como marco que puede aportar luz a la comprensión del tema que nos ocupa.

La perspectiva socio-interactiva del riesgo, que tratan Escudero, González, Moreno, Nieto y Por tela (2013), por un lado, pone la atención sobre ese alumnado que puede encontrarse “en peligro de no desarrollar todo su potencial ante condiciones de riesgo que les afectan en algún momento de su trayectoria escolar” (p. 28). Ante tal alumnado, esta perspectiva se basa en la consideración de que no hay estudiantes “en riesgo” al margen de contextos “que están siendo de riesgo” para ellos, entre los que se presta especial atención al ámbito escolar. Se entiende que docentes y centros escolares, desde sus discursos y prácticas, tienen la capacidad de contrarrestar situaciones de inequidad educativa o, por el contrario, de reproducirlas.

Además, nos situamos dentro del enfoque de la educación inclusiva, en tanto que abarca sin excepción a todo el alumnado y especialmente a aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad; y puesto que se trata del principal marco de pensamiento que aboga por la lucha contra la exclusión educativa y, por ende, persigue la justicia social.

1.1. Algunas aclaraciones importantes

A lo largo de este documento nos estamos refiriendo de manera continuada a “los niños y niñas en acogimiento residencial” o al “alumnado en acogimiento residencial”. Al hacerlo, somos conscientes del peligro de catalogación que entraña este hecho. Por ello, es importante aclarar que no queremos generar con esto la idea de que se trata de un grupo con iguales características, ni mucho menos que todos ellos encuentren

dificultades en su recorrido académico. Encontrarse en acogimiento residencial es una circunstancia, no un indicador de ningún tipo de problema *per se*.

Precisamente la perspectiva del riesgo pone el acento en la idea de probabilidad (Escudero y González, 2013). Es decir, que si bien no se pueden obviar las situaciones de adversidad de las que proceden los niños y niñas en protección, tales situaciones no tienen por qué conducir irrevocablemente a realidades de exclusión. De este modo, esta perspectiva da cabida a la transformación, si se activan los mecanismos de intervención necesarios para ello.

Al situar el foco de atención en esta población pretendemos visibilizar a un conjunto de chicos y chicas que no está lo suficientemente presente en los planos científico, social y legislativo.

En segundo lugar, cabe exponer los motivos por los que en este trabajo nos centramos en la etapa de Primaria, cuando la mayoría de investigaciones sobre la educación de la infancia en protección ponen de manifiesto que es Secundaria el momento en el que la situación escolar de esta población se hace más preocupante.

Entendemos que, el hecho de que así ocurra, no significa que el origen de tal situación se sitúe en la etapa de Secundaria. Si bien es en ella donde se hace más abrupta y evidente, es probable que tal manifestación se trate del resultado final de un proceso. De acuerdo con Escudero y González (2013):

Los problemas escolares más delicados no surgen de la noche a la mañana, sino que se han ido construyendo acumulativamente a lo largo del tiempo. No son episodios misteriosos (...). Suelen estar hechos de lagunas en el aprendizaje que nunca llegaron a resolverse, de progresivos desenganches y desafecciones. (p. 20)

De hecho, Montserrat, Casas y Baena (2015) constataron que los chicos y chicas en protección a los que accedieron en su investigación, iniciaban 1º de la ESO con problemas que ya arrastraban de antes, cuestión que era agravada al ingresar en el instituto.

De este modo, en este trabajo consideramos la Educación Primaria como una etapa que también deber ser analizada, dada la capacidad preventiva que a ella le corresponde. Así, coincidimos con Brodie (2009) en su opinión de que es necesario prestar atención a todas las etapas educativas de la población en acogida, desde Infantil hasta el nivel universitario.

Por último, entre las medidas existentes de protección a la infancia, nos centramos en el acogimiento residencial pues, a pesar de que en España se esté intentando revertir las cifras a favor del acogimiento familiar, el recurso residencial sigue en absoluta vigencia. Además, algunos estudios, como el de Montserrat, Casas y Bertrán (2013) han puesto de manifiesto que los chicos y chicas en acogimiento residencial presentan los peores resultados educativos entre la población en protección.

2. OBJETIVOS Y FINALIDAD DE ESTA TESIS

El problema de investigación expuesto lleva a cuestionar el rol de la escuela en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial, lo que hemos concretado en el término respuesta escolar. De este modo, el principal objetivo de esta tesis es:

- Conocer y comprender cómo es la respuesta que reciben los niños y niñas en acogimiento residencial por parte de las escuelas a las que asisten.

Para abordar tal propósito, hemos planteado una serie de objetivos específicos en los que tratamos desde las percepciones del profesorado hasta las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas y prestamos especial atención a la relación entre ellas y los centros de protección. Además, añadimos la conveniencia de realizar una breve exploración sobre el panorama legal y administrativo que afecta a la población en acogida.

Cabe expresar que, en un origen, existía una pregunta de investigación dedicada a comprender la percepción de los propios niños y niñas en acogimiento residencial acerca de sus experiencias escolares. Sin embargo, como explicamos en el Capítulo 5 dedicado a la metodología, no nos fue posible abordar dicha cuestión.

De tal modo, los objetivos específicos planteados en esta investigación son:

1. Explorar el panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial.
2. Conocer cómo perciben los profesionales de las escuelas al alumnado en situación de acogimiento residencial.
3. Identificar cuáles son las medidas y estrategias que las escuelas llevan a cabo para compensar las desigualdades educativas presentes en su alumnado y concretamente en los niños y niñas en acogimiento residencial.
4. Conocer cómo perciben y valoran los profesionales de las escuelas y de los centros de protección la relación y coordinación entre ambas instituciones.

Partiendo de que el alumnado en acogimiento residencial –según muestran las cifras- se encuentra en una situación de riesgo de exclusión escolar (cuestión que no tiene por qué llegar a producirse), este trabajo pretende ser una alerta, una llamada de atención al sistema educativo, a las escuelas y al profesorado para que establezcan todas las actuaciones que estén a su alcance, con el objetivo de cuidar que las trayectorias educativas de esta población sean lo más exitosas posible. Hacia este propósito se orienta la finalidad de esta tesis, que tratará de responder a la pregunta: *En caso necesario, ¿cómo podría ser mejorada la respuesta escolar a los niños y niñas en acogimiento residencial?*

3. DELIMITACIÓN DE RESPUESTA ESCOLAR

A lo largo de esta tesis hemos hecho uso del término respuesta escolar, refiriéndonos con ello a la atención que el sistema educativo, las escuelas y el profesorado otorgan al alumnado en acogimiento residencial.

Teniendo en cuenta un enfoque ecológico, somos conscientes de que en la realidad de la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial intervienen, e interactúan entre sí, múltiples factores. A priori, podríamos determinar que los grandes agentes que toman parte en dicha realidad son los que aparecen en la siguiente figura (1.1). Además, en cada uno de ellos, podríamos descender a un análisis más micro y aparecerían otros múltiples elementos, por ejemplo, al considerar a los propios niños y niñas cabría mencionar sus identidades, auto-percepciones, expectativas, capacidades, etc. Por lo tanto, reconocemos de forma clara que una intervención en el ámbito de la educación de la población en acogida requeriría de la actuación conjunta y coordinada de todos los agentes implicados.

No obstante, por los motivos expuestos en el apartado referente al problema de investigación, esta tesis pone el foco de atención en la escuela, no queriendo decir con ello que sea la escuela la única ni máxima responsable de la educación de estos chicos y chicas.

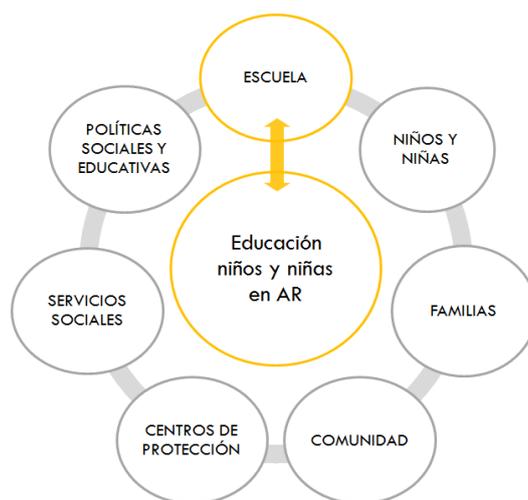


Figura 1.1. Agentes que intervienen e interactúan en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial. Elaboración propia.

Al hablar de cómo la escuela interviene en la educación de esta población, los planos de análisis vuelven a ser múltiples pero, consideramos que *grosso modo*, se ubican en los tres siguientes (figura 1.2):



Figura 1.2. Planos de análisis de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial. Elaboración propia.

Dado que “la lucha contra la exclusión escolar y la defensa de enfoques amplios de inclusión traspasa los límites de las escuelas, pues no sólo atañe a éstas sino a las políticas sociales y educativas más amplias” (González, 2008, p. 5), incluimos en esta investigación el análisis del sistema escolar, aunque desde una intención más exploratoria, pues el grueso del trabajo está dedicado a las dimensiones centro y aula.

Para analizar la respuesta escolar a los niños y niñas en acogimiento residencial no contábamos con la existencia de un marco de análisis previo y específico. A raíz de la revisión sobre el estado de la cuestión y del enfoque teórico elegido, consideramos que la calidad de la educación escolar de este alumnado había de comprender aspectos que repercutieran tanto en su rendimiento académico, como en su bienestar al asistir y participar de la escuela. Además, debía tenerse en cuenta la coordinación entre los

centros de protección y los centros escolares, dada la reiterada importancia que la literatura ha otorgado a esta cuestión. Así, a grandes rasgos, identificamos que la respuesta escolar a esta población tendría que ver con **cómo el centro escolar**:

1. Potencia el **rendimiento académico** del alumnado en acogimiento residencial: esto está relacionado con aspectos como las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas, la gestión de la atención a la diversidad o las expectativas del profesorado.
2. Cuida el **bienestar** del alumnado en acogimiento residencial: aspecto vinculado a la gestión del clima de convivencia, el abordaje del ámbito personal-emocional del alumnado, a cómo se acompaña la incorporación de estos niños y niñas a la escuela y cómo se favorece su inclusión entre el alumnado.
3. Establece la **comunicación y coordinación con los centros de protección**.

Al analizar esas grandes dimensiones debía tenerse en cuenta tanto lo que está haciendo el centro escolar, como lo que está dejando de hacer y, por tanto, las posibles omisiones.

En la figura 5.15 (Capítulo 5, p.154) puede verse cuáles fueron las grandes dimensiones que finalmente se consideraron para analizar la respuesta escolar, una vez que se analizaron los datos y se incorporaron temas emergentes.

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis ha seguido en su totalidad una metodología cualitativa. Para analizar y comprender la respuesta escolar a los niños y niñas en acogimiento residencial consideramos imprescindible adentrarnos en el contexto escolar. Para ello, el estudio de caso (Stake, 1998) se planteaba como la opción metodológica más adecuada. En concreto, se ha llevado a cabo un *estudio múltiple de casos* compuesto por las realidades que ofrecen tres centros escolares que tienen entre su alumnado a chicos y chicas en acogimiento residencial. Así, nos hemos sumergido en la cotidianidad de los centros escolares para comprender e interpretar la atención que ofrecen a este alumnado, a través de los profesionales implicados en su educación escolar.

Además, hemos complementado la visión de las escuelas con la voz de profesionales de los centros de protección. Por otra parte, también acudimos a un informante clave de la

Delegación de Educación para acceder a información relativa a la dimensión más sistémica.

El diseño de la investigación, no obstante, ha seguido un proceso emergente, lo que quiere decir que, si bien partíamos de unas ideas previas, éste se ha ido configurando durante el proceso mismo del trabajo de campo. El proceso de investigación seguido se ilustra en la siguiente figura:

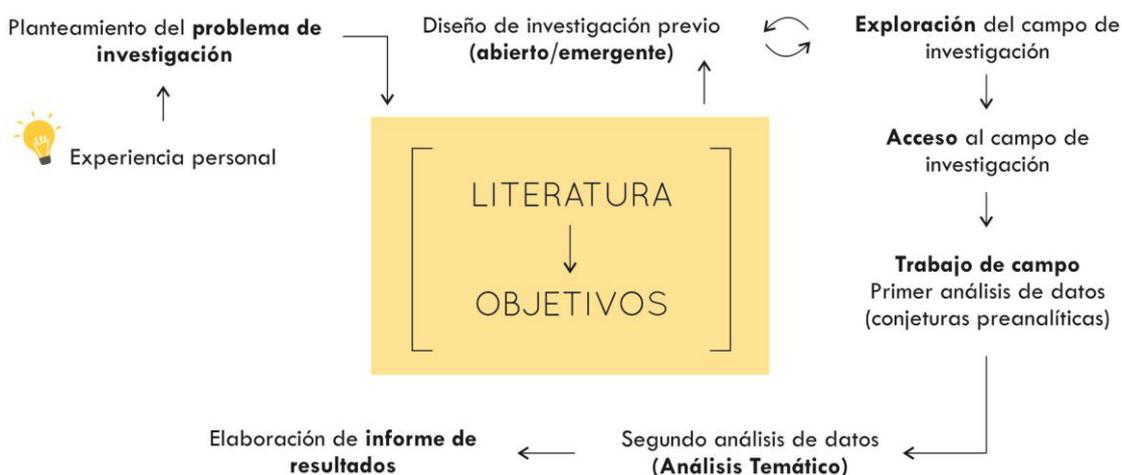


Figura 1.3. Proceso de investigación. Elaboración propia.

Por otra parte, a continuación, presentamos un esquema que resume el proyecto de investigación, aclarando las técnicas de recogida y análisis de datos, así como los participantes entrevistados.

RESPUESTA ESCOLAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA. ESTUDIOS DE CASO

OBJETIVOS

Conocer y comprender cómo es la respuesta que reciben los niños y niñas en acogimiento residencial por parte de las escuelas a las que asisten

1. Explorar el panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial
2. Conocer cómo perciben los profesionales de las escuelas al alumnado en situación de acogimiento residencial
3. Identificar cuáles son las medidas y estrategias que las escuelas llevan a cabo para compensar las desigualdades educativas presentes en su alumnado y concretamente en los niños y niñas en acogimiento residencial
4. Conocer cómo perciben y valoran los profesionales de las escuelas y de los centros de protección la relación y coordinación entre ambas instituciones

METODOLOGÍA

Estudio múltiple de casos (Stake, 20015)



Tres centros escolares de educación primaria (diferentes entre sí) que tienen entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN



PARTICIPANTES

Profesionales centros escolares	Profesionales centros de protección	Delegación de educación
Equipo directivo (Director y jefe de estudios)		
Tutores	Un informante clave de cada centro de protección	Un informante clave
Maestros y maestras de PT		
Orientadores		

ANÁLISIS DE DATOS

—> Análisis temático (Braun y Clarke, 2006)

Figura 1.4. Resumen del proyecto de investigación. Elaboración propia.

5. RECORRIDO DEL CONTENIDO PRESENTE EN LOS CAPÍTULOOS

El Capítulo 2: *El Sistema de Protección a la Infancia en España y Andalucía*, pone en contexto la población en la que se centra esta tesis al explicar de forma resumida cuál es el estado actual del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en nuestro país, de qué trata el acogimiento residencial, así como cuáles son las posibles necesidades presentes en los niños y niñas en protección, según han expuesto expertos en la materia.

El Capítulo 3: *La educación de los niños y niñas en acogida*, expone el estado de la cuestión sobre el tema central de esta tesis a raíz de una revisión de la literatura a nivel nacional y, en mayor medida, internacional. Esta revisión no se ha centrado únicamente en la población en acogimiento residencial, sino *en situación de acogida* en general, puesto que a ella se refieren la mayoría de los estudios sobre el tema. Una segunda parte de ese capítulo analiza de forma específica lo que han señalado las investigaciones sobre el papel de la escuela en la educación de esta población.

El Capítulo 4: *Educación Inclusiva y lucha contra la exclusión*, presenta el marco teórico y epistemológico desde el que se comprende el problema de investigación en esta tesis. Así, se entiende que este alumnado puede encontrarse una situación de riesgo de exclusión educativa, hecho ante el que la escuela y el sistema escolar intervienen de un modo u otro. En este capítulo, además de abordar el contexto más amplio de la exclusión social y el propio de la exclusión educativa, expone la perspectiva de la educación inclusiva en tanto paradigma que aspira a la justicia social. Dado que en nuestro país disponemos de importante literatura e investigación en torno al fenómeno de la inclusión-exclusión educativa, en este capítulo cobran una mayor presencia autores y autoras de ámbito nacional.

El Capítulo 5: *Objetivos y metodología*, además de exponer los objetivos por los que se ha guiado la investigación, este capítulo profundiza en la metodología llevada a cabo y explica el desarrollo del diseño emergente por el que se fue configurando el *estudio múltiple de casos* que ha dado lugar a esta investigación.

El Capítulo 6: *Los centros escolares seleccionados*. Éste se trata del primer capítulo de resultados. En él se expone la contextualización de cada centro escolar, obtenida a partir de los estudios de caso. Se divide, por tanto, en tres subcapítulos: *6.1. El Centro Escolar 1*, *6.2. El Centro Escolar 2* y *6.3. El Centro Escolar 3*. Aunque en cada centro escolar se tratan las mismas dimensiones temáticas a nivel general, cada subcapítulo presenta una estructura propia, ajustada a la información que emergió en cada estudio de caso.

El Capítulo 7: *Análisis transversal de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial.* Conocer las características generales de cada centro escolar, según expone el Capítulo 6, permite proceder a la comprensión de la atención que cada uno otorga a los niños y niñas en acogimiento residencial, cuestión que se aborda de manera integrada en este capítulo. El Capítulo 7, a su vez, se divide en cuatro grandes subcapítulos, correspondientes a los cuatro objetivos específicos de la investigación.

El Capítulo 8: *Discusión: Una respuesta escolar entre la inclusión y la exclusión educativa,* establece un “diálogo” entre los resultados expuestos en los capítulos 6 y 7 y la teoría presente tanto en las investigaciones llevadas a cabo en el área de la educación de los niños y niñas en acogida, como la derivada del marco teórico del riesgo de exclusión educativa.

El Capítulo 9: *Conclusiones: Una escuela que abrace,* sintetiza las conclusiones de la tesis y expone tanto las limitaciones de esta investigación, como líneas de trabajo futuro.

El Capítulo 10: *Propuesta de actuación. Respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial,* desarrolla una propuesta de actuación sobre la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial, a raíz de las implicaciones para la práctica derivadas de esta investigación. De este modo se aborda la finalidad propuesta en esta tesis.

Por último, el documento incluye una versión resumida en inglés, para la que se han traducido la introducción y las conclusiones de este trabajo. También se adjuntan unos documentos anexos. Se debe aclarar que las transcripciones de las entrevistas no han sido incluidas en este escrito, con la intención de proteger los datos que en ellas aparecen. No obstante, están a disposición de los miembros del tribunal que necesiten revisarlas.



Capítulo 2

El Sistema de Protección a la Infancia en España y Andalucía

1. Recorrido histórico del sistema de acogimiento residencial
2. El Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en la actualidad
3. El acogimiento residencial como medida de protección a la infancia
4. El sistema de protección español en cifras
5. La infancia en acogimiento residencial

De forma previa a la revisión bibliográfica y la exposición del marco teórico sobre el que se fundamenta esta tesis, se hace necesario abordar, a modo de contextualización, el Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en España y Andalucía.

Este capítulo presta especial atención a la explicación del acogimiento residencial, modalidad sobre la que se centra esta investigación. Se divide en cinco apartados a lo largo de los cuales se aborda el recorrido histórico del acogimiento residencial en nuestro país, para describir los fundamentos del actual sistema de protección a la infancia en España y en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Finaliza con un apartado dedicado a la infancia que reside en centros de protección.

1. RECORRIDO HISTÓRICO DEL SISTEMA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

La atención a la infancia en situación de desprotección en España cuenta con un largo recorrido histórico, en el que el acogimiento residencial ha sido una medida siempre presente. Desde la Edad Media en adelante, los niños y niñas que carecerían de familia o se encontraban en un ambiente familiar deficitario, eran ingresados en grandes instituciones de tipo caritativo o benéfico como fueron los Hospicios, Inclusas, Casa de Expósitos, Casas de Misericordia o Casas Cuna (Del Valle y Fuertes, 2000; Ocón, 2003).

Tomando como referencia la explicación de Bravo y Del Valle (2009), se pueden diferenciar tres grandes fases en el recorrido histórico del acogimiento residencial en nuestro país. Cada una de ellas corresponde a un modo distinto de comprender la protección a la infancia, que oscila entre el ofrecer una respuesta única y universal para el conjunto de la población infantil, hasta otra especializada en función de las necesidades de los chicos y chicas. Así, a lo largo del tiempo se han sucedido los siguientes modelos de atención a la infancia en situación de desprotección:

- a) Modelo institucionalizador
- b) Modelo familiar o de unidades residenciales
- c) Modelo especializado

a) Modelo institucionalizador

Este modelo dominó el panorama de la protección a la infancia hasta entrados los años 80. Se trataba de macroinstituciones que albergaban a un número elevado de niños y

niñas para quienes se ofrecía una respuesta única, más enfocada a los cuidados más básicos que a una atención propiamente educativa.

De acuerdo con Del Valle y Fuertes (2000), las características que definen la atención a la infancia que otorgaba este modelo son las siguientes:

- *Acogimiento indiscriminado*: los niños y niñas eran recogidos en las instituciones de manera fácil e indiscriminada, agrupando todo tipo de situaciones, siendo frecuente que se aceptara como motivo de ingreso la falta de recursos económicos de las familias de origen.
- *Institución cerrada y autosuficiente*: se intentaba ofrecer los servicios necesarios para el cuidado de los niños y niñas en el interior de los centros, sin promover el contacto con el entorno.
- *Cuidados básicos e instrucción*: se primaba más la instrucción sobre normas relacionadas con la limpieza y el aseo o el aprendizaje de algún oficio, frente a una educación de tipo integral.
- *Falta de profesionales*: el personal contratado, además de ser escaso, carecía de una formación específica para ejercer su trabajo.

No obstante, a finales de los años 70 y a lo largo de los 80 se conformó un movimiento crítico ante el modelo insitucionalizador, inspirado en los sistemas de protección a la infancia que se habían implantado, con anterioridad, en otros países europeos (Casas, 2000).

Ya desde mitad del siglo XX se había despertado, a nivel internacional, una gran preocupación social por la infancia institucionalizada debido al avance de las disciplinas relacionadas con el estudio de la niñez. Algunas de las investigaciones más influyentes fueron la de Spitz (1945), que con su concepto *hospitalismo*, hacía referencia a un síndrome generado por la institucionalización en los primeros meses de vida; la de Bowlby (1951) quien desarrolló el concepto de *privación maternal* e hizo hincapié sobre los efectos de no contar con el debido cuidado materno en las primeras etapas de la vida; o la de Goffman (1961) que estableció el término *instituciones totales* para referirse a las perturbaciones de personalidad presentes en adultos con experiencias de vida en centros psiquiátricos, argumentando que sus hallazgos eran extensibles a la situación de los niños y niñas en centros de menores (Del Valle y Fuertes, 2000; Ocón, 2003). Este tipo de investigaciones tuvieron una enorme importancia social, que repercutió también en

nuestro país, al alertar sobre las consecuencias de la institucionalización durante el desarrollo evolutivo de los niños y niñas. Parte de los discursos instaban a reformar los centros de protección y, otros más radicales, proclamaban su cierre.

Sin embargo, según Del Valle y Fuertes (2000), este movimiento introdujo una crítica general e inespecífica sobre el acogimiento residencial sin profundizar en las causas que lo convertían en perjudicial para la infancia, ni proponer medidas de mejora. La tendencia investigadora de aquel momento, muy influida por el enfoque psicológico-clínico, diagnosticó a los niños y niñas con diversos trastornos derivados de la institucionalización, pero no realizó un análisis adecuado de las condiciones de vida en las que ellos eran criados, es decir, de las circunstancias en las que se encontraban los centros de protección en términos de recursos materiales y humanos. Ello ha derivado en que, como sostienen los autores, “las residencias de protección han permanecido como un reducto fuertemente criticado y al mismo tiempo carente de estudios de evaluación o valoración que introdujeran correcciones adecuadas” (p.39). En la misma línea, Casas (2000) afirma que “la sensación de que las instituciones residenciales para la infancia están pasadas de moda ha llevado a que nadie hable de ellas, a que queden sumergidas en el más profundo olvido colectivo” (p. 14).

A partir de los años 70 comenzó una transición hacia un nuevo modelo de acogimiento que partía de la premisa de que los niños y niñas debían vivir en hogares de tipo familiar. Las críticas a las grandes instituciones supusieron la introducción de importantes cambios en el sistema de protección a la infancia y la erradicación del modelo institucionalizador (Del Valle y Fuertes, 2000).

b) Modelo familiar o de unidades residenciales

Siguiendo con Del Valle y Fuertes (2000), bien entrada la década de los 80, una vez puesto en marcha el sistema público de servicios sociales y con él la competencia exclusiva para las comunidades autónomas, la situación cambió radicalmente y comenzó a implantarse un nuevo modelo centrado en las necesidades evolutivas de la infancia (Del Valle y Fuertes, 2000).

Fruto de aquella reivindicación basada en la necesidad de implementar alternativas a las grandes instituciones, muchos de los grandes centros fueron clausurados o bien reformados con la intención de reproducir el ideal de vivienda familiar: se construyeron espacios diferenciados a modo de hogares, que albergaban de 8 a 10 niños y niñas cada uno, junto a uno o dos adultos de referencia. Dichos adultos, que ya sí contaban con un

perfil profesional eran concebidos como referentes educativos cercanos y estables con quienes poder establecer relaciones afectivas significativas.

Además, estos hogares debían facilitar la participación e integración de los niños y niñas en la comunidad local, por lo que los centros se abrieron al entorno para que los chicos y chicas hicieran uso de servicios como la escuela o el centro de salud. La implementación definitiva de este modelo se logró a finales de los 80.

No obstante, la lógica del modelo familiar era la de crear entornos sustitutos a las familias para educar a niños y niñas durante largos periodos de tiempo, en muchos casos desde la más temprana infancia hasta la mayoría de edad. Este objetivo fue desechado por la *Ley de Acogimiento y Adopción de 1987*, y la posterior *Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996*. Ambas leyes configuraron el inicio de un nuevo sistema de protección y supusieron un importante cambio en el modo de concebir la protección a la infancia y por tanto, actuar sobre ella. A partir de dicho cambio, se estableció que las medidas de protección debían priorizar la crianza del menor en un entorno familiar, ya fuera en el de su propia familia o en una nueva. En concreto, la Ley de 1996 introdujo por primera vez la medida del **acogimiento familiar**, quitándole así al acogimiento en residencias el carácter de respuesta única en la protección a la infancia del que hasta entonces gozaba. De hecho, el término *acogimiento residencial* también apareció por primera vez con dicha ley, en contraposición al de *acogimiento familiar* y ofreciendo una connotación menos negativa que la que tenían los términos institucionalización o internamiento (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Fuertes, 2000).

El modelo familiar también instaba a poner más esfuerzos en apoyar a las familias de origen a través de programas de intervención, para que, en caso de separación, los hijos e hijas pudieran regresar al hogar cuanto antes. En caso de que el retorno no fuera posible, los niños y niñas deberían integrarse en una nueva familia o acudir a centros de protección. De este modo, “el acogimiento residencial dejó de ser una medida para criar niños sin hogar y pasó a ser una medida temporal de atención al servicio de la solución definitiva de integración familiar” (Bravo y Del Valle, 2009, p. 14).

Esa visión de considerar a la familia como el espacio natural de desarrollo de la infancia, que lleva tanto a optar, en primer lugar, por los acogimientos familiares como a comprender que el entorno de las familias de origen debe constituir el espacio principal de intervención, se arraigó a partir del mencionado cambio de sistema de protección y permanece en nuestros días.

c) Modelo especializado

Desde los años 90 hasta la actualidad, la población atendida en centros, así como las necesidades de intervención que ella demanda, ha variado considerablemente.

El hecho de que la legislación priorizara los acogimientos familiares, especialmente para el caso de niños y niñas pequeños, ha tenido como resultado que la población que habita los centros de protección en la actualidad sea mayoritariamente adolescente. Además, se han incorporado en los últimos años chicos y chicas extranjeros, denominados como MENAS (Menores de Edad No Acompañados) que provienen principalmente del norte de África y que, por sus circunstancias, presentan un nuevo perfil educativo. Junto a ello, se ha detectado la necesidad de un enfoque más terapéutico que dé respuesta a situaciones de salud mental entre la población. Estas nuevas circunstancias han derivado en el desarrollo de una red de servicios de acogimiento residencial diversificada y especializada para la atención de las distintas necesidades (Bravo y Del Valle, 2009). Así, en la actualidad, existen diferentes recursos residenciales adaptados a las características de los chicos y chicas en protección, lo cual es abordado en el apartado 3.1.

2. EL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA EN LA ACTUALIDAD

Pese a la importancia de los cambios que introdujo *Ley de Acogimiento y Adopción de 1987*, y la posterior *Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996*, el sistema de protección a la infancia en España había permanecido inalterado desde entonces. No ha sido hasta 2015, 19 años más tarde desde la última reforma, cuando se ha renovado el escenario de la protección a la infancia con la entrada en vigor de dos nuevas leyes: la *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia* y la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia*. La diferenciación de la reforma en una ley orgánica y una ley ordinaria, es explicada por Moreno-Torres (2015):

Todo lo que afecte a derechos fundamentales y libertades públicas debe ser aprobado por Ley Orgánica y las demás cuestiones han sido reguladas por Ley ordinaria. Así, la L.O. 8/2015 regula cuestiones como el internamiento en centros en casos de trastorno de conducta, o la entrada en domicilio para la

ejecución de medidas de protección, por afectar a la libertad y derechos fundamentales de los menores y sus familias (p. 7).

Por un lado, ambas leyes, calificadas como “muy ambiciosas” por López Azcona (2016, p.3), tienen el doble propósito de, por un lado, actualizar el sistema de protección a la infancia en base a los últimos convenios internacionales ratificados por España y, por otro, de otorgar uniformidad a las actuaciones llevadas a cabo en esta materia en todo el territorio nacional. Este segundo objetivo es especialmente relevante ya que desde la *Ley de Acogimiento y Adopción de 1987* se había establecido que fueran las comunidades autónomas las entidades públicas responsables de la protección a la infancia. Esto, si bien favoreció la autonomía de cada comunidad, también ocasionó la existencia de un panorama muy desigual a nivel nacional, dado que los cambios importantes que se sucedieron a partir de los años 90 con la conformación del modelo especializado, se abordaron de manera muy diferente en cada una de las comunidades autónomas (Bravo y Del Valle , 2009).

Así, la nueva legislación establece que el Gobierno y las Comunidades Autónomas han de determinar “criterios comunes y mínimos estándares de cobertura, calidad y accesibilidad en la aplicación de esta ley en todo el territorio” (Moreno-Torres, 2015, p. 22). En concreto, como explica la guía *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia para profesionales y agentes sociales* de Save the Children (2015), se pretende unificar criterios en las siguientes materias:

- Composición, número y titulación de los equipos profesionales de la entidad pública de protección de menores competente territorialmente.
- Elementos esenciales que permitan fortalecer el acogimiento familiar y promocionar dicha medida.
- Elementos esenciales en los procedimientos de adopción.
- Estándares de calidad y accesibilidad, instalaciones de los centros de acogimiento residencial para que su organización y funcionamiento tienda a seguir patrones de organización familiar.
- Estándares de cobertura, calidad y accesibilidad, instalaciones y dotación de los puntos de encuentro familiar.
- Atención integral a jóvenes ex tutelados para propiciar su autonomía personal y social al cumplir los 18 años de edad.

La reforma de 2015 reitera el fortalecimiento del acogimiento familiar al que le otorga una “fuerte prioridad” con respecto al residencial (Ley 26/2015, p. 64549). Por primera

vez, la legislación regula el estatus de las familias de acogida, a quienes les asigna un conjunto de derechos y responsabilidades (López y Del Valle , 2016).

Además, como expone el Consejo General de la Psicología de España (2015), esta ley incorpora novedades relacionadas con el *interés superior del menor*, como el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, la regulación del funcionamiento de los centros de acogida para chicos y chicas con trastornos de conducta o la consideración de los menores víctimas por trata de seres humanos o por violencia de género.

2.1. Instituciones del sistema de protección a la infancia

Ante situaciones de desprotección social de los niños y niñas y adolescentes, el Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia en España lleva a cabo las siguientes medidas, consideradas por la nueva legislación como *instituciones de protección*. Las explicamos en base a la exposición de Moreno-Torres (2015).

a) En situación de riesgo

Una situación de riesgo es aquella en la que el desarrollo personal, familiar, social o educativo de un niño, niña o adolescente, así como su bienestar o sus derechos, se ven perjudicados a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos.

Ante ello, sin que sea preciso declarar el desamparo del menor y la asunción de su tutela, sí es necesaria la intervención en el entorno familiar por parte de la administración pública competente para eliminar, reducir o compensar las dificultades que le afectan. La administración habrá de actuar en coordinación con los centros escolares, servicios sociales y sanitarios, en torno al desarrollo de un proyecto de intervención social y educativo familiar que deberá recoger los objetivos, medidas, recursos y previsión de plazos. Esta intervención tiene el objetivo de evitar la situación de desamparo, lo que dependerá del éxito del proyecto una vez concluido.

Algunos indicadores de riesgo pueden ser el tener un hermano ya declarado previamente en riesgo o desamparo, encontrarse en una situación de discapacidad o vivir en circunstancias de pobreza. No obstante, es importante señalar que la legislación aclara que la presencia de carencias materiales nunca podrá ser motivo de separación familiar.

b) Guarda de hecho

Los padres y madres son las figuras que ejercen la patria potestad de sus hijos. Según el derecho de familia, la situación de guarda corresponde a la obligación de los

progenitores de cuidar y proteger a sus hijos. En determinadas circunstancias, cuando los padres no puedan hacerlo o cuando así lo determine un juez, la función de guarda podrá ser asumida por la entidad pública, a esto se le denomina *guarda de hecho*. De este modo, los niños y niñas quedarán bajo el cuidado de personas que no son los titulares de su patria potestad.

En función de la calidad del cuidado que ofrezcan los guardadores, se podrá considerar que ellos asuman un acogimiento temporal o, incluso, la tutela de los menores. Si, por el contrario, no los atienden adecuadamente, se podrá determinar una situación de desamparo. La nueva legislación recoge los supuestos de guarda de hecho que pueden motivar a la declaración de desamparo.

La guarda se llevará a cabo prioritariamente mediante acogimiento familiar, por la persona o personas que determine la Entidad Pública. Cuando esto no fuera posible se determinará el acogimiento residencial, siendo el director o responsable del centro de protección quien ejerza la guarda. En ambos casos se intentará que los grupos de hermanos permanezcan unidos en un mismo hogar.

Existen tres tipos de guarda:

b.1) Guarda voluntaria

La guarda voluntaria se da cuando los progenitores o tutores, por circunstancias graves y transitorias, no puedan cuidar al niño o niña y solicitan voluntariamente, mediante un consentimiento escrito, que la Entidad Pública asuma su guarda. Los progenitores o tutores han de comprometerse a colaborar con la Entidad Pública, aceptando, en su caso, la intervención profesional.

El plazo máximo de cuidado temporal del menor es de dos años (aunque puede ser extendido por circunstancias excepcionales). No obstante, en el caso de que no se dieran las circunstancias adecuadas para que el niño o niña vuelva con su familia terminado ese plazo, el menor podrá ser declarado en situación legal de desamparo.

b.2) Guarda Judicial

La Guarda Judicial ocurre por decisión de un juez, sin necesidad de que exista consentimiento por parte de los progenitores. El juez deriva la guarda en terceras personas, teniendo prioridad los familiares del niño o niña. De no ser esto posible, la guarda se delega en la Entidad Pública para que establezca una medida de acogimiento.

b.3) Guarda Provisional

La guarda provisional se lleva a cabo ante situaciones de urgencia, sin declaración previa de desamparo ni solicitud expresa de los progenitores. Tiene el objetivo de prestar una atención inmediata a un menor mientras tienen lugar los procesos de identificación, investigación de sus circunstancias y constatación, en su caso, de una situación real de desamparo.

La diferencia entre este tipo de guarda y la judicial radica en que, en este caso, no se trata de un proceso judicial. Como explica Moreno-Torres (2015), suele emplearse en el caso de los “menores extranjeros no acompañados o menores de corta edad que son localizados solos, sin que, en principio exista ilícito penal alguno” (p. 31).

c) Desamparo

Según el Código Civil, se considera como situación de desamparo la que se produce a causa del incumplimiento, imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos para la guarda de menores. Ante dicha situación, la Entidad Pública ha de asumir la tutela del niño o niña y adoptar las medidas de protección necesarias para su guarda.

Las causas de desamparo, que habían estado reguladas en las legislaciones autonómicas, a raíz de la Ley 26/2015, pasan por primera vez a hacerlo a nivel estatal. Dichas causas están relacionadas con todos los factores que supongan un riesgo para la vida, la salud y la integridad física y/o psicológica del menor. Entre ellos se contempla la ausencia de escolarización o la existencia de absentismo escolar.

2.2. Medidas del sistema de protección a la infancia

Ya sea a causa de una situación de guarda de hecho o de desamparo, la Entidad Pública debe ejercer y garantizar la guarda de los niños y niñas a través de tres medidas o recursos de protección: acogimiento familiar, acogimiento residencial y adopción. La última legislación de 2015 aclara la prioridad del acogimiento familiar frente al residencial, aún más si se trata de niños y niñas menores de 6 años y, de forma imprescindible, ante niños y niñas menores de 3 años.

■ Acogimiento familiar

Cuando un niño o niña ha sido separado, temporal o permanentemente, de sus padres o tutores, puede ser acogido por una familia. En primer lugar, se pretende que el niño o niña se integre y conviva con miembros de su familia extensa, aunque, de no ser posible, se procura su acogimiento en una familia ajena.

Esta medida no crea vínculos de filiación entre la familia de acogida y el niño o niña, quien puede seguir manteniendo vinculación con su familia de origen.

Según el Código Civil, el acogimiento familiar podrá adoptar las siguientes modalidades atendiendo a su duración y objetivos:

- a. *Acogimiento de urgencia*: ocurre en casos en los que se debe intervenir de forma inmediata. Se trata de una medida transitoria que se toma mientras se decide la medida de protección familiar que corresponda. Está principalmente destinada a niños y niñas menores de seis años y tiene una duración máxima de seis meses.
- b. *Acogimiento temporal*: se denomina así por su carácter transitorio. Se lleva a cabo en dos situaciones: 1) cuando existe una situación crítica en la familia de origen que implique la separación y posterior reinserción, a corto plazo, del niño o niña; 2) mientras se acuerda otra medida de carácter más estable para el niño o niña (como el acogimiento familiar permanente o la adopción). En general, este tipo de acogimiento tiene una duración máxima de dos años.
- c. *Acogimiento permanente*: se promueve cuando no ha sido posible la reintegración familiar, al finalizar el plazo máximo de un acogimiento temporal, ante casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales o cuando las circunstancias así lo aconsejen.
- d. *Acogimiento especializado*: este tipo de acogimiento procede ante el caso de que un niño o niña presente unas necesidades o circunstancias especiales, que implique seleccionar familias de acogida que dispongan de la cualificación, experiencia y formación específica para atenderle debidamente. Esta modalidad podrá ser profesionalizada, si existe una relación laboral de los acogedores con la Entidad Pública.

▪ **Acogimiento residencial**

Según Del Valle y Fuertes (2000), el acogimiento residencial es la medida de protección por la que un niño, niña o adolescente, al ser apartado de la convivencia con su familia de origen, debe alojarse durante un tiempo en un hogar o residencia especialmente establecida para ese fin.

Por ser éste el contexto en el que se sitúa la población protagonista de esta tesis, esta medida de protección se describe en mayor profundidad en el siguiente apartado.

▪ Adopción

La tercera medida de protección a la infancia de las que dispone el sistema de protección en nuestro país es la adopción, pudiendo ser nacional o internacional. La adopción sí supone vínculos de filiación entre el niño o niña y la familia adoptante.

3. EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL COMO MEDIDA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Como ya se apuntó, la nueva legislación reitera el carácter alternativo del acogimiento residencial, siendo prioritario el acogimiento de tipo familiar. Este último se presenta como especialmente necesario para niños y niñas menores de 6 años y, prácticamente, obligatorio para menores de 3 años.

Según lo expuesto por la Junta de Andalucía (*s.f.*), los centros de protección son “establecimientos destinados al acogimiento residencial de menores” (para 1). Están destinados a promover el desarrollo integral de los chicos y chicas siendo “entornos convivenciales y formativos en los que se garantizan, por un lado, unos recursos profesionales y materiales suficientes y adecuados; y por otro, una calidez que posibilite relaciones afectivas inspiradas en los estilos y características de una familia normalizada” (para 2).

El acogimiento residencial es concebido como una medida temporal. Con el objetivo de que las estancias de los niños y niñas en los centros de protección no se perpetúen en el tiempo, la legislación de 2015 también especifica que, desde el momento en el que se inicie la medida de protección, se debe llevar a cabo una intervención paralela en el medio familiar, a través de planes de trabajo con las familias para considerar la posibilidad de retorno.

En relación al tema sobre el que se ocupa esta tesis, cabe destacar que la Ley 26/2015, de 28 de julio marca una serie de obligaciones básicas a cumplir por parte de los centros de protección, entre las que se encuentra el potenciar “la educación integral e inclusiva de los menores, con especial consideración a las necesidades de los menores con discapacidad, y velar por su preparación para la vida plena, de manera especial su escolarización y formación” (p. 64570).

Por otra parte, también relacionado con la educación escolar de la población que vive en centros de protección a la infancia, Del Valle y Fuertes (2000) proponen diez principios básicos para una atención residencial de calidad entre los que se encuentran los siguientes:

- *Normalización e integración:* El principio de normalización aboga por que los niños y niñas atendidos en centros residenciales lleven un estilo de vida similar al de cualquier persona de su edad. Este principio supone la necesidad de que los chicos y chicas se relacionen con la comunidad social que les rodea y accedan a los servicios y recursos que ella oferta como la asistencia a los centros de salud y las escuelas del entorno.
- *Escolarización y alternativas educativas:* Los autores resaltan que el aspecto escolar debe ser uno de los pilares básicos de la atención educativa que reciban los niños y niñas as en acogimiento residencial. En línea con el principio de normalización, afirman que todos los chicos y chicas en edad escolar deberán estar escolarizados en centros educativos de su comunidad. Además, los centros de protección habrán de buscar y ofrecer el apoyo escolar necesario.

3.1. Tipos de centros de protección a la infancia en Andalucía

Según lo expuesto por la Junta de Andalucía, a través de la vigente *Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los Centros de Protección de Menores* existen tres situaciones posibles para los centros de protección a la infancia en dicha comunidad autónoma *en función de su titularidad*:

- Centros cuya titularidad y gestión corresponde a la administración Pública.
- Centros cuyo titular es una entidad privada, pero son gestionados a través de un convenio con la Consejería responsable de la Protección de Menores.
- Centros de titularidad Pública que son cedidos, a través de un convenio o contrato con la Consejería, a una entidad privada para que lleve a cabo su gestión.

Por otra parte, en cuanto a la *organización y funcionamiento* de los centros de protección, existe una tendencia actual y generalizada, a seguir un modelo de acogimiento residencial en base a pequeñas unidades cuasi-familiares, como dictamina el Decreto 35/2003. Así, de forma mayoritaria, los centros de protección están organizados en núcleos reducidos de niños y niñas que conviven en condiciones similares a las de una familia, contando por tanto con el cuidado y protección de una serie de adultos de referencia.

La función de los centros de protección está marcada por el programa residencial que cada uno desarrolle para dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas a los que acoge. En un mismo centro de protección se pueden desarrollar distintos programas,

aunque es común que las residencias se especialicen en uno de ellos. Según lo recogido en la Orden de 13 de julio de 2005, los centros de protección pueden llevar a cabo los siguientes tipos de *programas residenciales*:

- *Programas de Acogida Inmediata*: están especializados en ofrecer la primera acogida a los niños y niñas cuando éstos han sido retirados de su contexto de origen. Se suelen atender, por tanto, situaciones de urgencia e imprevistas. Esta primera estancia está destinada a diagnosticar la situación de cada niño o niña y estudiar la mejor medida de protección a la que puede ser derivado.
- *Programas dedicados a la Atención Residencial Básica*: este tipo de programa es el que se desarrolla en la mayor parte de los centros de protección. Está destinado al acogimiento en un plazo de tiempo mayor que en el programa anterior y tiene el objetivo de potenciar el desarrollo integral de los chicos y chicas.
- *Programas Específicos de Atención a la Diversidad*: están dedicados de manera específica al acogimiento de niños y niñas con necesidades relacionadas con trastornos graves de comportamiento o situaciones graves de discapacidad. La legislación de 2015 introdujo como novedad la regulación en mayor detalle del acogimiento residencial en centros de protección específicos de menores con problemas de conducta.
- *Plan de emergencia a menores extranjeros no acompañados (MENAS)*: la Junta de Andalucía creó este plan en el año 2005 con el objetivo de coordinar las actuaciones y los recursos necesarios para atender la llegada de estos chicos y chicas. Además de la primera acogida, la Junta de Andalucía (*s.f.*) dice ofrecer una atención integral a esta población, respondiendo a sus necesidades lingüísticas, culturales y relacionales.
- *El Programa +18*: está destinado a continuar ofreciendo apoyo y acompañamiento a aquellos chicos y chicas que cumplen la mayoría de edad. Se orienta de forma específica a favorecer su vida autónoma, abordando aspectos como el acceso al empleo o la vivienda.

4. EL SISTEMA DE PROTECCIÓN ESPAÑOL EN CIFRAS

Las cifras más actuales que ofrece el *Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia* (BEMPI) de 2018, el cual se basa en datos de 2017, señalan que en tal año se produjo un aumento significativo (de casi un 8%) del total de niños, niñas y adolescentes atendidos en el Sistema español de Protección a la Infancia y la Adolescencia. Así, se pasó de de 43.902 menores en 2016 a 47.493 en 2017, aumentando tanto los casos de guarda y de tutela, como de los chicos y chicas que se encontraban en estudio.

A 31 de diciembre de 2017, el total de acogimientos residenciales implementados aumentó de 14.104 en 2016 a 17.527 en 2017, mientras que los acogimientos familiares se redujeron de 19.641 en 2016 a 19.004 en 2017. En el siguiente gráfico (figura 2.1) se muestra el porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos familiares llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017.

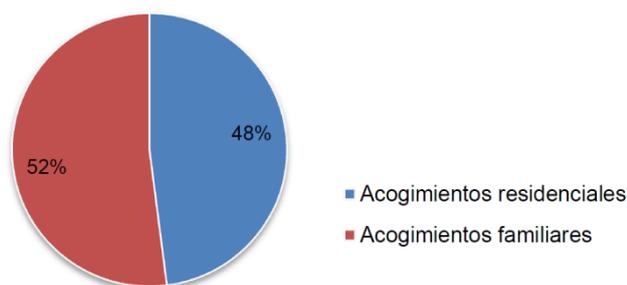


Figura 2.1. Porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos familiares llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017. *Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia* (BEMPI) de 2018.

En la figura 2.1 puede verse cómo el acogimiento familiar aparece como la medida adoptada de forma mayoritaria. Sin embargo, como ya expusieron Del Valle y Bravo (2013), considerar el acogimiento familiar como un todo lleva a “inflar inmensamente” (p. 254) las cifras de esta medida de protección en nuestro país. Aunque en términos absolutos este tipo de acogimiento sea mayoritario frente al residencial, si se toma en consideración la diferenciación entre el tipo de familia acogedora en cada caso: familia extensa o familia ajena, se comprueba que el acogimiento en familia ajena sigue siendo el recurso de protección menos frecuente. Así lo mostramos en el siguiente gráfico (figura 2.2) a la luz de los datos del BEMPI (2018), según el cual, a 31 de diciembre de 2017, había 12.748 acogimientos registrados en familia extensa y 6.256 en familia ajena.

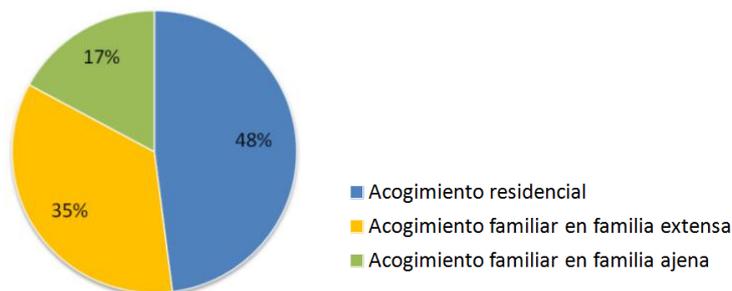


Figura 2.2. Porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos en familia extensa y acogimientos en familia ajena llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017. Elaboración propia a partir del *Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia* (BEMPI) de 2018.

Así, pese a los esfuerzos legislativos por revertir las cifras en favor del acogimiento familiar, los porcentajes actuales informan de que aún queda mucho para que éste se convierta en una alternativa real al acogimiento residencial. Esto hace que siga teniendo vigencia la afirmación de López, Delgado, Carvalho y Del Valle (2014), al considerar España como un país de fuerte tradición en el acogimiento residencial.

En relación a las características de sexo y edad que se dan en los dos tipos de acogimiento, el BEMPI (2018) informa de un claro predominio de varones en los casos de acogimiento residencial, mientras que la diferencia entre sexos es casi inexistente en el acogimiento familiar. En lo respectivo a la edad, como muestra la figura 2.3, se aprecia una mayor presencia de chicos y chicas mayores en el acogimiento residencial, con respecto al familiar.

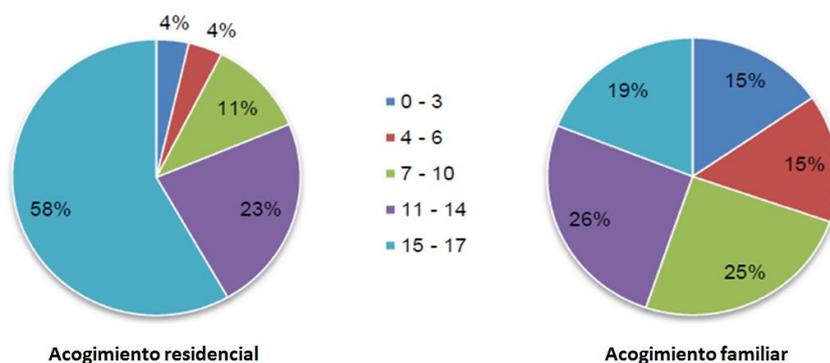


Figura 2.3. Porcentaje de grupos de edad de los niños y niñas en función del tipo de acogimiento. *Boletín estadístico sobre medidas de protección a la infancia* (BEMPI) de 2018.

En el territorio nacional, Andalucía es la comunidad autónoma con mayor número de niños, niñas y adolescentes acogidos por el sistema de protección a la infancia. En 2017, la Junta de Andalucía tenía asumida la tutela de 5.231 menores de edad. Según el

informe sobre el Estado de la Infancia en Andalucía en 2018 (basado en datos de 2017), a 31 de diciembre de dicho año, se encontraban en acogimiento residencial 2.600 chicos y chicas, siendo un 11'9 % más que en el año anterior. Por su parte, en esa misma fecha, se contabilizaron 3.152 expedientes de acogimiento familiar, un 12,0% menos que en 2016. De ellos, 1.761 se dieron en familia extensa y 1.391 en familia ajena.

Como se muestra en los siguientes gráficos (figura 2.4) el panorama de la protección a la infancia en Andalucía, en cuanto a porcentaje de acogimientos familiares y residenciales adoptados a finales de 2017, es similar al nacional. No obstante, se observa una mayor presencia del acogimiento en familia ajena.

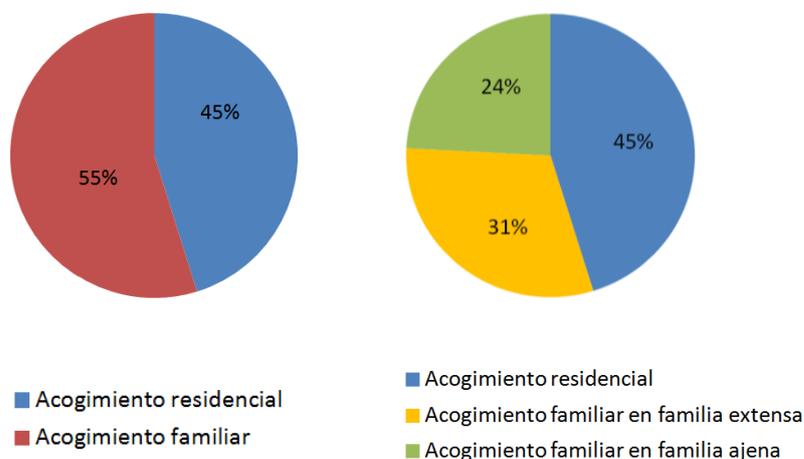


Figura 2.4. Porcentaje de acogimientos residenciales frente a acogimientos en familia extensa y acogimientos en familia ajena llevados a cabo a 31 de diciembre de 2017 en Andalucía. Elaboración propia a partir del informe del Observatorio de la Infancia en Andalucía (2018).

5. LA INFANCIA EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

El primer aspecto clave a destacar de los niños y niñas que residen en centros de protección es el carácter **heterogéneo** de esta población (Darmody, McMahon, Banks y Gilligan, 2013; Hedin et al., 2011; Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014). Encontrarse en una medida de protección no significa *per se* presentar una serie de características comunes. Así, de acuerdo con Brodie (2009), la diversidad de perfiles entre este grupo de chicos y chicas, hace que no sea fácil describir de manera representativa a esta población.

No obstante, los niños y niñas en protección comparten el hecho de proceder de un contexto de adversidad. Esto, aunque haya podido tener unas consecuencias y

reacciones muy distintas en cada uno de ellos, deja de algún modo una huella importante en sus trayectorias vitales y, por consiguiente, escolares (Palacios et al., 2014).

Así, partiendo del precepto de la imposible generalización de las características de estos niños y niñas, a continuación nos apoyamos en los textos de Del Valle y Fuertes (2000), Lázaro (2009) y Palacios et al. (2014) para exponer de forma breve las posibles consecuencias derivadas de las situaciones de adversidad frecuentes en esta población. Nos centramos en las experiencias de maltrato y de separación de la familia de origen.

4.1. Posibles consecuencias relacionadas con la experiencia de maltrato

Según Palacios et al. (2014), las formas de maltrato infantil más frecuentes son las negligencias en el cuidado, la educación, la estimulación y el afecto. En otros casos también ocurren agresiones psicológicas y/o físicas, pudiendo incluir el abuso sexual. Además, puede suceder que los niños y niñas hayan sido utilizados para cometer actos delictivos como el tráfico de drogas.

Lázaro (2009) afirma que son numerosas las investigaciones que han constatado los efectos de situaciones de maltrato durante la infancia. Dichos efectos pueden variar significativamente en función del tipo y gravedad del maltrato, la duración del mismo, la edad a la que estuviera expuesto el niño o niña a él o la respuesta que recibió de su entorno (Del Valle y Fuertes, 2000; Lázaro, 2009).

Así, las experiencias de maltrato pueden tener consecuencias en el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños y niñas (Del Valle y Fuertes, 2000; Lázaro, 2009; Palacios et al., 2014):

- En cuanto al ámbito físico es posible que existan retrasos en el desarrollo y el crecimiento, pobre coordinación perceptivo-motriz o cierta tendencia a enfermar.
- En lo relativo al desarrollo cognitivo pueden ocurrir retrasos en el lenguaje derivados de la falta de estimulación inicial, dificultades para mantener la atención, así como dificultades para lograr el pensamiento propio de las operaciones formales y el desarrollo lógico o abstracto.
- Es frecuente que las experiencias vividas acarreen baja autoestima y problemas en el establecimiento del vínculo del apego, lo cual afecta negativamente a la capacidad para formar relaciones nuevas. Esta situación se manifiesta también en la presencia de conductas que pueden variar desde el excesivo aislamiento o

retraimiento, hasta la búsqueda excesiva de atención social o el responder de manera explosiva a través de conductas agresivas o descontroladas.

Lo anterior puede afectar al rendimiento escolar del alumnado en acogimiento residencial. Sin embargo, como advierte Palacios et al. (2014): “haber pasado por medidas de protección no significa, inevitablemente, presentar problemas de conducta o dificultades de aprendizaje. Esta idea únicamente contribuye a estigmatizar a estos y estas menores y a dificultar su adaptación y su desarrollo escolar” (p.18).

4.2. Posibles consecuencias derivadas de la separación familiar

Los niños y niñas que se encuentran en acogimiento residencial han vivido necesariamente una separación de su contexto de origen, lo que implica pérdidas a nivel humano, material y sociocultural que conducen a una sensación de desarraigo.

La edad y la fase evolutiva en la que se encontrara el niño o niña en el momento de la separación influyen en su capacidad para comprender lo sucedido, así como en el modo de reaccionar ante ello. Los niños y niñas pueden desarrollar sentimientos de culpabilidad, mostrar regresiones o fantasear sobre el pasado.

Además de lo anterior, superar la separación también variará en función de numerosos factores: las características del propio niño o niña, la vinculación previa con su familia de origen, el tipo de experiencias vividas, las percepciones que tenga sobre las causas de la separación, la existencia o no de una fase preparatoria a la separación, el mensaje de despedida que recibe, así como el tipo de bienvenida que reciba por parte del nuevo contexto (Del Valle y Fuertes, 2000; Lázaro, 2009).

Es común que ante la realidad de la separación, el niño o niña experimente un proceso de duelo que también será afectado por los factores anteriores. Dicho proceso puede contar con una fase inicial de shock o negación, seguida de una fase de enfado o protesta, una fase de regateo, de depresión o tristeza y una fase final de resolución (Del Valle y Fuertes, 2000). Podemos deducir, por tanto, que el periodo por el que esté atravesando el niño o niña en ese proceso de duelo, va a afectar también a su situación en el entorno escolar.

Tanto de las experiencias de maltrato como de la realidad de la separación se derivan una serie de necesidades en cada niño y niña cuya atención, de acuerdo con Lázaro (2009), deben estar en el centro de las intervenciones con esta población. Así, conocer cómo afectan tales vivencias en la infancia ha de superar el enfoque clásico de la “perspectiva del déficit” (p. 54), centrada en las carencias presentes en los niños y

niñas. Por el contrario, dicho conocimiento, debe ayudar a los profesionales a que la intervención que ellos diseñen suponga un verdadero factor protector para el desarrollo integral de esta población.

Por tanto, lejos de situarnos en las carencias, es importante reiterar lo expuesto por Montserrat y Casas (2012) cuando afirma que éste “se trata de un grupo de la población con más resiliencia y potencial de éxito de lo que comúnmente se cree” (p. 52).

Capítulo 3

La educación de los niños y niñas en acogida



1. La investigación sobre la educación de los niños y niñas en acogida
2. Barreras en la educación de los niños y niñas en acogida
3. La escuela en la investigación sobre la educación de los niños y niñas en acogida
4. Medidas para la educación de la población en acogida implementadas en Reino Unido

Este capítulo es el resultado de una revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida. En primer lugar describe una panorámica general de la situación educativa de esta población para adentrarse, en segundo término, en aquello que la investigación ha señalado sobre el papel de la escuela y el sistema educativo en relación al rendimiento académico del alumnado en acogida.

Así, el capítulo comienza mostrando el panorama internacional y nacional de la situación educativa de esta población. Más adelante recoge una serie de barreras que interfieren en la trayectoria escolar de los chicos y chicas en acogida, según han sido identificadas por la investigación. Un tercer apartado compila aquellos aspectos relativos al ámbito escolar que han aparecido mencionados en la literatura. Por último, el capítulo finaliza exponiendo brevemente las medidas más relevantes para la mejora de la educación del alumnado en acogida llevadas a cabo en Reino Unido, como país que se sitúa a la cabeza en los cambios implementados en esta materia dentro del contexto europeo.

A lo largo de este capítulo nos referimos a la población *en acogida* y no específicamente a la que se encuentra en acogimiento residencial, pues a ella se refieren la mayoría de los estudios sobre el tema, que engloban las distintas formas de acogimiento y cuyas aportaciones son de gran relevancia para el caso de los chicos y chicas que se residen en centros de protección.

1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIDA

La educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida constituye un ámbito de investigación con una relativa reciente trayectoria. Para explicar su desarrollo es necesario dirigir la mirada a Reino Unido, país donde tuvieron origen los primeros estudios en esta materia.

En el pasado, los estudios sobre la infancia en acogida centraron su atención en las secuelas derivadas de las experiencias de adversidad vividas por los niños y niñas, como la existencia de problemas de comportamiento y desajustes emocionales. Sin embargo, el aspecto del desarrollo académico pasó desapercibido en la investigación. Si bien el bajo desempeño educativo de los niños y niñas en acogida era conocido por los agentes que trabajaban con ellos, tal situación era asumida y aceptada como natural,

dadas las circunstancias de origen de las que provenían los chicos y chicas (Ferguson y Wolkow, 2012; Jackson y Cameron, 2012).

El primer estudio en Reino Unido que hizo referencia a la educación de la población en acogida fue el trabajo presentado por Essen et al., en 1976. El autor expuso el hecho de que aquellos niños y niñas que habían pasado periodos de tiempo bajo alguna medida de protección, tenían menos éxito escolar en comparación con la población general y más probabilidad de presentar problemas de comportamiento en la escuela. No obstante, asociaba los motivos del bajo rendimiento a los propios niños y niñas (Jackson et al., 2002).

Fue en 1987, con el estudio de Sonia Jackson, autora referente en este ámbito, cuando se marcó el punto de inicio de la investigación sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida. Esta autora, además de evidenciar el bajo nivel educativo de esta población, fue la primera investigadora en sugerir que tal circunstancia se debía a la falta de adecuación del sistema de protección a las necesidades que estos niños y niñas presentan (Brodie, 2009; Harker, Dobel-Ober, Berridge y Sinclair, 2004).

A partir de ese momento, durante la década de los 90, se aceleró el desarrollo de investigación especializada en la educación de la infancia en acogida en el contexto inglés (Goddard, 2000). Esto supuso como primer paso la recogida de estadísticas que demostraron la enorme brecha entre el nivel educativo de los niños, niñas y jóvenes en acogida y la población general. Así, Reino Unido ha sido el primer país en disponer de datos estadísticos sistemáticos sobre los resultados educativos de la infancia en protección (Casas y Montserrat, 2009).

A su vez, las aportaciones derivadas de esta línea de investigación tuvieron una importante repercusión a nivel político y social en dicho país (O'Sullivan y Westerman, 2007). Esto tuvo como consecuencia la implementación de políticas nacionales, locales y regionales dirigidas a mejorar la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida que, además de fomentar una mayor conciencia social y política en el país, han tenido una repercusión positiva en los procesos y prácticas que velan por los logros educativos de esta población (Brodie, 2009). Los avances promovidos convierten a Reino Unido en un país que se sitúa en cabeza a nivel europeo en esta materia.

En la actualidad, la educación de los niños, niñas y jóvenes acogidos por el sistema de protección a la infancia, constituye un ámbito investigación que está cobrando una creciente relevancia a nivel internacional. Sin embargo, su relativa corta trayectoria hace que se encuentre en un estado de desarrollo aún débil en comparación con otras

áreas de la investigación social y educativa. Según Brodie (2009) existen importantes lagunas en la investigación de esta temática: se precisa de estadísticas más completas, de un mayor número de intervenciones para mejorar la práctica y de su consecuente evaluación.

Las diversas investigaciones realizadas en distintos países describen un panorama similar en cuanto a la situación educativa de la población infantil y juvenil en el sistema de protección (Berridge, 2012; Vacca, 2008), lo que es abordado en el siguiente apartado. Tras la descripción general del panorama a nivel internacional, se presta una atención especial al caso de España.

1.1. Panorama internacional de la situación educativa de los niños y niñas en acogida

El primer gran resultado que arroja el conjunto de estudios realizados a nivel internacional es la constatación del bajo nivel educativo de los niños, niñas y jóvenes en acogida en todos los países analizados (Evans, Brown, Rees y Smith, 2016; Ferguson y Wolkow, 2012; Flynn, Tessier y Coulombe, 2013; Goddard, 2000; O'Higgins, Sebba y Gardner, 2017; O'Higgins et al., 2015; Sebba et al., 2015; Vacca, 2008).

En términos generales, los niños y niñas -en cualquier tipo de acogimiento- se encuentran en un riesgo elevado de experimentar retraso académico y, con frecuencia, presentan problemas de conducta en el ámbito escolar (Zetlin, Weinberg y Kimm, 2005). O'Higgins et al., (2015) realiza una revisión sistemática de la literatura a nivel internacional en la que evidencia que la población en acogida, como grupo, se sitúa por debajo de la media en los resultados académicos de test nacionales de lecto-escritura y matemáticas, así como en la asistencia y expulsiones.

De acuerdo con Ferguson y Wolkow (2012), generalmente, las investigaciones que estudian la situación educativa de esta población toman en consideración los siguientes aspectos: el rendimiento académico, la presencia de los chicos y chicas en programas de educación especial, el comportamiento y el acceso a la educación superior. En base a estos indicadores, se presentan a continuación los resultados que arrojan investigaciones llevadas a cabo a nivel internacional.

1. Rendimiento académico

El rendimiento académico es medido principalmente a través de las notas escolares o los resultados en tests estandarizados, con frecuencia relativos a lectura y matemáticas.

También incluyen cifras que dan cuenta del índice de idoneidad, la tasa de abandono escolar y la de graduación en Secundaria.

En EEUU, la investigación en este ámbito cobra relevancia con la publicación de Trout et al. (2008) quien llevó a cabo una revisión de la literatura que abarcó el periodo entre 1940 y 2006. El autor encontró que al menos un tercio de los niños y niñas en acogida se encontraba por debajo de la media, habiendo muy pocos niños y niñas que puntuaran por encima. Además, con frecuencia habían repetido curso (en Flynn et al., 2013; O'Higgins et al., 2015).

En el mismo país, los estudios de Barton y Vacca (2010) y Zetlin y Weinberg (2004) expusieron que los niños y niñas en acogida presentaban una variedad de dificultades de aprendizaje incluyendo habilidades cognitivas débiles y bajo rendimiento, que les llevaban a puntuar por debajo en los tests de lectura y matemáticas. Además, alrededor del 50% había repetido al menos un curso. Pecora (2012) también arroja datos sobre la elevada repetición de este alumnado.

En Canadá se encontró que los niños y niñas en acogida tenían tasas más altas de repetición que la media de su edad. El rendimiento del 80% de los chicos y chicas entre 10-15 años y el 78% de aquellos entre 5-8 años se encontraba en el mismo rango que el tercio de la población general con el rendimiento escolar más bajo, medido principalmente en lectura, escritura y matemáticas (Flynn and Biro, 1998). Por su parte, Miller et al. (2009) apuntó que las dificultades académicas recaen principalmente en los varones, mientras que las chicas suelen obtener mejores resultados y son derivadas con menos frecuencia a educación especial. Un estudio canadiense posterior (The Ontario Association of Children's Aid Societies - OACAS, 2010), muestra que desde el año 2006 hasta el 2009 los resultados habían mejorado en todos los indicadores educativos evaluados (en Flynn et al., 2013).

En Reino Unido, en 2012 los niños y niñas en acogida tenían casi cuatro veces menos posibilidad que la media de aprobar las pruebas de inglés y matemáticas en el GCSE, un examen estandarizado realizado a los 16 años (Jackson y Cameron, 2014, en Montserrat y Casas, 2018).

En Suecia, el estudio de Berlin, Vinnerljung y Hjern (2011) apuntó que el bajo nivel educativo de esta población aparece ya desde la etapa de Primaria y que este hecho ocurría a pesar de que los niños y niñas en acogida tuvieran la misma capacidad que el resto. Además, más tarde, en Secundaria, mostraban peores resultados, en comparación

con los chicos y chicas –que no se encontraban en acogida- y que tuvieron los mismos resultados en Primaria que los primeros.

2. Presencia en educación especial

Otro de los grandes acuerdos de la literatura es la sobrerrepresentación del grupo en acogida en programas de educación especial. La revisión sistemática de la literatura a nivel internacional de O’Higgins et al. (2017) constata la alta prevalencia de necesidades educativas especiales entre los niños y niñas en acogida. A su vez, estar en educación especial aparece como un factor de riesgo para estos niños y niñas, que aumenta la posibilidad de riesgo ya de por sí asociada al estar en acogimiento.

En EEUU, Zetlin y Weinberg (2004) exponen que mientras el 10% de la población general recibe educación especial, esta cifra se incrementa en un 20-25% cuando se trata de chicos y chicas en protección. En el estudio de Trout et al. (2008) la población en acogida tenía aproximadamente tres veces más probabilidad de encontrarse en educación especial (Flynn et al., 2013; O’Higgins et al., 2015). La alta proporción de esta población en educación especial también fue constatada por un meta-análisis llevado a cabo por Scherr (2007) (en O’Higgins et al., 2017). Resultados similares son encontrados en estudios realizados en Canadá (Ferguson y Wolkow, 2012).

En Inglaterra, el estudio de Morton (2015) reafirma la sobrerrepresentación de la población en acogida en programas y servicios de educación especial. De los 11 niños y niñas que participaron en su estudio, 6 recibían educación especial. Además algunos perfiles de educación especial estaban asociados a la presencia de problemas de comportamiento. La alta proporción de estos chicos y chicas en educación especial fue corroborada por un informe a nivel nacional del Departamento de Educación de Reino Unido (2014).

3. Comportamiento

Los estudios sobre la situación educativa de la población en acogida recogen la existencia de problemas de comportamiento en el entorno escolar. Este aspecto suele ser medido en las investigaciones por la frecuencia de sanciones acatadas por parte de los centros educativos, como el número de expulsiones llevadas a cabo.

La revisión bibliográfica de O’Higgins et al. (2017) da cuenta de la alta prevalencia a nivel internacional de problemas de conducta entre los niños y niñas en acogida en comparación con la población general. Además, 11 de las 39 investigaciones que estos autores analizaron, mostraban que los problemas de conducta estaban relacionados con

la obtención de bajos resultados educativos. Así, al igual que en Flynn et al. (2013), la presencia de problemas de comportamiento fue entendida como factor de riesgo para el logro de una trayectoria escolar satisfactoria.

En EEUU, en los estudios de Barton y Vacca (2010) y Zetlin y Weinberg (2004), los chicos y chicas en acogida presentaban problemas de conducta en el entorno escolar que iban desde comportamientos agresivos, exigentes, inmaduros y de búsqueda de atención, hasta conductas retraídas, ansiosas y excesivamente conformistas.

4. Acceso a la Educación Superior

Parte de los estudios sobre la situación educativa de la población en acogida fijan su atención en la trayectoria académica que siguen los chicos y chicas tras finalizar la educación obligatoria, poniendo especial interés en conocer si alcanzan y finalizan estudios superiores. Un ejemplo de esto es en el proyecto europeo YiPPEE (Young People from a Public Care Background: Pathways to Education in Europe), en el que participaron Dinamarca, Hungría, España, Suecia y Reino Unido, liderados por el equipo de Sonia Jackson (Institute of Education, en Reino Unido).

A raíz de dicha investigación, Cameron, Jackson, Hauari y Hollingworth (2012) hacen una comparativa de la Educación Secundaria y posobligatoria en los distintos países europeos:

- En Dinamarca y Suiza, el 80% y 87% respectivamente de los chicos y chicas en acogida completaban la Educación Secundaria obligatoria, aunque esta proporción era baja con respecto a la población media. No obstante, en Suiza sólo el 6% accedía a la universidad. Por su parte, Dinamarca mostró que sólo el 3% había completado la Educación Secundaria superior y no se encontró ninguna persona en acogimiento que hubiera completado estudios universitarios.
- En Inglaterra el 42% de estos chicos o chicas alcanzaban el certificado de Educación Secundaria y sólo el 12% lo hacía con una nota suficiente que le permitiera realizar estudios superiores, en comparación con el 59% de la población no se encontraba en acogida. Un estudio estatal en este país estimó que, en 2009, el 9% de los chicos y chicas en acogida accedieron a la universidad, hecho que las autoras consideran como un avance significativo, puesto que en el año 2003 la cifra se situaba en el 1%.

- En España la mitad de los chicos y chicas con 16 años en acogida había repetido uno o dos años, mientras que tal situación ocurría sólo en un tercio de la población general.
- En Hungría sólo el 2% de los chicos y chicas en acogida cursaban Educación Secundaria, frente al 17% del resto de chicos y chicas y tan sólo el 6% accedía a la universidad. Además, se encontró que la población en acogida estaba escasamente representada en aquellos centros educativos que conducían con mayor probabilidad a la educación superior.

De acuerdo con la situación descrita, varios autores se refieren al “panorama alarmante” (Berlin et al., 2011; Sullivan, Jones y Mathiesen, 2010) que perfilan los jóvenes que, tras salir del sistema de protección, se enfrentan a las demandas de la vida adulta sin poseer el suficiente nivel educativo.

Jackson y Cameron, (2012), Ferguson y Wolkow (2012), Johansson y Höjer (2012) y O’Higgins et al. (2015a) recogen estudios realizados en Europa, EEUU y Canadá, que investigaron la situación de adultos que habían pasado por el sistema de protección a la infancia. Esta población se encontraba altamente representada en las situaciones de adversidad que se presentan a continuación y en todos los estudios esto estuvo relacionado con poseer un nivel educativo bajo:

- Problemas de salud mental
- Desempleo e ingresos bajos
- Estar en situación de calle
- Maternidad o paternidad a una edad temprana, formando parte de familias desestructuradas
- Consumo de drogas
- Delincuencia y problemas con la justicia
- Dependencia de los servicios sociales

Así, cuando esta población finaliza su etapa en el sistema de protección sin el suficiente nivel educativo, se encuentra en un **elevado riesgo de exclusión social**. Esto ha sido ampliamente señalado desde los inicios de la investigación sobre la educación de estos niños y niñas (Berlin et al., 2011; Cameron et al., 2012; Ferguson y Wolkow, 2012; Jackson, 1994; Jackson y Cameron, 2012)

Esta situación lleva a expertos en la materia a afirmar que el colectivo de niños, niñas y jóvenes en acogida configura uno de los grupos de población **en situación de mayor**

vulnerabilidad de las sociedades occidentales (Hedin, Höjer y Brunberg, 2011; Vacca, 2008; Zetlin y Weinberg, 2004).

En este contexto se sitúa la **importancia de la educación** para este colectivo, entendida como el mejor antídoto para anteponerse a situaciones de desventaja (Zetlin y Weinberg, 2004) y como la vía que, por excelencia, garantiza la inclusión social (Jackson y Cameron, 2012).

Como ha dejado constancia la investigación, la educación en la población en acogida es considerada como **factor protector** para su calidad de vida: por un lado, fomenta comportamientos, habilidades y actitudes que contribuyen a un estado psicológico sano (Jackson 2002, en Berlin et al., 2011) y, por otro, vivir una experiencia escolar positiva puede contrarrestar las experiencias traumáticas anteriores. Además, contar con una formación es requisito para una transición favorable a la vida adulta (Pecora, 2012; Sullivan et al., 2010).

Hay autores que se basan en la teoría de la clase social para argumentar la importancia de la educación en este colectivo. A pesar de que, desde la teoría de la reproducción (Bourdieu, 1986) se entiende que quien realiza un recorrido educativo exitoso y a largo plazo -y quien no lo hace- está estrechamente ligado a la clase social desde la que parte, existen ejemplos de cómo jóvenes provenientes de circunstancias en desventaja, tienen éxito en la escuela y logran romper con el círculo de reproducción social al que estaban avocados. En este sentido, la educación es entendida como medio para romper con situaciones de partida desfavorecedoras (Hedin et al., 2011; Johansson y Höjer, 2012)

1.2. La situación educativa de la población en acogida en España

Si ya de por sí, “la investigación en el ámbito de la protección infantil ha sido tradicionalmente desatendida” en España (López et al., 2014, p. 15), el aspecto escolar de la población en acogida ha sido especialmente poco investigado.

A lo largo de los últimos diez años pueden recogerse una serie de estudios que, sin centrarse de lleno en el ámbito educativo, aportan algunos datos relevantes al respecto.

En el estudio dirigido por Panchón (1999), se analizaron 354 cuestionarios de adolescentes entre 16 y 18 años residentes en centros de protección. Entre ellos, sólo presentaban un rendimiento escolar definido como satisfactorio o muy satisfactorio el 22,88%. Un 45,2% había pasado por episodios de absentismo escolar y únicamente un 36,72% había obtenido el graduado escolar, cifra muy inferior a la de la población general (en Montserrat y Casas, 2010).

Bravo y Del Valle (2003) estudiaron las redes de apoyo de los chicos y chicas que residían en centros de protección, observando que estos jóvenes confiaban más en amigos del centro residencial y en adultos de referencia (educadores o monitores) que en personas del entorno escolar.

En un estudio sobre acogimiento familiar en Andalucía, Palacios y Jiménez-Morago (2007) observan las bajas puntuaciones que obtienen los niños y niñas en acogimiento en comparación con la población en general.

Del Valle, López, Montserrat y Bravo (2007) investigaron a un total de 272 jóvenes extutelados que habían estado en acogimiento residencial en la década de los 90. Se encontró que tan sólo un 7,9% continuaba estudiando, mientras que el 40,5% trabajaba, el 19% buscaba trabajo y el 13,1% se declaraban “sin actividad alguna” (p. 242). El porcentaje restante se dividía entre amas de casa, delincuencia y trabajo precario. Los autores manifestaron que la misma investigación “repetida dentro de unos años podría arrojar peores resultados” (p. 248), puesto que la población estudiada formaba parte de un contexto sociocultural diferente al de los niños, niñas y jóvenes que habitan los centros de protección en la actualidad.

Por su parte, la investigación llevada a cabo por Martín, Muñoz De Bustillo, Rodríguez y Pérez (2008) se centró en la integración social en el contexto escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial, analizando la relación con sus iguales. Es interesante la apreciación que señalan los autores al concluir que las relaciones sociales difieren en función del ámbito en el que se desarrolle. Así, los niños y niñas en situación de acogimiento residencial tienen problemas de rechazo por parte de sus compañeros en tareas de tipo académico, relativas al contexto-aula. Sin embargo, no presentan tantos problemas de aceptación en actividades de carácter más informal, relacionadas, por ejemplo, con momentos de juego.

Sin embargo, no fue hasta 2010 cuando se obtuvieron los primeros datos que se dedicaban, expresamente, a la educación de la población en acogida. La entrada de España (desde la Universidad de Girona) en el proyecto europeo YIPPEE (Young People from a Public Care Background: Pathways to Education in Europe), implicó la necesidad de obtener cifras, que pueden considerarse como la primera evidencia demostrada en nuestro país del panorama educativo de los chicos y chicas en acogida. La escasez de datos previos a este estudio lleva a Montserrat y Casas (2010), a denunciar la invisibilidad estadística en la que se encuentra el colectivo de niños, niñas y jóvenes tutelados y, más concretamente, en lo referido a su educación. Esto tiene

como consecuencia una escasez de investigación y de programas orientados a la inclusión educativa de esta población.

Derivado de la participación española en dicho estudio, los datos más recientes que dan cuenta de la situación nacional del panorama escolar del alumnado en acogida se recogen en el estudio de Montserrat y Casas (2018). Los autores tomaron datos durante 5 años consecutivos en Cataluña, en los que recopilaban tanto lo relativo a las 5 cohortes de aquellos chicos y chicas en protección que tenían 16 años de edad, como un estudio longitudinal durante tres años a chicos y chicas entre 11-16 años. A continuación se presenta una tabla, extraída de dicho estudio, que resume los resultados académicos del alumnado en acogida en comparación con la población general de Cataluña durante el curso escolar 2012-2013.

Tabla 3.1.

Situación escolar de la población tutelada en comparación con la población general de Cataluña (2012-2013)

	Población general (%)	Población en protección (%)
Tasa de idoneidad a los 11 años	92.7	57.4
Tasa de idoneidad a los 15 años	73.5	38.6
Educación Especial a los 15 años	1.1	12.2
Formación no reglada (PCPI)	5.6	50.0
Formación Profesional (CFGM)	20.2	31.4
Bachillerato	46.9	18.6

Fuente: modificado de Montserrat y Casas (2018)

Como puede observarse hay una diferencia abrupta en todos los indicadores medidos. Llama la atención la sobrerrepresentación de la población en acogimiento en Educación Especial, así como la elevada derivación de estos chicos y chicas a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) frente a la población en general.

Teniendo en cuenta el género y los tipos de acogimiento, los autores señalan que el peor perfil educativo lo representan varones en acogimiento residencial, que habían sido recientemente matriculados en el centro educativo o que estaban matriculados por menos de un año, que acababan de entrar en acogimiento y que procedían de un país extranjero. Por el contrario, el mejor perfil educativo lo ocupaban chicas, con larga trayectoria en el sistema de acogida, en acogimiento familiar y nacidas en España.

Así, en cuanto a los tipos de acogimiento, se reitera lo expuesto en Montserrat, Casas y Bertrán (2013):

(Aquellos chicos y chicas en acogimiento residencial) presentan los peores resultados en todos los ámbitos: menos de una cuarta parte de los que residen en

centros se encuentra en el curso que les correspondería por edad (4º de ESO), son más absentistas y más de una tercera parte han sido destinatarios de medidas disciplinarias en el centro escolar. Consecuentemente, entre ellos hay menos graduados y más abandono escolar, menos orientaciones a Bachillerato y más a los PCPI (p. 452).

Además del aspecto académico, la investigación tomó datos sobre el nivel de asistencia y la presencia de problemas de conducta. Los resultados del estudio de la cohorte a lo largo de 5 años, muestran que a la edad de 16 años, el 70.9% de media asistía a la escuela de forma regular, el 19.2% contaba con alguna falta no autorizada y el 9.9% eran absentistas. En cuanto al comportamiento, en el 55.5% de los casos no se detectaron problemas de comportamiento significativos, en el 25.9% se dieron problemas leves y en el 19% ocurrieron problemas graves que requirieron medidas disciplinarias (Montserrat y Casas, 2018).

Otro estudio reciente (González-García, Lázaro-Visa, Santos, Del Valle y Bravo, 2017) ha expuesto datos educativos de esta población. Recoge información de Asturias, Cantabria, Extremadura, Murcia, Guipúzcoa, Tenerife y siete centros de Aldeas SOS de varias partes de España. De la muestra general, el estudio separa en distintos grupos a aquellos niños y niñas y adolescentes con algún tipo de deficiencia intelectual y a menores extranjeros no acompañados (MENAS). La investigación pretende analizar el logro académico de la población y su adaptación al contexto escolar. Los autores obtuvieron que requerían adaptación curricular alrededor del 85% de los niños y niñas con deficiencia intelectual, el 41% de los MENAS y el 30% del resto de la población en acogida, en comparación al 5.1% de la población media española en educación obligatoria. Esto quiere decir que “los niños y niñas en acogimiento con discapacidad intelectual tienen 6 veces más posibilidades de necesitar una adaptación curricular” (González-García et al., 2017, p. 8). Sin embargo, con respecto a la adaptación al entorno escolar, los niños y niñas con discapacidad intelectual puntuaron alto en aspectos como la asistencia, la realización de las tareas o el disfrute de acudir al centro escolar. Por otra parte, el 60% de la muestra había repetido curso al menos una vez, lo cual supera con creces la media de la población escolar española que se sitúa entre el 15-16% (González-García et al., 2017).

Por los resultados de estos dos estudios nacionales dedicados a la situación escolar de la población en acogida (González-García et al., 2017; Monserrat y Casas, 2017), las cifras españolas están en coherencia con las recogidas a nivel internacional en el apartado anterior y dan cuenta de la clara situación de desventaja en la que se

encuentran los niños, niñas y jóvenes acogidos en nuestro país, en comparación con la media general.

Para trabajar en la mejora de la situación educativa de esta población en el contexto español, Montserrat y Casas (2009) exigen la necesidad de disponer de datos sistemáticos: “el reto más profundo es el de evidenciar con datos que, efectivamente, podemos estar ante el grupo de población con mayor riesgo de exclusión social en todos y cada uno de los países industrializados europeos” (p. 547). Así, disponer de cifras que representen la realidad de esta población, se estima como requisito indispensable para posteriores cambios políticos y sociales.

Una vez considerado el panorama de la situación educativa en la que encuentran los niños, niñas y jóvenes del sistema de protección, tanto en nuestro país como a nivel internacional, es el momento de analizar cuáles son las causas a las que la investigación ha remitido para explicar la desventaja educativa de esta población.

2. BARRERAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIDA

El principal aspecto que ha preocupado a los estudiosos de la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida ha sido conocer las causas asociadas al bajo nivel educativo de esta población, constituyéndose como el tema por excelencia en este ámbito de investigación (Berridge, 2012; Brodie, 2009; O’Higgins et al., 2015).

De acuerdo con Jackson et al. (2002), la investigación que trata de explicar los motivos del bajo rendimiento académico en este grupo, puede categorizarse en dos grandes planteamientos, que Harker et al. (2004) han denominado como “Experiencias Pre-acogida” y “Fallos del sistema”.

- **Experiencias Pre-acogida:** este enfoque centra su atención en las experiencias vividas por los niños y niñas previamente a su entrada al sistema de protección y cómo ellas han ejercido una influencia negativa en el desarrollo posterior de los chicos y chicas, afectando al logro académico. En este caso, toda explicación sobre el nivel educativo de los niños y niñas recae en motivos intrínsecos a ellos.

En este planteamiento encaja el primer estudio sobre la educación de la población en acogida, mencionado con anterioridad. La investigación de Essen et al. (1976) y otras que le siguieron, explicaron el bajo rendimiento de los niños y niñas aludiendo a factores como la presencia de problemas de comportamiento

o de salud mental, necesidades educativas especiales, o el poco valor que las familias de origen otorgaban a la educación. El hecho de que estas explicaciones no interpelaran a agentes políticos o a profesionales del ámbito de la infancia, supuso que el estudio no tuviera gran repercusión (Harker et al, 2004).

Los factores individuales y las experiencias traumáticas vividas en la infancia sin duda afectan a los niños y niñas y pueden contribuir en la explicación del bajo rendimiento académico de esta población, de hecho existe abundante literatura que corrobora el vínculo entre desventaja social y escaso éxito escolar (Harker et al, 2004). Sin embargo, de acuerdo con el mismo autor, “es poco probable que las experiencias previas al acogimiento tengan suficiente poder como para explicar todos los casos de bajo rendimiento de la población en acogida” (p. 4).

Es preciso ser muy cautos a la hora de atribuir a la infancia en sí misma los motivos de su bajo rendimiento (Pecora, 2012) puesto que se podría estar cayendo esa visión que algunos autores han denominado como el *culpabilizar a las víctimas* (Escudero et al., 2013; Mena, Fernández Enguita y Rivière, 2010).

- **Fallos del sistema:** Este segundo planteamiento -sin obviar los motivos que expone el anterior-, amplía la mirada y cuestiona el papel tanto del sistema de protección como del sistema educativo. Apunta que la actuación de ambos sistemas puede estar fracasando en su objetivo de compensar las situaciones de dificultad desde las que parte la población en acogida.

Según este punto de vista, si los factores ocasionantes del fracaso escolar de esta población se encuentran, en parte, en el sistema que los atiende, entonces cabe la opción de poder ser remediados, con el debido compromiso y los recursos necesarios. En palabras de Jackson et al. (2002):

Estos niños y niñas han sufrido muchas situaciones de adversidad antes de su entrada en el sistema de protección. Sin embargo, sugerimos que ese argumento debería conllevar a intensificar todos los esfuerzos y mecanismos de apoyo necesarios para remediar dicha situación, en lugar de generar bajas expectativas (p. 14).

Conocer en qué medida el sistema de protección está relacionado con el bajo nivel educativo de los chicos y chicas en acogida ha suscitado un dilema entre expertos en la materia, siendo motivo de investigación. **Brodie (2009)** realizó una revisión sistemática de la literatura a nivel internacional donde recogió una década de investigación sobre la

educación de estos niños y niñas, con el objetivo de recoger factores de éxito. Analizó estudios basados en la opinión de la población en acogida. En ellos, los chicos y chicas consideraron que, en general, el hecho de estar en protección contribuyó de forma positiva a su experiencia escolar. No obstante, la autora aclara que este hallazgo no significa que todas las formas de protección sean útiles y beneficiosas en la educación de los niños y niñas. Por el contrario, la evidencia sugiere que hay una desigualdad considerable en las prácticas llevadas a cabo por el sistema de protección.

Por su parte, **O'Higgins et al. (2015)** realizó otra revisión internacional de la literatura, con el objetivo de discernir si existe una relación *per se* entre estar en acogida y obtener un resultado escolar bajo. En los resultados no hubo evidencia que demostrara dicha relación.

A este dilema, **Berridge (2012)** apuntó a que el hecho de comparar el nivel educativo de los niños y niñas en acogida con el de la población general, ignora y oculta el progreso que los chicos y chicas hayan podido realizar desde que entraron al sistema de protección. Recientemente, el equipo de investigación de este autor, ha realizado un estudio a nivel nacional en Reino Unido (Sebba et al., 2015) tomando en consideración el antes y el después de la situación educativa de los chicos y chicas en acogida. Los resultados evidencian una evolución positiva en los chicos y chicas, la cual en parte es atribuida a la actuación del sistema de protección.

Esta tesis, si bien reconoce la situación de adversidad desde la que parten los niños y niñas en acogida y las implicaciones que esto puede tener en su educación, otorga más peso a la responsabilidad que le corresponde tanto al sistema de protección, como al sistema educativo, a la hora de procurar las condiciones necesarias para que esta población cuente con las suficientes oportunidades educativas que le permitan desarrollar al máximo sus potencialidades.

A continuación se abordan las barreras que existen en la educación de los niños, niñas y jóvenes en el sistema de protección, que han sido identificadas a raíz de ese interés de la investigación por encontrar las causas del bajo nivel educativo de la población en protección.

Al margen de que, en algunos casos exista una serie de factores individuales (problemas de salud mental o de comportamiento, falta de habilidades básicas, escasez de motivación personal) que puedan suponer una limitación en el desarrollo escolar de este alumnado (Jackson y Cameron, 2012; O'Higgins et al., 2017), la presente revisión de la literatura centra su atención en las **barreras externas a la población en acogida**.

Dichas barreras son entendidas como obstáculos que experimentan los niños, niñas y jóvenes una vez que entran al sistema de protección y que frenan el desarrollo de sus capacidades educativas e interfieren en su progreso escolar (Weinberg, Oshiro y Shea, 2014).

Dado que las barreras que aquí se exponen proceden de una revisión internacional de la literatura, las aportaciones extraídas proceden de investigaciones llevadas a cabo en distintos contextos sociales y culturales. De forma mayoritaria, los estudios se centran en la situación de jóvenes en Educación Secundaria que se encuentran en acogimiento familiar (modalidad predominante en otros países). Las barreras a la educación de estos chicos y chicas se pueden agrupar en las siguientes circunstancias:

- a) Escasa estabilidad
- b) Descoordinación entre instituciones
- c) Carencias del sistema de protección
- d) Bajas expectativas en el lugar de acogida

Además de lo anterior, pese a la presencia de educadores o familias de acogida, se ha identificado en la investigación la carencia de una figura adulta que vele por la trayectoria académica de los chicos y chicas, que abogue por ellos y luche, en última instancia, por defender la mejor intervención educativa que necesiten en cada momento. A esta situación se le ha denominado *lack of advocacy* (Barton y Vacca, 2010; Weinberg et al., 2014; Zetlin et al., 2004).

Por otra parte, dado el tema sobre el que se ocupa esta tesis, una mención especial corresponde a las barreras que ocurren por parte del sistema de educativo. Por su importancia, éstas han sido diferenciadas en un apartado propio.

a) Escasa estabilidad

Quizá el mayor impedimento al progreso educativo de estos chicos y chicas, y sobre el que existe un absoluto consenso, es el referido al elevado cambio de lugar de residencia (ya sea de centro de protección o de familia de acogida) y el consiguiente cambio de centro escolar al que debe hacer frente esta población (Barton y Vacca, 2010; Jackson y Cameron, 2014; Sullivan et al., 2010).

Jackson y Cameron (2012) encontraron que a nivel europeo, España mostraba cifras de mayor estabilidad. Podemos aventurarnos a interpretar este dato por el hecho de que en España hay más presencia de acogimiento residencial, en comparación con la mayoría de países europeos, donde es más frecuente el acogimiento familiar. Y es precisamente

en acogimiento familiar donde se produce una mayor movilidad de los niños y niñas entre familias de acogida.

Los cambios frecuentes de residencia y, por consiguiente, de centro escolar pueden tener repercusiones en los niños, niñas y jóvenes, a nivel académico y a nivel social.

a.1) Repercusiones a nivel académico

Por un lado, los autores argumentan que cuando un niño o niña permanece poco tiempo en un centro escolar, hay mayores posibilidades de que el diagnóstico y la posterior atención que se le brinde no sea la adecuada. Algunos niños y niñas no están el tiempo suficiente en la escuela como para que sean conocidos por los maestros y maestras y que estos identifiquen sus necesidades (Barton y Vacca, 2010; Ferguson y Wolkow, 2012; Flynn et al., 2013; Montserrat, Casas y Malo, 2013; Sullivan et al., 2010).

Además, según apunta la investigación de Stone, Andrade y Austin (2007) (en Sullivan et al., 2010), cuando los profesionales educativos saben que la estancia de los niños y niñas en el centro escolar va a ser transitoria, se reduce su implicación en la atención a estos alumnos y alumnas.

Por otro lado, existen dificultades a nivel administrativo, relacionadas sobre todo con el tiempo en el que se hace el trasvase de información de un centro educativo a otro. Zetlin et al. (2004) encontró que los centros educativos experimentaban dificultades a la hora de acceder a la información escolar de cada chico o chica y que tal información estaba incompleta o no era precisa. Esto fue debido al exceso de burocracia que suponía el proceso de transferencia de la información de un centro escolar a otro y a la falta de coordinación entre las escuelas implicadas.

Además, como señalan Ferguson y Wolkow (2012) y O'Sullivan y Westerman (2007), es necesario tener en cuenta el momento concreto en el que se producen los cambios, ya que si se dan en momentos críticos, como los previos al desarrollo de evaluaciones, pueden acarrear consecuencias negativas en los estudiantes. De igual modo, en el trabajo de Sebba et al. (2015), los cambios de colegio realizados los dos años previos a los exámenes oficiales fueron asociados a bajos resultados.

a.2.) Repercusiones a nivel personal y social

Llegar a una nueva escuela significa adaptarse a nuevos maestros y maestras, estilos educativos diferentes y nuevas dinámicas de funcionamiento escolar (Zetlin, Weinberg y Kimm, 2004, en Barton y Vacca, 2010; Sullivan et al., 2010). Significa también

romper con las redes de amistad y apoyo que pudieran haberse desarrollado en el lugar anterior (Pecora, 2012).

Estas pérdidas, sumadas a los esfuerzos para adaptarse a un nuevo contexto, tanto residencial como escolar, hace de éste un momento muy estresante que atenta a la estabilidad en la vida de esta población. Puede ser un trastorno para los niños y niñas, quienes, además en ocasiones, desarrollan sentimientos de culpa o rechazo. Con frecuencia, esta situación afecta a su rendimiento escolar (Barton y Vacca, 2010; O'Sullivan y Westerman, 2007).

Por otra parte, Sullivan et al. (2010), mostró en su investigación cómo los cambios frecuentes de residencia y escuela estaban significativamente correlacionados con un incremento en la aparición de problemas de comportamiento en los niños, niñas y jóvenes. Además, en ocasiones, los problemas graves de comportamiento en Educación Secundaria fueron motivo de nuevos cambios de centro educativo.

Por último, O'Sullivan y Westerman (2007), apuntan que cuando se interpretan los datos sobre la elevada movilidad entre centros escolares, es necesario tener en cuenta que en algunos casos los cambios pueden ser positivos para estos alumnos y alumnas. Sobre todo si se produce hacia un centro de “mejor rendimiento” (entendido en el contexto británico).

b) Descoordinación entre instituciones

El segundo gran tema resaltado por el conjunto de investigaciones que tratan de explicar la situación educativa de la población en acogida es el referido a la poca colaboración y coordinación entre el sistema de protección a la infancia y el sistema educativo (Ferguson y Wolkow, 2012), resaltando que, aunque ambos trabajan sobre la misma población, tradicionalmente actúan de forma aislada (Weinberg et al., 2014).

Sobre este aspecto es relevante el trabajo de Altshuler (2003), quien concluyó que el mayor obstáculo en la coordinación de ambas instituciones se encontraba en una relación conflictiva entre el personal del sistema de protección y el propio del sistema educativo. Según el autor esto era debido a una desconfianza mutua y hostilidad, que se traducían en falta de cooperación. En general, el personal de cada “bando” desaprobaba la actuación del otro, argumentando una falta de preocupación y compromiso hacia los niños y niñas (en Ferguson y Wolkow, 2012).

La coordinación entre instituciones está mediada por la calidad de la comunicación entre ellas. A este respecto, aparece como limitación la problemática del acceso y el

intercambio de información con la que ambas trabajan. O'Sullivan y Westerman (2007) y Barton y Vacca (2010) dan cuenta de la dificultad que tienen de todos los agentes implicados para obtener información sobre cada niño o niña y poder hacerse una imagen completa del mismo. En el estudio de Altshuler (2003) los maestros acusaron a los trabajadores sociales de retener información importante, mientras que los trabajadores sociales opinaban que no era necesario para los docentes conocer información de tipo confidencial sobre los niños y niñas. Por su parte, Brodie (2009) expone que los trabajadores sociales precisan de más información por parte de las escuelas. Leslie y Mohammed (2015) opinan que la escuela debe jugar un papel clave en la coordinación e información de todas las partes.

Son muchas las investigaciones que han reconocido la descoordinación entre las instituciones y que hacen un llamamiento a la necesidad de un cambio radical en el modo en el que escuela y servicios de protección operan. Se precisa un enfoque más colaborativo que permita a los dos sistemas abordar de manera conjunta las necesidades educativas de la población en acogida. En ese sentido, de acuerdo con Zetlin et al. (2004) “se deben establecer procedimientos formales para que el sistema educativo y el de protección trabajen de manera coordinada, con el objetivo de que repercuta en una mejora de los resultados académicos de los chicos y chicas en protección” (p.428). Zetlin y Weinberg (2004), apuestan por la creación de una base de datos compartida por ambas agencias que les permita monitorizar paralelamente la situación escolar de cada chico o chica.

Los mismos autores (Zetlin et al., 2004), llevaron a cabo una intervención en EEUU en la que crearon el perfil profesional del *education liaison*. Se trataba de una persona especialista en educación, conocedora de la población en acogida y sus necesidades, así como de la legislación que afecta a ambos sistemas. Estaba encargada de: mediar entre las escuelas y los servicios de protección, garantizar que la actuación de ambas partes supusiera un beneficio para la educación de los chicos y chicas y realizar un seguimiento continuado de su desarrollo académico. Los resultados fueron positivos y esta figura profesional se implementó en varios estados de EEUU.

Varios autores (Berridge, 2017; Zetlin et al., 2004) señalan la necesidad de que ambas instituciones, así como sus agencias derivadas, se sientan compañeras de un mismo equipo, que lleve a confrontar, unidas, los retos que afectan a la educación de estos niños y niñas.

c) Carencias del sistema de protección a la infancia

Desde el inicio de la investigación sobre la educación de los niños y niñas en acogida se ha resaltado la falta de atención que el sistema de protección a la infancia ha prestado al valor de la educación en esta población.

Ya en el estudio de Jackson (1987) se exponía que los profesionales del sistema de protección otorgaban una baja prioridad a la educación formal de los niños y niñas y mostraban desconocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo. Como consecuencia de ello, la capacidad de apoyar y acompañar el desarrollo escolar de los chicos y chicas no era una prioridad entre los criterios para la selección de familias de acogida. La autora sugirió que esta situación suponía un factor importante en el bajo rendimiento de los chicos y chicas. Zetlin, Weinberg y Luderer (2004) encontraron que los trabajadores sociales desconocían los colegios a los que acudían los niños y niñas que tenían bajo su cuidado y protección (en Ferguson y Wolkow, 2012). Por su parte, Gharabagi (2012) indica que la misma situación ocurre en el acogimiento de tipo residencial (en Dill et al., 2012). De igual modo, Brodie (2009) concluye en su estudio que los resultados académicos de esta población están condicionados por el reconocimiento que se le otorgue a la educación en el lugar de acogida.

En línea con lo anterior, Ferguson y Wolkow (2012) apuntan que esta falta de prioridad hacia la educación formal de los niños y niñas en acogida está en la base del elevado cambio de residencia de los chicos y chicas, puesto que el sistema de protección no es totalmente consciente de lo que el cambio de centro educativo puede afectar al progreso académico y al bienestar de los chicos y chicas. Vacca (2008) recoge una investigación -Schubert (2001)- que sugiere que el retraso al matricular a los chicos y chicas en los centros educativos también se deriva de considerar en un segundo orden de prioridad la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida.

Zetlin y Weinberg (2004) proponen la necesidad de ofrecer formación a los profesionales del sistema de protección acerca de los obstáculos que la población en acogida encuentra a lo largo de su trayectoria educativa y cómo éstos tienen un impacto negativo en su futuro.

d) Bajas expectativas en el lugar de acogida

A lo anterior, se suma el aspecto actitudinal de los profesionales que trabajan con los niños y niñas en acogida.

Ferguson y Wolkow (2012) apuntan que los chicos y chicas son sumamente conscientes de las percepciones negativas que las personas que les rodean tienen de ellos, incluyendo docentes, trabajadores sociales, educadores y compañeros.

Por su parte, la investigación de Jackson y Cameron (2012) apunta que uno de los motivos por los que la proporción de chicos y chicas en acogida que accede a educación superior es tan baja, se debe a las expectativas de trabajadores sociales y cuidadores, quienes asumen que los jóvenes deben optar por la vía de la formación profesional tan pronto como terminen la educación obligatoria.

En la investigación de Flynn et al. (2013), las altas expectativas de educadores y familias de acogida estuvieron asociadas con la obtención de buenos resultados. Por su parte, Dill et al. (2012) señalan que el creer que los chicos y chicas en acogida pueden alcanzar grandes logros es un ingrediente esencial para cultivar en ellos un sentimiento de confianza para que tengan éxito en su trayectoria educativa.

Brodie (2009) examinó la contribución de las actitudes y habilidades que tanto los profesionales del sistema de protección como los maestros y maestras tenían a la hora de facilitar unos resultados educativos positivos en los niños, niñas y jóvenes en protección: “queda claro que las cualidades emocionales e individuales de los cuidadores y resto de adultos pueden ayudar positivamente en la mejora de los resultados escolares” (p. 25).

3. LA ESCUELA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIDA

Como ha quedado plasmado, en la actualidad existe toda una línea de investigación a nivel internacional preocupada por la situación educativa de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen al sistema de protección a la infancia. Así como dicha investigación ha dejado constancia de la actuación del sistema de protección, como elemento protector u obstaculizador del desempeño educativo de esta población, no se puede afirmar que exista un énfasis similar sobre el rol que desempeña la escuela, desde la responsabilidad que a ella también le corresponde en la educación de esta población.

Aunque las investigaciones, en repetidas ocasiones mencionan acciones que corresponden al quehacer de la escuela, ésta pocas veces ha sido señalada expresamente ni analizada en profundidad. La ausencia de la escuela en este campo de investigación ha sido evidenciada por expertos en el tema. Gilligan (1998) afirmó que la escuela ha permanecido invisible en el ámbito de infancia y familia, propio de la investigación en

trabajo social. Brodie (2009) finalizó su revisión sistemática de la literatura señalando que “el papel de las escuelas en el apoyo a los niños, niñas y jóvenes en acogida ha sido un tema descuidado en la investigación” (p. 21). La misma conclusión es repetida en la reciente revisión internacional de O’Higgins et al. (2017). Por su parte, Berridge (2012) reivindicó la insuficiente investigación que ha implicado a las escuelas, en comparación con aquella que ha focalizado su atención en el contexto de los sistemas de protección. O’Higgins et al. (2017), Brodie (2009) y Berridge (2017), comparten la idea de que es necesaria la presencia de otras disciplinas teóricas que estudien la problemática de la educación de estos niños, niñas y jóvenes, más allá de la investigación en trabajo social.

Una síntesis de las lagunas en la investigación, que han sido señaladas y que competen al rol de la escuela en la educación de la población en acogida, puede ser la siguiente:

- La necesidad de abordar el perfil de los niños, niñas y jóvenes en acogida como alumnado, para comprender cómo son sus procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando además una mayor consideración de sus necesidades emocionales. En esta línea se incluye la conveniencia de una mejor comprensión de la experiencia escolar de estos chicos y chicas (Berridge, 2012; Brodie, 2009)
- Existe una recomendación a considerar y tener en cuenta en mayor medida a las maestras, maestros y otros profesionales de la educación (Brodie, 2009; O’Higgins et al. 2017)
- Muy poca investigación se ha adentrado en el contexto-clase. Especialmente en las estrategias que el profesorado utiliza para tratar y afrontar problemas de conducta que la población en acogida puede presentar (Zetlin, MacLeod y Kimm, 2012).
- No hay suficientes estudios sobre cómo la escuela puede influir en la educación de estos niños, niñas y jóvenes. Tampoco hay evidencias del efecto de “buenas escuelas” en la educación de esta población (Berridge, 2012; Brodie, 2009).

Si bien es lógico que en la investigación sobre la educación de los chicos y chicas en acogida tenga mayor presencia el sistema de protección a la infancia -al tratarse del principal responsable de la población en acogida-, Dill et al. (2012) ofrecen una explicación diferente. Estos autores argumentan que la actuación de la escuela en relación a los niños y niñas en acogida ha quedado “en tierra de nadie” (p. 1081). Por un lado, los investigadores cercanos al ámbito del bienestar de la infancia han dedicado su atención a los aspectos sociales y psicológicos que afectan a los niños y niñas en acogida; por su parte, los investigadores en educación, aunque tradicionalmente han

prestado atención a la situación escolar de diversos grupos en minoría, no han considerado suficientemente a la población en acogida.

Brodie (2009) apunta algunas dificultades prácticas que hacen difícil llevar a cabo investigaciones que involucren a las escuelas. Se refiere, por ejemplo, al escaso número de chicos y chicas en acogida presentes en cada centro educativo. Esto, según la autora, dificulta además la obtención de una muestra suficiente de profesorado especializado en trabajar con la población en acogida.

Aunque la escuela no haya protagonizado el foco de la atención en las investigaciones sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida, su importancia ha aparecido reflejada en diversos estudios. Ésta se ha presentado como un lugar privilegiado de socialización para los niños y niñas, donde el entablar relaciones de apoyo con el profesorado y los compañeros les proporciona seguridad y estabilidad. Se destaca también la misión de la escuela como generadora de aprendizajes imprescindibles para la vida y su influencia positiva en el desarrollo de la infancia en acogida dadas las situaciones de adversidad a las que estuvo expuesta. Por otra parte, se señala que la existencia de experiencias escolares positivas está relacionada con historias de éxito escolar en esta población. Además, estas condiciones propician el potencial de la escuela como favorecedora de resiliencia (Brodie, 2009; Darmody et al., 2013; Ferguson y Wolkow, 2012; Gilligan, 1998; Hedin et al., 2011; Höjer y Johansson, 2013; Leslie y Mohammed, 2015; Sullivan et al., 2010; A. Zetlin et al., 2012).

Son muy escasos los estudios que han puesto el centro de su investigación en la escuela, en relación a la educación de los niños y niñas en acogida. Se pueden señalar los siguientes:

- El estudio que por excelencia respalda esta tesis es el de **Gilligan (1998)**: *The importance of the schools and teachers in the child welfare*. El autor parte de la idea de que la escuela tiene un valor especialmente significativo para aquel alumnado en situación de vulnerabilidad, en el que encaja la población en acogida. Se trata de un artículo teórico, principalmente dedicado a investigadores y profesionales del ámbito del trabajo social. El autor desarrolla los motivos por los que la escuela debería ocupar un papel más visible en la investigación y en el trabajo con la población en acogida, para que el sistema de protección la tenga en cuenta y valore como “aliada” (p. 14) de una misión conjunta. No obstante, este trabajo no entra en analizar la actuación de la

escuela en la educación de los chicos y chicas en acogida, ni da pistas para la consecución de las buenas experiencias escolares a las que se refiere.

- El segundo trabajo relacionado con el propósito de esta tesis es el de **Fletcher-Campbell, Archer y Tomlinson (2003)**: *The Role of the School in Supporting the Education of Children in Public Care*. El objetivo general de la investigación fue el de identificar buenas prácticas, llevadas a cabo en escuelas, para atender a las necesidades de los niños y niñas en acogida y apoyarles en el desarrollo de sus potencialidades. No obstante, se refiere a actuaciones y programas muy concretos del contexto inglés dedicados a la educación de la población en acogida.
- Otro trabajo muy en línea con la presente investigación es el artículo de **Vacca (2008)**: *Breaking the cycle of academic failure for foster children — what can the schools do to help?* El autor, en base a un análisis de la situación educativa de los niños y niñas en acogimiento familiar en EEUU, propone actuaciones que le corresponde a la escuela poner en marcha. Entre ellas, señala el papel que de la mediación con los centros de protección o familias de acogida, o la importancia de propiciar una igualdad de oportunidades que permita a los chicos y chicas en acogida experimentar éxito educativo.
- Destaca también el trabajo de **Sugden (2013)**, cuyo objetivo original era explorar las percepciones de los niños y niñas en acogida hacia los motivos que les ayudaban a aprender. Sin embargo, las respuestas de los chicos y chicas se fueron enfocando al rol que ocupaba la escuela en sus vidas, modificándose así el objetivo final de la investigación. El autor concluye realizando un modelo que representa el papel que la escuela desempeña en los niños y niñas en acogida. En dicho modelo la escuela aparece como un contexto donde 1) los niños y niñas son aceptados, 2) pueden hacer elecciones y 3) reciben apoyo personalizado.

Pese a la mencionada escasez de estudios sobre la educación de los niños y niñas en acogida que centren su atención en el rol de la escuela, no obstante, sí es más frecuente encontrar textos de corte divulgativo dedicados a profesionales tanto del ámbito escolar como del de la protección a la infancia. Tanto el National Center for Mental Health de EEUU, con su trabajo *The Role of Schools in Supporting Children in Foster Care*, como –a nivel nacional– la *Guía Entiéndeme-Enséñame* (Palacios et al., 2014) son documentos elaborados por las administraciones, a modo de guías prácticas para que

las escuelas atiendan debidamente a los niños, niñas y jóvenes en acogida que tienen entre su alumnado.

Además, es frecuente encontrar comentarios en blogs, noticias y artículos de opinión realizados por madres y padres adoptivos que se refieren precisamente a la necesidad de una escuela más comprensiva y adaptada a la realidad de los niños y niñas que han sido adoptados (ej: Gallego, 2017; Martín y Moya, 2017). Este reclamo por parte de las familias adoptivas coincide con el objetivo y finalidad de esta tesis y constituye una evidencia del problema de investigación planteado en esta tesis, puesto que los niños y niñas que han sido adoptados (sobre todo a una edad avanzada), en muchos casos, comparten con los chicos y chicas en acogimiento residencial la característica de haber vivido situaciones adversidad en la infancia.

Por otra parte, una investigación que a nivel nacional ha tratado directamente la atención escolar a los niños, niñas y jóvenes en protección, ha sido la tesis doctoral de Fernández Muelas (2016).

3.1. Aspectos relacionados con el rol de la escuela en la situación educativa de los niños, niñas y jóvenes en acogida

A partir de los estudios citados hasta el momento y de otros trabajos que mencionan la escuela de forma esporádica, se recogen a continuación aquellos aspectos señalados por la investigación que hacen referencia a la actuación de los centros escolares en relación a la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida. Los agrupamos en tres apartados:

1. Aspectos relacionados con el centro escolar
2. Aspectos relacionados con los maestros y maestras
3. Aspectos relacionados con la repercusión personal y social de la escuela en los niños y niñas en acogida

1. Aspectos relacionados con el centro escolar

En la revisión sistemática de O'Higgins et al. (2017) en la que se pretendía conocer los factores de éxito para la educación de los niños, niñas y jóvenes en acogida, sólo se encontraron dos estudios que contemplaron la influencia del tipo de escuela. El primero (Sebba et al., 2015) concluía que los niños y niñas matriculados en escuelas de educación especial puntuaban más bajo a la edad de 16 años. El segundo (Pears et al., 2010), apuntó que la muestra de alumnos y alumnas que acudían a escuelas privadas puntuaban marginalmente mejor que aquella correspondiente a escuelas públicas.

Por otra parte, dos estudios han señalado la importancia del tipo de ideario que identifica a un centro escolar. Leslie y Mohammed (2015) apuntan la necesidad de un ideario inclusivo, lo que beneficia a todo el alumnado, incluyendo a los niños y niñas en protección. Sugden (2013) opina que el ideario puede promover un sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo, aspecto que repercute positivamente en los niños, niñas y jóvenes en acogida.

En relación a lo anterior, Zetlin y Weinberg (2004) destacan la importancia de un clima escolar positivo, como factor protector para el alumnado en protección.

Además, la investigación de Soo Yee (2011) expone la importancia de que el centro escolar disponga de los recursos necesarios para atender a la población en acogida. En este sentido, Zetlin y Weinberg (2004) critican la escasez de apoyos y medidas de las que disponen las escuelas para atender las dificultades académicas, emocionales y de comportamiento que estos niños y niñas experimentan.

Por otra parte, en el contexto norteamericano, Weinberg et al. (2014) incluyen entre las barreras que enfrenta la población en acogida durante su escolarización, la existencia de servicios escolares inapropiados, de acuerdo a las necesidades de esta población. En este sentido, Morton (2015) señala que ante el elevado cambio de residencia al que estos alumnos y alumnas están expuestos, las escuelas no facilitan ni agilizan los procesos administrativos cuando algún niño o niña acude al centro fuera del plazo ordinario. Por ello, se insta a las escuelas a una mayor flexibilidad en estos procesos administrativos (por ejemplo, a permitir que este alumnado acuda a clase incluso cuando la matrícula no ha podido ser formalizada). De acuerdo con esta crítica, Zetlin y Weinberg (2004) exponen que: “las escuelas pueden hacer más a la hora de desarrollar procedimientos para proteger a esta población” (p. 920). Además, algunas investigaciones han reportado la frecuencia con que centros educativos y profesorado desconocían que algunos de sus alumnos y alumnas se encontraban en acogida (Morton, 2015; Zetlin et al. 2012).

Investigaciones llevadas a cabo en Reino Unido han revelado que los niños y niñas en acogida acudían con frecuencia a escuelas catalogadas como de *bajo rendimiento*. Así, O’Sullivan y Westerman (2007) hacen una serie de recomendaciones entre las que se encuentra la importancia de la elección del tipo de centro escolar, pues los niños y niñas en acogida tienen más posibilidades de tener éxito en escuelas de *alto rendimiento*.

Por otra parte, la investigación ha hecho hincapié en la atención que las escuelas brindan a los niños, niñas y jóvenes en acogida para tratar, en caso necesario, sus

posibles retrasos académicos. El estudio europeo YIPPEE encontró en los cinco países participantes en la investigación (Hungría, España, Suecia y Reino Unido), una baja capacidad por parte de los centros educativos (además de los servicios sociales) para responder adecuadamente a dicho tipo de necesidades (Johansson y Höjer, 2012).

Por un lado, si bien es cierto que los niños y niñas en acogida requieren más a menudo de atención a la diversidad, se ha evidenciado una sobrerrepresentación de esta población entre los alumnos y alumnas usuarios de educación especial. Algunas investigaciones exponen que, en ocasiones, los niños y niñas son derivados a recursos de educación especial debido a la presencia de problemas de comportamiento en lugar de algún tipo de déficit cognitivo (Ferguson y Wolkow, 2012; Morton, 2015).

Sin embargo, según Ferguson y Wolkow (2012) en otros casos, niños y niñas que sí requieren de atención específica pasan desapercibidos en los centros educativos debido a los múltiples cambios de residencia a los que se enfrentan.

Existe consenso entre los autores que han abordado este tema en afirmar la conveniencia de apoyos de tipo individualizado por parte de las escuelas para el alumnado en protección. Leslie y Mohammed (2015) argumentan que la falta de tal apoyo adicional cuando es requerido por el niño o niña podría suponer una barrera para el aprendizaje y la inclusión. Para Flynn y Tessier (2011), el apoyo educativo por parte de la escuela desde una edad temprana es imprescindible para prevenir bajos resultados. En la investigación de Harker et al. (2003), los chicos y chicas en acogida señalaron como aspecto positivo de sus maestros y maestras el hecho de que les ofrecieran un apoyo educativo de forma adicional. En el estudio de Sugden, (2013), los niños y niñas también destacaron de la escuela el ser contexto donde se personalizaba el aprendizaje.

2. Aspectos relacionados con los maestros y maestras

El aspecto sobre el que más énfasis ha hecho la investigación al mencionar la escuela o el sistema educativo ha sido el rol de los docentes. Como argumentan tanto Gilligan (1998), como Zetlin y Weinberg (2004), los maestros y maestras pueden ser los únicos adultos significativos para los niños y niñas en acogida, más allá de la familia de acogida o los centros de protección, por lo que representan un papel central, no sólo para favorecer la adaptación escolar sino también para promover un modelo positivo en el desarrollo de los niños y niñas.

En la investigación de Harker et al. (2004), los maestros y maestras fueron señalados por jóvenes en acogida como la figura más influyente en su educación, por encima de los cuidadores o trabajadores sociales. De este modo, los docentes aparecieron como las

personas que más promovían –en el mayor de los casos-, o impedían, el progreso educativo de los chicos y chicas. Berridge (2017) concluye que, una vez que las necesidades de amor, seguridad y cuidado están cubiertas en estos chicos y chicas, la influencia de los maestros y maestras puede marcar la diferencia.

La importancia de la figura del maestro o maestra también ha sido señalada en Baginsky (2008), por su conocimiento y capacidad para detectar las necesidades educativas que los niños y niñas en acogida puedan tener.

Una de las cuestiones más importantes que se destaca del papel de los maestros y maestras, es la oportunidad que tienen de establecer relaciones positivas con los chicos y chicas. Una relación sana con el docente es especialmente significativa en personas que han experimentado situaciones de adversidad. Así, sentirse seguro y en confianza en la relación con el maestro o maestra, fomenta el bienestar de estos alumnos y alumnas en la escuela y supone un paso previo importante para desarrollar su potencial académico (Soo Yee, 2011; Sugden, 2013).

En esta relación con el alumnado es fundamental el tipo de cualidades y actitudes de las que disponga el docente. Se ha destacado el modelo de docente que es empático y comprende al alumno o alumna en acogida, que está implicado en su proceso educativo, que le apoya con determinación en el ámbito académico y emocional y que refuerza a diario sus éxitos (Ferguson y Wolkow, 2012; Harker et al., 2003; Jackson y Höjer, 2013; Leslie y Mohammed, 2015; Pecora, 2012; Sugden, 2013; Zetlin y Weinberg, 2004).

Los maestros y maestras participantes en la investigación de Edwards (2016) manifestaron que, si bien su papel era el mismo con los niños y niñas en acogida que con el resto, para los primeros era preciso partir de una mayor comprensión, así como del establecimiento de un vínculo en la relación con ellos.

De este modo, en el trato del profesorado a los chicos y chicas en acogida se ha enfatizado la necesaria comprensión hacia esta población, lo que implica también conocer tanto la situación y necesidades personales de los niños y niñas, como el sistema de protección. Sin embargo, la investigación ha reportado un frecuente desconocimiento de estas cuestiones por parte del personal de los centros escolares. Las investigaciones de Watson-Davis (2009) y Morton (2015) concluyen que el profesorado no está adecuadamente informado sobre la población en acogida, ni formado para abordar sus necesidades, lo que constituye una barrera en el aprendizaje de estos chicos y chicas. En la misma línea destaca la investigación de Zetlin et al., (2012). A través de

un cuestionario, los autores se acercaron a las experiencias de maestros y maestras generalistas y de educación especial en su primer o segundo año de docencia. Los docentes generalistas mostraron mucho menos conocimiento que los de educación especial acerca de la situación de sus alumnos y alumnas en acogida. Por otro lado, ambos grupos carecían de apoyos y formación suficiente para tratar los comportamientos retantes y las necesidades emocionales de esta población. Según los autores, dadas las necesidades de los chicos y chicas en acogida, es especialmente problemático para este alumnado recibir a un profesorado con poca preparación y experiencia. Además, los maestros y maestras se sentían frustrados debido a las situaciones demandantes que se producían con este alumnado.

De acuerdo a esto, varios autores destacan la relevancia de la formación de los profesionales educativos acerca del Sistema de protección a la infancia y la población en acogida. Pecora (2012) opina que esta formación sería beneficiosa tanto para el alumnado en acogida, como para el profesorado. Según Soo Yee (2011), la formación supondría la adquisición de conocimiento y de habilidades por parte del profesorado para abordar las necesidades educativas de esta población, que engloba tanto el apoyo académico como el emocional.

Por otra parte, también se han detectado bajas expectativas en los profesionales de las escuelas. En este sentido, Fletcher-Campbell et al., (2003) y Barton y Vacca (2010) recogen investigaciones que muestran que el riesgo de fracaso escolar en el que se encuentra esta población es aún mayor si la percepción y las expectativas de los docentes son negativas.

3. Aspectos relacionados con la repercusión personal y social de la escuela en los niños y niñas en acogida

Los estudios han mencionado cómo la experiencia escolar ha repercutido a nivel personal en los chicos y chicas, tanto positiva como negativamente.

En el trabajo de Sugden (2013), la escuela apareció como un contexto donde los niños y niñas se sentían aceptados, lo cual estaba relacionado con el papel que desarrollaba en primer lugar el docente, como figura principal y el de los amigos. La escuela significaba también un lugar donde los niños y niñas sentían que tenían voz y podían hacer elecciones. Los resultados de Sugden (2013) corroboran lo expuesto por Harker et al. (2003) y Brodie (2009) en cuanto a la importancia del reconocimiento positivo por parte de los profesionales que trabajan con la población en acogida. Éste fue un factor muy valorado por los chicos y chicas a la hora de implicarse con la escuela.

Berlin et al. (2011) y Darmody et al. (2013) exponen la influencia en el progreso académico de expectativas –positivas o negativas- que los maestros y maestras manifiesten hacia el alumnado en acogida. Otras investigaciones sugieren que las escuelas asocian directa, e injustamente, la población en acogida con problemas de conducta, lo cual, a su vez tiene una repercusión negativa, puesto que lleva a responder de forma inadecuada a sus necesidades y en ocasiones resulta en un exceso del uso de la expulsión (Leslie y Mohammed, 2015). Ferguson y Wolkow (2012) recogen que algunos niños y niñas expresaron que tanto el profesorado como los compañeros les etiquetaban como delincuentes por el hecho de encontrarse en protección.

En el estudio de Morton (2015), los chicos expresaban la sensación de no ser tenidos en cuenta. Además, reaccionaban con enfado y actitudes autodestructivas frente a las sanciones correctivas que les eran impuestas por parte de maestros y maestras y familia de acogida.

Por otra parte, la escuela ha sido destacada por ser un contexto privilegiado de socialización para los niños, niñas y jóvenes en acogida (Hedin et al., 2011; Höjer y Johansson, 2013). La amistad fue una temática muy relevante para los chicos y chicas entrevistados por Sugden (2013). La relación con amigos ofrecía oportunidades para aprender, cooperar, jugar y compartir momentos de ocio. Por otro lado, también se resaltó el efecto negativo de algunas amistades. De hecho, algunos autores han destacado que estos niños y niñas han sido detectados como víctimas de bullying (Darmody et al., 2013; Fletcher-Campbell et al., 2003; Jackson y Cameron, 2012; Sebba et al., 2015).

Por otra parte la función social de la escuela se ha visto evidenciada en la capacidad que ella tiene de potenciar el sentido de pertenencia. Los chicos y chicas sienten que son parte de una comunidad de la que participan. Sugden (2013) apunta a que esto se logra al ser conocidos y reconocidos por el personal del centro escolar y sintiendo que pueden contribuir a la comunidad: “si ellos se sienten seguros y cómodos en el entorno escolar, se dan más probabilidades de establecer relaciones y trabajar bien” (p. 377).

La función social de la escuela también es propiciada por las oportunidades que tengan los chicos y chicas de participar en actividades extraescolares e integrarse en la comunidad fuera del horario escolar (Leslie y Mohammed, 2015).

4. MEDIDAS PARA LA EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN EN ACOGIDA IMPLEMENTADAS EN REINO UNIDO

Como se ha puesto de manifiesto, Reino Unido es el país que, dentro del contexto europeo, más cambios políticos y sociales ha incorporado en el ámbito de la educación de los chicos y chicas en acogida. Finalizamos este capítulo presentando las medidas más relevantes que ha implementado al respecto y que afectan al ámbito escolar:

- ***Designated Teacher:*** En el año 2000, la *Guía para la educación de los niños y niñas en acogida* (Sanders, Rowley y Jeff, 2000), estableció como medida a nivel nacional que todos aquellos centros escolares que recibieran entre su alumnado a chicos y chicas en acogida, debían seleccionar entre sus profesionales a una persona que se encargara de forma específica de este alumnado. El *designated teacher* debe una persona con suficiente experiencia que, además, recibe una formación para ejercer este rol. Sus funciones se centran en monitorear el desarrollo académico del alumnado en acogida, liderar la coordinación con los servicios de protección, encargarse de la elaboración de los PEPs y velar por las necesidades y los intereses de los chicos y chicas en acogida.
- ***PEP (Personal Educational Plan):*** La Guía, arriba mencionada, fijó además el requisito de que cada niño o niña en acogida tuviera un *plan educativo personal*. El PEP se trata de un documento que forma parte del *plan de acogida* de cada niño o niña y debe registrar objetivos y actuaciones, a corto y largo plazo, dirigidas a alcanzar “el máximo del potencial” de cada alumno o alumna (p. 35). Es llevado a cabo y supervisado por el trabajador o trabajadora social, el *designated teacher* y el propio chico o chica, cuyo punto de vista, objetivos personales y logros deben ser también plasmados.
- ***Virtual Schools:*** a esta actuación se le denomina como escuelas *virtuales* porque no se trata de centros escolares propiamente dichos, sino equipos profesionales que, por zonas geográficas, se encargan, por un lado, de realizar un seguimiento de los chicos y chicas en acogida y, por otro, prestar apoyo a las escuelas y los docentes que trabajan con la población en acogida. Las *virtual schools* se fijan planes de acción para prevenir situaciones de abandono escolar en los casos que así lo requieran.
- ***Top priority:*** la legislación en Reino Unido estipula que los niños y niñas en acogida deben de ser considerados de *admisión prioritaria* por parte de los

centros escolares, incluso cuando éstos hayan alcanzado el máximo de matrículas (Berridge, 2012).

- ***Additional funding:*** las escuelas que reciben chicos y chicas en acogida cuentan con un suplemento económico adicional (Berridge, 2017).

A pesar del despliegue de estas medidas, algunos autores señalan deficiencias en la implementación de las mismas. Entre las críticas expuestas, aparece el solapamiento de tareas o el exceso de burocracia que ellas demandan. Además, no existe suficiente evaluación que compruebe que las medidas están siendo efectivas (Brodie, 2009). No obstante, estas prácticas no dejan de reflejar una apuesta estatal contundente hacia la educación de los niños y niñas en protección.



Capítulo 4

Educación inclusiva y lucha contra la exclusión

1. Exclusión social
2. Exclusión educativa
3. Educación inclusiva

El Capítulo 3 ha dejado constancia de la existencia de un consenso a nivel internacional que considera a la población perteneciente al sistema de protección a la infancia y, en concreto, los niños y niñas en acogimiento residencial, como un grupo en particular riesgo de exclusión social (Cameron et al., 2012; Ferguson y Wolkow, 2012; O’Higgins et al., 2015). Ese riesgo está igualmente presente durante la etapa educativa de estos chicos y chicas quienes, como se ha expuesto, han de enfrentar barreras para la consecución de una trayectoria educativa exitosa.

Por lo anterior, en este capítulo consideramos a la población en acogimiento residencial como alumnado vulnerable a los procesos de exclusión educativa. Es por ello que dedicamos este espacio al desarrollo del enfoque teórico de la exclusión educativa y, en concreto, de la perspectiva del riesgo y la vulnerabilidad.

La secuencia de este capítulo sigue tres grandes partes que corresponden a la exclusión social, la exclusión educativa y la educación inclusiva. Así, en primera instancia dedicamos una sección a la conceptualización de la exclusión social como marco teórico en el que se inspiran los análisis sobre exclusión educativa. Por último, proponemos la perspectiva de la educación inclusiva como enfoque teórico y práctico dirigido a la erradicación de las exclusiones que ocurren en el ámbito educativo.

1. EXCLUSIÓN SOCIAL

1.1. La exclusión social en el marco de un sistema neoliberal

De acuerdo con Escudero y Nieto (2013), cualquier comprensión mínimamente adecuada de la exclusión, en cualquiera de sus formas, ha de tomar en consideración las coordenadas macro en las que ella se inserta. En este sentido, es preciso señalar en primer término que las desigualdades e injusticias sociales de las que somos testigos en la actualidad están provocadas por un determinado orden ideológico y económico.

La globalización ha supuesto una reconfiguración de la sociedad, que se distribuye de manera desigual en diferentes escalas geográficas. Uno de los efectos más adversos del neoliberalismo a nivel mundial es la generación de procesos de polarización: la creciente distancia entre quienes más y quienes menos tienen. En esta situación radica la existencia de múltiples exclusiones tanto entre países, como dentro de los propios países (Escudero y Nieto, 2013; Zurbano, Gainza y Bidaurratzaga, 2014). Así, en todas las sociedades consideradas “ricas” o “desarrolladas” existen zonas de exclusión social y marginación (Aguirre, 2006; Zurbano et al., 2014) en las que habitan masas de ciudadanos quienes, al no ser considerados necesarios según la lógica de la

funcionalidad económica (Tezanos, 2001), son apartadas de los supuestos beneficios de la globalización, constituyéndose, en términos de Bauman (2005), como los *parias* de dichas sociedades.

En la era de la abundancia, el 1% más rico de la población mundial acumula más riqueza que el 99% restante. Así lo evidencia el informe anual de 2016 de Intermón Oxfam (Hardoon, Ayele y Fuentes-Nieva, 2016), el cual pone de manifiesto que la desigualdad en el mundo ha alcanzado en la actualidad cotas sin precedentes. Además, a nivel nacional, España se encuentra entre los países de la UE con más desigualdad. En lo referente a la población infantil, el informe de UNICEF (2013), que mide la situación de la infancia en las 29 economías más avanzadas del mundo afirma que la pobreza infantil en nuestro país está entre las más altas de los países industrializados. Esta situación es corroborada en el informe de Marcos y Ubrich (2017) al señalar que la desigualdad en España afecta especialmente a la población infantil: los niños y niñas con menos recursos se han empobrecido cinco veces más durante la crisis que los niños y niñas más ricos. Desde este panorama, conviene volver a la cita de Saramago (2002), que nos recuerda López Melero (2012) en la que el escritor denuncia que “vivimos bajo la injusticia globalizada” (p. 156).

Así, en el contexto de la era de la información, término acuñado por Castells (2002), Tezanos (2001) argumenta que las lógicas de producción actuales, generadoras de una distribución desigual de recursos y beneficios, están conformando nuevos sistemas de estratificación social en los que “determinados individuos y grupos sociales se encuentran en posiciones cada vez más secundarias y prescindibles en el mercado laboral” (p. 163). Este marco confecciona el fenómeno de la exclusión social, que resultaría como una consecuencia directa del desarrollo económico promulgado por el neoliberalismo.

Como enfoque, la exclusión social aparece en Francia alrededor de los años 80. Se cita a Renè Lenoir (1974), en su obra *Les exclus, un française sur dix*, como el introductor del término en la literatura social, si bien las bases teóricas parten de las aportaciones de la sociología propuestas por autores como Marx, Engels, Durkheim, Tönnies, Bourdieu y Parkin. A partir de la contribución francesa, el discurso de la exclusión creció y se extendió por el resto de Europa (Jiménez, 2008; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Un primer acercamiento al concepto, evidencia que éste no se encuentra exento de dilemas y que ha recibido crítica debido a su carácter laxo y difuso. Así lo expresa

Robert Castel (2004), uno de los teóricos contemporáneos más destacados en la materia:

La exclusión es el nombre de una multitud de situaciones completamente dispares donde la especificidad de cada una queda diluida. No se trata de una noción analítica. (...) Los que hablan de exclusión harían mejor en callarse antes que emplear esta denominación puramente negativa que no permite analizar las diferentes situaciones de las personas (p. 56-57).

Teniendo en cuenta la cautela que requiere el uso del término *exclusión social*, a continuación se presentan una serie de aspectos que ayudan a la comprensión de este concepto.

1.2. Características definitorias de la exclusión social

Para abordar la explicación del fenómeno mencionado, hacemos alusión a las siguientes características:

1. Un fenómeno estructural y de construcción social
2. Un proceso dinámico e interdependiente
3. Un fenómeno multidimensional y multifactorial
4. Un fenómeno heterogéneo en sus formas de manifestarse
5. La trampa de la exclusión

1. Un fenómeno estructural y de construcción social

Las realidades de exclusión no aparecen de forma espontánea, natural o casual. Por el contrario, son generadas a consecuencia de las reglas y dinámicas que configuran el orden global hegemónico. Por tanto, en primer término, la exclusión social es un **fenómeno de carácter estructural** porque ocurre de manera inherente a la lógica misma del sistema económico y social en el que se inserta (Escudero et al., 2013; Subirats et al., 2004).

Dicho carácter estructural apunta a que se trata de un fenómeno **construido socialmente**. La exclusión no es una situación real sino una interpretación, un modo de leer de la realidad. En palabras de Karsz (2004) “la exclusión es una modalidad determinada de nombrar lo real y de intervenir sobre él” (p. 133), por lo que su existencia viene definida por el enfoque de quien la interprete.

Tales enfoques de interpretación dan lugar a **determinados discursos**, que también están en la base de la creación de la exclusión (Escudero et al., 2013; Karsz, 2004). En

general, como apunta Autès (2004), inspirándose en Serge Paugam, la exclusión hace referencia a un “imaginario de la caída social” (p. 24): los excluidos serían los que han renunciado a todo -incluso a la ayuda de las instituciones de asistencia-. Son los venidos abajo, los que caen en el alcoholismo... “los que caen, siempre caen” (p. 24).

De este modo, la exclusión anida y se reproduce en el lenguaje y los discursos. Karsz (2004) diferencia entre dos usos de la exclusión: unas veces inscrita en la denuncia del neoliberalismo y otras, en su justificación. Desde el segundo enfoque se alega que *una sociedad no podría existir sin exclusión*, o que dicho fenómeno surge de forma natural dado que *no es posible detener el progreso*.

Según Autès (2004) esa justificación de la exclusión se hace necesaria en la actualidad, pues:

En la época fuertemente liberal que vivimos hoy, el discurso económico domina al discurso político. Los políticos están preocupados centralmente por la competitividad de las empresas, por la competencia internacional, por toda una serie de cosas de este tipo que los constriñen. Están entonces un poco desesperados porque se dan cuenta de que el sistema liberal funciona en la desigualdad, en una desigualdad extrema pues, en última instancia, produce exclusión. (p. 20)

La influencia de los discursos también afecta al ámbito de la investigación. El mismo autor señala que “la literatura sociológica se ocupa más de los pobres que de los ricos. Las denominaciones caen siempre sobre las disfunciones y los márgenes, mientras que el centro, no tiene nombre: no hay literatura abundante donde se defina qué es un rico” (Autès, 2004, p. 17). Finalmente, seguimos poniendo el foco en lo que resulta “problemático” en lugar de atajar el objeto que genera el problema.

2. Un proceso dinámico e interdependiente

Un siguiente acercamiento al concepto de exclusión nos lleva a considerarlo en oposición a su extremo contario: la inclusión. El fenómeno de la exclusión social existe en contraposición y complementariamente al de inclusión, dando lugar a una “cierta imagen dual de la sociedad” (Tezanos, 2001, p. 138).

No obstante, la **distinción binaria** inclusión-exclusión simplifica en exceso un fenómeno que es, en esencia, complejo. En primer lugar, invisibiliza múltiples **realidades intermedias** que son, además, **dinámicas** y evolucionan en el tiempo. De este modo, diversos autores coinciden en señalar la existencia de un **continuo** entre

inclusión y exclusión, que permite poder diferenciar situaciones e itinerarios (Escudero et al., 2013; Tezanos, 2001). De acuerdo a esta idea, Robert Castel (2004), ha distinguido metafóricamente tres zonas de la vida social que suceden desde la integración hasta la exclusión:

- *Zona de integración:* en ella se ubican las personas que disponen de un trabajo regular y disfrutan de todos los servicios que ofrece la sociedad. También unas relaciones sociales sólidas (familia, amigos, comunidad de vecinos...). Estar en esta posición no significa que no se tengan problemas, sino que el tipo de problemas en esta zona no genera “turbulencias sociales” (Tezanos, 2001, p. 177).
- *Zona de vulnerabilidad:* se trata de una zona inestable. En ella se encuentran personas con un trabajo precario. Con frecuencia, existe fragilidad en las relaciones y soportes sociales. Se habla de vulnerabilidad para referirse a una situación que afecta a alguien que, aun estando “integrado”, se encuentra seriamente expuesto a ser “expulsado” (Escudero, 2006).
- *Zona de exclusión:* se caracteriza por la ausencia de trabajo y el aislamiento social. En ella pueden caer personas vulnerables e incluso personas que se hallaban en la zona de integración.

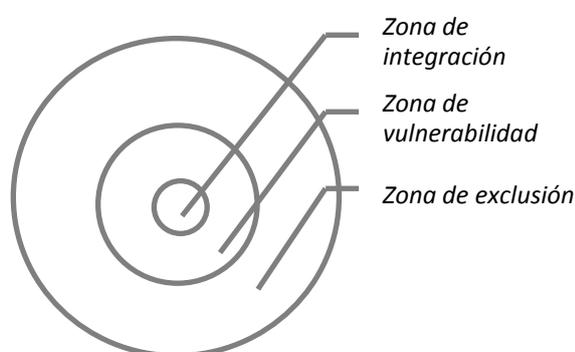


Figura 4.1. Zonas de la vida social según Robert Castel (2004). Elaboración propia.

Tezanos (2001) presenta una distinción similar entre zonas, pero añade otra relativa a las intervenciones públicas (asistenciales o de inserción) que se despliegan en el trabajo con las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Así, este autor diferencia entre cuatro zonas: de **integración**, de **vulnerabilidad**, de **asistencia** y de **exclusión**.

Lo destacable de este modelo es que enfatiza la **idea de proceso**. Permite comprender que existen determinadas variables que “pueden conducir a las personas a vascular desde una zona de vulnerabilidad hacia la integración o hacia la exclusión” (Tezanos,

2001, p. 178). Así, acuerdo con Monique Sassier (2004), la exclusión sería antes un proceso dinámico e inestable, que un estado fijo.

Por lo tanto, y de acuerdo con Tezanos (2001), la exclusión hay que entenderla como la etapa final de un proceso en el que subyacen diferentes estadios “de los que nadie queda totalmente prevenido en una sociedad de riesgo” (p. 173). Por ello, un análisis de esta realidad social no debe abordarse fijando únicamente la atención en las personas o grupos que han alcanzado la etapa final del itinerario, sino que ha de integrar la trayectoria completa, profundizando en los factores y dinámicas que dan lugar a las distintas zonas.

Las zonas existentes en el continuo entre inclusión y exclusión son interdependientes, pudiendo existir una transición entre ellas. La transición o deslizamiento entre zonas ocurre por la interacción de un conjunto de variables de tipo económico, laboral, social, cultural y relacional (Tezanos, 2001). Esto lleva a definir la exclusión también como un fenómeno multidimensional y multifactorial, que abordamos en el siguiente apartado.

3. Un fenómeno multidimensional y multifactorial

La exclusión no ocurre de manera súbita, sino que es el resultado de dinámicas sociales generadas por la influencia recíproca de diferentes factores. Esto hace que se manifieste de diversas formas, dando lugar a distintos itinerarios personales. Así, gran parte de los estudios sobre exclusión han propuesto para su análisis múltiples modos de representar y organizar los factores fundamentales que determinan las situaciones de inclusión y exclusión (Escudero et al., 2013; Jiménez et al., 2009; Sassier, 2004; Subirats, 2004; Tezanos, 2001). De este modo, la exclusión social se configura como un concepto que supera a la noción de pobreza, asociada a la carencia de recursos económicos.

La exclusión social está relacionada con la idea del *no acceso*. De acuerdo con Tezanos (2001), se refiere al no acceso de los derechos y oportunidades de carácter político, laboral, económico y social a los que aspira el marco del Estado de Bienestar.

Entre todos los factores que configuran las realidades de exclusión, socialmente se ha destacado la variable laboral, cuando está caracterizada por condiciones precarias o alienantes. Siguiendo con el mismo autor, tener o no tener trabajo constituye la principal barrera delimitadora de exclusión social, entendiendo que no tener trabajo –o un buen trabajo- significa mucho más que estar desempleado. Afecta a planos múltiples de lo social: la familia, el hogar, el ámbito escolar, las relaciones profesionales, políticas, culturales, etc. (Tezanos, 2001).

Entre los distintos mapas explicativos de las dimensiones y los factores que son riesgo de exclusión social, destacamos el elaborado por Subirats (2004) quien toma en consideración siete espacios básicos de la vida de las personas: el ámbito económico, el laboral, el formativo (que corresponde al de la educación), el socio-sanitario, el residencial, el relacional y el ámbito de la ciudadanía y la participación. En cada uno de ellos se identifica un conjunto de factores que pueden acumularse, combinarse y retroalimentarse. Además, el autor añade que tales dimensiones y factores están atravesados transversalmente por tres grandes ejes: la edad, el sexo y el origen y/o etnia. Esta perspectiva integral de la exclusión social es ilustrada por Subirats (2004) en la tabla 4.1.

Tabla 4.1.
Perspectiva integral de la exclusión social (Subirats, 2004)

Ámbitos	Principales factores de exclusión	Ejes de desigualdad social		
Económico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pobreza económica ▪ Dificultades financieras ▪ Dependencia de prestaciones sociales ▪ Sin protección social 	Género	Edad	Etnia / Procedencia o lugar de nacimiento
Laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desempleo ▪ Subocupación ▪ No calificación laboral o descalificación ▪ Imposibilidad ▪ Precariedad laboral 			
Formativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No escolarización o sin acceso a la educación obligatoria integrada ▪ Analfabetismo o bajo nivel formativo ▪ Fracaso escolar ▪ Abandono prematuro del sistema educativo ▪ Barrera lingüística 			
Sociosanitario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos ▪ Adicciones y enfermedades relacionadas ▪ Enfermedades infecciosas ▪ Trastorno mental, discapacidades o otras enfermedades crónicas que provocan dependencia 			
Residencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sin vivienda propia ▪ Infravivienda ▪ Acceso precario a la vivienda ▪ Viviendas en malas condiciones ▪ Malas condiciones de habitabilidad (hacinamiento...) ▪ Espacio urbano degradado, con deficiencias o carencias básicas 			
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deterioro de las redes familiares (conflictos o violencia intrafamiliar) ▪ Escasez o debilidad de redes familiares (monoparentalidad, soledad...) ▪ Escasez o debilidad de redes sociales ▪ Rechazo o estigmatización social 			
Ciudadanía y participación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No acceso a la ciudadanía ▪ Acceso restringido a la ciudadanía ▪ Privación de derechos por proceso penal ▪ No participación política y social 			

Por otra parte, de acuerdo con Tezanos (2001), se debe tener en cuenta el hecho de que los factores de riesgo de exclusión social no se encuentran únicamente en el plano individual (hándicaps personales, enfermedades...) o en el contexto social o cultural, sino que también aparecen vinculados a la coyuntura económica de cada momento y sociedad.

4. Un fenómeno heterogéneo en sus formas de manifestarse

La diversidad de prácticas en las que se manifiesta la exclusión social, permite el establecimiento de tipologías. Por su relevancia, destacamos la clasificación de Sen (2000) y de Castel (2004).

En función de la intensidad de la exclusión, Sen (2000) diferencia entre *exclusiones constitutivas*, si en sí mismas suponen una privación de derechos básicos (por ejemplo cuando una sociedad, o parte de ella, no tienen derecho a voto); y *exclusiones instrumentales*, las cuales, a priori, no suponen una exclusión grave en sí misma pero pueden conducir a otras situaciones de deprivación social (según un ejemplo de Sen, no tener acceso al mercado de crédito puede, a la larga, repercutir en una carencia de ingresos).

En función de si es o no deliberada, el autor diferencia entre *exclusión activa* y *exclusión pasiva*. Activas son, por ejemplo, aquellas políticas que pretenden excluir de algún derecho básico, de forma directa y voluntaria a determinados grupos de personas. Sin embargo, la falta de acceso al trabajo, por efecto de una crisis económica, constituiría un modo de exclusión pasiva.

Finalmente, Sen establece la distinción entre *exclusión fuerte* o *blanda* en función de si la exclusión representa, o no, la privación de un bien esencial para la vida.

Por su parte, Castel (2004), distingue tres formas de exclusión:

- *La sustracción completa de la comunidad* (algunos ejemplos históricos de este tipo de exclusión son las deportaciones, destierros o matanzas de ciertos grupos de población).
- *La construcción de espacios cerrados en el seno de la comunidad*, representados por los espacios de encierro, como las prisiones.
- *La dotación a ciertos grupos de población un determinado status* que les permita coexistir en la comunidad, pero privándoles del pleno disfrute de derechos y de participación de las actividades social.

Como argumenta el autor, en la actualidad de nuestras sociedades es la tercera modalidad la más factible y preocupante. A ella corresponden gran parte de las prácticas calificadas de inserción que se acompañan de políticas de discriminación positiva. Pese a sus buenas intenciones, al no tenerse en cuenta las causas sistémicas de los procesos de exclusión, generan finalmente exclusión. Esto constituye una forma de exclusión tan peligrosa como las de las modalidades clásicas.

4. La trampa de la exclusión

Para finalizar la comprensión sobre el fenómeno de la exclusión social, se hace necesaria volver la mirada al binomio inclusión-exclusión, para considerar el vínculo que existe entre ambas situaciones. Es necesario comprender de qué modo la inclusión produce exclusión. Como afirman Escudero et al. (2013) “la cara de la inclusión en la que se encuentran algunos tiene, en su reverso, la exclusión que afecta a otros” (p. 81). Si al explicar y abordar realidades de exclusión, no se considera el papel que juegan los grupos sociales que sí están incluidos, y únicamente se pone la mirada en los sujetos en exclusión, se termina por producir un tipo de intervención de tipo asistencialista que elude las causas. A esta situación es a lo que Castel (2004) denomina la “trampa de la exclusión” (p. 60). Es una trampa porque puede servir para eludir políticas preventivas, perpetuando las causas de la exclusión. Es, por tanto, una trampa que afecta tanto a la reflexión como a la acción.

Parece más fácil intervenir sobre “los excluidos” que controlar los procesos desencadenantes de la exclusión, pues lo primero requiere de respuestas técnicas, mientras que acudir al origen del fenómeno exige un abordaje político (Castel, 2004).

Después de este breve repaso al fenómeno de la exclusión social como marco en el que se inserta la exclusión educativa, pasamos ya a abordar el tema de interés para esta tesis.

2. EXCLUSIÓN EDUCATIVA

El fenómeno de la exclusión educativa se encuentra **estrechamente relacionado** al de la exclusión social. Por un lado, la perspectiva de la exclusión educativa hunde sus **raíces teóricas** en los análisis conceptuales sobre exclusión social. Además, las manifestaciones de ambos fenómenos se encuentran conectadas: por una parte, distintas situaciones de exclusión social tienden a reproducirse en el entorno escolar, afectando a determinados individuos y colectivos; por otra, las secuelas de la exclusión educativa conducen a situaciones de exclusión social. Como apunta Echeita (2013), la exclusión

educativa constituye la antesala de la exclusión social. Fruto de esta interrelación ambos fenómenos aparece como “**camino de ida y vuelta**” (Escudero, 2006, p. 72).

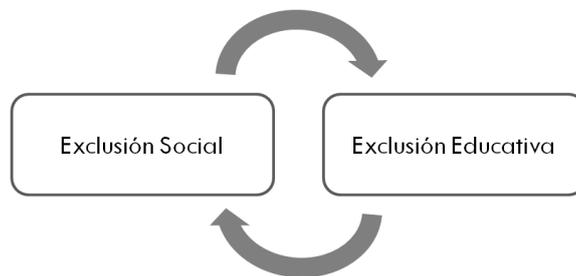


Figura 4.2. Conexión entre los fenómenos de exclusión social y exclusión educativa. Elaboración propia.

En este trabajo nos situamos en el enfoque de la exclusión educativa, pues constituye una mirada más integral que la propia del fracaso escolar a la hora de comprender aquellas trayectorias escolares que no encajan dentro de lo esperado o deseado. Para ello, nos basamos principalmente en el modo en el que Escudero y colaboradores (2005; 2006; 2009; 2013) abordan esta perspectiva.

2.1. Exclusión educativa: más allá del fracaso escolar

El fracaso escolar, como indicador cuantitativo que representa la cifra de aquellos jóvenes que no alcanzan el título académico mínimo obligatorio, sitúa el foco de atención más en los sujetos que fracasan que en las causas que provocan dicho resultado (Escudero, 2006).

Por otra parte, el fracaso escolar constituye una **categoría ambigua**. En diversas ocasiones es utilizado para mencionar realidades heterogéneas que varían desde un bajo rendimiento académico hasta determinadas manifestaciones del alumnado -de carácter personal o social- que son consideradas como problemáticas. Además, en los discursos sobre fracaso éste aparece vinculado -a veces confundido- con otros fenómenos como el absentismo, el abandono escolar temprano o el desenganche de los estudiantes (Escudero, 2005). Todas esas circunstancias constituyen situaciones de exclusión educativa.

Cabe resaltar también que, al hablar de fracaso escolar, existe otra doble vertiente. Por un lado se refiere al fracaso *en* la escuela y por otro al fracaso *de* la escuela (Hargreaves, 2003). Además, como recuerdan Mena et al. (2010), el fracaso existe desde el “punto de vista del sistema educativo, pero no necesariamente desde el punto de vista de los propios alumnos y alumnas” (p. 124), para quienes incluso, dejar la escuela, puede ser vivido como un logro personal.

De acuerdo con Escudero (2005), “el fracaso escolar **resulta de un desencuentro** entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar” (p. 2). Así, todas las situaciones calificadas como de fracaso no sólo afectan negativamente a los chicos y chicas que las experimentan, sino que también suponen un malestar institucional, pues genera en muchos docentes pérdida de motivación, frustración, sentimientos de impotencia o desbordamiento (Escudero, 2005; 2006).

El concepto del fracaso escolar, como ocurría con el de la exclusión social, no existe al margen de los **discursos políticos y teóricos** en los que la sociedad se enmarca. Esto hace que se trate de una realidad igualmente construida. Así, el fracaso escolar existe alojado en esquemas de pensamiento de lo que se entiende como no satisfactorio, de acuerdo a ciertos estándares y niveles de exigencia. Se trata de una “realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría” (Escudero, 2005, p. 1). Cabe mencionar en este sentido lo apuntado por Hargreaves (2003) sobre cómo la emoción que provoca la percepción del éxito, relacionada con la *distinción*, desencadena otras emociones de disgusto, de *asco*, ante lo que representa el fracaso.

El discurso generalizado del fracaso es explicado por Escudero (2005; 2006; 2013) en base a los siguientes aspectos clave:

- **Individualización:** el fracaso aparece focalizado en los sujetos que fracasan (los estudiantes) a la vez que se desconsideran aspectos relacionados con el sistema escolar (su organización, los contextos, el resto de actores que lo conforman, los valores que lo sustentan, etc.). De este modo, es muy poco frecuente que el orden escolar sea cuestionado.
- **Privatización y culpabilización de las víctimas:** de acuerdo con lo anterior, si en el análisis sólo se considera a los estudiantes, es en ellos sobre quienes se cargan todas las responsabilidades de la situación de fracaso. Es frecuente que la culpa sea atribuida a la falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo del alumnado. Con frecuencia, esta lógica lleva a que los alumnos y alumnas se culpen a sí mismos por sus dificultades escolares. Hargreaves (2003) señala a la escuela como espacio en el que se comienza, de manera temprana, a interiorizar la responsabilidad del fracaso por ser “diferente o inferior” (p. 6).

- **Fijación en el resultado:** focalizar la mirada ante todo en los estudiantes que fracasan, sin tener en cuenta otros factores, contribuye a que se dirija más la atención al hecho concreto del fracaso -al resultado final-, en lugar de considerar los procesos que han podido estar gestando ese resultado a lo largo de las trayectorias escolares de los chicos y chicas. Así entendido, el fracaso actúa como una “categoría totalizadora” (Escudero, 2006, p. 84).

Pérez Gómez (2014) explica bien esa perspectiva individualista del fracaso:

El profesorado, y la sociedad en su conjunto, no solemos ver en los rendimientos académicos la influencia de clases sociales, niveles socioculturales, minorías étnicas o diferencias de género, estamos convencidos de que las diferencias se deben a distintas capacidades, actitudes, esfuerzo y grados de motivación que son responsabilidad exclusiva de cada individuo, cuando no hereditarias (...). Las ilegítimas y a veces escandalosas diferencias de origen externo al individuo, la escuela las convierte en legítimas y aceptables diferencias individuales (p. 1).

Esa concepción es ejemplo de cómo determinadas lógicas sociales y políticas se enraízan en el entorno escolar. Tienen que ver con la “**ideología radical del mérito**” (Escudero y González, 2013, p. 34) donde cada quien merece tener –o dejar de tener– en función del empeño y del esfuerzo personal. Esto justifica la idea de que cada persona ha labrado por su propio mérito ciertas situaciones de fracaso de las que, por tanto, es merecedora.

Una de las funciones que cumple el personalizar el análisis de las situaciones de fracaso es el dejar fuera de todo cuestionamiento a las estructuras y dinámicas escolares y sociales. De ello se deriva que las soluciones propias de este planteamiento, dedicadas a abordar tales situaciones de fracaso, se traten más de medidas reactivas que preventivas, y focalizadas en los propios sujetos: las repeticiones, medidas especiales para ciertos alumnos y alumnas, asignación de etiquetas que determinan destinos posteriores, etc. (Escudero, 2006; Escudero y González, 2013).

Poner el acento en la perspectiva de la exclusión educativa, en lugar de en la del fracaso, lleva a comprender mejor la naturaleza de todas aquellas situaciones escolares indeseadas. Otorga un lugar importante a la consideración de las estructuras y dinámicas escolares y sociales como escenario que pudiera estar “contribuyendo a la génesis, consecución y certificación” de los problemas escolares (Escudero, 2006, p. 78).

2.2. Rasgos definitorios de la exclusión educativa

A continuación presentamos una serie de rasgos definitorios de la exclusión educativa que ayudan a su comprensión. No obstante, en primer lugar es preciso aclarar de qué priva la exclusión educativa. Si, como se vio anteriormente, la exclusión social hace referencia al no acceso de los derechos y oportunidades que brinda el Estado de Bienestar, al hablar de exclusión educativa, en términos generales, nos referimos a la privación de aprendizajes esenciales (así como de las oportunidades necesarias para lograrlos) durante la escolarización obligatoria y tiene como consecuencia la imposibilidad de llevar una vida escolar digna. Es importante señalar que no sólo nos referimos a aprendizajes de tipo cognitivo, sino también afectivos y sociales (Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009).

La falta de esos aprendizajes puede acarrear una serie de resultados indeseables que repercutan en la experiencia escolar, las vivencias y los comportamientos de ciertos alumnos y alumnas, llegando a producirse actitudes de desenganche o desapego (González, 2010; Escudero y González, 2013).

Basándonos en Escudero (2006), presentamos a continuación tres rasgos claves para entender la aportación del enfoque de la exclusión educativa. Nos referimos a su carácter relacional, procesual y diverso en sus formas de manifestarse.

1. Carácter relacional

La noción de exclusión educativa, a diferencia de la de fracaso, toma en consideración la variable relacional y social. Esto hace referencia a la interacción que se produce entre los estudiantes y el entorno escolar. Así, al interpretar situaciones de exclusión educativa el análisis ha de atender a la influencia de dos factores:

Uno de ellos apunta a los estudiantes que no responden a ciertos parámetros y expectativas; la otra, sin ningún género de dudas, al sistema escolar, a sus instituciones, reglas, contenidos, exigencias y prácticas. Ahí radica la relación a la que nos estamos refiriendo. De modo que, si bien es cierto que hay alumnos que se desenganchan de la escuela, que no se adaptan a ella, también se puede decir con idéntica claridad que la escuela, por su parte, se ha desenganchado de ellos, no ha querido, no ha podido o no ha sabido adaptarse (Escudero, 2006, p. 91).

Al tener en cuenta esa doble implicación en el proceso de la exclusión educativa (la de los estudiantes y la del orden escolar), por un lado desaparece cualquier concepción simplista que atribuye únicamente al alumnado los motivos de la situación de

desventaja en la que se encuentra. Por otro, tampoco se asume un planteamiento paternalista o sobreprotector en el que los alumnos y alumnas quedan libres de toda responsabilidad.

En relación a lo anterior, es importante que todo análisis sobre este tema tenga en cuenta a los alumnos y alumnas, pues, de acuerdo con Calderón (2014) y Mena et al. (2010), son sujetos activos en los procesos de desvinculación escolar que reaccionan y resisten ante los factores de exclusión educativa. Es, por ello, necesario escuchar sus vivencias y hacer eco de sus voces (Martos y Domingo, 2011; Susinos y Parrilla, 2008). Como apuntan Iglesias y Cruz (2013), “sus voces son, la mayoría de las veces, historias sobre las injusticias presentes en sus vidas que ponen en evidencia las faltas de responsabilidad de las instituciones” (p. 103).

2. Carácter procesual

De acuerdo a la comprensión del fenómeno de la exclusión social como proceso, el mismo análisis debe ser aplicado al conceptualizar la exclusión educativa. Esta mirada nos permite dejar de considerarla únicamente como un desenlace final, para comprender que el hecho consumando de la exclusión educativa corresponde a la etapa final de toda **una trayectoria escolar** en la que, a lo largo del tiempo –quizá durante toda la escolaridad-, se han ido gestando y acumulando los motivos y las dinámicas provocadoras de la exclusión.

Escudero y González (2013) lo explican acertadamente en el siguiente fragmento, en el que hacen mención a las actuaciones, tanto por acción como por omisión, generadoras de exclusión educativa:

Los problemas escolares no surgen de la noche a la mañana (...). Suelen estar hechos de lagunas en el aprendizaje que nunca llegaron a resolverse, de progresivos desenganches, desafecciones (González, 2010), de ingredientes afectivos y sociales (...). No sería sorprendente que hayan ido fraguándose a través de relaciones y actuaciones que no fueron todo lo efectivas que habría sido deseable para garantizar unos mínimos de calidad de vida escolar. Tampoco, que hayan aparecido a causa de omisiones flagrantes que no debieran haber ocurrido (p. 20)

A su vez, esos factores tienen una repercusión en el alumnado en situación de vulnerabilidad, que experimenta un proceso progresivo de desvinculación y desenganche hacia la escuela (Mena et al., 2010).

De acuerdo al carácter procesual, se habla también del continuo entre inclusión y exclusión educativa. Al igual que ocurría en el análisis de la exclusión social, aquí se pueden diferenciar igualmente unas zonas de la vida escolar. En el peldaño más bajo se situaría la zona de vulnerabilidad. Ella engloba a aquellos estudiantes que, aún integrados, están seriamente expuestos a ser expulsados. Esta situación de vulnerabilidad corresponde a la zona de riesgo escolar sobre la que nos detendremos más adelante.

Subrayar el aspecto situacional y temporal de los casos de exclusión educativa lleva a considerar el final de la trayectoria como un destino no irrevocable. Por el contrario, enfatiza la existencia de posibilidades de alterar ese proceso, de prevenir o atenuar la exclusión educativa.

3. Carácter diverso en sus formas de manifestarse

En base a las modalidades de exclusión social propuestas por Sen (2000) y Castel (2004), señaladas en el punto 1.2, Escudero (2006) hace un análisis paralelo para exponer modalidades diferentes de exclusión educativa.

Al hablar de exclusión educativa no nos interesa tanto fijarnos en las formas de exclusión explícita y deliberada de las tipologías presentadas en el punto 1.2, tales como la exclusión *constitutiva*, *activa* o *dura*, en la clasificación de Sen (2000); o las formas de *sustracción completa de la comunidad* o *la construcción de espacios cerrados*. No es frecuente en la actualidad encontrar formas severas de exclusión pues el acceso a la educación es hoy en día un derecho básico garantizado a todas las personas. Sin embargo, conviene fijar la atención en aquellas modalidades de exclusión que son menos visibles, más sutiles o *blandas*, pero que igualmente actúan en detrimento de una educación de calidad y que pueden derivar en situaciones de exclusión explícita, como es abandonar el sistema educativo sin el correspondiente título.

De ese modo, basándonos en Escudero (2005; 2006; 2012) y Echeita (2006) exponemos a continuación algunos mecanismos presentes en el sistema escolar, que suponen formas de exclusión educativa:

- La derivación de ciertos alumnos y alumnas hacia medidas especiales, que pese a hacerlo desde las mejores intenciones, finalmente excluyen. Por ejemplo, la agrupación del alumnado desde un criterio de homogeneidad promueve una educación devaluada.

- De igual modo, los itinerarios académicos alternativos suponen una “merma de la calidad de la formación, de los resultados y de la valoración escolar y social de los mismos” (Escudero, 2006, p. 87)
- La fijación por valores como la eficacia o la excelencia, el reconocimiento de las capacidades intelectuales por encima del resto, las prácticas de selección y evaluación, la existencia de un currículo rígido y centralizado o el diseño de un currículum *a la baja* para aquellos que no cumplen los estándares deseados.
- La falta de formación del profesorado para atender debidamente a la diversidad.
- La falta de sensibilidad que muestran algunos centros para comprender las realidades sociales y personales de sus estudiantes, así como la escasez de voluntad o habilidades para establecer vínculos con las familias y el entorno del alumnado.
- La presencia de discursos que etiquetan y culpan exclusivamente al alumnado de las situaciones de desventaja en las que se encuentra.
- Determinadas políticas que favorecen una diferenciación entre centros educativos, algunos convertidos en oasis de calidad educativa y otros en centros-gueto.

Todos estos mecanismos de exclusión, que se encuentran a menudo ocultos o enmascarados, finalmente consiguen no señalar ni cuestionar el orden organizativo y pedagógico. Al situar las actuaciones únicamente en los propios alumnos y alumnas en situación de desventaja caen en a la *trampa de la exclusión* a la que se refería Castel (2004), mencionada con anterioridad. Por otra parte, como explica (Echeita, 2013), haciendo referencia también a Castel (2004), las a priori bien intencionadas prácticas inclusivas que finalmente se convierten en mecanismos de exclusión conforman el fenómeno denominado como el “segregar incluyendo” (p. 104). Por todo ello, conviene hacer análisis profundos que descubran y visibilicen las prácticas cotidianas generadoras de exclusión. En total acuerdo con Escudero (2006) “la exclusión, por blanda y adaptada que se presente, puede arrastrar tanto procesos como resultados discriminatorios” (p. 88).

2.3. La perspectiva del riesgo y la vulnerabilidad

Situándonos en el marco teórico de la exclusión educativa y haciendo eco de la importancia que él otorga a atender el proceso y no el resultado final, proponemos la perspectiva del riesgo y la vulnerabilidad (Escudero et al., 2013) como un enfoque que

incide como mínimo sobre dos aspectos importantes: la idea de probabilidad y la relación interactiva del riesgo. Ambos conducen a la comprensión del fenómeno de la exclusión educativa desde un modelo ecológico.

2.3.1. El riesgo como probabilidad

Al considerar la realidad de la exclusión educativa situándonos en la perspectiva del riesgo, aparece destacada la **idea de probabilidad**. Así, según Escudero y González (2013), en ella convergen las distintas explicaciones sobre el riesgo. La perspectiva del riesgo entiende que la exclusión no tiene por qué ser un destino irrevocable ante determinadas situaciones de vulnerabilidad desde las que parten ciertos individuos o grupos sociales. Aplicado al contexto educativo, se consideraría que, aunque existan dificultades de aprendizaje en el presente, sus resultados indeseables son algo probable pero no asegurado.

De esta manera, esta perspectiva abre el margen a la **prevención**. Significa que si se activan mecanismos de resistencia, es posible contrarrestar o incluso erradicar las adversidades de partida. De igual modo, si se asume -como lo venimos haciendo- que la exclusión es una construcción social, que tiene que ver con determinados discursos, entonces puede ser igualmente deconstruida. Así, la perspectiva del riesgo deja la puerta abierta a la **transformación social**.

La concepción del riesgo como probabilidad supone un enfoque constructivo y esperanzador de afrontar las dificultades. En el terreno escolar, su mayor legado, como apuntan Escudero y González (2013) corresponde al “**no tirar la toalla**” (p. 32), pues nunca habría motivos suficientes para ello. Incluso ante alumnado con problemáticas severas, siempre habría espacio para tratar de revertir el riesgo.

2.3.2. La perspectiva socio-interactiva del riesgo

Sabiendo lo anterior, en segundo lugar la cuestión a despejar es sobre quién debe recaer la responsabilidad de resistir a situaciones de adversidad: ¿deben ser las mismas personas en situación de vulnerabilidad?, ¿o el cambio debe venir de la transformación de los contextos que ellas habitan? Resolver esta ecuación está relacionado con dos modos distintos de entender la idea de probabilidad antes descrita. Como explican Escudero y González (2013): diferente es entender que las dificultades escolares del alumnado son **situacionales**, y por tanto, que determinados alumnos y alumnas “están teniendo” un problema (*están en riesgo*), a considerar que las dificultades son **entitativas**, es decir que determinados alumnos y alumnas “son” un problema (*son de riesgo*).

En función de dónde se sitúe el foco del análisis y de cómo se interpreten las causas de las dificultades, la atribución de responsabilidades variará de lugar. Así, los autores encuentran tres modalidades:

- **Los alumnos son los problemáticos** y por tanto son ellos quienes deben asumir los cambios necesarios para disminuir las dificultades. Desde esta mirada, las situaciones de riesgo son atribuibles a los propios individuos.
- Las dificultades aparecen debido a la influencia de **contextos de riesgo** producidos, a su vez, por lógicas y dinámicas estructurales. En este caso, la responsabilidad es externa a los individuos en situación de vulnerabilidad.
- La tercera opción considera que los **sujetos y los contextos** son las dos caras de la moneda que conforma el riesgo y por tanto, ambos deben asumir la porción de responsabilidad que les corresponde.

Como puede verse, las distintas concepciones del riesgo supondrán implicaciones diferentes. Si, como en el primer caso lo único que se contemplan son los estudiantes, sin tener en cuenta la influencia del entorno escolar, “los factores protectores que han de ser movilizados y aplicados son los estrictamente personales -acaso los de sus familias y otros contextos sociales-” (Escudero y González, 2013, p. 35), pero el sistema educativo queda intacto de toda consideración y responsabilidad. Esta perspectiva, en última instancia coincide con el “culpabiliza a las víctimas” (expuesto en el punto 2.1). En total acuerdo con los autores:

Cuando un sistema educativo fabrica y contiene en sus entrañas altas dosis de riesgo escolar que no son convenientemente afrontadas, hay algo que no va bien, algo que posiblemente no debe atribuirse solo a los estudiantes que no aprenden. Pudiera estar sucediendo que sea el sistema como tal el que, en aquello que le toca, carezca de la racionalidad exigible, de la humanidad y justicia debida (Escudero y González, 2013, p. 24).

La tercera de las opciones recoge los dos elementos en cuestión (sujetos y contextos) y contempla cómo ellos se relacionan, dando pie a la perspectiva socio-interactiva del riesgo, la cual, como rasgo definitorio, sostiene que **no hay sujetos en riesgo al margen de contextos que están siendo de riesgo para ellos** (Escudero et al., 2013). Este posicionamiento responsabiliza de forma equitativa a todos los actores que interfieren en el proceso de la exclusión educativa. Si bien en los sujetos reside parte del problema, ellos deben ser también parte de la solución. Pero los sujetos se

relacionan con un orden escolar situado, a su vez, en un orden social más amplio que genera situaciones de vulnerabilidad y las perpetúa.

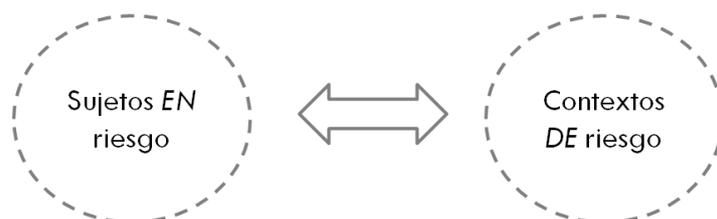


Figura 4.3. Representación de la interacción entre sujetos en riesgo y contextos de riesgo. Elaboración propia.

En la interacción recíproca entre sujetos en riesgo y contextos de riesgo intervienen además **múltiples factores y dinámicas**, por lo que debe ser abordada desde enfoques globales e integradores. Es por ello que los expertos en esta materia abogan por un modelo ecológico para la comprensión y el análisis del riesgo de exclusión educativa.

Echeita (2013) también apunta a la necesidad de un enfoque holístico y, basándose en Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012), propone el enfoque de la ecología de la equidad: “con ello lo que estos autores quieren darnos a entender es que el desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera” (Echeita, 2013, p. 102).

2.3.3. El modelo ecológico para la comprensión del riesgo de exclusión educativa

El modelo ecológico conforma una perspectiva teórica que contempla no sólo las relaciones e interacciones recíprocas entre sujetos y contextos, sino también los factores, dinámicas y estructuras presentes en la génesis y el desarrollo del riesgo de exclusión educativa. Supone un enfoque global que integra desde las dimensiones de la personalidad de los alumnos y alumnas, hasta las políticas sociales y educativas que confeccionan el escenario en el que se desenvuelven estudiantes y centros escolares.

El enfoque ecológico tiene una importante trayectoria en las ciencias sociales. Aplicado al contexto educativo lleva a la consideración de que, como apuntaron Hixson y Tinzman (1990), la educación ocurre dentro y fuera de las escuelas. De acuerdo con esta mirada, Rossi (1994) da cuenta del **carácter multifactorial y multidimensional** del riesgo de exclusión educativa, al presentar la siguiente serie de elementos que lo conforman y que, basándonos en Escudero (2006) y Escudero y González (2013), presentamos a continuación. Se trata de una serie de factores y dimensiones que, al interaccionar entre sí, pueden albergar riesgo de exclusión educativa:

- **Aspectos personales y sociales de los estudiantes:** sexo, etnia, situación social, salud y capacidades.
- **Características familiares:** estructura y clima familiar, nivel de ingresos, lugar y estado de la residencia, cultura, valor y expectativas hacia la escuela y el estudio, desarrollo de hábitos y actitudes que favorecen -o no- el trabajo escolar.
- **Características de la comunidad de residencia:** entorno social en el que se ubica la residencia, presencia -o no- de pobreza o peligrosidad, papel que ocupan los sistemas de protección social
- **Influencia del grupo de iguales:** cómo las amistades favorecen o impiden el buen rendimiento escolar, cómo las actitudes y el valor hacia la escuela y los estudios se ve mediado por las relaciones de amistad.
- **Entorno escolar:** liderazgo; organización del centro escolar; ratio y política de agrupamiento del alumnado, gestión de la atención a la diversidad, el currículo, la enseñanza y la evaluación; consideración y formación del profesorado; clima escolar; sensibilidad y grado de respuesta ante situaciones de vulnerabilidad; relación con las familias; recursos y distribución equitativa de los mismos; sistemas y dinámicas de asesoramiento escolar; inspección educativa; coordinación y alianzas con el entorno social y otros centros escolares.
- **Políticas educativas y sociales**

De acuerdo con Escudero (2005), somos conscientes de que las relaciones como ésta no son precisas, pues son incapaces de plasmar interrogantes como, por ejemplo, el peso que cada elemento o la influencia del comportamiento de cada uno de ellos con los demás.

Por ello, el autor propone una representación visual del modelo con la intención de exponer las posibles relaciones entre factores y dimensiones.

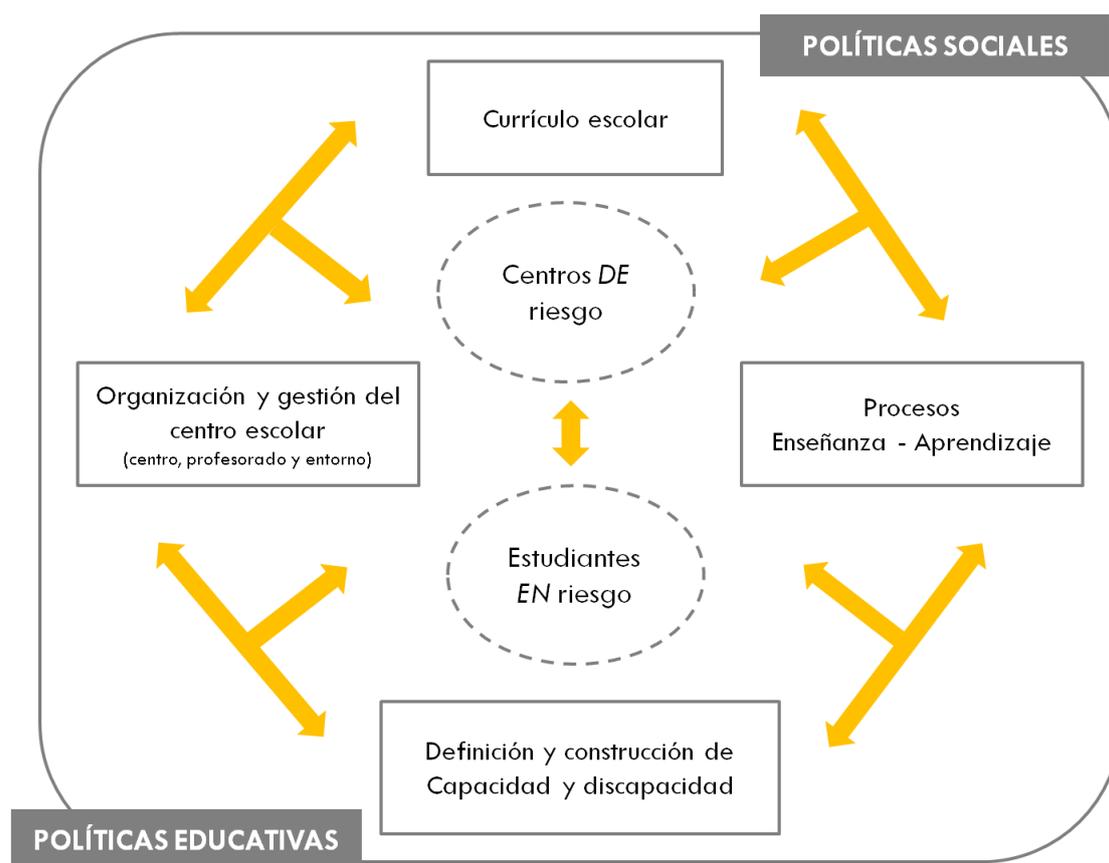


Figura 4.4. Modelo ecológico para la comprensión del riesgo de exclusión educativa. Tomada de Martínez, Escudero, González y otros, 2004 (en Escudero, 2013).

Explicamos el contenido de esta figura, basándonos en Escudero (2005 y 2013). Los autores reivindican con esta propuesta, que una comprensión adecuada sobre la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión educativa debe abordarse teniendo en cuenta distintos planos, así como la interacción que existe entre todos los componentes situados en ellos. Distinguen tres planos de análisis, donde las relaciones que aparecen en ellos no han de entenderse como lineales: todos los factores constituyen realidades cambiantes e interactivas entre sí.

1) En el centro del modelo aparece la relación interactiva entre sujetos y contextos, a la que hemos hecho referencia anteriormente.

2) Tal interacción se ve afectada por la influencia de cuatro factores, considerados por los autores como aspectos cruciales, pues pueden facilitar o impedir la intervención ante las dificultades de aprendizaje y por tanto condicionar los itinerarios educativos del alumnado en situación de vulnerabilidad. Son los siguientes:

- El currículum oficial marco y las decisiones que cada centro toma con respecto a él, en concreto el currículum diseñado para las medidas especiales.

- Cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, qué opciones metodológicas se toman, qué tareas se proponen, así como qué actitudes median en tales procesos.
- La construcción de la capacidad o discapacidad, que está relacionada, por un lado, con las creencias y discursos de los profesionales acerca de las dificultades del alumnado. Por otro, tiene relación con qué criterios y procedimientos de evaluación son aplicados por parte del profesorado, así como las decisiones que se tomen derivadas de ellos.
- Todos aquellos componentes de la organización escolar, así como de la cultura del centro. Se incluye en este factor las relaciones y el grado colaboración existente entre el profesorado. También, la implicación que fomenta el centro con las familias, y los vínculos con el entorno.

3) Lo que sucede en el interior de los centros se ve influido por las políticas educativas y sociales, que representan la dimensión más estructural.

El modo de entender las dificultades que ocurren en la escuela, -desde el enfoque de la exclusión educativa y concretamente desde la perspectiva del riesgo de exclusión-, justifican la importancia de considerar enfoques globales que contemplen las causas y procesos originarios de tales dificultades. Ello también lleva a tomar un enfoque preventivo de intervención. Si, como se ha visto, el orden escolar es responsable, en parte, de la construcción de situaciones de exclusión, de igual manera debemos pensar que puede revertir su papel y ser un clave constructor de una escuela más justa y solidaria. De acuerdo con este planteamiento, presentamos a continuación el paradigma de la educación inclusiva, como enfoque teórico y práctico dirigido a la erradicación de las exclusiones que ocurren en el ámbito educativo.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ante las realidades de exclusión educativa, el paradigma de la inclusión presenta un horizonte de justicia, equidad y democracia. Se configura con el propósito de frenar las formas y procesos de exclusión educativa (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011).

Como ocurría con el fenómeno de la exclusión educativa, la inclusión extiende sus miras más allá del ámbito de la educación y se vincula al plano social. Así, la inclusión educativa constituye un modo de luchar por una sociedad sin exclusiones (Escudero y Martínez, 2011; González, 2008; Parrilla, 2002).

La educación inclusiva hunde sus raíces la corriente de la educación especial, al ser planteada como un avance cualitativo con respecto a la idea de integración. Sin embargo, el concepto de educación inclusiva supera de manera amplia al anterior (González, 2008; Parrilla, 2002; Susinos, 2002). De acuerdo con Escudero y Martínez (2011) “tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; la crítica al neoliberalismo educativo; el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa” (p. 86), debiendo ser considerada en el marco del paradigma sociocrítico (Iglesias y Cruz, 2013).

El inicio de la Inclusión Educativa se sitúa en la *Conferencia Mundial sobre educación para todos*, de la UNESCO en 1990 que, aunque promovida desde el ámbito específico de la educación especial, despertó conciencia e interés sobre las realidades de exclusión y desigualdad en el ámbito educativo. Como consecuencia, cuatro años más tarde se celebró la Conferencia de Salamanca (1994), donde un total de 88 países asumieron “la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva” (Parrilla, 2002, p. 12). En la actualidad, la Declaración de Salamanca sigue teniendo una implicación relevante en el planteamiento de la educación inclusiva (Echeita, 2011, p. 123).

Esa conferencia, además de alentar la creación de un movimiento inclusivo a escala internacional, es especialmente relevante al vincular la inclusión educativa como un derecho de todo el alumnado y, con mayor énfasis, de todos aquellos niños y niñas o jóvenes que pudieran encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad (Echeita, 2013; Parrilla, 2002). De este modo, la educación inclusiva no sólo se circunscribe a las personas con discapacidad, como ocurría en el marco de la educación especial.

Otorgar a la educación inclusiva la perspectiva de derecho supone un hecho significativo, pues conlleva la garantía de ofrecer a todos los alumnos y alumnas igualdad de oportunidades y metas en el disfrute de una educación de calidad (Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Parrilla, 2002).

El planteamiento de base de la educación inclusiva difiere del de la integración. Si bien aquella consiguió el traspaso de los alumnos y alumnas desde los centros específicos a los ordinarios, la escuela que los acogía permaneció inalterada, otorgando toda la responsabilidad de la adaptación al propio alumnado. La inclusión, sin embargo, **implica un replanteamiento radical del orden escolar** (Echeita, 2013; Parrilla, 2002; Susinos, 2002).

Al adentrarnos en la comprensión de la educación inclusiva, en primer lugar la literatura especializada sobre el tema reconoce la falta de un acuerdo cerrado sobre este modelo y critica la existencia de controversias asociadas a él, así como la carencia de estrategias claras para su implementación (Escudero y Martínez, 2011; Susinos, 2002). Por otra parte, Echeita (2008) señala el carácter dilemático de la educación inclusiva.

Pese a lo anterior, podemos encontrar una serie de aspectos sobre los que existe acuerdo al explicar la esencia conceptual y práctica de este paradigma educativo. Los agrupamos en cinco apartados:

1. Cambio ético y cultural. La justicia como horizonte
2. Un sentido sistémico
3. Autodefinida en cada práctica
4. Identificación y eliminación de barreras
5. Presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado

3.1. Cambio ético y cultural. La justicia como horizonte

La inclusión es, ante todo, un reenfoque, una nueva forma de entender, asumir y responder a la diversidad. Constituye un “proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de las reformas integradoras” (Parrilla, 2002, p. 24).

Ese cambio de enfoque está enmarcado en una **nueva perspectiva ética**, fundamentada en el compromiso social por la lucha contra la exclusión y la promoción de la igualdad de oportunidades. Tiene como pilar los valores de la justicia social, la democracia y la equidad, los cuales, en palabras de Escudero y Martínez (2011), deben ser entendidos como “utopías realistas” (p. 88).

Así, en educación inclusiva, la calidad y la equidad van parejas, al tratarse de un modelo educativo que persigue afrontar con justicia los desequilibrios existentes (Echeita, 2008; López Melero, *s.f.*). Dentro de esa concepción, la diversidad, manifestada en todas sus formas, es entendida en positivo: las diferencias deben ser respetadas -como derecho y como valor-, pues constituyen múltiples oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2008; López Melero, 2006).

Asumir tal compromiso ético supone una nueva manera de concebir la realidad educativa e intervenir sobre ella. Produce, por tanto, **un cambio cultural**. Una cultura inclusiva debe impulsar la revisión de políticas y prácticas educativas y lleva a iniciar

procesos de deconstrucción y construcción de los contextos escolares (López Melero, *s.f.*).

De acuerdo a los principios de la educación inclusiva, la cultura por la que ella aboga ha de ser una cultura escolar en, desde y para la justicia social, puesto que como apuntan Murillo y Hernández-Castilla (2014) “si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales” (p. 15). De este modo, las perspectivas de la educación inclusiva y la justicia social se encuentran estrechamente conectadas. Es más, como argumenta Sapon-Shevin (2013), es desde la justicia donde la inclusión se hace real.

Un cambio a nivel cultural es requisito *sine qua non* para la transformación. La integración, por ejemplo, supuso la incorporación de recursos y medidas específicas destinadas a los niños y niñas con necesidades educativas especiales -al margen de sus compañeros y de forma puntual-, pero no alteró las prácticas generales preexistentes. Se dio un **tratamiento diferenciado** a la diversidad sin producirse un cambio sustantivo (Escudero y Martínez, 2011; Parrilla, 2002).

Por último, debemos señalar el apunte de Parrilla (2002) cuando dice que el compromiso ético que supone la educación inclusiva, deber ser asumido a todos los niveles, incluida la investigación, la cual también tiene un papel y una responsabilidad en la promoción de una educación sin exclusiones.

Podemos resumir este apartado con la cita de Echeita (2006):

La inclusión no es el lugar, sino sobre todo **una actitud y un valor** que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental, como olvidado para muchos excluidos del planeta, –el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (p. 76).

3.2. Un sentido sistémico

Como se ha visto, la educación inclusiva toma en consideración la diversidad como un valor positivo, pero siguiendo a Calderón (2014) “las diferencias no pueden entenderse lejos de la desigualdad que las condiciona” (p. 186). Por ello, sin un cuestionamiento del orden escolar vigente, no es posible el logro de una educación inclusiva. Así, este paradigma pretende una transformación general del sistema escolar.

Es por ello que este enfoque promueve un planteamiento sistémico. La lucha contra la exclusión escolar y la búsqueda de la inclusión ha de llevarse a cabo en los múltiples planos que conforman el sistema escolar. Por un lado, ha de considerarse lo que ocurre en el interior de las aulas y los centros, teniéndose en cuenta múltiples dimensiones: la organización escolar y las relaciones y dinámicas que en ella se gestan, el currículo, la formación del profesorado, el sistema de evaluación, los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje... (Echeita, 2008: López Melero, *s.f.*). En relación a este replanteamiento necesario a nivel escolar, cabe recordar la cita de Echeita (2013) en la que afirma que “la inclusión no cabe en los moldes de nuestra escuela tradicional” (p. 107).

Además, de acuerdo con González (2008), un enfoque amplio de inclusión -como el que estamos defendiendo en este capítulo- traspasa los límites de las escuelas, ubicándose en gran parte en las políticas sociales y educativas, que deben ser también revisadas. Por eso, como apunta Escudero (2013), la inclusión no sólo es una cuestión pedagógica y organizativa, sino también política y social.

Para que el planteamiento de la educación inclusiva pueda llevarse a cabo, ha de buscarse el equilibrio entre los cambios particulares y los estructurales. Echeita (2008), inspirándose en el lema ecologista de *piensa globalmente, actúa localmente*, propone “que tu aula y tu centro sea un microcosmos de ese otro mundo posible” (p. 12). Sin embargo, si a la vez no se promueven cambios sistémicos ocurre lo que expone Escudero (2013): algunos centros han logrado poner en práctica los principios de la educación inclusiva y merecen gran reconocimiento por ello, pero no dejan de representar ciertos “oasis de buena educación” (p. 43).

3.3. Autodefinida en cada práctica

A la hora de concretar la práctica de la educación inclusiva, ha de ser cada centro escolar, desde el análisis profundo de su realidad particular, quien plantee el modo de implementar los principios y valores inclusivos. Pues, de acuerdo con Echeita (2011): “no tiene mucho sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar” (p. 124).

Para que cada escuela pueda establecer el modo de configurarse como centro inclusivo, es indispensable que exista un clima de colaboración y apoyo mutuo entre la comunidad educativa. La inclusión nunca es un proyecto individual, sino una tarea de equipo que precisa de la sinergia entre todos los agentes que participan, no sólo en el interior de los centros, sino también en el entorno local. De acuerdo a los principios base de la inclusión, esto sólo puede lograrse con un estilo democrático de organización

y funcionamiento en los centros (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2000; Echeita, 2011; Escudero y Martínez, 2011).

3.4. Identificación y eliminación de barreras

De la estrecha relación entre los fenómenos de inclusión-exclusión, como las dos caras de una misma moneda, la inclusión es entendida como la vía para luchar contra las manifestaciones de exclusión escolar y social. Por tanto, dentro de los principios de justicia y equidad que definen el planteamiento inclusivo, se asume la necesidad de trabajar por la eliminación de las barreras que impiden o dificultan el logro de una educación equitativa y de calidad.

Por tanto, el compromiso por la educación inclusiva implica en primer término la detección e identificación de barreras y en consecuencia, el trabajo por la erradicación de las mismas. Existen barreras de “distinto tipo y condición” (Echeita, 2008, p. 11), ubicadas en planos diferentes.

Como trabajo centrado en el desempeño de lograr centros inclusivos, debemos destacar el *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) que ofrece a las escuelas una guía para la reflexión y el cambio, que incluye la detección y comprensión de las propias barreras a la inclusión que pueden estar ocurriendo en sus contextos. Para estos autores, las barreras son entendidas como obstáculos que dificultan el aprendizaje, la participación y la convivencia de todo el alumnado en condiciones de equidad. Se ubican en: 1) el plano de la cultura escolar; 2) el plano de la organización y funcionamiento del centro; 3) el plano de las prácticas concretas de aula. De forma similar, según la comprensión de López Melero (*s.f.*), las barreras son de tres tipos: 1) políticas; 2) culturales; 3) didácticas.

Teniendo en cuenta ambas clasificaciones, en este capítulo optamos explicar las barreras a la inclusión agrupándolas en los siguientes niveles:

- Político:

De acuerdo con Escudero y Martínez (2011), “buena parte de las barreras contrarias a la inclusión son políticas y económicas” (p. 90). Los poderes económicos, sociales y culturales producen desigualdad, pues son los encargados de diseñar el sistema educativo y la formación del profesorado, así como determinar qué presupuestos y recursos se destinan a las distintas necesidades en materia de educación (Echeita, 2012).

No obstante, también es política lo que ocurre en el interior de las escuelas, pues como argumentan varios autores, los centros y los profesionales que en ellos trabajan, con sus tomas de decisión y sus actuaciones, son agentes políticos. Esto nos lleva a considerar los subsiguientes niveles de análisis (Bonal y Tarabini, 2012; Escudero y Martínez, 2011).

- **Centro escolar:**

Considerar el plano escolar implica no sólo lo relativo a la organización y el funcionamiento del centro, sino también a la cultura escolar, que hace referencia a los valores, creencias y actitudes compartidas por la comunidad.

Los centros y los profesores son instituciones y agentes políticos. Deciden, dentro de sus propios márgenes, sobre contenidos curriculares y aprendizajes valorados y devaluados; imponen culturas hegemónicas y silencian otras minoritarias, albergan relaciones de poder y, a veces, de subordinación en lo que se exige, cómo se enseña, cómo se evalúa y con qué consecuencias.

Así, por un lado habrán de ser considerados los posibles obstáculos que representen para la inclusión el proyecto educativo y curricular de un centro, el estilo de liderazgo, el modo de organizar la atención a la diversidad, etc. (Echeita, 2012; González, 2008).

Por otra parte, como venimos tratando a lo largo de este capítulo, una barrera muy importante la constituyen aquellas mentalidades y actitudes que entienden que las dificultades escolares son algo atributivo de los propios alumnos y alumnas, sin tomar en consideración el análisis de la variable contextual o social (Escudero y Martínez, 2011; Echeita, 2013). Como advierte Echeita (2006):

Al dirigir nuestra atención hacia el alumnado con discapacidad u otras dificultades (...) y excluir de la consideración otros factores externos al alumno o alumna -la formación del profesorado, la organización escolar basada en grupos de edad, la presencia de un solo profesor por aula, los objetivos y contenidos de la enseñanza, etc- estos no se someten a crítica y por tanto, el sistema educativo en general permanece inalterado (p. 36).

- **Aula:**

Este último plano hace referencia a las prácticas concretas de aula en las que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Guiándonos por el análisis que establece López Melero (*s.f.*), en este nivel se distinguen distintas barreras como: la escasez de trabajo

cooperativo como metodología de enseñanza, un currículum parcializado o el excesivo uso de los libros de texto y de las adaptaciones curriculares.

Por otra parte, de acuerdo con Echeita (2012) se debe remarcar el hecho de que no sólo se han de considerar las barreras que afectan al alumnado, sino también las que impiden el óptimo desempeño de las labores del profesorado.

3.5. Presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado

La educación inclusiva pretende, como derecho, que todas las personas estén presentes en el logro de una educación de calidad. En especial, presta atención a aquellas personas y colectivos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Pero no se limita a la mera presencia de estas personas, el sentido de la participación cobra mucha importancia en la inclusión. No sólo se trata de estar, sino de implicarse activamente como sujeto de derecho.

La máxima de la presencia y la implicación activa de todas las personas supone, para aquellas que se encuentran en riesgo, un sentimiento de pertenencia, de sentirse incluido “reconocido, tomado en consideración y valorado” (Echeita, 2011, p. 11). A su vez, esto tiene una repercusión en el bienestar emocional y relacional de todas las personas.

No obstante, Echeita señala de manera fehaciente que, junto a ese sentimiento de bienestar que se pretende con la educación inclusiva, se ha de mantener un nivel de exigencia elevado, que pretenda el rendimiento académico de calidad de todos los alumnos y alumnas, incluidos aquellos en situación de riesgo. Así, afirma que “la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquier persona es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible” (Echeita, 2008, p. 11).

Este sentido de aspirar a un aprendizaje de calidad para todo el alumnado encaja con la perspectiva de justicia social defendida por Bolívar (2012), cuando sostiene que un modo importante de reducir la desigualdad supone garantizar unos aprendizajes fundamentales. Esto conlleva la necesidad de repensar los objetivos curriculares que se pretenden en la educación obligatoria, con la intención de seleccionar aquellos juzgados como imprescindibles en nuestra sociedad y eliminar aquellos otros que pueden ser excluyentes para algunos estudiantes. No se trata de buscar un currículum mínimo, sino un currículum necesario para la vida. De este modo, el logro escolar forma parte de una escuela justa e inclusiva pues, como apunta el autor, “la mejora de la eficacia no está,

como frecuentemente se ha creído, reñida con la lucha contra las desigualdades, pues no cabe una escuela justa si no es eficaz” (p. 41).

Capítulo 5

Objetivos y metodología



1. Objetivos y finalidad de la investigación
2. Posicionamiento epistemológico y enfoque metodológico
3. Diseño de investigación
4. Trabajo de campo
5. Análisis de los datos
6. Criterios de calidad en el proceso de investigación
7. Criterios éticos

El proceso metodológico seguido en la construcción de este trabajo responde a la lógica propia de la investigación cualitativa, la cual, siguiendo a Denzin y Lincoln (2013), supone un acercamiento naturalista e interpretativo del mundo, que pretende otorgar sentido a fenómenos sociales desde el significado de las personas implicadas en ellos.

En este capítulo se divide en siete grandes apartados que recorren las fases de la investigación. Comienza presentando los objetivos y la finalidad de la investigación, continua exponiendo el posicionamiento epistemológico y enfoque metodológico desde el que parte esta tesis, para profundizar en la consecución del trabajo de campo y el análisis de los datos. Por último, el capítulo describe tanto los criterios seguidos para garantizar la calidad de la investigación, como los criterios éticos tenidos en cuenta.

1. OBJETIVOS Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Como se expuso en el primer capítulo, el objetivo general de esta investigación consiste en:

- Conocer y comprender cómo es la respuesta que reciben los niños y niñas en acogimiento residencial por parte de las escuelas a las que asisten

Para acceder a dicho propósito, se plantearon una serie de objetivos específicos:

1. Explorar el panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial.
2. Conocer cómo perciben los profesionales de las escuelas al alumnado en situación de acogimiento residencial.
3. Identificar cuáles son las medidas y estrategias que las escuelas llevan a cabo para compensar las desigualdades educativas presentes en su alumnado y concretamente en los niños y niñas en acogimiento residencial.
4. Conocer cómo perciben y valoran los profesionales de las escuelas y de los centros de protección la relación y coordinación entre ambas instituciones.

De acuerdo al objetivo general y los objetivos específicos presentados, esta tesis se marcó la finalidad de responder a la siguiente pregunta: *En caso necesario, ¿cómo podría ser mejorada la respuesta escolar a los niños y niñas en acogimiento residencial?*

En un origen, existía un sexto objetivo de investigación que, como explicamos a lo largo de este capítulo, no fue posible abordar. Dicho objetivo ponía el foco de análisis en los propios chicos y chicas en protección. Era el siguiente: *Conocer cómo perciben sus experiencias escolares los niños y niñas en acogimiento residencial.*

2. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO Y ENFOQUE METODOLÓGICO

De acuerdo con Echeita (2013), “un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo y finalmente ético” (p. 112). En ese sentido, explicar esta investigación pasa necesariamente por exponer cuál es el posicionamiento desde el que se ha llevado a cabo y escrito esta tesis.

Este trabajo se posiciona en los principios sobre los que se asienta el *paradigma socio-crítico*. Interpelar el papel de la escuela en la atención a los niños y niñas en acogimiento residencial, sin dar por hecho el beneficio de su actuación, ya nos coloca unas lentes críticas desde las que mirar la realidad a estudiar. Compartimos el planteamiento que han expuesto autores como Bonal y Tarabini (2012) o Escudero y Martínez (2011) acerca de considerar a los centros escolares y los docentes como agentes políticos, en tanto que son sujetos activos que a través de sus discursos, toma de decisiones y prácticas, tienen la capacidad potencial de contrarrestar situaciones de inequidad educativa o, por el contrario, de reproducirla. Esta forma de entender la escuela se enmarca en el pensamiento de las Teorías Críticas de la educación (Adorno, Benjamin, Fromm, Gramsci, Horkheimer) y las Teorías de la Resistencia (Apple, Freire, Giroux, Willis).

No obstante, pese a entender el problema de investigación que ocupa a esta tesis desde ese posicionamiento crítico, el modo en que éste ha sido abordado responde a un *paradigma* claramente *interpretativo*. Si bien este documento finaliza con una serie de propuestas que pretenden su aplicación práctica con el objetivo de beneficiar la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial, el proceso de investigación no ha implicado la puesta en marcha de las metodologías directamente derivadas del paradigma socio-crítico, fundamentadas en la acción participativa de los propios sujetos quienes, al hacerlo, transforman su realidad (Colás y Buendía, 1994; Latorre, del Rincón y Arnal, 2003).

En el caso de esta tesis, nos hemos acercado a la realidad escolar, en relación a la atención que brinda al alumnado en acogimiento residencial, desde la pretensión de comprenderla e interpretarla a partir de las concepciones de las personas implicadas en

ella. En tanto que la escuela en su conjunto constituye el objeto y el contexto de estudio de esta investigación, *el estudio de caso* (Stake, 1998) se presentaba como la metodología más adecuada para responder a los objetivos de investigación. Como afirman Ritchie, Lewis, McNaughton y Ormston (2014), los estudios de caso son usados cuando una sola perspectiva no puede ofrecer la explicación del fenómeno de estudio, el cual necesita de una comprensión holística y contextualizada.

Esta tesis se adentra en la cotidianidad de tres centros escolares que atienden a niños y niñas en situación de acogimiento residencial, para comprender la realidad de sus respuestas educativas. Para el desarrollo de los estudios de caso, la interpretación ha ocupado un lugar central como método de investigación, la cual se ha ido construyendo progresivamente de manera inductiva a raíz de los significados de las personas involucradas en la educación formal de esta población.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En función de la tipología de estudios de caso establecida por Stake (1998), esta investigación se basa en un *estudio múltiple de casos*. Nos decantamos por él con la intención de abordar el objetivo de investigación a través de un panorama diverso de realidades escolares. En este estudio, cada centro escolar seleccionado constituye un instrumento para aprender sobre la respuesta escolar a los niños y niñas en acogimiento residencial.

El estudio múltiple de casos se ha llevado a cabo desde un diseño de investigación definido por su **apertura** y **flexibilidad**, en el que no se ha confiado la interpretación a la identificación fija de variables ni al desarrollo de instrumentos cerrados con anterioridad a la recogida de datos. Por el contrario, el diseño se ha ido conformando de manera progresiva y emergente, fundamentado en la interacción con los participantes y el contexto de investigación, a medida que el trabajo de campo avanzaba.

No obstante, de acuerdo con Simons (2011), este tipo de diseño no está reñido con la necesidad de reflexionar de forma previa sobre el procedimiento a seguir durante la investigación. Como afirma la autora, no tener esto en cuenta constituiría un error en la investigación.

La siguiente imagen (figura 5.1) ilustra el diseño que finalmente cobró el estudio múltiple de casos de esta investigación. El cuál es explicado en detalle a lo largo de los apartados que se presentan a continuación y que comienzan por aclarar qué se entiende por *caso* en esta investigación.

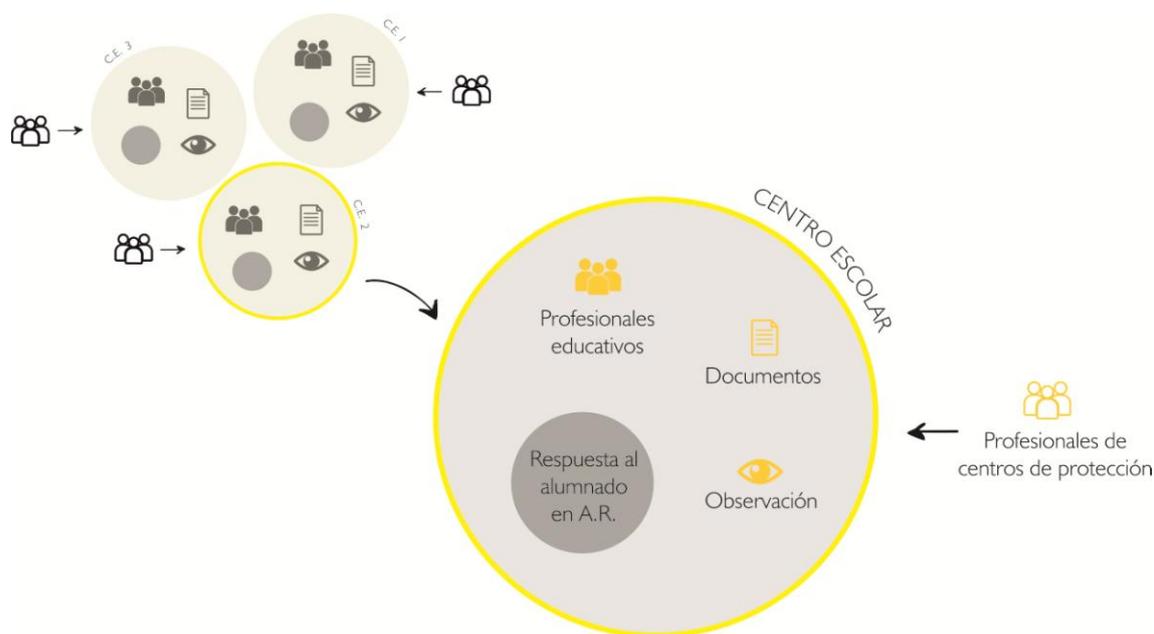


Figura 5.1. Diseño final del estudio múltiple de casos. Elaboración propia.

3.1. El estudio de caso en esta investigación

Este estudio está compuesto por los casos de tres centros escolares de Educación Primaria que tienen entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial. Como explican Sampieri, Fernández y Baptista (2014), continuando con la catalogación de Stake (1998), el estudio múltiple de casos involucra varios estudios de caso de tipo *instrumental*. Así ocurre en esta investigación, pues los centros escolares que fueron seleccionados para los casos no constituyen el foco de interés por sí mismos (como sí ocurre en el estudio *intrínseco* de casos), sino por el hecho de que ellos atienden a alumnado en acogimiento residencial

De tal modo, en esta investigación, el caso es *la escuela en su atención al alumnado en acogimiento residencial* (figura 5.2).



Figura 5.2. Qué se entiende por caso en esta investigación. Elaboración propia.

Así, en cada caso el foco de atención se colocaría en la respuesta que el centro escolar otorgaba al alumnado en acogimiento residencial. No obstante, para ello, se hacía necesario en primera instancia comprender de manera integral cada unidad de análisis. De este modo, el estudio múltiple de casos precisaba de tres etapas:

- 1) Comprender la particularidad y a la complejidad de cada **centro escolar** para
- 2) comprender la atención que ellos brindaban a su alumnado y en concreto a los **niños y niñas en acogimiento residencial**.
- 3) Por último, haber conocido de forma exhaustiva los tres centros escolares nos situaba en disposición de **contrastar las respuestas escolares** que cada escuela otorgaba, acercándonos de esta manera a los objetivos de la investigación.

Para estudiar los casos no contábamos con una teoría previa y específica sobre la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial. Dada esa ausencia de un marco de análisis, establecimos una serie de temas relevantes, planteados de forma general y abierta, que ayudaran a enfocar la mirada durante el trabajo de campo. Esto corresponde con lo que Stake (1998) denomina “identificación temprana de variables” (p. 36) y a lo que Simons (2011) se refiere con “temas prefigurados” (p. 56).

Esos temas partieron de la revisión bibliográfica de estudios sobre la situación escolar de los niños y niñas en acogida (expuesta en el Capítulo 3), de los focos de atención presentes en la literatura sobre la inclusión y la exclusión educativa (tratado en el Capítulo 4) y de la intuición derivada de la experiencia profesional en el tema de estudio.

Nos interesaban cuestiones que tuvieran que ver con **cómo el centro escolar**:

1. Potenciaba el **rendimiento académico** del alumnado en acogimiento residencial: esto estaba relacionado con aspectos como las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas, la gestión de la atención a la diversidad o las expectativas del profesorado.
2. Cuidaba el **bienestar** del alumnado en acogimiento residencial: nos interesaba, en este sentido, la gestión del clima de convivencia, el abordaje del ámbito personal-emocional del alumnado, cómo se acompañaba la incorporación de estos niños y niñas a la escuela y cómo se favorecía la inclusión social entre el alumnado.
3. Establecía la **comunicación y coordinación con los centros de protección**.

No obstante, como se ha mencionado antes, esos temas, que se referían de manera más directa a los niños y niñas en acogimiento residencial, no podían ser abordados sin comprender otros aspectos que permitieran elaborar una imagen holística del centro educativo, tales como: el contexto histórico y poblacional del centro, la seña de identidad y tipo de estilo educativo, unanimidad entre el equipo educativo u organización del centro escolar. Más adelante, la figura 5.15 muestra las grandes dimensiones que finalmente –tras el análisis de los datos–, fueron tenidas en cuenta para tratar la respuesta escolar del alumnado en acogimiento residencial.

Por último, de acuerdo a la conveniencia de mantener una mirada ecológica en el análisis de la realidad social, la cual tiene en cuenta las múltiples dimensiones y factores que interactúan e intervienen en un hecho social (Bronfenbrenner, 1987), consideramos apropiado **incluir la visión de los centros de protección** donde residía el alumnado que acudía a los centros escolares estudiados, para recoger su percepción sobre dichos centros escolares y contrastar la información generada en ellos, favoreciendo de este modo una comprensión más integral de los casos.

3.2. Selección de los centros escolares y de protección

Para la selección de los tres centros escolares donde llevar a cabo el estudio múltiple de casos, una primera fase exploratoria nos permitió identificar cuáles eran los principales centros de protección, en la ciudad donde se llevó a cabo la investigación, que acogían a un volumen mayor de niños y niñas en edad escolar Primaria. A partir de ellos, pudimos conocer a qué centros escolares derivaban su población.

Una vez conocidos los centros escolares que recibían a niños y niñas en situación de acogimiento residencial, en primer lugar tuvimos en cuenta el principio de que un estudio de caso nunca pretende ser representativo ni generalizable (Stake, 1998). Así, para la selección de los centros, la pregunta que nos generamos no fue *qué centros representaban la respuesta escolar que recibían los niños y niñas en acogimiento residencial*, sino *qué centros podían permitirnos comprenderla en profundidad*. Para ello, consideramos adecuado guiarnos por el criterio de *casos extremos* (Albert, 2006), seleccionando centros escolares muy **diferentes entre sí** con el objetivo de abordar un panorama diverso.

La figura 5.3 pretende ilustrar los centros escolares y de protección seleccionados, para lo que es necesario aclarar, de forma previa, la nomenclatura que se le ha otorgado a cada uno de ellos y que se utilizará en la exposición de resultados (tabla 5.1).

Tabla 5.1.

Denominación de los centros escolares y centros de protección que intervienen en este estudio

CENTROS SELECCIONADOS		Abreviatura
Centros escolares (Estudios de caso)	Centro Escolar 1	CE-1
	Centro Escolar 2	CE-2
	Centro Escolar 3	CE-3
Centros de protección	Centro de Protección A	CP-A
	Centro de Protección B	CP-B
	Centro de Protección C	CP-C
	Centro de Protección D	CP-D

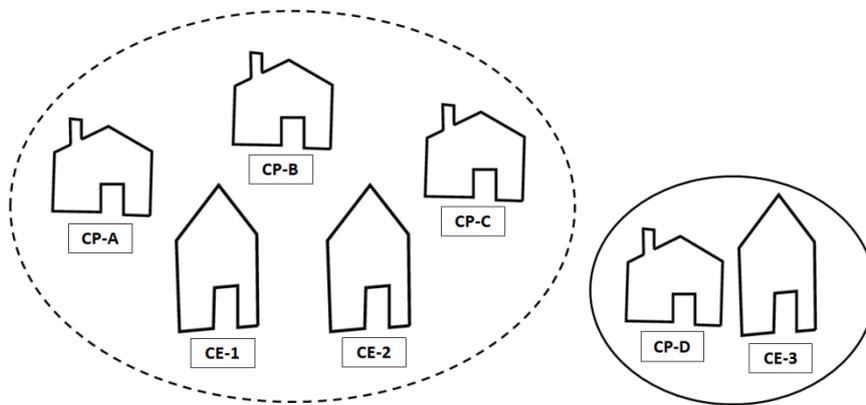


Figura 5.3. Centros seleccionados para el desarrollo de los estudios de caso. Elaboración propia.

Se dio la circunstancia de que los centros de protección que nos interesaban (CP-A, CP-B y CP-C) se ubicaban en una misma zona geográfica (cuestión representada mediante una línea discontinua en la figura 5.3), lo que suponía que, con frecuencia estuvieran en contacto con los mismos centros escolares. Entre ellos, se seleccionaron dos, diferentes entre sí: el Centro Escolar 1 (CE-1) y el Centro Escolar 2 (CE-2). Se desestimó un tercer centro escolar ubicado en la misma zona por presentar características muy parecidas a las del CE-2. Los aspectos más relevantes de ambos centros escolares, y que nos motivaron a su selección, fueron los siguientes:

- **CE-1:** es el único colegio público de la zona. Desde sus inicios destacó por su vínculo a los movimientos de renovación pedagógica. En la actualidad está integrado dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el que defiende la inclusión como modo de gestionar y atender la diversidad del alumnado. La mayoría de las familias que acuden a este centro poseen un nivel

socioeconómico medio-alto, están muy implicadas en la educación de sus hijos e hijas y demuestran una elevada participación en el colegio.

- **CE-2:** se trata de un colegio concertado, catalogado como centro de compensatoria debido al número elevado de alumnado en riesgo de exclusión social que a él acude. Entre su población, abundan niños y niñas institucionalizados, debido a que residen, bien en centros de protección o en escuelas hogar. Por este motivo, este centro tiene una larga tradición de contacto con los centros de protección.

Además, seleccionamos un tercer centro escolar, el Centro Escolar 3 (**CE-3**), ubicado en una zona distinta a los anteriores. Esta escuela, a pesar de que en el momento del estudio no contaba con una población numerosa de niños y niñas en acogimiento residencial, presentaba la característica inusual de que el colegio formaba parte de una institución que albergaba también a un centro de protección y a una escuela hogar, todo dentro del mismo recinto (cuestión que en la figura 5.3 se representa mediante una línea continua). Esta característica se presentaba, a priori, interesante por lo que ella pudiera afectar al nivel de coordinación entre centro escolar y centro de protección. De acuerdo con Simons (2011) los casos inusuales ayudan a mostrar cuestiones que en los casos típicos es más probable pasar por alto. Por otra parte, el CE-3, se trataba de un colegio concertado y también catalogado como de compensatoria.

Así, los centros seleccionados suponen un conjunto diverso de casos, en el que cada uno de ellos conforma un escenario singular, idiosincrático, que le dota de interés. Si bien no pretendíamos que los casos fueran representativos sí confiábamos en la **riqueza** que pudieran aportar. Los tres centros escolares compartían procesos y situaciones comunes, lo que nos permitía un posible contraste entre ellos, aunque planteaban diferentes estilos educativos, medidas y estrategias de actuación.

A continuación se presentan dos tablas (5.2 y 5.3) que resumen las características tanto de los centros escolares, como de los centros de protección. Esta información ha de ser tomada en cuenta para la comprensión de los resultados de la investigación (expuestos en los capítulos 6 y 7).

Tabla 5.2.

Características generales de los centros escolares en los que se llevó a cabo el estudio múltiple de caso

CARACTERÍSTICAS	CE-1	CE-2	CE-3
Contexto físico	Situados en la misma área de la ciudad		Alejado de la ciudad. En el mismo recinto se encuentra el CP-D
Adscripción	Público	Concertado	Concertado
Líneas	2	1	1
Proyectos de innovación	Comunidades de Aprendizaje	No	No
Centro de compensatoria	No	Sí	Sí
Estrategias E-A	Proyectos de aprendizaje Trabajo cooperativo	Libro de texto Trabajo individualizado	Libro de texto como base Trabajo individualizado y cooperativo
Atención a la diversidad	Dentro del aula ordinaria	Dos aulas específicas (EE + apoyo a la integración) Adaptaciones curriculares	Variante de agrupamientos flexibles Doble profesorado
Gestión de la convivencia	Diálogo No aulas de convivencia ni ATI	Aula de convivencia ATI	Importancia de lo afectivo Diversas medidas preventivas

Tabla 5.3.

Características generales de los centros de protección

CARACTERÍSTICAS	CP-A	CP-B	CP-C	CP-D
Adscripción	Público	Concertado	Concertado de carisma católico	Concertado de carisma católico
Tipo de centro de protección	Centro de acogida inmediata (CAI)	Centro Residencial Básico (CRB)	Centro Residencial Básico (CRB)	Centro Residencial Básico (CRB)
Otra información	Al ser CAI, los niños y niñas que acuden a este recurso permanecen periodos cortos de tiempo en los centros escolares	Los niños y niñas permanecen periodos más estables de tiempo en los centros escolares		Se encuentra en el mismo espacio físico que el CE3

3.3. Técnicas, procedimientos e instrumentos de recogida de información

Con el propósito de acceder a imágenes ricas y densas de cada caso y dar respuesta a los objetivos de investigación, la entrevista constituyó la técnica principal de recogida de información. No obstante, otras dos técnicas fueron de gran importancia para complementar, contextualizar y contrastar los datos generados a partir de las entrevistas: la observación y la revisión de documentos. Estas tres técnicas coinciden con ser las más empleadas en la implementación de la metodología del estudio de caso (Simons, 2011; Vallés, 2014).

3.3.1. La entrevista

De acuerdo con Kvale (2011), la entrevista cualitativa “proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p. 32), lo que supone un instrumento privilegiado para comprender fenómenos de índole social. Además, como expone Stake (1998), la entrevista constituye “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63), propias del tipo de estudio que aquí se lleva a cabo.

Sidney y Webb describieron, en 1975, la entrevista como “una conversación con un propósito” (p. 130). Aunque, como afina Simons (2011), una entrevista difiere de una conversación en el nivel de profundidad y detalle al tratar ciertos temas, la expresión de Sidney y Webb define adecuadamente el estilo que cobraron las entrevistas durante su desarrollo. En nuestro caso, el propósito al que se refieren las autoras, estuvo orientado por el establecimiento de una serie de dimensiones que guiaron las entrevistas.

3.3.1.1. Personas entrevistadas

En el diseño previo de la investigación, en el interior de los centros escolares habíamos considerado como fuente predominante de información a los docentes (principalmente tutores y también maestros y maestras de pedagogía terapéutica, por su actuación clave en la atención a la diversidad). Además, consideramos necesario hablar con parte del equipo directivo (director y jefe de estudios) para que ofrecieran la perspectiva más estructural del centro escolar. No obstante, a medida que comenzamos la realización de las entrevistas con los participantes señalados, estimamos la conveniencia de incluir en el estudio a los orientadores de cada centro educativo, puesto que ellos jugaban un papel importante en la atención a la diversidad y en lo relativo al procedimiento de incorporación de los niños y niñas en acogimiento residencial a la escuela.

La selección de los informantes estuvo siempre precedida por la disposición que, voluntariamente, ellos manifestaran de participar en la investigación. Para el caso de los tutores, dos fueron los criterios fijados: que tuvieran al menos un niño o niña en acogimiento residencial entre su grupo-clase y que contaran con la experiencia de haber pasado, al menos, un curso escolar con esta población.

Dado que existía una diferencia en el número de tutores presentes en cada centro escolar, puesto que el CE-1 era de línea 2, mientras que el CE-2 y el CE-3 eran de línea 1, establecimos el criterio de entrevistar a un tutor o tutora por curso escolar. Así, en el CE-1 seleccionamos a 6 personas, en el CE-2 a 4 (puesto que dos tutoras acababan de incorporarse como sustitutas y no cumplía el segundo criterio de selección) y en el CE-3 tan sólo pudimos incluir a 2 tutores, puesto que eran los únicos que tenían niños y niñas en acogimiento residencial en el curso escolar en el que se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación.

Entre los tres centros escolares se entrevistó a 24 personas (6 hombres y 18 mujeres), entre 36 y 60 años de edad. Todas tenían una amplia experiencia en el ámbito educativo, de entre 8 a 36 años. En lo referente a la experiencia de trabajo con niños y niñas en acogimiento residencial, la horquilla variaba de 1 sólo año a 32. En la tabla 5.2 se especifica el número de personas entrevistadas en cada centro escolar, según el perfil profesional.

Tabla 5.4.
Profesionales entrevistados en los centros escolares

PERFIL PROFESIONAL	CE-1	CE-2	CE-3	Total
Directores	1	1	1	3
Jefes de estudios	1*	1	1	3
Tutores	6	4	2	12
Maestros de PT	1*	2	1	4
Orientadores	1	1	1	3
<i>Total</i>	9	9	6	

Nota*: En el CE-1 la persona que ocupaba el cargo de jefa de estudios era también la maestra de PT

En lo correspondiente a los centros de protección, seleccionamos a un informante clave en cada uno de ellos, el cual debía destacar por conocer bien los centros escolares a los que acudían los niños y niñas en acogimiento residencial (en el CP-C la entrevista resultó ser grupal, incluyendo las voces de dos personas). En cada centro, dicho informante clave ocupaba un cargo profesional distinto (tabla 5.5), pero tenían todos

ellos una gran experiencia, de entre 12 y más de 25 años, de trabajo en los centros de protección.

Tabla 5.5.
Informantes clave entrevistados en los centros de protección

	Nº de informantes clave	Perfil profesional del informante clave	Centros escolares sobre los que informa
CP-A	1	Educadora	CE-1 y CE-2
CP-B	1	Pedagogo	CE-1 y CE-2
CP-C	2	Directora y psicóloga	CE-1 y CE-2
CP-D	1	Directora	CE-3
<i>Total</i>	<i>5</i>		

Para abordar la perspectiva legal y administrativa a la que se refiere el primer objetivo de investigación, buscamos entre el personal de la **Delegación Territorial de Educación** de la ciudad donde se realizó el estudio, a una persona que tuviera conocimiento sobre la situación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial. Nos derivaron a la persona encargada de gestionar el área de educación compensatoria.

Así, en total se entrevistó a **30** personas. Las entrevistas se realizaron en el ambiente natural de trabajo de cada uno de los profesionales entrevistados, con el objetivo de captar más información.

3.3.1.2. *Guión de entrevista*

Se diseñó un guión con una secuencia de temas a abordar, elaborado a partir de los objetivos de investigación y teniendo en cuenta las grandes dimensiones previamente establecidas para analizar los casos. Este guión, no obstante, cumplía los preceptos para llevar a cabo una **entrevista semi-estructurada**, siendo susceptible de ser modificado y alterado. Así, al igual que explica Vallés (2014), ni la redacción del mismo fue exacta, ni el orden fue el predeterminado. Por el contrario, el guión fue memorizado y, en su mayor parte, las preguntas se integraron a modo de conversación durante el desarrollo de las entrevistas, insertándolas a colación de los temas que hubiera tratado el participante o introduciendo preguntas nuevas para profundizar en sus respuestas.

Se diseñó un guión de entrevista adaptado a cada uno de los perfiles profesionales que ocupaban los participantes. Así, se elaboraron un total de cinco guiones, dedicados a 1) los maestros y maestras, 2) los equipos directivos, 3) los orientadores, 4) los profesionales de los centros de protección y 5) el profesional de la Delegación de Educación.

En relación a las entrevistas dedicadas a los profesionales de los centros escolares, dado que la fuente de información principal era la constituida por los maestros y maestras, su guión abordaba más temas y fue utilizado como guión-matriz para la elaboración del resto. Para ellos, las entrevistas seguían una secuencia descendente que comenzaba por analizar y reflexionar sobre la dimensión *centro escolar*, siguiendo en segundo lugar con el *aula*, para pasar finalmente a abordar la situación escolar de *los niños y niñas en acogimiento residencial* y la atención que se les ofrecía. De este modo, se consideró necesario abarcar los dos primeros niveles de análisis para poner en contexto la atención educativa que el centro escolar y los docentes ponían en marcha.

Además, todas las entrevistas comenzaron por un breve biograma, en el que los participantes exponían sus trayectorias profesionales y, en su caso, su especialidad docente. Al inicio de la entrevista las personas eran informadas del recorrido temático de la misma, así como de los aspectos éticos tenidos en cuenta (que serán tratados en el apartado 6 de este capítulo).

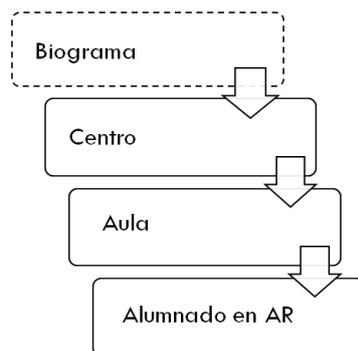


Figura 5.4. Secuencia en la entrevista al profesorado. Elaboración propia.

Exponemos a continuación (tabla 5.6) el guión que orientó la entrevista a los profesionales de los centros escolares. Señalamos con aspas qué temas fueron tratados con cada grupo de profesionales (ED: equipo directivo; M: maestros y maestras, incluyendo tutores y especialistas en pedagogía terapéutica; O: orientadores).

Tabla 5.6.

Guión para la entrevista semi-estructurada a los profesionales de los centros escolares

D. GENERALES	D. ESPECÍFICAS	ED	M	O
Biograma	-Especialidad docente, años de experiencia docente, años de experiencia con alumnado en AR	X	X	X
Centro escolar	- Tipo de centro. Señal de identidad	X	X	X
	- Perfil del alumnado que acoge	X	X	X
	- Unanimidad en el estilo educativo por parte del equipo profesional	X	X	X
	- Cómo se gestiona y atiende la diversidad	X	X	X
	- Cómo se trabaja el clima de convivencia y cómo se gestiona la resolución de conflictos	X	X	X
	- Relaciones entre la escuela y la comunidad	X		
	- Satisfacción con los apoyos y estímulos con los que cuenta el centro escolar	X	X	
	- Fortalezas y debilidades del centro escolar	X	X	X
Aula	- Descripción del grupo-clase		X	
	- Organización de los contenidos: en asignaturas, temas/proyectos, etc.		X	
	- Metodologías: Trabajo en grupo/individual, por centros de interés, uso del libro de texto, etc.		X	
	- Criterios y prácticas de evaluación		X	
	- Gestión y atención de la diversidad		X	
	- Coordinación con otros profesionales (maestro/a de PT, orientador/a)		X	
	- Trabajo emocional en el aula		X	
- Descripción del clima del aula. Cómo se establecen los comportamientos aceptables e inaceptables		X		
Alumnado en AR	- Procedimiento de incorporación cuando un niño/a en AR accede al colegio fuera de los plazos ordinarios	X	X	X
	- Tiempo que lleva este niño en este centro escolar		X	
	- Tiempo que lleva siendo maestro/a de este niño/a		X	
	- Si tuviera que describirlo a alguien que no lo conoce, cómo lo haría		X	
	- Cómo es su nivel académico en la actualidad. Cómo era cuando accedió al colegio, ¿ha habido un antes un después?		X	
	- Cómo lo describiría en relación a su estado emocional		X	
	- Cómo lo describiría en relación a su comportamiento dentro y fuera del aula		X	
	- Cómo lo describiría en relación a su inclusión entre el grupo de compañeros/as		X	
	- Percepción de su recorrido futuro en Primaria y en Secundaria		X	
	- Perfil educativo de esta población	X	X	X
	- Valoración de la comunicación y coordinación con los centros de protección	X	X	X
	- Aspectos importantes para el trabajo con esta población. En su caso, cómo se podría mejorar (información, formación)	X	X	X

Por su parte, las siguientes tablas (5.7 y 5.8) exponen los temas tratados en las entrevistas con el resto de participantes: los profesionales de los centros de protección y el informante clave en la Delegación de Educación.

Tabla 5.7.

Guión para la entrevista semi-estructurada a los profesionales de los centros de protección

D. GENERALES	D. ESPECÍFICAS
Biograma	- Trayectoria profesional, años de experiencia con niños y niñas en acogimiento residencial, años de experiencia en este centro de protección
Centro de protección	- Protocolo de actuación cuando un niño/a llega al centro de protección, respecto a su escolarización - Criterios para la escolarización de este alumnado en los centros escolares
Centro escolar	- Valoración de los centros escolares a los que acude su población (modo en que se gestiona del ámbito académico y personal del alumnado) - Valoración de la actuación docente (expectativas, formación, disposición) - Aspectos que considera claves para el trabajo con esta población por parte de la escuela - En su caso, aspectos a mejorar por parte de los centros escolares - Valoración de la comunicación y coordinación con los centros escolares

Tabla 5.8.

Guión para la entrevista semi-estructurada al profesional de Delegación de Educación

D. GENERALES	D. ESPECÍFICAS
Biograma	- Trayectoria profesional, años de experiencia con niños y niñas en acogimiento residencial, años de experiencia en este centro de protección
Ámbito legal	- Consideración del perfil educativo de la población infantil en protección - Legislación que contempla la educación de esta población
Ámbito administrativo	- Criterios para la escolarización de este alumnado en los centros escolares

En los guiones, además de preguntas directas, también se introdujeron preguntas de tipo *subyacente* (como denomina Vallés, 2014) o de tipo *indirecto* (según Kvale, 2011) a través de las cuales buscábamos conseguir una información que no era expresamente la que formulaba la pregunta. Por ejemplo, al preguntar por el perfil general de alumnado que acudía al centro educativo, pretendíamos conocer, además, cómo el profesorado se refería a aquel alumnado en riesgo de exclusión, si incluía en su respuesta al alumnado en acogimiento residencial y cómo lo hacía.

Dado su carácter semi-estructurado de las entrevistas, la puesta en marcha de las mismas llevaba a abordar otros temas, en función de las respuestas de los participantes, incorporándose preguntas de profundización. Como se ha mencionado antes, el orden propuesto se alteró en función de las demandas del momento. Por ejemplo, en una

ocasión se presenció un altercado entre una maestra y un niño en protección minutos antes de la realización de la entrevista. Ese momento exigía iniciar la entrevista por la tercera dimensión, pues correspondía al centro de interés desde el que partía la maestra. Así, se comenzó por abordar la situación del niño en cuestión, las preocupaciones que despertaba en la maestra, así como las dudas ante cómo intervenir mejor. De este modo, se favoreció la espontaneidad del momento.

Además, las entrevistas, se fueron adaptando al perfil de cada persona. Por ejemplo, se entrevistó a una maestra que había sido, además, la directora del centro escolar durante más de 15 años, por lo que la entrevista se ajustó a tal circunstancia, incluyendo algunas cuestiones recogidas en el guión diseñado para el equipo directivo. Igual ocurrió en el caso de que una maestra de PT que era, además, jefa de estudios.

Dada la extensión de la entrevista a los profesionales de los centros escolares, ésta normalmente abarcaba **dos sesiones** (que se extendieron a tres en algunos casos), siendo frecuente que en la primera de ellas se abordara el análisis del centro escolar y del aula, y en la segunda sesión nos adentráramos en profundizar sobre la situación y atención escolar a los niños y niñas en acogimiento residencial. El hecho de entrevistar en varias ocasiones a cada persona favoreció una mayor interacción entre investigadora y participante y facilitó la existencia de un clima de confianza entre ambos. Así, por el abordaje en detenimiento en cada uno de los temas tratados, podemos afirmar que, en la mayoría de los casos, se trató de entrevistas **en profundidad**.

La puesta en marcha de las primeras entrevistas sirvió de **proceso de pilotaje**, a través del que se pudo comprobar la estructura del guión y la conveniencia de los temas tratados. Dos cuestiones fueron incorporadas a partir de él:

- La mejora del control del tiempo durante las entrevistas, procurando un balance entre lo abierto y lo estructurado, así como regulando que los entrevistados no dedicaran demasiado tiempo a la respuesta de las primeras preguntas y descuidaran las últimas.
- La incorporación de dos temas al guión de entrevista para los profesionales de los centros escolares. Uno fue la necesidad de información que reclamaban los maestros y maestras sobre los niños y niñas en acogimiento residencial. A pesar de no haberse incluido este tema de forma previa, una vez que emergió se identificó como aspecto importante, pues había aparecido previamente en la literatura. Igual ocurrió con la formación docente. Ambos temas terminaron siendo claves en la investigación.

Las entrevistas duraron entre **60** y **90** minutos, generándose aproximadamente 45 horas de grabación. Fueron grabadas y posteriormente transcritas de forma literal.

3.3.1.3. Aspectos formales sobre la transcripción de las entrevistas y la generación de citas

Para la lectura de las citas incorporadas a los capítulos de resultados, es necesario conocer el significado de los siguientes símbolos que se han utilizado, siempre cuidando mantener el sentido original de las entrevistas:

- Las “comillas” contienen diálogos que las personas entrevistadas reproducen a lo largo de sus exposiciones.
- (Entre paréntesis y en *cursiva*) se han incorporado palabras, implícitas en el discurso de los participantes, para aclarar el significado de las citas.
- El símbolo (...) indica que se han recortado partes de la transcripción original, bien porque no eran relevantes, dificultaban la comprensión de la cita o contenían información sensible por tratar asuntos privados de algún niño o niña. En el ejemplo que se muestra a continuación, una maestra hablaba sobre la situación personal de los padres de una de las alumnas en protección.

A mí me abrazan mucho, incluso yo les he dicho “si alguna vez queréis hablar, si me queréis contar algo, algún problemilla, lo que sea, digo: me lo decís, que yo estoy aquí para escucharos”. Por ejemplo, ahora (*esta chica*) que se va, cuando me dijo que se iba a ir con su padre (...) "que el lunes y el martes me va a traer mi padre", digo "qué alegría que te vas a ir con él, espero que te lo pases bien, que seas muy feliz" y se le llena la cara de alegría, pero veremos a ver cómo viene, vamos a ver qué tal le va... (M61)

Figura 5.5. Ejemplo 1 del tratamiento que se le ha dado a las citas literales. Elaboración propia.

Por otra parte, como se expone en el segundo ejemplo, durante la redacción de los resultados algunas palabras aparecen en cursiva indicando con ello que se trata de expresiones literales, comunes entre los participantes:

Al describir la población del centro, las personas entrevistadas mencionaron con elevada frecuencia el carácter *diverso* o *variopinto* de su alumnado.

Figura 5.6. Ejemplo 2 del tratamiento que se le ha dado a las citas literales. Elaboración propia.

3.3.2. Observación

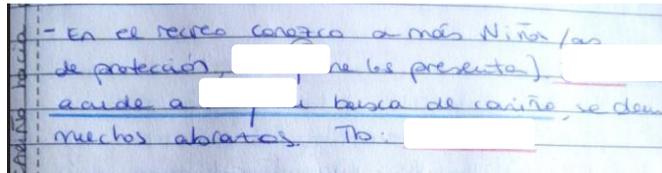
La observación fue una técnica empleada para desarrollar una mejor comprensión de los casos y acceder a imágenes completas de cada escenario escolar. Así, como se ha expuesto, permitió ser un complemento a las entrevistas, poniendo en contexto los datos que en ellas se recogían. De acuerdo con Simons (2011), la observación permite acceder a una información que no se puede conseguir tan solo entrevistando a las personas. Además, como pone de manifiesto Stake (1998), la observación ofrece la posibilidad de introducirse en las situaciones de estudio “como si el investigador no estuviera presente” (p. 65), mientras que en la entrevista, la influencia de la persona que investiga cobra un peso mayor. Por otra parte, al ofrecer un análisis cruzado de los datos de las entrevistas, esta técnica es relevante de cara a la validación de la investigación (como se trata en el apartado 5 de este capítulo).

De acuerdo con el enfoque abierto y emergente que ha orientado esta investigación, la observación no fue diseñada con una estructura cerrada de dimensiones específicas. Fueron las mismas grandes dimensiones establecidas para analizar los casos, las que constituyeron los focos de atención durante el tiempo de observación. Cercana a una observación de tipo naturalista, se dejó espacio a registrar los acontecimientos relevantes y espontáneos en cada contexto particular.

Al estar en los centros escolares se trató de aprovechar todas las oportunidades de inmersión que fueran permitidas. En el del CE-1, por ejemplo, fui voluntaria del proyecto de comunidades de aprendizaje que el centro llevaba en marcha, lo que posibilitó que observara las clases. En los otros dos centros escolares también pude presenciar el desarrollo de algunas clases.

No obstante, aunque en todo momento la referencia en el estilo de investigación ha sido la etnografía, no podemos llegar a afirmar que se haya tratado de una observación participante, pues entendemos que ella requiere de un nivel de inmersión de mayor envergadura.

Las descripciones de las escenas observadas, así como las intuiciones, reflexiones y aprendizajes obtenidos se registraron en un **Diario de campo** que constituye otro instrumento de investigación de gran valor en esta investigación. A continuación se muestra un ejemplo de una descripción registrada en el Diario de campo.



En el recreo conozco a más niños/as de protección (una maestra me los presenta). Jaime, de 2º, acude a la maestra en busca de cariño, se dan muchos abrazos. (Diario de campo, p. 3)

Figura 5.7. Ejemplo del registro en el Diario de campo de una escena observada
Elaboración propia.

3.3.3. Revisión de documentos

La revisión de documentos de los centros escolares constituyó otra técnica complementaria de información y, por tanto, utilizada con la intención de perfilar el objetivo de obtener imágenes holísticas de cada centro escolar.

El documento de referencia fue el Plan de Centro de cada colegio, aunque también accedimos a otros como la página web o noticias de periódicos en los que aparecieran los centros escolares seleccionados. El foco de atención, de nuevo lo marcaron las grandes dimensiones establecidas para la comprensión de los casos. Se prestó especial interés a cómo era mencionado el alumnado en acogimiento residencial en dichos documentos.

4. TRABAJO DE CAMPO

A continuación se exponen algunos aspectos relevantes relacionados con el proceso de trabajo de campo. Este apartado es narrado en primera persona.

4.1. Proceso de trabajo de campo

Desde el día 02 noviembre de 2016 hasta el 07 de abril de 2017 se llevó a cabo el proceso de trabajo de campo de esta investigación, procediendo a la inmersión en los tres centros educativos seleccionados y a la recogida de datos de todos los participantes. Fue un proceso de investigación de corte etnográfica en el que asistí de forma continuada a los centros escolares, estando presente en la vida cotidiana de los mismos.

El acceso tanto a los centros de protección como a los centros escolares estuvo precedido por la preparación de una serie de permisos que avalaban el procedimiento ético de la investigación (ver apartado 6 de este capítulo). Contar con tales documentos permitió que tanto los centros escolares como los de protección nos abrieran las

puertas. Por lo general, los equipos directivos hicieron de intermediarios con el resto de participantes. El mejor ejemplo lo representa el CE-1, cuyo equipo directivo planteó la pertinencia de la investigación en un claustro, donde fue aprobada. Esto supuso que el profesorado ya esperara mi presencia en el centro, lo que favoreció el proceso de investigación en él.

La recogida de información comenzó en los centros escolares, donde el trabajo de campo se produjo de manera simultánea, asistiendo a los tres colegios en función de la disponibilidad que ellos fijaban. Una vez que tuve un conocimiento mejor formado sobre los centros escolares, me reuní con el informante de la Delegación de Educación y los profesionales de los centros de protección, sin abandonar la asistencia a los centros escolares, donde ya podía contrastar la información obtenida a través del resto de los agentes. La siguiente figura (5.8) ilustra el proceso seguido.

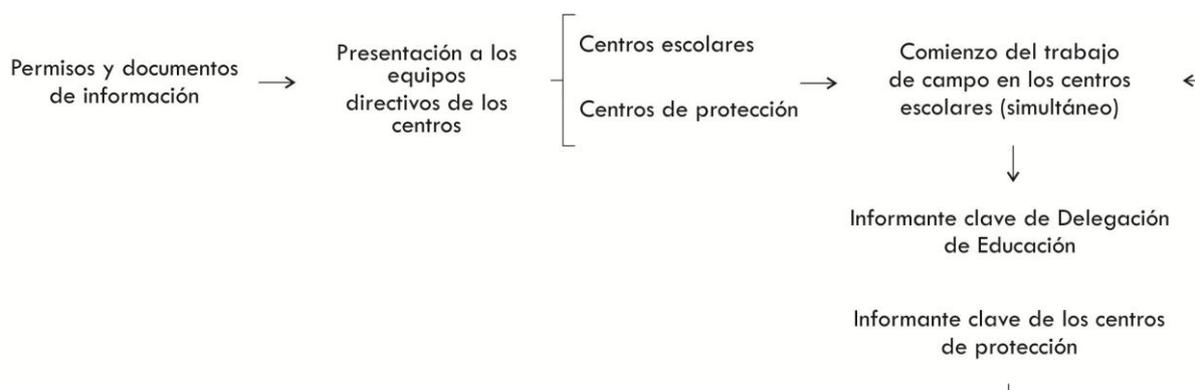


Figura 5.8. Pasos en el proceso de trabajo de campo. Elaboración propia.

4.2. Papel de la investigadora durante el trabajo de campo

Estar en los centros escolares, conocer su cotidianidad, entrar en contacto con los maestros y maestras más allá del tiempo de entrevista, así como observar cómo se relacionaban entre ellos y con el alumnado, supuso una información de gran valor y el fundamento que me capacitó para la interpretación de los casos. Durante la estancia en los centros, procuré entablar un trato amigable y cuidé que mi presencia no incomodara en el desenvolvimiento de las tareas diarias de los centros.

Como apunta Vallés (2014), el investigador es un “testigo relevante” (p. 63) del contexto que está estudiando, que va a dar cuenta no sólo de los hechos que suceden sino también de cómo éstos son vividos y relatados. Así, entiendo que mi función durante el trabajo de campo fue desarrollar una labor **de traducción e interpretación** de la realidad en la que me encontraba presente.

Por otro lado, al estudiar los casos, durante el trabajo de campo presté mucha atención a conocer las posibles perspectivas diferentes que pudiera albergar cada centro escolar, partiendo de la idea de que la realidad social es compleja y siguiendo el precepto de Stake (1998) basado en que el investigador cualitativo intenta preservar “las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (p. 23). Así, di por concluido un caso cuando, además de haberse saturado la información, había accedido a esa **multiplicidad de percepciones**.

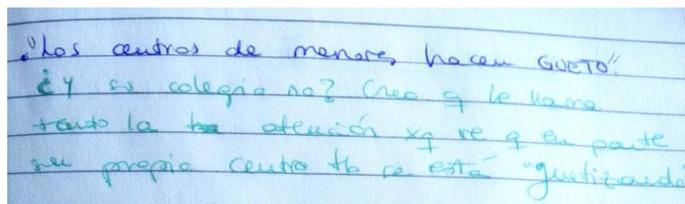
4.2.1. Lidiar con la subjetividad

Ser traductora e intérprete del campo implica el hecho inevitable de que el proceso de investigación entrañe subjetividad. Como apunta Simons (2011) refiriéndose a los investigadores: “somos el principal instrumento de recogida de datos, somos quienes observamos y entrevistamos a las personas del campo e interactuamos con ellas. Nuestra visión del mundo, nuestras preferencias y valores influirán en cómo actuemos” (p. 121). No obstante, la investigación cualitativa reconoce la subjetividad que hay en ella. Es más, como manifiesta Stake (1998), “no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión” (p. 48).

Lo anterior, sin embargo, no significa abandonarnos a la subjetividad, sino partir del reconocimiento de que ella existe e interfiere en los análisis, a la vez que intentar poner los medios para controlarla en la medida de lo posible.

En mi caso, reconocer que tenía un juicio previo sobre uno de los centros escolares seleccionados, el cual conocía por mi etapa profesional anterior, ayudó a que las experiencias y emociones existentes no empañaran el proceso de investigación, estando abierta al cambio de percepción, como así ocurrió finalmente.

Por otro lado, de acuerdo con Simons (2011), analizar el “yo” durante el proceso de investigación ayuda a “controlar la subjetividad” (p. 126). Así, una estrategia para ubicarme en la investigación fue diferenciar las perspectivas *emic* (propias de los participantes) y *etic* (propia de la investigadora). Así, con frecuencia tras las entrevistas plasmé en el Diario de campo las palabras de los participantes tal como fueron narradas y, en diferente color, mi percepción al respecto. Así se puede ver en el siguiente ejemplo:



“Los centros de menores hacen GUETO!”
¿Y su colegio no? Creo q le llama
tanto la at. atención xq ve q en parte
su propio centro tb se está “guetizando”

“Los centros de menores hacen GUETO”

¿Y su colegio no? Creo que le llama tanto la atención porque ve que, en parte, su propio centro también se está “guetizando” (Diario de campo, p. 7).

Figura 5.9. Diferenciación por colores de las perspectivas *emic* y *etic* en el Diario de campo. Elaboración propia.

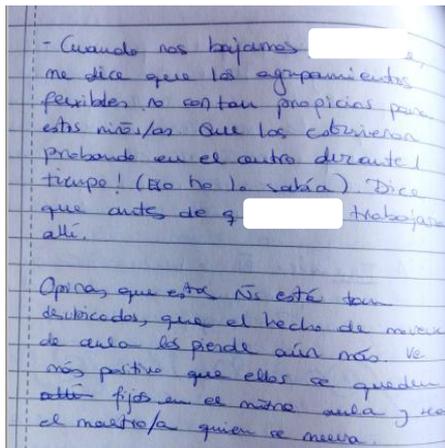
4.3. Desarrollo de la recogida de datos

Para el desarrollo de las entrevistas fue importante tener en cuenta la creación de un clima de naturalidad y confianza que, salvo en escasas excepciones, se consiguió con las personas participantes. Aunque, como se expuso con anterioridad, la entrevista tomó un estilo de conversación, no obstante mi papel era el de permanecer en un segundo plano, otorgando protagonismo a la voz de la persona entrevistada, escuchándolas de manera activa.

Era frecuente que, durante las entrevistas, mi atención, además de escuchar a los entrevistados y llevar una constancia del guión de entrevista, se dedicara también a analizar cuestiones que me parecían relevantes de sus discursos, contradicciones ocurridas, acuerdos o diferencias entre participantes, así como actitudes mostradas durante la misma.

Más allá de las entrevistas formales, a lo largo de mi estancia en los centros escolares tuvieron lugar otras oportunidades de conversación de gran valor, que ocurrieron de forma imprevista en distintas escenas (en el recreo, en pasillos, a la salida del colegio, etc.). Además, era común que tras finalizar las entrevistas, soliera ocurrir un momento de reflexión y distensión, ya sin grabadora, con las personas entrevistadas. Este tipo de conversaciones, a las que Vallés denomina como **“informales”** o **“casuales”** (p. 44) forman parte de los datos de esta investigación.

Tanto las percepciones derivadas de las entrevistas formales, como el contenido de esas otras conversaciones imprevistas fueron recogidas en el Diario de campo, como en el ejemplo que se presenta a continuación referente a una conversación con una maestra que mantuve a la salida del colegio:



Cuando nos bajamos hablando, (la maestra) me dice que los agrupamientos flexibles no son tan propicios para estos niños/as. ¡Que los estuvieran probando en el centro durante un tiempo! (eso no lo sabía). Dice que antes de que la directora trabajara allí.

Opina que estos niños/as están tan desubicados que, el hecho de moverse de aula, los pierde aún más. Ve positivo que ellos/as se queden fijos en el mismo aula y sea el maestro/a quien se mueva (Diario de campo, p. 50).

Figura 5.10. Ejemplo del registro en el Diario de campo de una conversación informal o casual. Elaboración propia.

4.5. Dificultades durante el trabajo de campo

Siendo consientes de que el grupo de niños y niñas en acogimiento residencial conforma una población sensible, preparamos todos los requisitos éticos que estaban a nuestro alcance con el objetivo inicial de lograr realizar entrevistas grupales con ellos y poder contrastar de ese modo la información otorgada por sus maestros y maestras. No obstante, no conseguimos los permisos necesarios que nos permitieran acceder a la población en acogida, no pudiendo contrastar la información de los profesionales involucrados en la educación de los niños y niñas en protección con la voz de los propios protagonistas.

De igual modo, nos encontramos con algunas reticencias por parte de una minoría de maestros y maestras a participar en la investigación, cuestión que logramos salvar gracias al hecho de habernos puesto en contacto previamente con los centros de protección, quienes confirmaron la viabilidad de la investigación.

Otra dificultad importante la encontramos en el CE-3, donde los maestros y maestras (no así la directora, la jefa de estudios y el orientador) rehusaron a ser grabados durante las entrevistas. Esto supuso adaptar el proceso de recogida de información en este centro, tomando notas de la forma más exhaustiva posible de las respuestas de los participantes, teniendo en cuenta la afirmación de Stake (1998) de que no es tan importante disponer de las palabras exactas de la persona entrevistada como del significado emitido. En ese sentido, para asegurarnos de haber captado correctamente la opinión de los docentes, las notas les fueron enviadas para que las revisaran y, en su caso, modificaran lo que estimaran conveniente.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

De una manera rudimentaria, el análisis de los datos ya comenzó en el proceso mismo del trabajo de campo donde interactuar con la realidad instigó la reflexión e interpretación acerca de los temas centrales de esta investigación. Esto se registró en el Diario de campo a modo de *asertos* según la nomenclatura de Stake (1998). Se trata de un conjunto de nociones provisionales de análisis o, como denominan Gómez, Grau, Ingellis y Jabbaz (2013), *conjeturas preanalíticas*.

Puesto que en un estudio múltiple de casos, éstos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común (Stake, 1998), el análisis de los datos se abordó, en primer lugar de forma individual, caso por caso (análisis vertical), tratando en cada uno de los centros escolares las dimensiones que configuraban su contexto general, para comprender después la respuesta escolar que otorgaba al alumnado en acogimiento residencial. Posteriormente, se procedió a un análisis cruzado y contrastado de los tres estudios de caso (análisis horizontal) (Stake, 2005). Así se ha querido mostrar en la figura 5.1.1.

No obstante, es importante aclarar que, con la intención de que la exposición de los resultados no quedara repetitiva, se ha organizado un primer capítulo (el Capítulo 6) dedicado a abordar de forma separada las características contextuales de cada centro escolar, ofreciendo un segundo capítulo (el Capítulo 7) para tratar de lleno la atención que reciben los niños y niñas en acogimiento residencial en los tres centros escolares, dando respuesta en él a los objetivos específicos de la investigación.

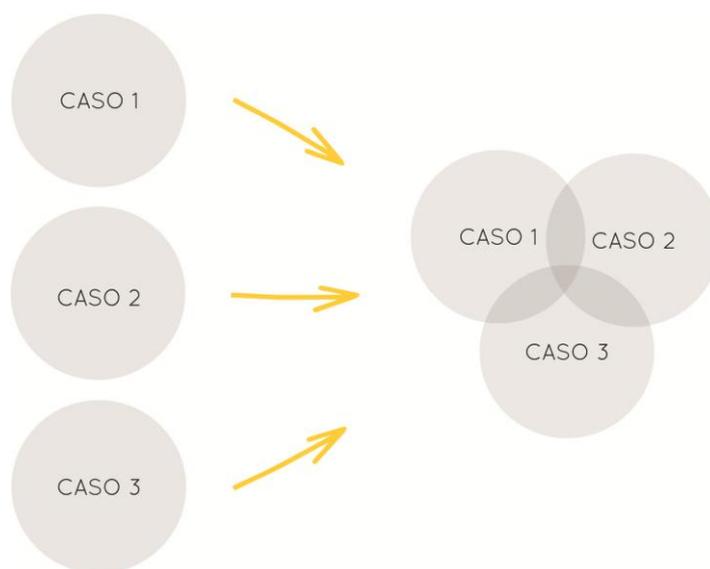


Figura 5.11. Fases en el análisis de datos: análisis individual y colectivo. Elaboración propia.

Existen diversos acercamientos para proceder al tratamiento y organización de datos en investigación cualitativa (Sampieri et al., 2014; Ritchie et al., 2014). En esta tesis nos hemos decantado por el Análisis Temático (Braun y Clarke, 2006).

5.1. Análisis Temático

El análisis temático supone un procedimiento inductivo e interpretativo que busca el significado latente en los datos. A través de un trabajo sistemático de los textos, el investigador descubre e identifica patrones de significado o temas, los cuales, a su vez se integran en otros de orden superior y cuyo contenido aborda el objetivo de investigación (Crowe, Inder y Porter, 2016; Ritchie et al., 2014).

El uso del análisis temático no está ligado a una disciplina particular o enfoque teórico determinado, lo que hace que se trate de un método ampliamente aplicable. De hecho, el proceso de codificación que implica el análisis temático es usado en diferentes tradiciones analíticas (Braun y Clarke, 2006). Esto hace que, como exponen Ritchie et al. (2014), algunos autores entienden que, más que un enfoque en sí mismo, se trata de un método genérico en el análisis cualitativo. Es por ello que Braun y Clarke (2006) recomienden su implementación para aquellas personas que están comenzando su carrera investigadora.

En investigación cualitativa, en determinadas ocasiones, las fronteras que separan una perspectiva de análisis de otra no están claramente delimitadas, sino que son fluctuantes. Es por ello que el tipo de análisis que se ha seguido en esta tesis comparte preceptos y procedimientos con otros enfoques.

Por una parte, existe una conexión a nivel epistemológico entre el Análisis Temático y la Teoría Fundamentada, pues en ambos los hallazgos van emergiendo fundamentados en los datos. No obstante, la principal diferencia entre ellos reside en que la Teoría Fundamentada se basa en desarrollar una teoría nueva que pueda explicar los hallazgos de la investigación, mientras que el Análisis Temático se orienta a explicar e interpretar los resultados, aunque no necesariamente con el objetivo de desarrollar una nueva teoría. Por otra parte, la Teoría Fundamentada exige un procedimiento técnico basado en la comparación constante entre las categorías de análisis (Glaser y Strauss, 1967), el cual no es estrictamente el mismo que el usado en el Análisis Temático.

Por otra parte, el análisis aquí seguido también puede, incluso, compartir aspectos del Análisis del Discurso puesto que en ocasiones se han analizado cuestiones en el discurso de los participantes desde las lentes de la perspectiva de la inclusión-exclusión educativa, descubriendo por ejemplo cómo algunos de ellos podían manifestar

discursos que favorecen la exclusión educativa como es el hecho de *culpabilizar a las víctimas*.

Sin embargo, sí existe una frontera clara entre el Análisis Temático y otros enfoques comunes en investigación cualitativa, como es el Análisis de Contenido, el cual, en parte, obtiene los resultados de la investigación en base al número de frecuencias con las que aparecen ciertos términos en los datos (Ritchie et al., 2014).

5.2. Proceso de análisis de datos

A continuación se describe el proceso llevado a cabo en el análisis de las entrevistas. Los datos obtenidos a través de las notas del Diario de campo y los documentos de los centros escolares proporcionaron un marco para el análisis de las entrevistas, sirviendo de apoyo, complemento y contraste a los datos generados por ellas. Así se ha querido expresar en la figura 5.12.

Si bien el proceso siguió la secuencia general que aquí se describe, no podemos afirmar que se tratara de un recorrido puramente lineal. Con frecuencia hubo momentos de ida y vuelta a las entrevistas, a la vez que, en las mismas entrevistas, ya emergían temas que más tarde se constataron como temas finales.

Para el proceso de análisis fue crucial el registro sistemático de *memos* o notas en un **Diario de análisis**, cuya función fue, precisamente, la de documentar el proceso analítico.

Como muestra la figura 5.12, se trata de un proceso inductivo que transcurre desde lo literal (expuesto en las entrevistas) hasta lo abstracto (generación en los temas finales), pasando de un extremo a otro a través de un trabajo de interpretación.

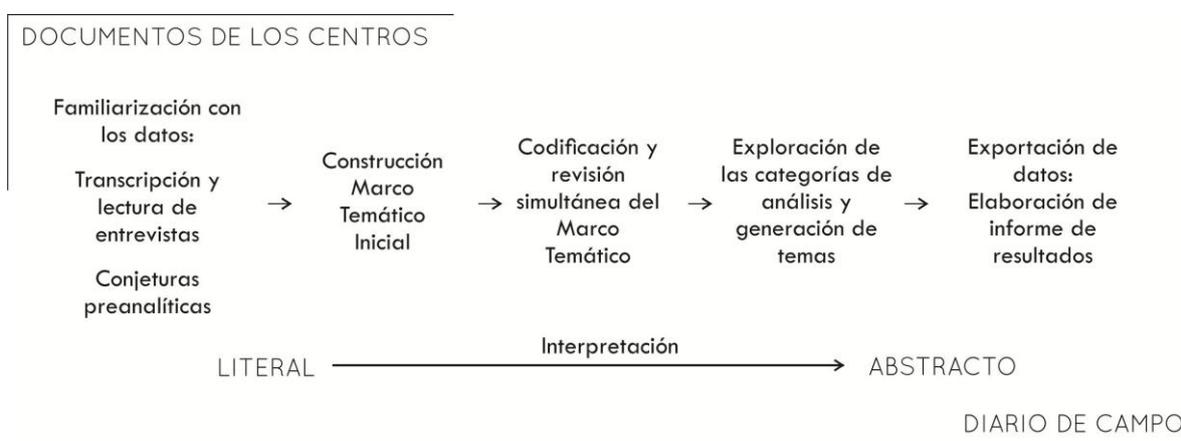


Figura 5.12. Proceso inductivo de análisis de datos. Elaboración propia.

Así, el motor que ha generado el análisis de los datos ha sido **la interpretación** de forma sistematizada a lo largo del proceso expuesto. Esto supone que el uso de programas informáticos de análisis de datos, en este caso el software N-Vivo 11, se haya restringido a la gestión y el manejo de los datos producidos por las entrevistas.

Se pueden diferenciar cinco grandes fases en el análisis de datos de esta investigación:

1. Familiarización con los datos: transcripción y lectura de entrevistas

Los primeros contactos con los datos ya llevan de forma casi inevitable a establecer conexiones entre lo que en ellos se dice y los objetivos de la investigación. La propia transcripción de las entrevistas y la primera lectura de las mismas suscitaron múltiples reflexiones, que configuraron nuevas conjeturas preanalíticas y que fueron registradas en el Diario de análisis, como muestra el siguiente ejemplo (figura 5.13).

La generación de esas primeras percepciones e intuiciones otorgan un sentido inicial y general de la información que aportan las entrevistas y son de especial valor al facilitar la mirada para el siguiente paso de lectura detallada de las mismas. Además, esta primera fase de familiarización con los datos da cuenta de las grandes posibles dimensiones o categorías de significado con las que empezar a trabajar.

Al final hay una segregación social significativa en el barrio. ¿Habrà mezcla, convivencia entre ambos sectores de la comunidad? Hay barreras, fronteras que separan claramente una "clase" de la otra. ¡Qué bien que sólo recibimos puntualmente a la "otra" clase!

¿Qué es más importante para el BIENESTAR de los niños y niñas de acogida? ¿Que se les atienda con unas determinadas estrategias educativas inclusivas –como las del CE-1- o que se sientan encajados en un grupo social al que ellos sienten que pertenecen? Sin embargo, por otra parte, agruparse con sus iguales-homogéneos supone favorecer la guetización. ¿Será que quienes debemos trabajar esto sea la sociedad que rodea a estos niños y niñas, quizá todos nosotros: maestras, familias, comunidad, barrio, sociedad?

Vamos viendo que hay un TRASFONDO que las medidas inclusivas empleadas no logran cubrir... porque la inclusión no son sólo las medidas, sino las percepciones reales de las personas... (Diario de análisis).

Figura 5.13. Ejemplo de registro en el Diario de análisis durante la primera lectura de una entrevista. Elaboración propia.

2. Construcción del Marco Temático inicial

A raíz del conocimiento adquirido sobre los datos, esta segunda fase consta de la construcción de un primer Marco Temático en base a unas grandes categorías de análisis capaces de contener toda la información presente en las entrevistas.

Para la creación del esqueleto que conformaban las grandes categorías del Marco Temático nos servimos de las dimensiones del guión de entrevista, siendo éste el único momento deductivo del proceso de análisis. Sin embargo, las sub-categorías englobadas en ellas, fueron emergiendo de forma inductiva del análisis de las entrevistas, respetando y recogiendo de ese modo la idiosincrasia de cada caso. Por ejemplo, para el caso del CE-1 era inevitable establecer la categoría *Comunidad de Aprendizaje*, que no era compartida por el resto de centros escolares. En este momento del proceso las categorías son puramente descriptivas y muy “pegadas a los datos” (Ritchie et al., 2014, p. 282).

3. Codificación y revisión simultánea del Marco Temático

La codificación corresponde a la asignación de extractos de entrevista a las categorías planteadas. Para este paso fue necesario el uso del programa N-Vivo 11.

En el momento mismo de la codificación se fue perfilando el Marco Temático, siendo revisado de forma simultánea y procediendo a los cambios necesarios como la reagrupación de categorías o creación de otras nuevas, comprobando que todos los temas emergentes quedaban registrados. En la siguiente imagen, tomada durante esta fase del proceso, se puede ver cómo las dimensiones sufrían cambios, en función de la demanda de los datos en el momento de la codificación.

LOS NAR	14. POBLACIÓN NAR	14. POBL. NAR	
	15. IMPLICACIÓN MAESTRO/A	15. IMPLIC. M	Esto igual se puede quitar, porque lo estoy recogiendo en ACTITUDES
	16. TRAYECTORIA ACADÉMICA	16. TRAYEC. AC	
	17. ESCUELA FACTOR DE CAMBIO	17. ESC. F. CAMB	
	18. INTERVENCIÓN	18. INTERVEN	EXPLORAR AQUÍ → OJO, ver si se solapa con El Aula. En ese caso, reducir. - Diálogo - Inclusión... - MÁS

Figura 5.14. Ajuste del Marco Temático. Imagen recogida en el Diario de análisis. Elaboración propia.

En la siguiente figura (5.15), se ilustran las dimensiones más generales que finalmente configuraron el Marco Temático que ha dado lugar al estudio de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial en esta tesis. En línea continua aparecen aquellas dimensiones tenidas en cuenta desde el inicio de la investigación. En línea discontinua se han señalado las dimensiones que emergieron en durante el trabajo de campo y en el proceso mismo del análisis de datos.

A continuación, la tabla 5.9 expone de manera breve el concepto que se le dio a cada dimensión y establece la correspondencia entre cada una de ellas y los objetivos a los que responde. En algunas de las dimensiones aparece una C, queriendo explicar con ello que no tienen una asociación directa a ninguno de los objetivos específicos, sino que sirvieron para contextualizar el estudio del centro escolar.

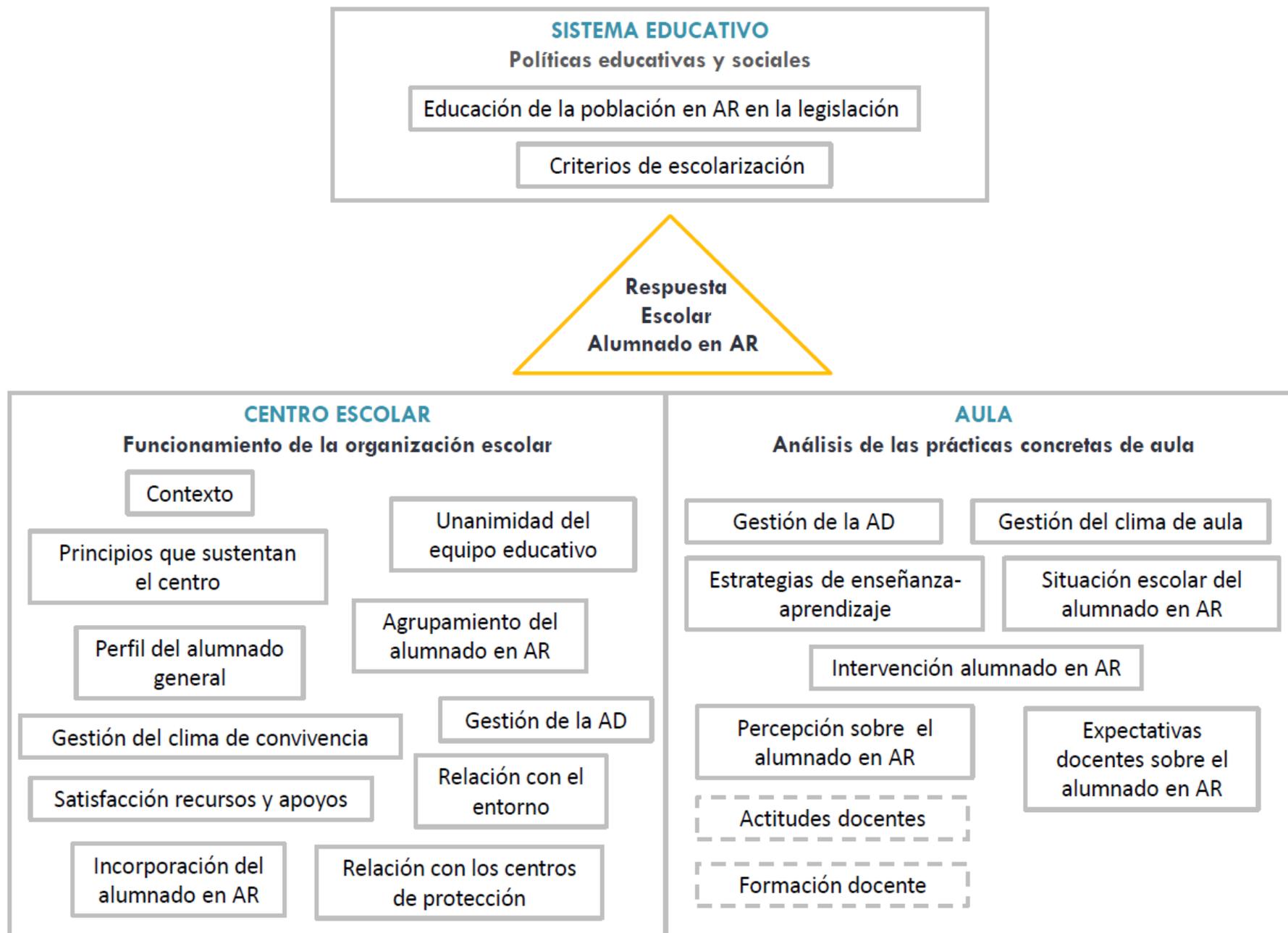


Figura 5.15. Marco temático final de las dimensiones consideradas en el estudio de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial. Elaboración propia.

Tabla 5.9

Dimensiones generales tenidas en cuenta para el análisis de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial

NIVEL	DIMENSIÓN GENERAL	CONCEPTUALIZACIÓN	OBJ.
Políticas Ed. y Sociales	Educación de la población en AR en la legislación	Qué se dice sobre la educación a esta población, tanto en legislación propia del sistema de protección como en la legislación educativa	1
	Criterios de escolarización	De quién depende la decisión de matricular a este alumnado en uno otro centro escolar, qué criterios se barajan para ello	1
Centro escolar	Contexto	Historia del centro y situación del lugar donde se ubica el centro	C
	Principios que sustentan el centro	Valores, creencias, máximas que definen la misión de la escuela	C
	Perfil del alumnado general	Características económicas, sociales y culturales del alumnado general	2 y 3
	Unanimidad del eq. educativo	En qué medida el equipo educativo “camina en la misma dirección”	C
	Gestión de la AD	Medidas y estrategias empleadas para atender la diversidad de ritmos educativos	3
	Agrupamiento del alumnado	Criterios que se establecen para asignar al alumnado a un determinado grupo-clase	3
	Gestión del clima de convivencia	Medidas y estrategias para gestionar la aparición de conflictos entre el alumnado y promover un clima de convivencia agradable	3
	Satisfacción con los recursos y apoyos	Necesidad (o no) de más recursos y apoyos para atender al alumnado y en concreto a los niños/as en AR	3
	Relación con el entorno	Apertura del centro. Participación de la comunidad educativa u otros agentes	C
	Incorporación del alumnado en AR	Procedimiento seguido cuando un niño/a se incorpora durante el curso al centro escolar	3
	Relación con los centros de protección	Valoración del nivel de coordinación entre centros escolares y de protección	4
Aula	Gestión de la AD	Medidas y estrategias del docente para atender la diversidad de ritmos educativos	3
	Gestión del clima de aula	Medidas y estrategias para gestionar la aparición de conflictos y promover un clima de convivencia agradable en el aula	3
	Estrategias de E-A	Estrategias didácticas, metodología y evaluación empleadas en el desarrollo de las clases	3
	Percepción sobre el alumnado en AR	Descripción del alumnado en AR y del niño/a en concreto	2
	Situación escolar del alumnado en AR	Situación del alumno/a: ámbito: académico, emocional, conductual y social	2
	Intervención alumnado en AR	Ideas claves destacadas para la atención idónea al alumnado en AR (Ej: <i>necesidad de información</i>)	3
	Expectativas docentes	Percepción acerca del futuro académico del alumno/a en AR al finalizar Primaria	2
	Actitudes docentes	Tipo de actitudes que muestra el participante al referirse e interactuar con el alumno/a en AR	2 y 3
	Formación docente	Necesidad de formación acerca del sistema de protección a la infancia y su población	3

4. Exploración de las categorías de análisis y generación de temas

Una vez que se ha organizado de manera general la información contenida en las entrevistas, comienza la etapa más importante del análisis: la de interpretar los datos, lo que supone acceder a un nivel de abstracción de los mismos. Esta fase implicó la lectura en profundidad de cada categoría para desmenuzar su contenido y comenzar la generación de temas. Fue frecuente que se acompañara de la realización de mapas conceptuales para plasmar y conectar ideas entre los datos.

En la tabla 5.10 se muestra un ejemplo de cómo se llegó a dos temas que son parte de los resultados de esta tesis. Para dicho proceso se siguieron las explicaciones de Ritchie et al. (2014). Así, una vez que los datos fueron categorizados, se establecieron los siguientes pasos:

1. Exploración de las categorías de análisis, buscando una serie de *elementos temáticos* que condensaran la información de las entrevistas. Para respetar el proceso inductivo, es importante que en esta etapa, dichos elementos temáticos se adapten al propio lenguaje de las personas entrevistadas.
2. Un siguiente paso se ocupó de relacionar y agrupar los elementos temáticos identificados en cada categoría o subcategoría. Esta es una fase de mayor elaboración que trasciende el lenguaje de los entrevistados y puede incorporar términos teóricos.
3. A raíz de lo anterior, un tercer paso construyó un tema, que tiene un nivel de abstracción mayor e incorpora la interpretación de los datos.

Al analizar las categorías, la mirada se enfocó a identificar:

- **Voces distintas** ante un mismo fenómeno.
- Cuestiones **recurrentes**, que aparcería de forma repetida a modo de patrones. (Ej: la presencia de problemas de conducta como dificultad en la tarea docente).
- Aspectos especialmente **interesantes y relevantes** que pudieran contribuir a la comprensión del problema de investigación, aunque fueran por un solo participante (Ej: la opinión de una de las directoras sobre la necesidad de identificar al alumnado en acogimiento residencial con algún perfil educativo específico).
- Qué elementos aparecían **conectados** y tenía relación entre sí. (Ej: en nuestros datos los problemas de conducta estaba relacionado con el rendimiento

académico y el futuro escolar del alumnado, con una menor aceptación social y con representar una barrera para el profesorado).

5. Elaboración de informes de resultados

El proceso de análisis terminó con la elaboración de los informes de resultados, organizados en base a los temas detectados en la fase anterior.

En ellos se puede ver cómo, a pesar de haber partido de unas dimensiones generales para analizar los tres casos, finalmente el formato que ha ocupado la descripción de los centros escolares en el Capítulo 6, ha sido la propia que ha emergido en cada uno de ellos. Así, no se ha establecido una misma estructura para exponer los centros escolares, dejando que cada caso “hablara” por sí solo, pudiendo mostrar su esencia e idiosincrasia.

Tabla 5.10.

Proceso seguido para la generación de temas

OBJETIVO	CATEGORÍA	DATOS (CITAS ENTREVISTAS)	ELEMENTOS TEMÁTICOS	AGRUPACIÓN	TEMA
2. Conocer cómo perciben los profesionales de las escuelas al alumnado en situación de acogimiento residencial	Percepción sobre alumnado en AR	- Estos niños tienen problemas. De conducta... básicamente de conducta y de emociones y de sentimientos, pero no de inteligencia...	- Problemas de conducta - Problemas emocionales - Sin problemas cognitivos	Identificación de carencias de tipo emocional Identificación de problemas de conducta	El aspecto emocional y la presencia de conductas disruptivas por encima del ámbito académico
		- En ellos no me preocupa la cuestión pedagógica, no me preocupa. Pero sí tienen como unas cuentas que ajustar con el mundo...	- No preocupación a nivel académico - Carencias emocionales	Ámbito académico no identificado como un problema al nivel de los anteriores	
		- Yo creo que el gran problema de estos niños es el tema emocional... Menos alguno que pueda tener algún problema... curricular, por el hecho de haber faltado los primeros años a clase... pero en cuanto empiezan un proceso normal, responden...	- Problema emocionales - No preocupación a nivel académico		
3. Identificar cuáles son las medidas y estrategias que las escuelas llevan a cabo para compensar las desigualdades educativas presentes en su alumnado y concretamente en los niños y niñas en acogimiento residencial	Intervención alumnado en AR	- Muchos de ellos llegan, vamos, en una situación personal, en la que lo menos importante es el aprendizaje. Entonces, los primeros momentos son (...) de tratar con mucho cuidado cada uno de los casos....	- Atención personal previa al aprendizaje	Importancia a cuidar el ámbito personal de cada niño o niña, de forma previa a trabajar el ámbito académico	La implicación, el afecto y el abordaje del ámbito emocional como base de la intervención educativa
		- La unión afectiva es la llave. Lo primero son los lazos afectivos. Al conocer a un niño y comenzar a trabajar con él, prima el que se establezca en el ámbito emocional, que se adapte al grupo y a mí, como maestro...	- Afecto en primer lugar - Favorecer su estabilidad emocional		
		- Tienes que ganarte mucho la confianza, la confianza de ellos, que ellos se sientan a gusto con los profesores, contigo...	- Ganar su confianza - Hacerle sentir a gusto	Importancia a la relación docente-alumno o alumna (afecto, confianza, implicación)	
		- Tienes que tener una relación muy especial con los niños, especial-personal, de cariño, de implicación, que no soy tu profesora, soy una persona que te ayuda, que estoy por ti...	- Relación personal - Afecto - Implicación		

6. CRITERIOS DE CALIDAD EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Demostrar y garantizar la calidad de la investigación cualitativa constituye un objetivo controvertido. Importantes autores como Guba y Lincoln (1985) han recibido críticas hacia sus conocidos parámetros de *credibilidad*, *transferibilidad*, *confiabilidad* y *confirmabilidad* por su supuesta elaboración en base a una lógica positivista (Flick, 2014; Tójar, 2006; Simons, 2011).

Sin pretender asumir razonamientos propios de las perspectivas empíricas, sí se hace necesaria la “transparencia y cristalización” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 94) del proceso de investigación, para que los resultados y conclusiones que compartimos puedan ser recibidos de forma convincente.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se ha tratado de cumplir con una serie de criterios que ofrecieran un soporte a la calidad y validez de la misma. Siguiendo la estructura que expone Tójar (2006), explicamos dichos criterios atendiendo a las distintas etapas del desarrollo de la investigación. Nos basamos, además, en las explicaciones de Flick (2007, 2014), Ritchie et al. (2011) y Simons (2011).

Previo al trabajo de campo

- Para el diseño, desarrollo e interpretación de la investigación se ha contado con el estudio de dos aportes teóricos: por un lado la perspectiva sobre los niños y niñas en acogimiento residencial en lo referente a su educación y por otro el enfoque teórico de la inclusión y la exclusión educativa. Ambos han proporcionado una mirada doble ante el problema de investigación, complementándose entre sí.

Durante el trabajo de campo

- Se han tomado notas durante el trabajo de campo que documentan el proceso de construcción de la investigación. En ellas, además, se han separado “los conceptos de lo observado y los conceptos de los observadores” (Flick, 2007, p. 237) a través de la diferenciación entre las perspectivas *etic* y *emic*.
- Se ha tratado de llevar a cabo la estrategia de **triangulación**, común en el desarrollo de estudios de caso, buscando “ver las cosas desde diferentes ángulos” (Simons, 2011, p. 181). Se ha abordado la diversidad en varios sentidos:

- En primer lugar, el hecho de contar con tres casos distintos ofrece perspectivas múltiples ante el problema de investigación.
- Por otra parte, se ha mantenido un empeño constante durante el trabajo de campo por conseguir acceder a las distintas percepciones y opiniones existentes dentro de un mismo caso.
- Además, se ha entrevistado a perfiles profesionales diversos, contando con la perspectiva de la delegación, de los profesionales de los centros escolares y de los centros de protección.
- Existe también una complementariedad de técnicas de recogida de datos (entrevista, observación y revisión de documentos).
- Las decisiones a seguir en el desarrollo de la investigación se han tomado de forma paulatina en función de las necesidades detectadas en el campo, lo que puede ser entendido como un proceso de *triangulación secuencial* (Bolívar y Domingo, 2019, p. 100). Ejemplos de ello lo representan el incluir a los orientadores entre los participantes de la investigación o el esperar a tener una noción formada de los centros escolares para acceder a los participantes externos.
- Otra cuestión que apunta a la validez es el tipo de actitudes que despliegue el investigador, quien es “el principal instrumento de investigación” (Tójar, 2006, p. 230). En esta tesis se ha actuado desde la cercanía y empatía con las personas con las que se intervino, además se ha procurado controlar las posibles asunciones y sesgos derivados de la experiencia profesional previa en el ámbito de investigación.

Durante el análisis de datos

- Durante el proceso de análisis se ha procurado la “autenticidad ontológica” (Tójar, 2006, p. 222), tratando los datos de forma reflexiva y elaborada.
- Las categorías no eran cerradas, sino que se fueron construyendo de forma fundamentada en los datos.
- El proceso analítico se ha registrado a través de *memos* en un Diario de análisis, lo que permite constatar el desarrollo del mismo.

Exposición de resultados

- Se ha procurado que la exposición de los resultados respondiera a una descripción densa y apoyada en las citas literales de las entrevistas.

- Los informes de resultados han tratado de integrar todas las voces identificadas en el proceso de análisis, plasmando una “*polifonía textual*” (Tójar, 2006, p. 222).

Implicaciones para la práctica

- Por último, la pertinencia y viabilidad de la propuesta práctica con la que finaliza esta tesis ha sido discutida con un experto en el tema.

7. CRITERIOS ÉTICOS

Dada la población sobre la que versa esta tesis, los criterios éticos han configurado un aspecto esencial que se ha tenido en cuenta desde el diseño más inicial del proyecto de investigación. Para garantizar la ética de este trabajo se han seguido los siguientes pasos:

- En primera instancia, el proyecto de investigación se sometió a la evaluación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Granada, del cual se obtuvo un informe favorable (anexo).
- En segundo lugar, se consiguió obtener un permiso de la Dirección General de Infancia y Familia de la Junta de Andalucía (anexo), así como de la Delegación Territorial de la ciudad donde fue llevada a cabo la investigación.
- Con ambos documentos nos reunimos con la Delegación de Educación de la ciudad en cuestión, donde también se aprobó la viabilidad del proyecto de investigación.
- En base a lo anterior, elaboramos una carpeta de documentos destinada a los centros, tanto escolares como de protección, que contenía: un resumen del proyecto de investigación, una copia de los permisos antes citados, los documentos de Información al participante y de Consentimiento Informado y el certificado de delitos sexuales referente a la investigadora.
- Con dicha carpeta, nos reunimos con los equipos directivos de los centros escolares y de protección a quienes explicamos de viva voz el proyecto y las implicaciones de la participación en el mismo. Para el caso de los centros escolares, se pidió una autorización firmada de su participación voluntaria en el proyecto. Además, nos comprometimos a entregar una devolución de los datos en los centros escolares investigados.

Por lo tanto, para la realización de entrevistas, todas las personas que, de forma voluntaria, quisieron participar de esta investigación fueron previamente informadas del propósito de la misma, así como de los derechos que les correspondían según la *Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal*, garantizándoles, entre otros, su anonimato y la confidencialidad de la información, el derecho del que disponían de no contestar a alguna cuestión o de pedir a la investigadora la eliminación de alguna parte de la entrevista, si así lo deseaban. Este proceso se formalizó a través de los mencionados documentos de Información al participante y de Consentimiento Informado (anexos).



Capítulo 6

Resultados:

Los centros escolares seleccionados

Este capítulo corresponde al primero de resultados. Se dedica a presentar una imagen general de los tres centros escolares seleccionados que permita una posterior comprensión de la respuesta que cada uno de ellos otorga al alumnado en acogimiento residencial.

Se divide en tres subcapítulos, correspondientes a cada uno de los centros escolares. Aunque los informes siguen una estructura organizativa similar, se ha dejado que el contenido presente en cada uno de ellos responda a los temas que afloraron durante el trabajo de campo y el posterior análisis de datos, dejando de este modo que cada centro escolar “hable por sí mismo”.

Entre las personas que participaron en esta investigación, la descripción de los centros escolares ha sido realizada en base a la voz de los profesionales propios de los centros escolares (directores, jefes de estudio, orientadores, tutores y docentes especializados en pedagogía terapéutica). La información ofrecida por las entrevistas, ha sido además contrastada y complementadas con los datos de las observaciones y de la revisión de los documentos escolares.

De este modo, a continuación se exponen los subcapítulos siguientes:

- 6.1. El Centro Escolar 1
- 6.2. El Centro Escolar 2
- 6.3. El Centro Escolar 3



6.1

El Centro Escolar 1

1. Contexto histórico, social y organizativo
2. El Centro Escolar 1 como Comunidad de Aprendizaje
3. Estrategias inclusivas de atención a la diversidad
4. Falta de unanimidad en el equipo profesional
5. Síntesis valorativa del Centro Escolar 1

CENTRO ESCOLAR 1	
Adscripción	- Público
Etapas	- Infantil - Primaria
Nº Alumnos y alumnas	- 270
Nº Alumnos y alumnas en A.R. (en Primaria)	- 11
Línea	- 1 en Infantil - 2 en Primaria
Recursos humanos	- Cupo 13 - Monitora de Educación Especial (EE)
Observaciones	- Desarrolla un proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA) - La Atención a la Diversidad (AD) ocurre dentro del aula. Los alumnos y alumnas no salen de su grupo-clase en ninguna ocasión

1. CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y ORGANIZATIVO

El *Centro Escolar 1* (en adelante CE-1) se sitúa en un barrio histórico de una capital andaluza. Se trata del colegio público más antiguo de la ciudad. Su historia está ligada al entorno en el que se inserta y a su comunidad, pues fue ella quien por suscripción popular inició la financiación del centro en 1905, fruto de la demanda de los habitantes. Además, ya desde sus orígenes, el centro cuenta con un posicionamiento progresista al haber sido apoyado y desarrollado por un grupo de intelectuales de la generación del 98. No obstante, en los más de 100 años de vida de este centro, ha habido diferentes épocas de mayor y menor apogeo. Si bien en la actualidad, el centro goza de una alta demanda de matriculación, en un momento dado, el colegio temió su cierre al albergar únicamente a 70 alumnos y alumnas, pero como señalan las personas entrevistadas, fueron las mismas familias del centro quienes remontaron la situación, haciendo publicidad de la escuela. De este modo, la participación de la comunidad es uno de los factores más subrayados por la directora al describir la esencia del centro:

La escuela tiene esa herencia, desde el principio se hizo por la comunidad, aunque después se perdiese un poco, la comunidad volvió a reanudar (...). La comunidad, no las instituciones, la comunidad volvió a sacarla a flote. (D1)

En lo referente a la situación demográfica del barrio, en el presente existe una relativa escasez de población infantil debido a un descenso acentuado de la natalidad. Por otra parte, junto a la población oriunda del barrio, se encuentra un grupo grande de población no originario de esta zona, que ha elegido asentarse en ella atraído por el aliciente que supone vivir en este barrio histórico. Una parte importante de este perfil de población es extranjero, de un nivel socio-económico alto.

1.1. “Un colegio distinto a todos los que se pueden encontrar”

La gran mayoría de las personas entrevistadas señalaron que el centro posee unas características que lo hacen distinto y especial a los demás. Su idiosincrasia reside principalmente en el tipo de alumnado y de familias que acuden al él. En segundo lugar, el entorno privilegiado que rodea al centro fue también considerado como algo distintivo.

La gran mayoría de familias del centro la conforman ese grupo de población llegado a posteriori al barrio. Su perfil social es definido por los maestros y maestras como de un estilo ideológico progresista o alternativo. Se trata de madres y padres muy implicados en la educación de sus hijos e hijas, que acuden a este colegio por elección, movidos por un estilo educativo con el que se identifican. De acuerdo a lo expuesto en el Plan de Centro, las familias poseen estudios superiores y tienen alta cualificación profesional. Como se ha mencionado con anterioridad, un número significativo de ellas -y por tanto, de alumnado- es de procedencia extranjera perteneciente a un nivel socio-económico elevado. En el colegio se han contado 21 nacionalidades diferentes.

Este perfil de familias conforma un panorama inusual en los colegios públicos españoles. El profesorado del centro aclaró intencionalmente que el perfil extranjero de las familias no correspondía al de inmigrante, asociado a bajos recursos, e hizo mención especial a la ausencia de población musulmana de origen magrebí. La diversidad que caracteriza al alumnado y sus familias fue considerada como un valor del centro.

Yo creo que esto es una idiosincrasia de este centro. ¿Te puedes encontrar coles con mucha población extranjera? Sí... *(Pero de)* clase social baja completamente: perfil de inmigrante que viene a buscarse la vida, no perfil de inmigrante que viene a disfrutar de la vida. (M51)

No es tanto lo que se puede pensar de *(este barrio)*. No tenemos a penas población gitana (...) y otra cosa es que tenemos una población musulmana muy europeizada. (D1)

Así, el profesorado expresó que el alumnado proveniente de familias más humildes y menos cualificadas, las originarias del barrio, no estaba mayoritariamente presente en este centro. Por el contrario, este tipo de familias elegían matricular a sus hijos e hijas en los colegios concertados de la zona.

Los que son más del barrio de siempre, un barrio que antes no lo quería nadie, de una clase social baja, desfavorecida... esa parte lo absorben los coles del alrededor... (M51)

En este contexto social, al centro asiste población en acogimiento que reside en tres centros de protección cercanos al colegio. En el momento en el que fue realizado el estudio, había 11 niños y niñas matriculados en el centro, lo que significaba uno o dos por grupo (a excepción de dos de las doce clases).

2. EL CENTRO ESCOLAR 1 COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

El curso 2014-2015 marcó el comienzo de una nueva etapa en el CE-1, tras un periodo en el que el estilo educativo y el funcionamiento del colegio se habían caracterizado una tendencia clásica.

Ahora mucho mejor que cuando yo llegué, con el equipo antiguo era un poco bajón porque era muy cerrado, eran muy clásicos... (M31)

Sin embargo, en el 2014 se dieron dos hechos significativos. Por un lado, ingresó al centro un grupo de maestros y maestras provisionales que compartían un perfil similar: eran personas jóvenes con motivación y disposición para trabajar de forma más activa e innovadora. Por otro, a través del Centro de Profesorado (CEP) comenzó a llegar información al centro acerca del proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA). Un grupo de maestros y maestras asistió a dicha formación, entre quienes se encontraban las personas que en la actualidad ostentan el cargo de directora y jefa de estudios.

La idea de conformar CdA fue calando entre parte del profesorado que vieron posible llevarlo a cabo en el CE-1, en parte, gracias al potencial que suponía el nuevo grupo de maestros y maestras. Por otro lado, para dicho grupo, apoyar el proyecto, además de lo que implicaba a nivel de motivación personal, tenía el aliciente de asegurar su estabilidad a medio plazo en el centro, pues según lo establecido en la orden que regula a los centros reconocimos como CdA, se permite a los maestros y maestras provisionales, acogidos al proyecto, permanecer adscritos al centro durante al menos cuatro años y así poder implementar el desarrollo del proyecto.

Con este proyecto, primero: trabajaríamos en un proyecto súper chulo, que yo ya había conocido en unas jornadas y me encantó, lo había conocido de oídas y lo había leído... y segundo: me proporcionaba la oportunidad de quedarme 4 años -yo recién llegada- en un colegio que me encantó desde primera hora. (M31)

Finalmente, la propuesta de CdA fue llevada al claustro para someterla a votación. Aquella reunión es recordada como *un momento muy difícil, una verdadera pelea*, en el que los votos estuvieron reñidos.

Se tuvo que apoyar el proyecto en el Claustro, fue muy duro porque había gente que lo rechazaba totalmente, pero lo pudimos sacar adelante. (JEPT1)

Aquel momento coincidió en el tiempo con la inminente jubilación del anterior director. Una de las maestras del centro propuso asumir la dirección presentando un proyecto educativo basado en su totalidad en la filosofía de CdA. Fue así como la implantación del proyecto de CdA ocurrió casi al unísono de la llegada de un nuevo equipo directivo.

El Equipo Directivo y de Comunidades de Aprendizaje entramos a la vez, está todo impregnado de lo mismo (...). (*Nosotras nos ilusionamos porque*) era un grupo de gente que estábamos muy en conexión y que vimos que trabajaban muy bien y vimos la posibilidad de darle un vuelco al colegio que estaba un poco... bueno, apagado... (JEPT1)

Para las personas identificadas con el proyecto y que vivieron el nacimiento del mismo, aquellos momentos son recordados como muy ilusionantes a la vez que difíciles, por las reticencias de una parte de profesorado.

Ese año fue muy intenso. Fue maravilloso, a mí eso no se me olvida. Fue muy duro, pero precioso. (JEPT1)

Ese año fue súper increíble... en el sentido de nervios, de... porque yo veía lo que se avecinaba, lo que podía pasar en un momento. Ahora lo recuerdo y me encanta y digo “mira, ya eso no me lo pueden quitar: lo que yo he vivido aquí, ese recuerdo del colegio y cómo fue todo el cambio...” (M31)

2.1. Comunidades de Aprendizaje, el espíritu del centro

Al preguntar sobre la seña de identidad del centro, dos temas predominaron en el discurso del profesorado. El primero fue la **diversidad** de familias y alumnado

presentes en el centro. En este aspecto coincidieron todas las personas entrevistadas. El segundo tema que cobró fuerza en la esencia del centro fue precisamente la **Comunidad de Aprendizaje**. Este tema apareció resaltado, en su mayoría, por el equipo fundador de la CdA en el centro que, como se explica en el apartado número 4 de este subcapítulo, principalmente se trata del equipo directivo y de aquel grupo de maestros y maestras provisionales.

Nosotros tenemos nuestro proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que es el espíritu, es nuestro proyecto educativo. (D1)

Asociados a estos dos temas centrales que definen la seña de identidad del centro, existe otra serie de aspectos en este centro escolar, relacionados con las creencias y valores compartidos por sus profesionales. A raíz de sus narraciones, se han podido identificar los siguientes elementos (figura 6.1.1).

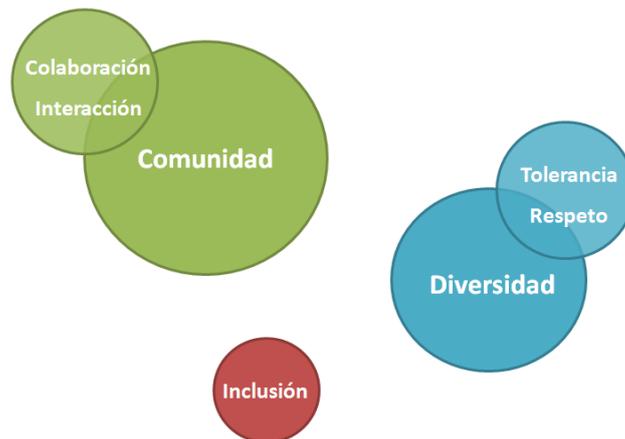


Figura 6.1.1. Ideas fuerza asociadas a la identidad del Centro Escolar 1. Elaboración propia.

El proyecto de CdA impregna los valores y creencias educativas del centro, al ser la comunidad la idea-fuerza que emana de las voces del profesorado. Por comunidad, principalmente se refirieron a la unión del equipo profesional y de las familias, las cuales tienen una elevada presencia y participación en el centro, gracias a los canales que se han habilitado para ello (como son las comisiones mixtas, propias del proyecto organizativo de CdA). La constitución de la comunidad fue entendida en base a la colaboración mutua y a la interacción entre sus miembros, aspectos que, a su vez, cobraron importancia en la concepción de la educación, dada la influenciada de la formación recibida en CdA. Además, la idea de CdA conectaba con la esencia originaria de este centro escolar, al haber sido creado y desarrollado por iniciativa de los habitantes del barrio.

Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada, segura y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado. (Proyecto Educativo del CE-1, p. 19)

Los maestros y maestras destacaron los valores de tolerancia y el respeto entre el alumnado, que surgían de manera natural fruto de la diversidad presente en el centro.

La interculturalidad que tiene (*el CE-1*)... es que eso educa a los niños en valores de tolerancia y respeto. Vamos, es que los niños y niñas de aquí están acostumbrados a ver todo... A que uno sea ateo, a que sea musulmana, a que sea de la India... Y nadie se ríe de nadie, es como muy normal. Eso es una fortaleza grandísima. Yo me imagino eso en un cole normal que, a lo mejor, tienen que aprender los niños a tratar con el diferente... (M31)

La diversidad constituye un tema central en esta investigación, por lo que también respecta a la situación de los niños y niñas en acogimiento residencial. A este respecto, es importante ofrecer dos aclaraciones. Ha de apreciarse que la población del centro fue considerada por los entrevistados como muy diversa. No obstante, al realizar esta consideración, los participantes atendieron principalmente al origen étnico y cultural del alumnado y sus familias y no tanto a su nivel socio-económico. Si tenemos en cuenta esta última variable, encontramos a una población que, en términos generales, pertenece a un nivel socio-económico medio-alto. En ese sentido, se podría afirmar que se trata de una población con carácter homogéneo. Así, -según la apreciación de la investigadora- si bien las familias proceden de países de origen distintos, dando lugar a una diversidad cultural, pertenecen todas ellas al mismo estrato social, el cual tiene acceso y disfrute de todos los servicios que ofrece la sociedad.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, al describir la diversidad del centro fue común que los participantes emplearan la expresión de *diversidad en positivo*, dado el alto nivel educativo de las familias y la elevada implicación en la educación de sus hijos e hijas. Ello fue considerado como una fortaleza del centro.

Hay un montón de diversidad y tenemos la suerte de que hay diversidad en positivo. Me refiero, el entorno de familias más desfavorecidas que puede haber en el barrio, esa clase social más baja no nos viene a nosotros (...). Para mí el nivel educativo de los padres yo diría que es medio-alto (...). Puntualmente hay

padres que no, pero claro, no ganan peso, porque es puntualmente. Entonces, me encanta. (M51)

Por último, la inclusión fue considerada como parte de la filosofía del centro, siendo unos de los pilares básicos sobre los que debe asentarse una escuela, según los principios del proyecto de CdA. No obstante, la inclusión aparece más resaltada en el Plan de Centro que el discurso del profesorado, siendo únicamente señalada como algo distintivo del colegio, por parte de la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT).

La comunidad educativa del (CE-1) quiere trabajar en la línea de una educación inclusiva, desarrollando prácticas educativas de éxito avaladas por la Comunidad Científica Internacional (...). (*Uno de los principios pedagógicos es*) la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria a través de su participación. Así la atención a la diversidad cultural y social se realiza dentro del aula en condiciones igualitarias y solidarias. (Proyecto Educativo del CE-1, p. 19-20)

2.2. Cambios y consecuencias de la implantación de Comunidades de Aprendizaje

La puesta en marcha del nuevo proyecto reestructuró la organización y el funcionamiento del centro, lo que supuso una serie de cambios significativos que han tenido unas consecuencias muy notorias.

Además, el proyecto de CdA centraliza las actividades y propuestas llevadas a cabo en el centro. De este modo, los planes y programas a los que está adscrito el colegio se ajustan a las necesidades que él demanda como CdA.

a) Aumento del alumnado y del prestigio del centro

Entre las consecuencias de la implantación de CdA en el centro, destaca la subida de matrículas de alumnado que finalmente llevó al aumento de la línea del centro, pasando de línea 1 a línea 2.

Se vio que el cole podía rebrotar. Fueron llenándose las aulas, poco a poco, hasta un momento determinado, hace unos pocos de años, que se han duplicado las clases. (M11)

Esto demuestra el interés que ha suscitado entre las familias de la zona el nuevo proyecto, el cual, según opinó la directora, había permitido responder a la necesidad previa que ellas tenían de participar en la educación escolar de sus hijos e hijas y en la

vida del centro. Como alegó otra maestra son “padres que apuestan por hacer cosas diferentes, por hacer una escuela diferente y renovarla” (M31).

Yo creo que el cambio viene por Comunidades de Aprendizaje. Nuestras familias son muy, muy participativas, tienen muchas ganas de colaborar, tienen muchos proyectos (...). Ahora nos eligen porque les damos esa oportunidad de participar, de colaborar, de que, simplemente, se les escuche, que su opinión es importante también para nosotros, entonces eso lo valoran. (D1)

De esta manera la consideración social hacia el colegio había aumentado de tal manera que la directora observaba que el centro gozaba de cierto prestigio, lo que era demostrado por el *efecto llamada* entre las familias que, incluso llegaba a familias extranjeras que se instalaban en la ciudad por un periodo corto de tiempo.

b) Cambios organizativos

La filosofía de CdA entiende que la base del aprendizaje se encuentra en la interacción, otorgando especial importancia a aquella que sucede entre iguales. De acuerdo a ello, todas las aulas del centro están dispuestas organizando las mesas del alumnado en grupos de 5 o 6 niños y niñas. Según explicó la directora, el criterio de la formación de estos pequeños **grupos de trabajo** debía ser siempre la heterogeneidad, para potenciar también actitudes de cooperación entre el alumnado.

Esta disposición del espacio estaba relacionada con la metodología empleada a nivel general en el centro. Todos los maestros y maestras coincidieron en afirmar que el libro de texto era utilizado como soporte desde el que partir, para ampliar el contenido más allá de él. La lengua castellana y las matemáticas fueron las únicas materias señaladas que seguían una estructura más tradicional en base al libro de texto y evaluación mediante examen. El resto de asignaturas solían desarrollarse a través de proyectos de trabajo, siendo la presentación oral de los mismos la estrategia de evaluación.

Entre las actividades cooperativas a llevar a cabo, se destacaron los grupos interactivos y las lecturas dialógicas, pilares de la práctica de CdA. Los grupos interactivos precisaban de la participación de personal voluntario, generalmente conformado por familiares del alumnado y estudiantes de magisterio.

Otro cambio esencial llevado a cabo en el centro, y determinante para el objetivo de este trabajo, fue la nueva gestión de la Atención a la Diversidad. Por su importancia, se dedica un apartado específico a abordar este tema.

c) Sistema normativo

La convivencia, junto al éxito educativo, es uno de los pilares sobre los que se fundamenta la filosofía de CdA. En el momento en que fueron tomados los datos de esta investigación, el CE-1 se disponía a iniciar una formación específica para poder poner en marcha *El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, propio de los centros adscritos a CdA. No obstante, en aquel momento, el modo de gestionar la convivencia y la presencia de conflictos entre el alumnado se abordaba como se explica a continuación.

Desde la llegada del nuevo equipo directivo se había decidido **no disponer de ningún espacio destinado a la corrección de conducta** (como pudieran ser el aula de convivencia o el aula de trabajo individualizado-ATI). El modo de actuar establecido consistía en que, ante el caso de que un alumno o alumna protagonizara un conflicto, el diálogo era la medida más utilizada. En primer lugar, debía ser la tutora quien tratara de resolver la situación en el aula. Posteriormente, si fuese necesario, el tema se derivaba a la jefa de estudios o a la directora, como forma de otorgar mayor seriedad y relevancia a la situación ocurrida. Por otra parte, si se consideraba necesario, se establecía un compromiso de convivencia con la familia que implicara alguna actuación en la casa, que según indicó la directora, se trataban principalmente de medidas de reflexión. Ante un hecho grave, el niño o niña podía ser derivado fuera del aula para realizar algún trabajo individual. Entre los participantes, existía un acuerdo en afirmar que no se hacía uso de la expulsión, al ser considerada como una medida no efectiva.

Así, por lo general, los maestros y maestras insistieron en que las conductas contrarias a la convivencia se trabajaban a través de que el alumnado se hiciera responsable de la situación y, nunca, por coacción o miedo a la autoridad, motivo por el que se huía del castigo. Sin embargo, hubo docentes que manifestaron que, en ocasiones, el alumnado podía utilizar a conveniencia esa falta de consecuencias graves ante los problemas de conducta.

Lo que sí me parece muy importante es la dinámica que intento establecer: que no hay castigos. (...) Sí es cierto que puede haber alguna persona que sea más espabililla y que lo use un poquillo para destacar esas cosillas de su personalidad como “jeje, como sé que no va a pasar nada...” a veces me da esa sensación, pero bueno. También al final se convierte en una relación más emocional con ellos, es casi más una relación de amistad. Igualitaria. No quiero enfocarlo a lo mejor a la amistad, pero sí igualitaria, en la que ellos tienen la confianza de decirte algo que no les gusta y yo no les digo... “pero tú te crees

que tú me puedes decir... ¡es que ya hemos llegado a unos límites que es que... te quedas sin recreo... o es que, te vas a llevar... pues ahora (*amenaza*)!” (...)
Pero intentamos no ser punitivos, ni un poco, o intento no ser punitivo ni un poco, yo no los castigo, yo no los dejo sin recreo. (M51)

d) Actitud en los niños y niñas

La directora del centro percibió que, desde la introducción del proyecto de CdA, se había producido un cambio en la actitud de los niños y niñas ante la escuela y el aprendizaje. Señaló que el alumnado se encontraba *a gusto* en la escuela, aspecto en el que coincidieron otros maestros y maestras al apuntar que los “niños vienen al cole contentos” (M11). En las dinámicas que ocurren dentro del aula la directora observó que el alumnado había asumido una actitud de colaboración mutua, en la que no mostraban miedo a preguntar cuando desconocían algo, pues el resto de compañeros se mostraba receptivo a responder y ayudar. Ella misma narraba cómo se había sorprendido al vivenciar esa dinámica en una clase a la que había entrado como maestra apoyo:

Se estaban levantando, corrigiéndose entre ellos, tienen ya ese espíritu de colaborar. Y yo, como he vivido las otras épocas, pues sí soy un poco observadora de decir “Dios, ¿qué es lo que está pasando aquí?” Que un niño viene y le corrige y el otro no te dice “¡seño, este me está (*molestando*)!”. Ahora tú tranquilamente puedes decir que no lo sabes, porque nadie se ríe de ti, porque no eres “el tonto” de la clase. Nadie se ríe de ti porque tú digas en un momento determinado “¿esto cómo es?” y que venga un compañero tuyo, que no es “el listillo”, que viene a explicártelo... Es como que hay esa red de uno se lo pide a otro... (D1)

Por otra parte, se pudo observar que el alumnado se sentía seguro y confiado en el CE-1. Se relacionaba con naturalidad y cercanía con los adultos presentes en la escuela y demostraba apropiación del espacio, al moverse con confianza por los pasillos y las aulas. Las puertas de las aulas a menudo permanecían abiertas durante los recreos, de modo que los niños y niñas podían salir y entrar libremente.

La puerta de secretaría siempre está abierta, los niños y niñas pueden entrar y preguntar libremente. Es la hora del recreo, las puertas de las aulas siguen abiertas, los niños se mueven con confianza, entran y salen de ellas. Un grupo de niñas decide quedarse en su clase para ensayar un teatro, el maestro las acompaña. (Diario de campo, p. 3)

3. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La gestión de la atención a la diversidad en el centro había sufrido una transformación importante desde la llegada del nuevo equipo directivo y la implantación del proyecto de CdA. Se debe destacar que tanto la directora como la jefa de estudios procedían de un perfil profesional dedicado a la atención a la diversidad. Compartir dicha especialización fue algo que unió a ambas, pues encontraron afinidad en el modo de considerar las mejoras que, a ese respecto, podían ser aplicadas en el centro. Tradicionalmente ambas ofrecían una atención individualizada y específica en un aula destinada para ello. Compartieron la misma percepción de sentir que, de este modo, los niños y niñas no avanzaban:

Yo tenía un aula, me sacaba a los niños y pues normalmente trabajaba con otro nivel más bajo. Empecé a entrar un poco en la dinámica de las adaptaciones curriculares, algunas adaptaciones no significativas que era solamente adaptar la metodología, algunos contenidos... y bueno, había niños que yo realmente no los veía avanzar nada. Con los mismos niños trabajaba (...) la directora, yo también aprendí mucho con ella, trabajábamos muy unidas porque teníamos los mismos alumnos. (JEPT1)

Lo hemos comparado y lo hemos hablado muchas veces... todos estos años atrás en los que hemos puesto en marcha actuaciones puntuales con ese alumnado que salía de clase, pues no tenía relación ninguna con el resto de sus compañeros, con sus iguales, porque hacía otra cosa, porque hacía otro libro, porque tenía otra ficha, porque tenía otro horario, porque tenía otro maestro... con eso no hemos avanzado nada. Entonces, hemos desechado esa estrategia, porque ya está demostrado que, que lo que hacíamos un año lo hacíamos al siguiente, al siguiente, al siguiente y el niño no iba avanzando, al contrario se iba... cada vez había más diferencia entre sus iguales y él. (D1)

Además, como expuso la jefa de estudios, existía una resistencia fuerte por parte del alumnado calificado como con necesidades educativas especiales, para salir del aula ordinaria donde permanecían sus compañeros.

Con algunos niños teníamos unas peleas que no te lo puedes ni imaginar porque el niño no quería -de ninguna forma- salir de su clase. No querían, no querían y era una pataleta cada vez, no querían hacer cosas que no fueran las mismas que hacían los niños de su clase. (...) Era una pelea para sacarlos de la clase, pero claro yo hacía lo que hacía todo el mundo ¿no?, los sacaba. (JEPT1)

En base a esa sensación que dichas maestras y mantenían, fue en la formación sobre CdA donde se familiarizaron con el concepto de inclusión, el cual, hoy día, forma parte del Proyecto Educativo del CE-1.

En la fase de sensibilización, que es la formación, es donde se oía la palabra inclusión. Venían a formarnos gente de Barcelona, de la universidad y ellos decían que la inclusión es un paso mucho más avanzado que la integración y que ellos ya en sus escuelas hacía tiempo que estaban trabajándolo. Este proyecto, su filosofía es la inclusión: nadie sale de clase, nadie sale del grupo, porque la base del aprendizaje está en la interacción con los demás. (JEPT1)

Así, se identificó en ambas un convencimiento hacia los principios de la inclusión, muy influenciado por aquella formación específica, que entiende que el principal motivo para que el alumnado permanezca en su grupo es el de favorecer la interacción con sus iguales, donde reside la base del aprendizaje.

Si yo me sacó a un niño sólo tiene mi referencia, reduce esa interacción una barbaridad, entonces tenemos esa ceguera de que el niño va a aprender conmigo solamente (...) ¿qué estás haciendo? Privándolo de todas las posibilidades de aprendizaje que tiene estando en una clase con un grupo. (JEPT1)

Si un niño en la escuela pasa más horas solo y aislado que con el resto de la clase, ¿cómo se va a sentir igual que sus compañeros? si es que apenas tienen relación. (D.1)

Así, al comenzar ambas como equipo directivo -fruto del trabajo conjunto que habían realizado en los años previos a su mandato y de los conocimientos adquiridos en la formación de CdA-, introdujeron modificaciones importantes en el Plan de Atención a la Diversidad del CE-1 en base a esa idea de no sacar a los niños y niñas de su grupo-clase y por tanto, de pasar a ofrecer los apoyos necesarios dentro del aula ordinaria. Este cambio despertó el rechazo de parte del equipo docente.

Ya era esa ilusión de todas esas cosas que estábamos viendo, la ilusión de ponerlas en práctica y así empecé, yo que era la jefa de estudios pero que seguía siendo la de pedagogía terapéutica, pues empezamos a proponer a los compañeros que no íbamos a sacar a los niños, íbamos a trabajar dentro, hubo muchas reticencias, muchísimas. (JEPT1)

Se diseñó una nueva programación de horario docente para poder desplegar el mayor número de apoyos posible. En la actualidad, existen apoyos por parte de tres agentes

diferentes: la maestra de PT, una monitora de educación especial (EE) de la que dispone este colegio y el apoyo propio de los tutores, quienes aprovechan el tiempo en el que su alumnado se encuentra en alguna asignatura específica para reforzar a maestros y maestras de su mismo nivel o ciclo. La idea de esta planificación pretende que el docente que entre como apoyo a una clase actúe como *segundo profesor*, beneficiando al desarrollo general del grupo y evitando permanecer únicamente junto al alumno o alumna con algún tipo de necesidad educativa, quien debe realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros. De ese modo, la estrategia de salir de la clase sólo se mantiene para intervenciones muy concretas, como las de logopedia. Sin embargo, en la medida de lo posible, incluso las sesiones de logopedia fueron diseñadas para favorecer al conjunto de la clase.

Nuestro Plan de Atención a la Diversidad no existe ya como tal porque todos los alumnos están incluidos. Todos los alumnos están en la misma clase, con el mismo maestro, con los mismos contenidos, con el mismo horario y la misma metodología. (D1)

Un aspecto a destacar es que la presencia de apoyos en clase ha cubierto la necesidad que existía previamente de realizar adaptaciones curriculares, medida que ha sido abandonada. No obstante, el equipo directivo también justificó la no utilización de adaptaciones curriculares con el hecho de que, entre la población de alumnado que asistía al centro, no tenían niños y niñas “con grandes necesidades educativas especiales”. (JEPT1)

Adaptar y es como señalarlos, es señalarlos: “tú no puedes tener el libro porque tú eres tonto”, ya está, eso es lo que él percibe, eso lo perciben ellos, “es que yo no puedo”, “es que yo, claro...” y entonces es una lucha interna y algunos lo exteriorizan y otros pues se lo tragan ¿no? pero que lo siente igual. (JEPT1)

No obstante, se detectó por parte del profesorado una cierta actitud de aceptar que los niños y niñas con necesidades educativas especiales no iban a llegar al mismo nivel académico que sus compañeros, pero que, al permanecer en el grupo se estaban enriqueciendo de las interacciones con ellos.

No pueden llegar al mismo nivel que los demás, ni pueden conseguir los mismos aprendizajes pero está empapándose, ese niño, de todo lo que están haciendo en su clase, está participando en los grupos interactivos, haciendo las mismas actividades que los demás y los demás le están ayudando, sus compañeros. (JEPT1)

Tanto la directora como la jefa de estudios se mostraron convencidas del cambio que habían emprendido en el centro en materia de atención a la diversidad. Ambas hablaban de cómo las nuevas estrategias tenían una influencia positiva evidente en los niños y niñas. Coincidieron en señalar el aumento en su autoestima y la mejora de su aprendizaje. De hecho, al volver la vista atrás, la directora lamentó las prácticas llevadas a cabo en el pasado, contrarias a la inclusión.

Dices: “¿cómo esto no lo hemos visto antes?” Qué barbaridad ¿no? sacar a un niño, sacarlo porque no tiene... sacarlo y estar ahí machacándolo solo, sin ninguna aportación nueva. Entonces yo creo que esto es muy bueno, los niños, la motivación, la atención, la autoestima todo, todo va influyendo, se van despertando. (D1)

4. FALTA DE UNANIMIDAD EN EL EQUIPO PROFESIONAL

Hasta ahora han sido plasmados los principios del centro, así como la nueva estructura de funcionamiento tras la implementación de CdA. Sin embargo, analizar en mayor profundidad el CE-1 exige comprender lo que ocurre en términos de cohesión y unanimidad de su equipo profesional, cuestión que actúa como telón de fondo en la dinámica del centro afectando a los planteamientos iniciales.

Como se ha querido plasmar en la figura 6.1.2, se percibió una diferencia significativa entre el conjunto del profesorado en el convencimiento y el sentirse identificado con el proyecto de CdA y todo lo que ello implicaba.

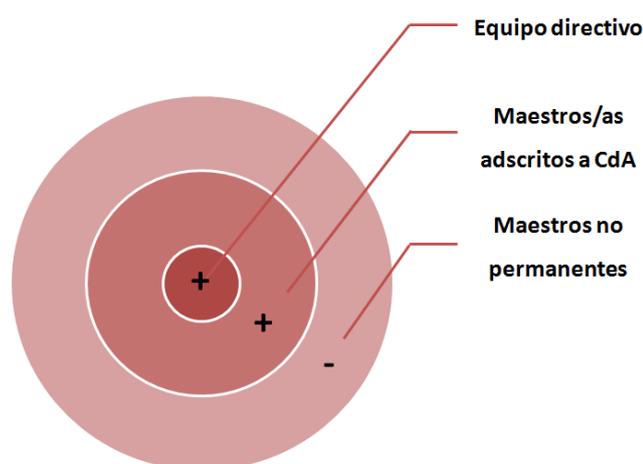


Figura 6.1.2. Nivel de identificación con el proyecto educativo del centro. Elaboración propia.

En primer lugar apareció un equipo directivo que se identificaba plenamente con el proyecto. En palabras de la directora: “Nosotros hemos llegado a esto por convicción” (D.1). Para la directora y la jefa de estudios, todos los esfuerzos iban dirigidos a la puesta en marcha con éxito del proyecto. Además, en sus discursos se evidenciaba la adquisición de un lenguaje teórico, académico, al explicar los fundamentos de las CdA, lo que mostraba que la formación recibida había calado y había sido interiorizada por ellas. Esa actitud de convencimiento y de entusiasmo hacia el proyecto y los cambios implantados en el centro, fue compartida en segundo término por aquel equipo de maestros y maestras provisionales que llegaron al colegio y que fueron decisivos para la aprobación del proyecto.

Sin embargo, ocurrió que existía otra serie de maestros y maestras, también provisionales, que se habían incorporado a posteriori al centro, movidos más por el lugar geográfico en el que se ubica que por su estilo educativo. Además, también había profesorado itinerante que permanecía en el colegio por periodos cortos de tiempo. Este grupo de maestros y maestras no se encontraba adscrito al proyecto y no se identificaba con él.

Es que nos vemos en la tesitura de que se van a tener que ir los que empezamos porque se han jubilado por cosas... y está viniendo gente que no aporta nada, se quedan un año y tal. (M31)

Cómo obligas tú a una persona a decir “yo no voy a pedir este centro aunque esté cerca de mi casa... no lo pido porque es CdA”. Tú lo pides y dices que lo asumes. Ahora, que lo asumas al 100%, que te guste, que te encante o que tengas que hacer cosas por obligación... (D1)

Es por ello que, a excepción de la directora quien sí mantenía una actitud más optimista, el equipo profesional no fue considerado por las personas entrevistadas como unánime y cohesionado.

No siempre todo el mundo rema en la misma dirección, no siempre todo el mundo tiene la misma opinión, no siempre todo el mundo aporta en la misma forma a la hora de hacer cambios. (M51)

Esa falta de unanimidad revertía en una descompensación en la implicación del profesorado hacia los proyectos y actividades propuestas en el centro y llevaba a la sobrecarga de parte de algunos maestros y maestras sintiéndose, en ocasiones, *quemados*. Esta situación fue señalada entre una buena parte de los participantes como una debilidad del centro y fue concebida, por tanto, como un aspecto a mejorar.

Yo sí digo “tenemos que trabajar un poquito en eso”, en construir unas ideas que sean.... No quiero llamarlas básicas, pero algunas ideas que sean centralizadoras -no homogeneizadoras- y luego, que cada uno tenga su parte individual, personal. (M51)

Por otro lado, también fue frecuente que esa falta de acuerdo se justificara alegando que se trataba de una situación normal en el funcionamiento de los centros escolares.

Echo de menos un poco de más ganas en general. Algunas veces, hay momentos que los mismos -que son brillantes- echan para adelante y otros momentos en los que se queman, pero bueno yo creo que eso está dentro de la naturaleza del trabajo. (M31)

La disparidad de opiniones entre el equipo docente afectaba a temas importantes que concernían al desarrollo del centro. Entre ellos destacó el posicionamiento ante la inclusión. En segundo orden, también hubo diferentes puntos de vista en cuanto a la consideración de la metodología propia de CdA y sobre el grado de acuerdo con el estilo educativo generalizado en las familias que acudían al CE-1.

a) Posicionamiento ante la inclusión

Se hace relevante señalar la aparición, entre los tutores, de voces críticas ante la inclusión:

Yo la inclusión... pues la inclusión como todo (...) ¿Por qué se considera que estás discriminando a ese niño que sale a apoyo? ¿No estarás discriminando, a lo mejor, a los demás? Y a él también, porque ni a él lo estás atendiendo específicamente, ni los demás están haciendo, a lo mejor, otra cosa que podrían estar haciendo. (MX1)

De este modo, distintas concepciones sobre la atención a la diversidad hacían que, finalmente, las estrategias propuestas no fueran llevadas a cabo respondiendo a la visión inclusiva desde la que se crearon. Así, la medida consistente en que fuera la maestra de apoyo quien entrara al aula a modo de *segundo profesor* no fue tolerada por ciertos maestros y maestras, ocurriendo que resultara común que la maestra de PT trabajara con el alumno o alumna en cuestión dentro del aula pero al margen del grupo. Incluso, en un caso, una tutora dividía al alumnado en grupos en función del nivel, siendo ella quien reforzaba a los chicos y chicas de nivel más bajo, mientras que la maestra de PT supervisaba al resto del grupo en alguna actividad que estuvieran realizando de forma autónoma. En palabras de la maestra de PT:

Estamos trabajando dentro, pero con esa resistencia a trabajar lo mismo (...). Es complicado con algunos tutores que no lo aceptan y entonces tú te sigues sentando al lado del niño que le ayudas, o del grupo (*de trabajo*) como mucho (...). Eso cuesta muchísimo, así en la realidad, eso cuesta mucho, vamos, te lo digo yo porque estoy entrando a las clases, cuesta mucho, incluso pues el maestro, muchas veces, se molesta si tú intentas intervenir. (JEPT1)

b) Metodología de Comunidades de Aprendizaje

El profesorado de mayor edad fue más crítico con la metodología propuesta por las CdA, en el sentido de que consideró que no ofrecía novedad, reivindicando que se basaba en unas prácticas que ellos habían utilizado durante su carrera profesional. Así, fue común por su parte manifestar que ellos ya empleaban el trabajo en grupo *antes de que estuviera de moda*.

(*El trabajo cooperativo*) pienso que mejora las relaciones en el grupo, pero eso no hace falta que vengan a explicártelo, ni que esto parezca que es una novedad de nada, a lo mejor para determinadas personas lo es, pero, a mí, me parece gratuito. (M11)

c) Estilo educativo de las familias

Mientras que el perfil de las familias fue considerado por parte del profesorado como una gran fortaleza del centro, para otro grupo se trataba de un aspecto que impedía el desarrollo adecuado de su tarea. Esto evidenció una diferencia en el estilo educativo de unos y de otros. Los maestros y maestras más cercanos a una visión más tradicional de la enseñanza, criticaron la elevada permisividad de las familias hacia sus hijos e hijas y, en ocasiones, la excesiva intromisión hacia la labor docente.

Les dicen que son perfectos, que son los más guapos, los más simpáticos, entonces como los tienen... claro, tú eres la mala de la película porque regañas... Pero eso ya no depende de mí, yo intento hacer lo que puedo. (M21)

Me parece muy estupendo que (*los padres*) colaboren, que den ideas, pero no para desautorizar. (M11)

Sin embargo, como se ha mencionado, la actitud que mostraban las familias tanto hacia el centro, como hacia sus hijos e hijas, fue bien acogida por otra parte del profesorado que manifestó sentirse identificado con el modo en que ellas entendían la educación.

Me gusta casi más la parte social del centro que la parte educativa. Hay profes que tienen otra opinión, que difiere de la mía, pero a mí lo que más me gusta de este centro son las familias que hay en él y los niños. (...) Padres críticos, a lo mejor a otras personas les gusta menos, pero a mí me gusta que me critiquen buscando construir en positivo. (M51)

No obstante, pese a las diferencias de opinión descritas, los participantes observaron que, en general, esa falta de unanimidad *iba en mejora*. Además, hubo un total acuerdo en considerar al equipo profesional, en su conjunto, como una de las fortalezas del CE-1, resaltando de los maestros y maestras su dedicación y el afán por el trabajo bien hecho.

5. SÍNTESIS VALORATIVA DEL CENTRO ESCOLAR 1

En síntesis, tras el análisis de la descripción del centro, podemos establecer que, desde una mirada holística, dos grandes temas resumen el CE-1, en función de las dimensiones que han sido tenidas en cuenta en esta investigación. Ambos temas han querido ser representados en la figura 6.1.3.

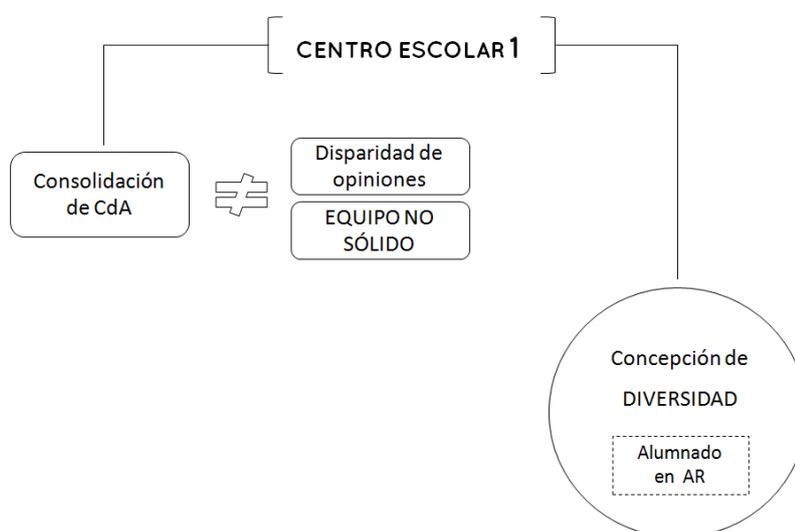


Figura 6.1.3. Temas principales que resumen el Centro Escolar 1. Elaboración propia.

El primer gran tema es que la asunción del proyecto Comunidades de Aprendizaje supone en la actualidad la seña de identidad del centro y constituye la idea fuerza que predomina en el discurso de los participantes. De tal modo, todos los esfuerzos que lleva a cabo el centro están encaminados a la consolidación del CE-1 como CdA. No obstante, esa meta encuentra una fuerza contrapuesta en la existencia de voces disidentes en torno a principios esenciales en la filosofía de CdA (como es la

implementación de medidas inclusivas). La disparidad de opiniones es encarnada en el grupo de maestros y maestras no fijos en el centro ni adscritos al proyecto de CdA. Su presencia configura finalmente un equipo profesional no suficientemente sólido.

El segundo gran tema -resaltado por su relación con el objeto de estudio de esta tesis-, es la concepción sobre la diversidad que prima en el centro y el lugar que ocupan los niños y niñas en acogimiento residencial en ella. Si bien, la diversidad fue asumida como otro de los aspectos que configuraban la seña de identidad del centro, al referirse a ella, los participantes hicieron alusión a la multitud de nacionalidades presentes en el CE-1, mientras que los niños y niñas en acogida pasaron casi desapercibidos al describir la población general del colegio, cuestión que será tratada en el Capítulo 7.



6.2

El Centro Escolar 2

1. Contexto histórico, social y organizativo
2. Un ideario arraigado
3. La asfixia que supone la pérdida de alumnado y la consecuencia para la población en acogimiento
4. Un equipo profesional sólido
5. La disruptividad como tema que atraviesa al centro
6. Un estilo educativo tradicional con ánimo de cambio
7. Atención a la diversidad mediante aulas específicas
8. Escasez de recursos para atender a la diversidad
9. Síntesis valorativa del Centro Escolar 2

CENTRO ESCOLAR 2	
Adscripción	- Concertado
Etapas	- Infantil - Primaria - Secundaria - Bachillerato - Formación Profesional Básica (FPB)
Nº Alumnos y alumnas	- 665
Nº Alumnos y alumnas en A.R. (en Primaria)	- 16 (más 32 de escuela hogar)
Línea	- 1 en Infantil - 1 en Primaria
Recursos humanos	- Dos maestros/as de PT a tiempo completo + dos auxiliares de PT que los apoyan diariamente - Una orientadora propia para este centro
Observaciones	- Dispone de dos aulas específicas donde se ofrece Educación Especial (EE) y apoyo a la integración

1. CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y ORGANIZATIVO

El *Centro Escolar 2* (en adelante CE-2) se trata de un colegio concertado con más de 125 años de antigüedad. Está situado en un barrio histórico de una capital andaluza, el cual constituía en el pasado una de las zonas más marginales de la ciudad y estaba caracterizado por la ausencia de servicios básicos en la que vivía su población.

A este contexto fue destinado un sacerdote quien, sensibilizado por la realidad de la infancia en aquel lugar, creó en 1889 un espacio educativo que pronto se expandiría dando lugar a la creación de esta escuela. Este hecho supuso el origen de la educación formal en todo el barrio. De este modo, el centro escolar que constituye este estudio de caso nació con el claro propósito de erradicar la marginación social que afectaba a la población de la zona.

Tal aspiración se ha mantenido a lo largo de la historia de este centro hasta el presente y, como se expondrá más adelante, constituye una parte importante de su seña de identidad. En la actualidad sigue acogiendo a alumnado procedente de “familias en

situación socio-económica baja” (Plan de Convivencia, p. 5). Además, se da la situación de que una parte importante del alumnado se encuentra institucionalizado, al provenir de una escuela hogar y de tres centros de protección a la infancia cercanos al colegio. Según datos del centro, este alumnado supone el 30% de la población total del centro, porcentaje que aumenta en Educación Primaria. A modo de ejemplo, es llamativo el caso de una de las clases a las que se pudo acceder, donde -de los 19 niños y niñas que componían el grupo-, tan sólo 5 de ellos y ellas residían con sus familias.

La escasez de alumnado no institucionalizado hace que exista una escasa participación familiar en el centro. Por el perfil de población descrito, el centro es catalogado como de compensatoria.

Se trata de un colegio de grandes dimensiones, que alberga todas las etapas educativas desde Infantil hasta Bachillerato y ofrece, además, dos ciclos de Formación Profesional Básica (FPB). No obstante, en los últimos años, debido a varios factores (el envejecimiento de la población tradicional del barrio y la llegada de nuevas familias que aspiran a una educación pública y laica para sus hijos), el colegio ha visto decrecer la proporción de alumnado en lo que respecta a Educación Infantil y Primaria, reduciéndose de línea 2 a línea 1. Así, según datos del propio centro, el alumnado matriculado en Infantil y Primaria ocupa el 6% y el 16%, respectivamente, de la población escolar total del centro. Sin embargo, la matriculación de alumnado se ha mantenido en Educación Secundaria y Bachillerato, donde existe línea 3, debido a la demanda de estas etapas por parte de familias de pueblos cercanos a la ciudad.

En el momento en el que se tomaron los datos, el equipo directivo del CE-2 estaba compuesto por una directora del centro escolar y una subdirectora, quien hacía las veces de directora de Primaria. Además, el centro contaba con un jefe de estudios en Secundaria y otro en Bachillerato. Para atender a la etapa de Primaria, se había creado el perfil de un auxiliar adjunto al jefe de estudios que actuaba como jefe de estudios en la etapa de Primaria. Por último, existía un secretario para todo el centro. Además, el CE-2 contaba con una orientadora propia. Se debe aclarar que en el año en el que se llevó a cabo esta investigación, la dirección del centro acababa de ser renovada.

2. UN IDEARIO ARRAIGADO

Al analizar la comprensión que los profesionales tienen de su centro, se han detectado tres ideas fuerza que configuran la seña de identidad del mismo, donde encajan los valores, creencias y actitudes que impregnan el estilo educativo del CE-2. Como se ha

querido expresar en la siguiente figura (6.2.1), esas tres ideas ocupaban un lugar común para el conjunto de los participantes y se encontraban muy relacionadas entre sí. Dichas ideas hacen alusión a la misión que los entrevistados consideraron que le correspondía al centro.



Figura 6.2.1. Ideas fuerza asociados a la identidad del Centro Escolar 2. Elaboración propia.

En primer lugar, destacó la presencia del carisma que el fundador plasmó en el centro y que constituye un legado que ha permanecido hasta la actualidad. Así, sus enseñanzas, sus aspiraciones y sus valores siguen vigentes y se resumen en el “luchar por la gente más desfavorecida” (M32). Todas las personas entrevistadas manifestaron sentirse identificadas con la herencia del fundador, independientemente de que algunas de ellas no se declararan creyentes en términos religiosos. Igual consenso expresaron con respecto al proyecto educativo propuesto por el centro. En ese sentido, fue común encontrar una elevada motivación hacia el trabajo en este centro, que se evidencia en frases como las de la directora cuando declaró que “no entendería trabajar en otro tipo de centro” (D2) o la orientadora, quien afirmó: “yo no podría trabajar en un centro que no fuera de estas características. Yo un centro de niños de élite no... No sabría trabajar” (O2). Todo lo anterior supone que el CE-2 contara con “un ideario muy arraigado” (D2).

En base a ese carisma, fue común, en segundo lugar, que el centro fuera descrito en función del tipo de alumnado al que atiende, un alumnado en situación de dificultad y con carencias de distinto tipo: “es un centro que siempre ha trabajado mucho con las dificultades, con niños que van desfasados tanto social como académicamente” (PT2). Según el jefe de estudios, este alumnado constituye “el motor del colegio, son por lo que estamos aquí” (JE2). Como motivo para trabajar por esta población, además de la

fidelidad al legado del fundador, aparece la existencia de un **deber moral** de hacerlo, como expresa la directora:

Es entregar todo lo que puedas por ellos, tener claro lo que quieres conseguir de ellos, y bueno, a veces darte con la pared, pero bueno... hay que seguir. Y yo estoy convencida de que no cae nada en saco roto, siempre algo queda. Y además tenemos nuestra obligación moral de hacerlo -y profesional-, de agotar todo lo que podamos. (D2)

Derivado de ambos aspectos, surgió otro tema muy señalado por los participantes. Se trata de considerar, de forma unánime, que el centro había desarrollado cierta **especialización** en la atención a un alumnado en situación de dificultad.

Entonces ha sido una característica del centro, por el tipo de población (...) sin querer pues estás más preparado a... digamos, a llegar a ese tipo de niños. (...) No se puede trabajar igual que si yo estuviera en un colegio donde los niños no tienen este tipo de problemas o tienen unos padres que están pendientes de cualquier cosita de nada, aquí no, entonces aquí eres tú el que tienes que estar al loro y el que tienes que estar motivando y el que tienes que estar poniendo donde no hay ¿sabes? (M62)

Pues estamos como muy preparados para trabajar con las dificultades, siempre nos estamos encontrando con problemas, con niños que están bastante rotos personalmente, entonces saber cómo... saber escuchar, saber dar alternativas... yo creo que eso es un punto fuerte del cole. (PT12)

Los profesionales del CE-2 sentían que éste era un centro “diferente”, cuyo nivel de implicación superaba al alcanzado por otros colegios. De este modo, existía una satisfacción generalizada a la hora de valorar la atención que ofrecían, la cual fue considerada como una fortaleza del centro.

¿Por qué? Porque estamos súper pendientes de ellos, porque le hacemos sus adaptaciones curriculares si las necesitan, porque si hay que darle, hacerle un trabajo tres veces lo mismo, reforzarle 40 veces, le refuerzas. Porque en plan afectivo, en plan académico, todo... Porque han venido de otros colegios y ¡mira cuál ha sido el resultado!, ¡mira cuál ha sido el resultado!, entonces si se van a otro colegio pues va a ser -la verdad, no soy nada presuntuosa- pero va a ser un desastre. (M32)

Esa especialización respondía a un conjunto de cuestiones que también formaban parte del “ser” del centro:

- Un aspecto importante, en el que coincidieron la directora y la orientadora, fue que se trataba de “**un centro muy familiar**” donde profesorado y alumnado se conocían entre sí y se producía una relación que iba más allá de las cuestiones académicas.
- Relacionado con lo anterior, las personas entrevistadas coincidieron en que el objetivo de su tarea docente era el “sacar el máximo cada alumno” (JE2) en un sentido amplio. Por herencia del fundador concebían que la educación no se puede limitar al aspecto académico, sino que todos los aspectos de la persona debían ser cuidados. Por ello, cobró importancia la idea de una **educación integral**, en la que las tutorías se presentaban como vía más adecuada para llevarla a cabo.
- Por otra parte, se hizo hincapié en la necesidad de ser **tajantes**, de no ceder a todas las demandas de los niños y niñas. Esto, como se verá más adelante, está relacionado con el estilo educativo que caracteriza al centro.

La siguiente cita de la directora es muy ilustradora de las tres ideas fuerza que han sido expuestas: el vínculo entre la herencia fundacional, las características del alumnado y, en consecuencia, la actuación del profesorado y del centro en general.

(Algo que) podemos destacar -y que es lo que nos hace estar donde estamos- es, sin duda, nuestra historia... En cuanto que uno viene a este centro, a esta institución, y conoce la historia... sólo eso ya te hace pisar fuerte, ya te da un motivo para luchar. Eso mirando hacia atrás, pero cuando ya conoces el centro, conoces su alumnado, pues es que te tienes que implicar a la fuerza, tendrías que ser insensible para no implicarte, entonces una vez que te implicas -que además todos estamos implicados- es mucha la labor que se hace. (D2)

3. LA ASFIXIA QUE SUPONE LA PÉRDIDA DE ALUMNADO Y LA CONSECUENCIA PARA LA POBLACIÓN EN ACOGIDA

Al describir la población del centro, las personas entrevistadas mencionaron con elevada frecuencia el carácter *diverso* o *variopinto* de su alumnado. Tendían a justificar esta idea refiriéndose a la procedencia del alumnado (si eran oriundos del barrio, vivían en la periferia de la ciudad o si residían en escuelas hogar o centros de protección).

Sin embargo, si atendemos a la variable socio-económica, de nuevo encontramos un alumnado con un perfil ciertamente homogéneo, hecho que aparece reflejado a lo largo del discurso de los participantes con expresiones como *estos niños* o *los niños de este tipo*, con las que englobaban al alumnado en general. Fue frecuente también que distinguieran a su alumnado de la población *normalizada*.

Los alumnos que tenemos, que siempre son los mismos, que varía lógicamente, promociones que tienes más conflictivas, promociones más relajadas y tranquilas, pero el tipo de alumnado y las necesidades son prácticamente siempre las mismas... Y la forma de trabajar no la tenemos, prácticamente, que variar. (D2)

Adolecemos mucho de ratio normal y sin embargo tenemos muchos niños de especial y de apoyo a la integración, una barbaridad. (PT12)

Porque aquí viene lo peorcito del mundo, también te lo digo, que viene lo peor del mundo. (M32)

Como se ha mencionado al comienzo, en la etapa en la que se realizó el trabajo de campo, el CE-2 vivía una situación de escasez de alumnado en las etapas de Infantil y Primaria. Esta situación constituía una preocupación generalizada entre el profesorado, quien coincidió en considerarla como la mayor debilidad por la que atravesaba el colegio. Para subsistir a ello, desde hacía unos años, el centro ofrecía una línea de transporte escolar con el objetivo de favorecer la matriculación de niños y niñas procedentes de la periferia de la ciudad.

La población aquí es algo que nos está asfixiando... y que los niños los tengamos que traer, o que tengan que venir de fuera, pues es una cosa que nos hace daño. (JE2)

El miedo constante a quedarnos sin niños. Es una presión administrativa lo que hay, de estar siempre luchando con la época de conciertos. (D2)

En estas circunstancias, es importante comprender que el grupo de niños y niñas que residía en instituciones cercanas a esta escuela era considerado como **necesario** para cubrir con el mínimo de matriculas. Además, en esta situación de pérdida de población escolar, se acusaba a ese perfil de alumnado mayoritario (que se encontraba en unas circunstancias sociales y económicas bajas), a constituir el principal motivo que llevaba al resto de familias de la zona a matricular a sus hijos e hijas en otros colegios.

Los alumnos que nosotros tenemos, para nosotros es nuestra base, pero ese alumnado no es un reclamo al resto. Tú decides elegir un centro para tu hijo y... por desgracia, este alumnado hace de barrera y siempre estamos en la cuerda floja, o sea, es mucha la labor que se hace, pero por otro lado tenemos ahí, un poco esa barrera de que esa labor no reclama a muchos grupos de gente. Triste, porque es un centro que merece la pena, tiene muy buenos profesionales... (D2)

Aparece así **la paradoja** de que, para el centro, acoger a los niños y niñas que residen en instituciones significaba, por un lado, ser coherentes con la misión del centro en ese compromiso por estar al lado de la gente más desfavorecida, pero por otro, suponía proteger el volumen de alumnado que el centro necesitaba para subsistir. Se manifestaba, de este modo, una visión más utilitarista de la presencia de esta población en el centro.

Por ejemplo, (*uno de los centros de protección*) siempre nos manda lo difícil porque sabe que aquí tenemos muchas tragaderas. Tenemos muchas tragaderas por un lado, y también porque nos hacen falta niños. O sea, nosotros subsistimos gracias a que tenemos centros que nos traen niños. Si no... por la propia población del barrio... Entonces, eso hay que tenerlo en cuenta. (M62)

Se percibió que la situación descrita hacía que se concentrara en este centro, cada vez más, un tipo determinado de población, contribuyendo a la existencia de un posible proceso de guetización.

4. UN EQUIPO PROFESIONAL SÓLIDO

El equipo que conformaba el conjunto de profesionales del CE-2 fue considerado entre los participantes como una de las mayores fortalezas con las que contaba el centro. Para explicarlo, se exponen algunos rasgos distintivos del equipo profesional, derivados del discurso de las personas entrevistadas.

4.1. Unido y estable

Uno de los aspectos más positivos destacados al describir el equipo de profesorado fue el hecho de que constituían un grupo unido: “esto es una piña”, afirmó el jefe de estudios. Esa unión hacía que, como expuso la directora *todos fueran a una*. Existían varios motivos para ello:

Por un lado se trataba de un equipo estable. A excepción de una maestra que se había incorporado en el curso académico en el que fueron tomados los datos, el conjunto del

profesorado tenía una trayectoria de entre 10 y 25 años trabajando en este centro. La estabilidad de la plantilla es una característica propia de los centros concertados quienes, a diferencia de los públicos, tienen el poder de gestionar la contratación de su personal.

Por otra parte, existía el pensamiento arraigado en el centro de que las dificultades a las que habían hecho frente a lo largo del tiempo, habían tenido como resultado la unión del profesorado.

(Tenemos) una forma de trabajar pues ya instaurada desde hace muchos años... yo soy de la opinión de que las situaciones difíciles unen. (D2)

Este sentimiento de unión entre el profesorado, de caminar en la misma dirección, se encontraba también reforzado en el hecho de que todo el personal había sido formado en una misma escuela de magisterio, afín a la línea pedagógica e ideológica de este centro.

Esta elevada afinidad entre el equipo no significa, no obstante, que no existieran disparidades entre el profesorado, que ocurrían sobre todo en lo que se refiere al tipo de metodología a emplear y el modo de gestionar la disruptividad. Sin embargo, se percibió que las ideas y valores centrales **eran suficientemente fuertes** como para lograr que las diferencias individuales no rompieran la dinámica unánime de trabajo.

Formamos un equipo humano que, hombre con sus diferencias cada uno, pero intentando coger los puntos que nos unen, los puntos fuertes para poder sacar esto adelante. (M42)

Nosotros tenemos la suerte de que en Primaria y en Infantil llevamos muchos años juntos, entonces nos conocemos ya todos muy bien, sabemos del pie que cojeamos todos y procuramos, digamos, compensar los excesos y los déficit que pueda tener cada uno. La ideología es muy parecida, luego ya sabes que hay personas que tienden más a cargar deberes, otros menos, todos esos matices, pero se funciona. (M62)

4.2. Especializado e implicado

Fruto de la experiencia que otorgaban los años trabajando juntos y del autoconocimiento que como grupo habían desarrollado, fue común encontrar el pensamiento generalizado, entre los participantes, de que se sentían **capaces de resolver y superar** dificultades que podían suponer un reto para el centro. El equipo directivo destacó de forma positiva a este respecto, la dinámica que existía entre los

profesionales de reunirse sistemáticamente para evaluar sus prácticas de cara a proponer mejoras.

Somos un grupo que... somos capaces de trabajar -además en tiempo récord ¿eh?-, o sea, poder de improvisación pues sí tenemos muchísimo pero porque somos capaces de... si “hace falta hacer esto”, se hace. (...) Esa capacidad de reacción sin duda alguna es lo que es yo creo que podemos nosotros destacar, esa es, sin duda, una de las fortalezas que casi va intrínseca en el centro (...). Yo considero que somos capaces de afrontar cualquier situación que se nos presente. (D2)

Por otro lado, se destacó el alto nivel de implicación por parte del profesorado, aspecto relacionado con lo ya expuesto sobre la sensación que existía en el centro de brindar una atención, de algún modo especializada, a un alumnado en situación de dificultad.

Tendremos nuestros fallos, como todo el mundo, pero nosotros nos volcamos en los niños que vienen con problemas o que vienen con un nivel más bajo, yo creo que aquí se atiende a todo el mundo por igual y están los chiquillos contentos. (M22)

(En este centro) cuando un niño cuelga los hábitos es porque realmente se ha probado todo. (M62)

Sin embargo, pese a todo lo anterior, en ocasiones se expresaba una **sensación de saturación** por parte del profesorado, relacionada con la carga que suponían las tareas burocráticas, unido al nivel de exigencia que demandaba el CE-2. Esto fue manifestado de forma explícita por el jefe de estudios.

La plantilla está muy saturada, muy, muy saturada porque se ha llegado a niveles ya de saturación que... mucha exigencia, muchas horas que le dedican en sus casas... no se puede exigir más, ni se puede pedir más porque lo malo es que empiezan a caer los profesores, que tan buen rendimiento dan. (JE2)

Junto a esto se percibió una cierta sensación de cansancio por parte del profesorado que afectaba a la actitud de algunos maestros y maestras hacia el alumnado, sobre todo ante aquel que presentaba problemas de conducta, como se explica a continuación.

5. LA DISRUPTIVIDAD COMO TEMA QUE ATRAVIESA AL CENTRO

La preocupación ante los problemas de conducta y el deseo de mejorar el clima de convivencia entre el alumnado es un tema que aparece siempre presente como trasfondo en el discurso de las personas participantes y que emerge como un tema central en el CE-2. Al tratar este aspecto durante la entrevista, la directora tomó una pausa, reflexionó y finalmente añadió:

Bueno, ese es un tema... importante en este centro. Nunca se ha dejado de lado, es un tema que nos.... por desgracia, está ahí, vivo ¿no? (...) Aquí en Primaria estamos... pues muy preocupados con ese tema y de hecho tenemos un plan de trabajo con reuniones y revisiones periódicas de las incidencias y de los conflictos que se producen. (D2)

La mayoría del profesorado reconoció contar con problemas de conducta en su aula que interrumpían la tarea docente.

Lógicamente, la persona que esté en esa tutoría lo está sufriendo directamente, y eso... o sea tú empezar una jornada sabiendo a ciencia cierta que vas a tener esa batalla campal todos los días, eso es inhumano, o sea eso no se puede sostener: por el resto de alumnos, por los propios disruptivos y por el maestro. (D2)

Cuando los maestros y maestras se referían a los grupos de los que eran tutores se percibió cierta actitud de hartazgo y cansancio que se reflejaba en un tono de queja hacia el alumnado. Esta percepción ha sido contrastada con la opinión de algunos docentes:

Pero el día a día... sólo quejas, de cómo se portan, de lo que no saben todavía... (MX2)

Muchas veces los profesores están agobiados por las pruebas de nivel y las puntuaciones y el programa y el inspector... todas esas cosas tienen a todos los profesores agobiadísimos y ya la gente no viene con alegría, vienen agobiados, con la escopeta cargada y así no se puede (...) los niños al final funcionan peor y el profesor... es una pescadilla que se muerde la cola. (...) Hay que valorar mucho y criticar poco (...) no puedes decir nada más que cosas malas, como pasa en muchas clases (MY2).

Se ha de aclarar que el hecho de que el centro contara con un perfil homogéneo de alumnado y de que hubiera una única línea, no dejaba opción a la libre composición de los grupos de alumnos y alumnas. Esto repercutía en que hubiera grupos en los que

coincidieron varios niños y niñas con un perfil similar, relacionado con la presencia de problemas de conducta. Ante esa realidad, se detectó que el profesorado utilizaba expresiones como *los grupos más difíciles* o *los grupos disruptivos*, con el consecuente peligro que este tipo de slogans acarrear en la estigmatización del alumnado.

5.1. Procedimiento según el Plan de Convivencia

Las actuaciones a poner en marcha ante problemas de conducta se encontraban muy especificadas y asumidas por parte de todo el equipo profesional del centro, de acuerdo al protocolo recogido en el Plan de Convivencia, que a su vez seguía las directrices propuestas por parte de la Junta de Andalucía. Se basaba principalmente en el uso del Aula de Trabajo Individual (ATI) y del Aula de Convivencia, cada una de las cuales tenía una función específica.

El empleo del ATI suponía la expulsión puntal de un alumno o alumna de su grupo de referencia. Esta medida no podía emplearse para la solución de temas banales, sino que debían llevarse a cabo ante la existencia de faltas consideradas como leves o medias que no hubieran podido ser resueltas mediante estrategias previas, como el cambio de sitio, hablar con la persona en privado, o el tiempo fuera. A modo de ejemplo, estas conductas disruptivas podían ser, según el jefe de estudios, “una mala contestación” o el “negarse a trabajar” (JE2). Cuando un docente decidía derivar a alguien del grupo al ATI, debía establecer una tarea determinada para que el niño o niña la llevara a cabo en dicha aula, con el objetivo de que reflexionara sobre lo ocurrido y rectificara su comportamiento.

Por su parte, el Aula de Convivencia estaba destinada a faltas graves de conducta por las que, en palabras del jefe de estudios “el alumno pierde el derecho a estar en clase X horas o X días” (JE2). Para estos casos también se asignaba al alumnado tareas, que favorecieran la reflexión en torno a temáticas relacionadas con el respeto. También se propiciaba el establecimiento de compromisos de comportamiento.

En ambos casos, debía haber un registro exhaustivo de la conducta ocurrida y la consecuencia establecida por parte del profesorado implicado, para la posterior evaluación de la práctica. Además, siempre debía estar presente en el ATI y en el Aula de Convivencia, un maestro o maestra de guardia que supervisara lo que en dichas aulas aconteciera.

No obstante, ha de aclararse que la diferenciación de ambas estrategias ocurría en el plano conceptual, puesto que en la práctica tanto el ATI como el Aula de Convivencia se encontraban físicamente ubicadas en la misma sala.

La idea era estructurar como dos espacios virtuales porque, al final, físicamente, sólo tenemos un espacio. Porque según el plan de convivencia, tenemos que diferenciar entre un Aula de Atención Individualizada y un Aula de Convivencia. (JE2)

Además, como medida preventiva, existían unas normas de convivencia ya establecidas para todo el centro que eran entregadas y tratadas con el alumnado a principios de curso. Sin embargo, se observó una **ausencia de normas de aula**, quedando dicha estrategia relegada a la voluntad personal de cada maestro o maestra. De este modo, encontramos que únicamente en uno de los grupos existían unas normas de aula consensuadas y elaboradas por el alumnado.

Fruto de la importancia que se le otorgó al ámbito de la convivencia, la dirección del centro y el equipo educativo acostumbraban a evaluar con frecuencia las actuaciones llevadas a cabo al respecto. En el tiempo en el que fueron tomados los datos se había valorado que no se estaba produciendo una mejora en términos de convivencia en el centro y se determinó la necesidad de un cambio de actuación conjunta, relacionado directamente con un cambio a nivel metodológico.

Se vio la necesidad de un cambio, o sea nosotros hemos visto que en un trimestre, las incidencias se han repetido, que las medidas no ha sido efectivas, con lo cual pues todo el equipo docente hemos visto la necesidad de un cambio, un cambio metodológico. (D2)

Es interesante rescatar en este sentido lo mencionado en el punto anterior, en el que se plasmaba la unión de fuerzas que ante las dificultades demostraba el equipo profesional. Así, el cambio necesario –mencionado por la directora- fue acogido de forma consensuada por parte de todo el profesorado, quien asumió la responsabilidad de manera conjunta.

(Y hubo consenso) sin duda alguna, porque lo que sí tenemos todos claro es que esto no es problema de una persona, esto es un problema del equipo docente. (D2)

6. UN ESTILO EDUCATIVO TRADICIONAL CON ÁNIMO DE CAMBIO

La llegada del nuevo equipo directivo, conformado por maestros y maestras que ya contaban con una larga carrera profesional en este centro, favoreció el replanteamiento de la metodología que se desarrollaba en el CE-2. En el momento en el que fueron

recogidos los datos, dicha metodología era de corte eminentemente tradicional: los pupitres estaba dispuestos en filas de uno, eran frecuentes las clases de tipo expositivo, la utilización del libro de texto como fuente principal de acceso a los contenidos y la evaluación mediante examen.

En cuanto a los principios que fundamentaban el estilo educativo generalizado en el centro, se otorgó importancia a la **no permisividad** por parte del profesorado. Esto se justificó especialmente por el tipo de alumnado que acudía a este centro.

Nosotros trabajamos con niños que han estado muy tocados ya por la vida, entonces tienes que ser dura, tienes que tener la mano de terciopelo. Es una metáfora que a mí me dijeron cuando empezaba “una mano de hierro con un guante de terciopelo”. Pero recta, porque estos niños necesitan de todo menos pasarles la mano, porque no hay nadie que vaya a enseñarles el camino recto. Entonces necesitan de nosotros la dureza y el camino de decir “no, esto está bien y esto está mal”. (M62)

En relación al modo de tratar los conflictos que ocurrían en el interior del aula, era frecuente encontrar acciones correctivas que describían los castigos más tradicionales, como hacer que el alumno o alumna copiara alguna frase un determinado número de veces, que estuviera de pie junto a la pared o fuera expulsado a algún aula de Educación Infantil.

Pero además que el ATI... yo prefiero tenerlo ahí de pie, tipo militar: pies juntos, brazos juntos. Dice (*el niño*) “maestra, es que me canso”, digo “pues para eso es, para que te canses”, para que te canses y reflexiones y pienses en lo que estás haciendo: “primero, molestándote a ti mismo porque no estás aprendiendo y segundo, estás molestando a tus compañeros, que tengo que parar la clase y tengo que dejar de explicar por tu culpa”. (M32)

Estas acciones, no obstante, evitaban lo que -según las personas entrevistadas- supondría la expulsión del centro, según las actuaciones que normalmente se llevaban a cabo otros colegios. En el momento en el que fueron tomados los datos, ocho niños de un mismo grupo de Primaria habían trasgredido las normas de convivencia. Ante ello, la medida determinada fue derivar a los alumnos a otras clases, en lugar de proceder a la expulsión del centro. Esta medida fue considerada como positiva por parte del equipo directivo y los docentes implicados.

Ahora, por ejemplo, la semana pasada, tuvieron que expulsar a ocho niños de (*una misma clase*), pero decidimos no expulsarlos a su casa y los reubicamos en

todas las aulas del centro, entonces han estado en periodo de extinción total, con su trabajo, ellos llevaban su tarea para la jornada pero sin comunicación ninguna con el resto, entonces bueno pues hemos visto que ha sido una medida un poco más efectiva que las otras. (D2)

Sin embargo, entre el profesorado, se encontraron algunas voces críticas que consideraron que existía un excesivo empleo del castigo y una ausencia de medidas preventivas:

Hay muchos problemas de conducta que no se afrontan como se tienen que afrontar y la línea que yo pienso que hay que seguir, yo muchas veces no la veo, o sea se abusa del castigo, se abusa... Entonces, a ver, se toman muchas medidas, creo yo, para cuando ya ha pasado el problema pero no se hace prevención. Tú tienes que tener esa capacidad, o sea, el pensar que por regañar más no vas a tener a los niños más controlados. (MX2)

6.1. La llegada del nuevo equipo directivo

El equipo directivo, que se incorporó en el mismo curso en el que fue desarrollado el trabajo de campo, destacó de sí mismo el mantenerse conservador con respecto al equipo anterior. No obstante, desde su llegada, había centrado su atención principalmente en dos aspectos. El primero de ellos se refiere al **ámbito administrativo**, así el nuevo equipo estaba siendo muy cuidadoso a la hora de cumplir con todos los requisitos burocráticos y legislativos. La segunda línea de actuación fue precisamente la **mejora de la convivencia en el centro**. Para ello, se estaban tomando distintas acciones de forma paralela. Por un lado, introdujeron una mayor tendencia a protocolarizar todas las acciones que debían llevarse a cabo en dicho ámbito. Un cambio importante que se había establecido desde su llegada fue el promover que cada tutor se encargara del mayor número posible de materias en su tutoría, para potenciar de este modo que el alumnado lo identificara como su figura de referencia.

Bueno anteriormente a lo mejor un profesor daba matemáticas en segundo ciclo, o daba la lengua otro en... pero este año hemos planteado que el tutor debe estar con los niños el máximo tiempo posible, y bueno están contentos la verdad, porque efectivamente, y más en niños que son conflictivos lo más fácil es que tengan una persona de referencia para trabajar con ellos. (JE2)

Por otra parte, como ya ha sido expuesto, se consideró que trabajar las conductas del alumnado de una manera preventiva precisaba de cambios metodológicos en el CE-2.

Esto fue favorecido por la costumbre que había mantenido el centro de evaluar periódicamente la práctica.

Cuando empezamos a valorar la realidad que habíamos tenido, pues todos nos vimos con la necesidad de cambiar... de cambiar cosas. Lógicamente, tú no puedes cambiar todo de golpe pero sí puedes empezar a probar y evaluar la efectividad. Entonces, bueno pues está claro que hay determinados grupos en los que si tú tienes ocho niños disruptivos, tú no puedes tener una metodología y una dinámica de trabajo de mera exposición porque vas a tener interrupciones constantes, y ya una vez que la tienes, tienes que actuar, entonces bueno, pues nuestro planteamiento fundamental fue el idear algo que esté basado en la prevención. (D2)

De este modo, se había consensuado aplicar para todo el centro algunas estrategias que habían comenzado a darse de manera individual por parte de algunos tutores y que habían sido valoradas como positivas. Se resumen en el cambio de organización de las clases de modo que favoreciera el aprendizaje cooperativo, la aplicación de economía de fichas o la puesta en marcha de la asamblea en el aula.

Para el próximo trimestre... ya en algunos cursos que son donde más se dan este tipo de incidencias, pues se va a empezar reubicando las clases. Se ha valorado que quizás sería positivo el reubicar las clases, o bien agruparlas para hacer trabajos en grupo, o hacer en U... en fin, reubicar cada uno su aula, empezar a trabajar el aprendizaje cooperativo, de tal forma que estos niños que son más disruptivos y más conflictivos, integrarlos en grupos que puedan tirar de ellos. Al principio, lógicamente, eso será difícil pero... pues empezar un poco con esa dinámica (...). Se determinó también que todos los días al comenzar la jornada, en los cursos conflictivos, se comenzara con un momento asamblea en el que se hiciera un propósito para el día y al final de la jornada valorarlo... y así, pequeñas cosas. Se habló también de la posibilidad de hacer una economía de fichas. (D2)

No obstante, el jefe de estudios reconoció que poner en práctica la transición a una nueva metodología encontraba limitaciones, como el esfuerzo añadido que podía suponer para el profesorado.

Eso requiere también un trabajo extra del profesorado, que tiene que buscar los materiales, los aspectos que les gustan a los niños y a la vez mezclarlo con todas

las materias que tiene que explicar, matemáticas, con lengua, con las ciencias... (JE2)

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MEDIANTE AULAS ESPECÍFICAS

Por las características de su alumnado, el CE-2 tenía asignados dos recursos diferenciados para atender a la diversidad: el aula de educación especial (EE) y el aula de apoyo a la integración. Por ello, el centro contaba también con dos maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica (PT) contratados a tiempo completo y otros dos auxiliares de EE que apoyan diariamente a los anteriores en determinadas horas.

No obstante, la distinción de ambos recursos ocurría en un plano más administrativo que práctico. El centro había establecido como el mejor modo de gestionar estos recursos, el agrupar al alumnado por criterio de edad en lugar de por el tipo de necesidades con el que los niños y niñas habían sido diagnosticados. De este modo, cada maestro o maestra de PT se había especializado en un grupo de edad “para no mezclar niños de esas edades tan diversas” (O2), pero **ambos realizaban la doble función de EE y de apoyo a la integración**. Así, existía un aula específica destinada a niños y niñas de 1º y 2º ciclo de Educación Primaria y otra, para 3º ciclo.

Las dos aulas son un poco comodín, porque tanto acogen niños que vienen con sus canalizaciones de necesidades específicas, como se acogen a otros alumnos que lo que necesitan pues una integración puntual: salir de fuera del aula en X momentos, o simplemente que requieren, por convivencia o por cualquier otro tema, estar fuera del aula; o porque lleven mucho retraso escolar. (JE2)

El alumnado que acudía a estas aulas contaba con un dictamen de escolarización que le había determinado una modalidad B o C. Además de los chicos y chicas catalogados como con necesidades educativas especiales, existía el perfil de apoyo a la integración el cual fue explicado por la orientadora:

No tienen problemas entre comillas de... dificultades o lo que sea, sino simplemente no han estado escolarizados. Entonces claro, se pone en marcha toda la respuesta educativa con las clases de apoyo, el aula de apoyo a la integración y entonces pues en cuanto consiguen tener los mínimos para poder seguir su currículum ordinario pues ya... se incorporan... vamos, están en su clase ordinaria y... ya se incorporan todas las demás horas. (O2)

No obstante, según uno de los docentes de PT, en el centro había otros niños y niñas que precisaban una atención específica, más allá del alumnado que estaba diagnosticado oficialmente. Esto estuvo relacionado con el hecho de que algunos tutores de aulas ordinarias consideran *niños de EE* a alumnos o alumnas que no se encontraban diagnosticados, para quienes realizaban algún tipo de adaptación.

Este año estamos cogiendo veintitantos niños (*entre las dos aulas específicas*). Pero... hay muchos más, hay niños que dices “bueno, pues no puedo coger a este niño porque necesitan otros mucha más atención”, pero que siempre hay muchos más. (PT12)

Los niños y niñas con modalidad B asistían al aula específica en la primera mitad de la jornada, donde trabajan las materias instrumentales y tras el recreo se incorporaban al aula ordinaria para cursar el resto de asignaturas. Con respecto al alumnado que poseía una modalidad C, la directora afirmó que -como novedad desde la llegada del nuevo equipo directivo- estaban procurando que también ellos se integraran en grupos ordinarios en determinadas materias.

Estos niños en su dictamen... ya vienen con un diagnóstico catalogados en psíquicos, que tienen que estar en un aula especial. Pero bueno, nosotros, un poco, nos resistimos a eso, a dejar a un niño ahí (...) entonces a lo mejor hacen educación física con los de 2º y son niños con edad de 4º, o hacen plástica en 3º o (...) nuestra idea siempre es integrar a esos niños con el resto. (D2)

En algunas ocasiones, cuando el alumnado del aula específica pasaba al aula ordinaria, los docentes de PT acudían al grupo donde tales niños y niñas se integraban, para ofrecer allí apoyo. Sin embargo, esta medida no era frecuente por la dificultad de cuadrar horarios en los que un maestro de PT no tuviera que atender a nadie en el aula específica.

El objetivo de las aulas específicas era que los niños y niñas logaran superar su desfase escolar para poder incorporarse lo más rápido posible a un aula ordinaria, no obstante, uno de los tutores de PT afirmó que este proceso podía tardar hasta uno o dos años.

Trabajamos con unas deficiencias relativas, que en un momento dado pueden parecer muy profundas o severas, pero que siempre yo creo que recuperables, entonces la esperanza siempre es que los niños se vayan integrando, si no del todo, pero en un curso de referencia, que tiene que ver más o menos con su edad o con su nivel y que no permanezcan aquí tanto tiempo, pero el caso es que, por

ejemplo, de 9 a 11,30 están aquí hasta que consiguen un nivel parecido al de su clase, lo cual te puede durar un año o dos. (PT12)

Por otra parte, en relación a la organización de los apoyos que ofrecía el CE-2 en las aulas ordinarias, se habían ajustado los horarios para ofrecer la posibilidad de que los tutores también pudieran contar con doble profesorado en determinadas materias. No obstante, ésta se trataba de una medida **no generalizada** que ocurría en función de las necesidades que manifestara cada maestro o maestra. Los apoyos solían darse con más frecuencia en aquellas materias que no eran responsabilidad del tutor:

En muchas de las materias, por ejemplo, inglés, en las que entra un profesor externo en las tutorías, el tutor, hay muchas de esas horas que se queda y apoya al docente que está desarrollando en esos momentos sus funciones. Depende de la necesidad de los profesores, y de las necesidades, también, de los alumnos de esa clase. (JE)

Conseguimos mucho, que no se despisten y al que está despistadillo ponerlo un poco al corriente de donde va. Entonces, se queda el profesor que va a dar la clase dirigiendo y tú estás un poquito ahí de (...). En inglés que hay algunos niños que están algo desfasados, si tú estás allí y estás pendiente de que el niño reenganche pues mucho mejor. (M42)

7.1. Satisfacción ante la atención a la diversidad y falta de sinergia

Esta forma de gestionar la atención a la diversidad, con la utilización de dos aulas específicas, tenía una larga trayectoria en el funcionamiento del centro. Se manifestó una satisfacción generalizada por parte de los profesionales al valorar la calidad de la misma.

Se conjuga muy bien el trabajo de los profesionales que hay ahí en esas aulas y los apoyos que reciben, para que tenga cabida el mayor número de alumnado posible. (JE2)

Yo creo que nos diferencia mucho de la pública (*donde*) los apoyos son más puntuales... los niños salen fuera... o los apoyos son dentro de clase... si hay una ayuda fuera, es más puntual, o sea: dos, tres sesiones a las semana, una hora... Aquí no, (*aquí*) me parece que es mejor: los niños salen de su clase, salen hasta intentar que se integren lo antes posible (...). Hay un apoyo bastante grande (PT22).

A pesar de que esa satisfacción estuvo presente en todas las personas entrevistadas, apareció al mismo tiempo una falta de acuerdo entre tutores y maestras de PT ante la atención que debería ser idónea en determinados casos de alumnos y alumnas (refiriéndose a si debieran estar ubicados en el aula específica o en la ordinaria).

Éste, con el TDH... éste tiene modalidad C, como tiene adaptación significativa, pues a éste no lo quisieron en su clase, “¡pues yo no lo quiero!” y aquí está, salvo en educación física que está nivelado, no aparece (*por su clase*). (MX2)

Una maestra expuso el mismo discurso pero en lo que respecta a su aula ordinaria. Ante el caso de un episodio fuerte de disruptividad en un niño alegó:

Si este niño hubiera estado desde principio de curso en educación especial... yo creo que sí... (*que se hubiera solucionado*) pero como es un niño disruptivo... Entonces, esa es la impotencia que yo me encuentro. (M32)

Pareciera, finalmente, que maestros y maestras se pasaban la responsabilidad de unos a otros ante los casos *más complicados*, los cuales siempre aparecían vinculados a la presencia de problemas de conducta.

También, relacionado con lo anterior, uno de los maestros de PT planteó el siguiente caso sobre el desacuerdo entre él y el tutor de un niño, sobre la conveniencia de si modificarle su adaptación curricular de *no significativa* a *significativa*. Este caso evidencia una falta de sinergia entre profesionales de PT y tutores, que apareció identificada como freno en el progreso de los niños y niñas.

(*Este niño no tiene una adaptación curricular significativa*) porque no quiero (...) Ellos quieren que “tú te quedas con él y yo no le enseño”... No. Porque si no, lo segregamos más todavía, el niño tiene que estar en su clase y haciendo y teniendo oportunidades de estar integrado porque... ya está bastante desintegrado (...). Si tuviéramos más sinergia, avanzaríamos más, lo tengo claro (MX2).

7.2. Un perfil especial en los maestros y maestras de pedagogía terapéutica

Los maestros y maestras, encargados de las aulas específicas, destacaron por manifestar una actitud positiva hacia su grupo de alumnos y alumnas, por poner en marcha un estilo educativo menos tradicional y sentirse satisfechos ante su trabajo. Pusieron de manifiesto que sus circunstancias eran diferentes a las propias de los docentes de las aulas ordinarias, donde quizá imperaba un mayor nivel de estrés. Este perfil fue especialmente evidente en uno de los casos:

(*Mi grupo de alumnos y alumnas*) pues de lo más variopinto y divertido, para mí son todos geniales. Realmente, muchos de estos niños... Es impresionante, tienen unas capacidades bastante altas. (PT22)

Este maestro llevaba a cabo una metodología mucho más activa que la que se observaba en el resto de aulas. Para la adquisición de los contenidos, combinaba el empleo del libro de texto con la puesta en marcha de proyectos de investigación. En general, proponía actividades de baja probabilidad de fracaso. Aunque cada alumno o alumna poseyera un nivel curricular muy distinto en esta aula y utilizara unos materiales también diferentes, existían momentos para el aprendizaje cooperativo.

(*Van*) funcionando con su nivel de comprensión lectora y con un poco de ayuda, y entonces ya se van comiendo los libros, las páginas, y entonces se va trabajando entre los mismo compañeros, los que van terminando rápido ayudan a los otros y vamos trabajando todos a una y entonces, pues rápidamente van avanzando un curso o dos por año, van mucho más rápido. Y... se acostumbran a trabajar rápido y trabajar bien. (PT22)

El alumnado de este grupo de EE hacía mucho uso del Aula de la Naturaleza de la que dispone el centro, la cual utilizaba el maestro para promover los proyectos de investigación.

Vi que todos estos proyectillos, con la naturaleza, era lo que enganchaba a los niños que habían fracasado en el sistema educativo, pues a renovar la ilusión, la curiosidad por las cosas y a ver que eran válidos, porque eran fracasados, ellos se sentían como que no servían para nada (...). Entonces pues se han volcado muchísimo. (PT22)

Además, todos los días se realizaba una asamblea en clase en la que se debatía una frase que denominaban *frase sabia*. En cuanto a la gestión de la convivencia, el maestro había ideado un sistema de economía de fichas que era planteado al alumnado como un juego: “aquí es como un juego, todo el día es como una especie de juego” (PT22). En esta clase sí existían normas de convivencia que habían sido elaboradas y consensuadas por el grupo. El maestro declaró que, el clima de convivencia era positivo, pese a que en esta aula hubiera niños con trastornos graves de conducta.

(*El clima de aula*) pues muy bien, la verdad es que se está a gusto, siempre hay tonterías... pero es que a mí eso ya no me afectan, “que me ha dicho”... “venga ya”... Y como ven que a mí tampoco me ha afectado eso... Pues ya se le explica, se le quitan 4 fichas ó 5, y al rato ya está funcionando bien y no pasa

nada. Con eso funcionan genial (...). Algunos con trastornos graves de conducta que vienen expulsados de centros, pues aquí ya funcionan genial. (PT22)

El juego era una estrategia también empleada por el otro docente de PT, quien lo empleaba como una herramienta para acceder a la dimensión emocional del alumnado.

No es que jueguen por jugar, no es porque sea la hora de jugar (...) eso te da mucho pie a que refuerces socialmente, a que te muestren su parte cariñosa, su parte afectiva, que al fin y al cabo es lo que funciona. (PT22)

Así, ambos docentes destacaron la importancia del refuerzo positivo a los niños y niñas, de poner en valor los aspectos que hacían bien y de establecer con ellos una relación especial, cercana.

Hay que valorar mucho y criticar poco. Hay una norma, eso de tienes que decir 5 cosas buenas y una mala, o sea no puedes decir nada más que cosas malas, como pasa en muchas clases. Entonces al final... tienes permiso para que haga 1 cosa mala cuando ha hecho 5 buenas, entonces así sí se admite (*la crítica*) y no te cargas a los niños que ya están, muchos de ellos, muy rotos. Entonces así empiezan a funcionar. (PT22)

Tú tienes que venir un poco a mediar, a escuchar, a pensar que “ahora lo has hecho mal, pero hay otras veces que lo has hecho bien, o que lo vas a poder hacer bien”. (PT12)

8. ESCASEZ DE RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Como se dijo al comienzo de este informe, el CE-2, está catalogado como de compensatoria. A nivel de recursos, esto supone una dotación extra para el trabajo relacionado con el Apoyo a la Integración. No obstante, el equipo directivo reiteró que dicha ayuda no era suficiente.

Lógicamente en personal, no tenemos el mismo personal que un centro que no sea de compensatoria, lo cual nos permite hacer un despliegue de apoyos que, a la hora de trabajar, es mucho más productivo y más efectivo. Pero para el tipo de alumnado que hay, no hay apoyos suficientes, no hay apoyos suficientes. (D2)

A su vez, el jefe de estudios -quien, de hecho no conocía con precisión cuáles eran esos recursos complementarios que les correspondían como centro de compensatoria- afirmó

que la repercusión real que esta catalogación tiene es la de recibir más *niños con dificultades*. De hecho, expresó que el centro se encontraba algo *desbordado* en lo que se refiere al número de alumnado en aulas específicas (en una de ellas había 11 alumnos, siendo 7 el máximo de matriculas según la ratio).

(Los recursos extra son) las aulas específicas, tenemos algún aula más... no sé si tenemos una dotación extra para profesores, o para algo más, no sé exactamente qué es lo que nos sobre dota, pero creo que es para el aula de integración, alguna cosilla más. Sobre todo es para que nos lleguen, nos llegan muchísimos más alumnos con necesidades (...). Nos llegan muchos más, claro, porque se supone que también estamos especializados en eso, nos llegan más alumnos con dificultades. (JE2)

A este respecto, tanto la dirección como algunos maestros y maestras manifestaron que, pese a esa mayor dotación que recibía el centro, seguía existiendo una falta de recursos. En todos los casos se refirieron a recursos humanos y, especialmente, a los dirigidos a la atención del alumnado que consideran de mayor dificultad.

Aún así faltan recursos, por mucho que intentamos optimizar toda la carga horaria que tenemos para que demos máxima atención al alumnado, pues pienso que faltan recursos, sobre todo nos faltan recursos especializados, tenemos casos complejos en los que deberíamos o, bien tener algún acompañante o incluso tener un aula más de específica, porque... lo que vamos buscando es que el alumno pueda sacar el máximo provecho, que le pueda servir el paso por el centro, pues para un cambio mucho más radical, entonces si son muchos alumnos, tienen menos tiempo de dedicación hacia ellos, también si son alumnos complicados, pues más, más lento va todo. (JE2)

Este reclamo fue repetido por otro de los docentes, quien aspiraba a que hubiera más de un maestro o maestra de forma permanente en las aulas.

Yo creo que hace falta más personal, que en una clase hubiera un par de personas, tres, sería genial (...). Si aquí hubiera más gente, (si) hubiera un equipo, pues no habría problema y podríamos hacer como siete mil cosas más. (PT12)

Por último, existía una sensación –manifestada por la directora- de que el centro se encontraba en una situación de mayor vulnerabilidad en términos de recursos por el hecho de ser un centro concertado:

En reuniones que tenemos con Servicios Sociales, con E.O.E., nos dicen que hay la posibilidad de solicitar monitores para determinados niños que precisen - sobre todo temas de convivencia- pero... eso, nos ponen en la cola. Los centros concertados no suelen estar de los primeros por muchas necesidades que tengan (...). Un centro concertado siempre está en la cuerda floja y si tienes pocos niños más, entonces no nos respalda nuestra forma de trabajar. Bueno, el trabajar ahí está, pero nos pone por delante de nadie... (D2)

9. SÍNTESIS VALORATIVA DEL CENTRO ESCOLAR 2

El siguiente esquema (figura 6.2.2) trata de ilustrar de manera sintética la visión global del CE-2. En él, se muestran los temas más relevantes que han emergido de un análisis interpretativo del caso.

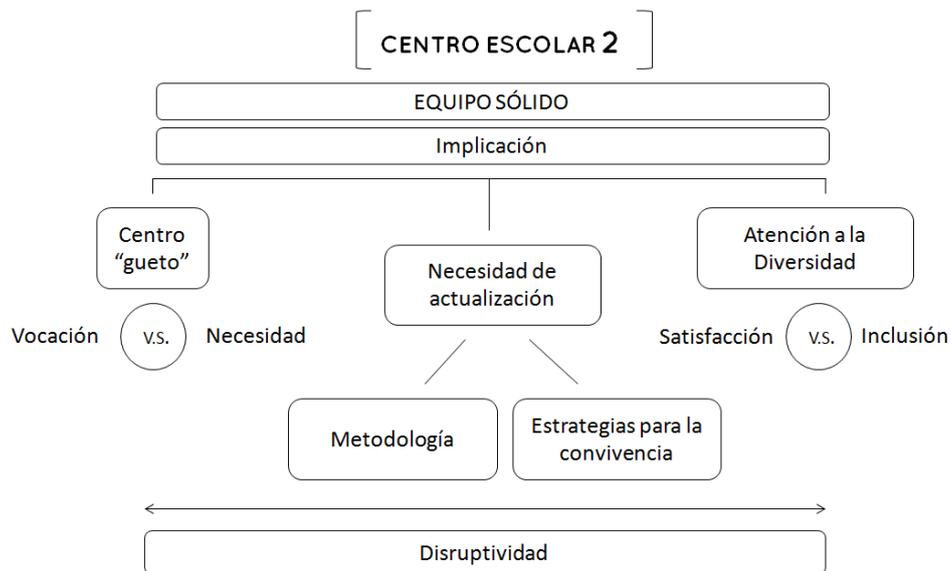


Figura 6.2.2. Temas principales que resumen el Centro Escolar 2. Elaboración propia.

Como punto de partida, es necesario destacar el hecho de que éste se trata de un centro fuerte en lo relativo a su equipo profesional, el cual podemos definir como un grupo sólido en el que tiene más peso aquello que une, que la presencia de diferencias individuales. Además, este equipo se encontraba satisfecho de sí mismo y reconocía el valor de su labor, la cual estaba respaldada por una importante trayectoria de trabajo conjunto, enmarcada en una filosofía concreta basada en el legado de su fundador. Resalta, además, la implicación generalizada por parte del equipo profesional hacia su tarea, así como la creación de un clima familiar, caracterizado por el conocer bien al alumnado, preocuparse y cuidar de él.

En segundo término, pese a que el centro señaló la diversidad que existía entre su alumnado y pese a que sus profesionales quisieran huir -de manera manifiesta- de la consideración de este centro como *centro gueto*, el análisis de su realidad muestra es que este colegio acoge a un perfil similar de alumnado (dentro de la diversidad consustancial a todo grupo social). En este perfil de población abundan niños y niñas acogidos por algún tipo de institución, bien sean centros de protección a la infancia o escuelas hogar. Por otra parte, nos encontramos con la paradoja de que ese alumnado en situación de vulnerabilidad, si bien es querido por el centro (de acuerdo a su misión institucional), a la vez, es necesitado en términos de conveniencia, debido a la falta de matrículas de la que adolece el centro.

Al analizar el estilo educativo y las estrategias que se llevan a cabo, podemos reiterar la necesidad detectada por el nuevo equipo directivo, de una actualización en lo que se refiere tanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, como a las medidas que existen para el manejo del clima de convivencia. Por ello, en términos de metodología, se deben aplaudir las propuestas impulsadas, siendo necesaria su puesta real en la práctica.

En la base de la figura (6.2.2) se ha querido plasmar el tema de la disruptividad como algo que atraviesa el centro y que impregna de forma transversal el discurso de las personas entrevistadas. Por el modo en el que se refieren al alumnado se percibe cierta sensación de batalla con él.

Sin embargo, por otro lado, lo anterior no se contradice con el hecho de que se trate de un centro escolar muy implicado con la población a la que atiende donde se evidencia esa relación de familiaridad y cercanía con el alumnado, el cual conforma el eje sobre el que se mueve el centro escolar.

Por ello, en relación a la gestión de la convivencia, sería positivo que aquella propuesta de actualización en términos de metodología se expandiera también al ámbito de la gestión de conflictos para incorporar una actuación donde cobrara un peso mayor la prevención y el refuerzo positivo. Esto podría tener también, como consecuencia, una repercusión positiva en las actitudes del profesorado.

Por último, encontramos el tema de la Atención a la Diversidad, donde existe una satisfacción generalizada por parte del profesorado en cuanto al modo de atender al alumnado, pero que choca con los principios de una educación inclusiva, como se discutirá más adelante.



6.3

El Centro Escolar 3

1. Contexto histórico, social y organizativo
2. Compensar desigualdades como meta educativa
3. El ámbito curricular de la mano de un clima de convivencia positivo
4. Relación entre el centro escolar y las residencias
5. Síntesis valorativa del Centro Escolar 3

CENTRO ESCOLAR 3	
Adscripción	- Concertado
Etapas	- Infantil - Primaria - Secundaria - Formación Profesional Básica y Media (FPB-FPM)
Nº Alumnos y alumnas	- 300
Nº Alumnos y alumnas en A.R. (en Primaria)	- 3
Línea	- Línea 1 desde Infantil hasta Secundaria
Recursos humanos	- Una orientadora propia para este centro - Participación de apoyos externos (voluntariado)
Observaciones	- Dentro del mismo recinto se ubican la escuela y el centro de protección

1. CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y ORGANIZATIVO

El *Centro Escolar 3* (en adelante CE-3) es obra de una fundación religiosa. Tiene la gran peculiaridad de que el mismo recinto alberga un centro escolar, un centro de protección a la infancia y una escuela hogar. Aunque geográficamente pertenece a un distrito de una capital andaluza, el centro está ubicado en un entorno carente de zonas residenciales.

Se trata de un centro de grandes dimensiones que cuenta con varios edificios y espacios amplios al aire libre. Fue fundado en 1950 con la intención de acoger a niños, niñas y jóvenes que se encontraban en situación de calle y desamparo, de acuerdo al concepto de los antiguos orfanatos. Comenzó otorgando los servicios básicos de residencia, ropa y comida, pero pronto consideró la necesidad de ofrecer formación de tipo laboral a los chicos y chicas.

No obstante, según expone su página web, el centro quiso ofrecer una mayor y más especializada atención desde la intención de constituirse como una “pequeña ciudad autónoma” (web del CE-3) de la que los niños y niñas fueran partícipes. Es por ello que estuvo, y está, dotada de diversos servicios: residencia, lavandería, cocina, enfermería, colegio, talleres formativos, espacios ajardinados, instalaciones deportivas, teatro e imprenta.

Según recoge un periódico en 1959, el CE-3 fue descrito por su fundador del siguiente modo:

Es la casa del niño que no tiene casa, o que no puede vivir en ella, por desgracia suya. Es la casa donde el niño encuentra casa, ropa, cama, comida, escuela y religión; es la casa donde el joven con capacidad tiene la beca para cursar sus estudios o los medios para aprender un oficio. Y sobre todo, y esto es fundamental en su formación, haya otros niños bien orientados con quienes vivir y jugar. (Periódico IDEAL, 1959)

Posteriormente, al actualizarse el sistema de protección a la infancia, el recurso residencial se diferenció en dos: un centro de protección y una escuela hogar encaminada, en un principio, a la atención de hijos e hijas de familias jornaleras. En la actualidad, el centro ofrece cinco recursos bien diferenciados que son disfrutados por niños y niñas desde los 3 años de edad hasta jóvenes mayores de 18 años. Son los siguientes:

- *Centro de Protección* → el centro de protección es de tipo Residencial Básico. En el momento en el que fueron recogidos los datos, había tan solo 3 niños y niñas de edad Primaria, siendo más abundante la población en la etapa de Secundaria.
- *Escuela Hogar* → acoge a hijos e hijas de familias con bajos recursos económicos que requieran de este apoyo por diversos motivos, entre ellos, problemas de conciliación laboral. Los niños y niñas matriculados en la Escuela Hogar residen en ella durante la semana y los fines de semana viven con sus familias.
- *Centro de día* → supone un servicio a las familias que lo necesiten, al ampliar el horario escolar de 7h a 17h. A disposición de los niños y niñas que hagan uso de este recurso hay un aula matinal y, por las tardes, distintas actividades extraescolares, en función de sus gustos.
- Finalmente, la realidad es que todo el alumnado que no acude a ninguno de los recursos residenciales es beneficiario del centro de día. Este tipo de alumnado fue denominado por el personal del centro escolar como *los externos*. Proceden tanto del barrio cercano al CE-3, como de áreas en situación de exclusión de la ciudad.
- *Centro escolar* → abarca Educación Infantil, Primaria y Secundaria, todo de línea 1. Además, oferta cuatro ciclos de Formación Profesional de grado Medio

(FPM). La población escolar está conformada por los niños y niñas del centro de protección, de la escuela hogar y por *los externos*.

- *Programa de alta intensidad (PAI)* → se trata de un recurso dirigido a jóvenes entre 18 y 21 años en el que se fomenta su emancipación, haciendo especial énfasis en la búsqueda de empleo.

Este estudio de caso se refiere únicamente a lo que acontece en el centro escolar en la etapa Primaria. En el momento en el que fueron recogidos los datos, Primaria contaba con una jefa de estudios, propia para esta etapa y un equipo docente de 6 tutores, junto a los especialistas de: inglés (responsable también de religión), francés y educación física. Además, había una maestra de PT y otro maestro de compensatoria, compartido con Secundaria. Para todo el centro escolar había una directora y un orientador. Todo el personal de Primaria contaba ya con una larga trayectoria profesional en el centro. La directora llevaba más de 20 años en el cargo y había favorecido el diseño de todo un sistema de intervención propio de este centro escolar, como se expone más adelante.

El perfil del alumnado es descrito por los documentos del centro como niños y niñas con distintas necesidades socio-familiares, económicas, escolares y conductuales, los cuales “manifiestan dificultades potenciales -o reales- de riesgo psicosocial, que les obstaculizan su proceso de realización personal y de inserción social y laboral” (web del CE-3). Este alumnado es catalogado como de *compensación educativa*. Según la directora:

De compensación educativa estamos por encima del 80-90% en educación obligatoria. (*Son*) procedentes de una clase social muy desfavorecida y que tienen unos graves problemas familiares (...) tienen muchísima problemática. (D3)

Entre el alumnado, había chicos y chicas que acudían a este centro después de haber sido expulsados de otros. Por otro lado, debido a la existencia de los recursos residenciales, era común que durante el curso se incorporaran nuevos alumnos y alumnas, lo cual hacía que los grupos fueran inestables. Este hecho fue considerado por el personal docente como un factor de dificultad con el que habían de lidiar.

Por las características del CE-3, no había una presencia significativa de las familias en la vida del centro.

A las familias no las desconocemos totalmente, pero es verdad que no colaboran todo lo que nos gustaría. (PT3)

Aunque el centro se encontraba alejado de la ciudad y contaba con una baja presencia y participación del entorno social cercano, estaba de algún modo abierto a la comunidad, pues era receptivo a la participación de diferentes apoyos externos, como personas voluntarias o asociaciones que proponían diversos proyectos para llevar a cabo en el centro. Así, la directora afirmó: “yo creo que la escuela es un sitio donde debe de participar el mundo exterior” (D3), de acuerdo a la misión sentida por el equipo profesional del CE-3 de compensar las desigualdades de su alumnado.

2. COMPENSAR DESIGUALDADES COMO META EDUCATIVA

La identidad de este centro se encontraba directamente asociada a ser un **centro de compensatoria**. Así, la tarea de *compensar las desigualdades* es una idea muy presente a lo largo de las intervenciones de los entrevistados, siendo destacada al describir tanto el centro, el alumnado, como la respuesta educativa que ofrecían.

Siguiendo las explicaciones de la directora, el centro entendía la compensación como la responsabilidad de ofrecer a al alumnado múltiples vivencias a las que no tenían la opción de acceder de forma natural en su núcleo familiar. Por ello, desde el centro se proponían diversas salidas y experiencias que tenían la intención final de provocar un aprendizaje importante en los chicos y chicas.

Nosotros tenemos siempre claro que estamos compensando las desigualdades sociales (...). Entendemos la compensación educativa como que los niños puedan tener distintas experiencias en la vida y distintas emociones (...). Es ofrecer a los niños recursos y contacto con la vida que en su medio no van a tener (...). Son experiencias de vida pero, sobre todo, que todo eso se transforme en todo un proceso de aprendizaje personal. (D3)

El sentido de la educación compensatoria impregnaba la organización escolar, como puede verse en el siguiente fragmento:

La organización del centro también es muy importante, es decir organizar todo el centro para responder a las necesidades del niño, no a la necesidad del centro, el centro no tiene otras necesidades que no sean las de los niños. (D3)

Además, en los documentos descriptivos de la visión y la misión del centro, se deja ver que su objetivo principal iba más allá del aspecto académico:

Ayudar a familias carentes de recursos para afrontar la educación de sus hijos no sólo en el ámbito educativo, sino también cubriendo necesidades básicas

diarias que, de no ser por la atención que reciben en este centro, no verían resueltas. (Web del CE-3)

En los mismos documentos, el compromiso por la educación de esta población, aparece ligado al hecho de ser una institución católica, aunque aclara mantenerse “respetuosa con todas las creencias y culturas que configuran nuestra sociedad actual” (web del CE-3). No obstante, la motivación religiosa no fue manifestada por ninguna de las personas entrevistadas.

El conformar un *centro familiar* fue otra de las características identitarias que destacó el profesorado. Se hizo alusión, por un lado, a que todos los profesionales del centro - incluidos los propios del centro de protección y la escuela hogar- se conocían y tenían una relación frecuente entre sí. Por otro lado, la connotación *familiar* también representaba el tipo de relación, cercana y afectuosa, que el profesorado mantenía con el alumnado y que se dejaba ver cuando los tutores se referían a su grupo-clase como “mis niños” (JE3) o afirmando que “somos una familia” (M43).

La seña de identidad es que el niño que viene aquí se encuentra en su casa, porque es que somos una familia. Puedes ser de (*los*) mayores, puedes ser de Infantil, puedes ser de ciclos formativos... que en algún aspecto te relacionas con todos los demás, entonces es como una familia: el grande conoce al chico, el chico conoce al grande... Es como una familia, yo lo entiendo así. (JE3)

En relación a la respuesta educativa, el **respaldo afectivo** junto a la **puesta de límites** constituía el sello del modelo educativo de este centro, como se detallará más adelante.

Dos pilares básicos sustentan nuestra atención: el respaldo afectivo y la puesta de límites. Los menores y adolescentes, para su desarrollo personal y social, necesitan sentirse queridos y respaldados al mismo tiempo que requieren un control externo que les ayude a encauzar su aprendizaje dentro de un marco de valores como el respeto, la responsabilidad, la participación, la solidaridad y la tolerancia que facilitarán su maduración personal y social. (Web del CE-3)

Esta forma de asumir la educación, junto al tener como meta la compensación de desigualdades, fue manifestada por todas las personas entrevistadas, quienes afirmaron tener la sensación de que todo el equipo docente -pese a la existencia de diferencias individuales- compartía dicha línea educativa. Como motivo de ello, la directora apuntó a la cantidad de años trabajando juntos: “en general (*sí*), llevamos muchos años trabajando juntos, la gran ventaja de un concertado es que el personal es fijo, entonces no cambia” (D3). Por otra parte, los maestros y maestras declararon, además, sentirse

implicados en su tarea: “no cuesta trabajo, cuando algo te gusta mucho, te vuelcas” (M43).

A raíz de lo expuesto y en base al discurso de los participantes, en la siguiente figura (6.3.1) se han querido ilustrar las ideas fuerza que describen la identidad del CE-3, donde el *ser centro de compensatoria* constituye la temática central.

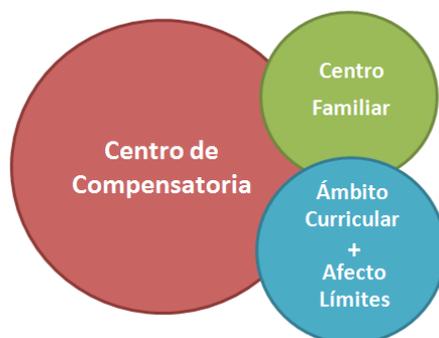


Figura 6.3.1. Ideas fuerza asociados a la identidad del Centro Escolar 3. Elaboración propia.

3. EL ÁMBITO CURRICULAR DE LA MANO DE UN CLIMA DE CONVIVENCIA POSITIVO

El plan de compensatoria que implementa el centro se fundamenta en el desarrollo de dos ámbitos de importancia que funcionaban como pilares básicos: el ámbito curricular y el clima de convivencia.

En un principio, cuando la directora asumió su cargo, los esfuerzos se dirigieron principalmente a la mejora del ámbito académico, mientras que el trabajo de tipo conductual se realizaba al margen, en sesiones puntuales con los alumnos y alumnas. Sin embargo, como ella expresó: “veíamos que los niños cuando salían no cambiaban, nos costaba mucho, no generalizaban (...) veíamos que nos hacía falta algo más además del tema curricular” (D3). De ahí que el centro hubiera desarrollado, a lo largo del tiempo, todo un modo de abordar el clima de convivencia a un nivel estructural. Así, tanto los maestros y maestras entrevistados, como el equipo directivo y el orientador enfatizaron el hecho de que “siempre se trataba lo académico junto al comportamiento, las dos cosas juntas” (M33).

Una cosa es el trabajo que se hace para desarrollar el currículum y que el niño tenga un éxito escolar, que es el objetivo de todo colegio y nosotros lo tenemos muy claro. Pero, para conseguir eso había que hacer otras muchas cosas y esa

parte más afectiva, más de responsabilidad, de hábitos de día a día para nosotros era fundamental, que tú vayas por un pasillo y que haya tranquilidad, que entres en una clase y que estén tranquilos, pero que sean felices (...). El clima de convivencia es fundamental. (D3)

A pesar de que el tratamiento de ambos ámbitos se percibía como unido, a continuación se explican de manera diferenciada para una mayor claridad expositiva. La puesta en marcha de las estrategias que aquí aparecen descritas estaban ya bien asentadas en el centro, pues contaban con una trayectoria de más de 10 años de implementación. No obstante, muchas de las actuaciones podían irse adaptando en función de las necesidades que fueran detectadas en las evaluaciones de la práctica que realiza el centro.

Se hace todo un trabajo de revisión cada trimestre (...). Nosotros hemos hecho ahora mismo el diagnóstico inicial del primer trimestre y sacamos un resumen. Por ejemplo de Primaria, ellos (*los maestros y maestras*) han visto las dificultades que tienen: problemas de comprensión oral, resolución de problemas y problemas de conducta. (*Se mide las*) dificultades, tanto por ciento de alumnos que las presentan (...) se hace un acta grupal vemos dónde están los porcentajes más altos y proponemos la intervención, es decir, es un proceso de mejora continua. (D3)

3.1. El ámbito curricular

Como se ha comentado, el actual equipo directivo comenzó su andadura en el CE-3 poniendo énfasis en el aspecto curricular. Por influencia de la especialidad de la directora en logopedia se realizó, como intervención inicial, un programa de estimulación del lenguaje, que se relacionó también con el área matemática, creando un programa de razonamiento matemático basado en la comprensión lectora de problemas. Más tarde los criterios establecidos para la enseñanza de ambas áreas, se expandieron al resto de materias.

El programa de compensatoria pues claro había muchas cosas, nosotros empezamos a intervenir más a nivel curricular, básicamente en lengua y las matemáticas. Yo lo que tenía claro es que el lenguaje es la base de la inteligencia. Es, decir que el niño que no desarrolla bien el lenguaje no tiene herramientas para desarrollar todo el sistema de aprendizaje, incluidas las matemáticas. (...) Luego nos dimos cuenta que en naturales y sociales teníamos el mismo problema, (...) entonces se ha ido haciendo con todas las áreas. (D3)

A partir de ahí, se generaron unas mismas pautas para trabajar ciertos contenidos académicos en todo el centro educativo, de manera que existe una coherencia entre todo el profesorado en el modo abordar el currículum.

También poner de acuerdo al profesorado... es decir, que hagamos las mismas cosas, de la misma manera. (...) Esas pequeñas cosas se han ido desarrollando en todas las etapas. (D3)

En el momento en el que se realizó el trabajo de campo, a nivel curricular, el centro estaba focalizando su atención en el área de inglés, para la que se había desarrollado una línea de trabajo desde Infantil hasta Secundaria que contaba con la colaboración de un grupo de personas de nacionalidad inglesa. De este modo, esta actuación se presentó como ejemplo de cómo abordar la finalidad de la compensación educativa, explicada por la directora como el acercar a los niños y niñas realidades a las que no tienen acceso fácilmente.

Que esta gente venga y les hable en inglés, les cuente historias, canciones y les pregunte, pues es un elemento fundamental porque en la medida en que (*los voluntarios*) vengan, los niños se van a esforzar... pero sobre todo porque la realidad inglesa, para estos niños, no existía. (D3)

En cuanto a la metodología, la clase expositiva con apoyo del libro de texto era la estrategia más generalizada. No obstante, un tutor apuntó que el libro no era de uso diario y que muy frecuentemente se complementaba con material propio. Además, los maestros y maestras entrevistados coincidieron en la importancia de ofrecer clases que propiciaran la motivación del alumnado, destacando la necesidad de hacerlas participativas y dinámicas, para lo que era habitual el uso del proyector digital.

La disposición de las aulas variaba en función del docente. Sólo en uno de los casos las mesas estaban organizadas en grupos, lo que era utilizado por la maestra para fomentar la tutorización entre iguales que, además de beneficiar a los niños y niñas, también suponía un apoyo para ella: “los alumnos más aventajados también me ayudan a mí. Como hay un número tan elevado de alumnos con desfase escolar en el aula, no podría materialmente atenderlos”. (M33)

En lo que respecta a la evaluación, los maestros y maestras explicaron que en algunos casos, para “niños con mayor dificultad” (M33), el centro había propuesto un tipo de evaluación interna -al margen de la numérica- **de tipo cualitativo** para ofrecer una mayor explicación a las familias o educadores. Así, ante el caso de que un alumno o

alumna hubiera suspendido una materia, en esas notas cualitativas se podían expresar los motivos del suspenso y destacar los avances que sí habían ocurrido.

Es una evaluación mucho más detallada, para dar cuenta a la familia de la evolución que ha hecho el niño, aunque en las notas oficiales aparezca que está suspenso. (M33)

Además, los tutores entrevistados coincidieron en resaltar la conveniencia de **ser flexibles** en relación al nivel de exigencia que se debía mantener con el alumnado:

No se puede apretar demasiado (...). Si en sus casas no les exigen y en la escuela se les exige muchísimo, de una manera exagerada, puede que no resulte bueno para el niño. Hay que demostrar mucha empatía al tratar con los niños. (M33)

Tampoco se puede ser excesivamente recto con los niños, hay que respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y las diferencias individuales. (M43)

Para continuar la comprensión sobre el modo de abordar el ámbito curricular en el CE-3, es preciso conocer, por último, las estrategias organizativas implementadas para atender la diversidad de niveles académicos presente en el centro.

3.1.1. Atención a la diversidad

En términos de recursos, como centro de compensatoria, el CE-3 contaba con tres personas encargadas de la atención a la diversidad. Además, el profesorado solía recibir apoyo por parte de otro perfil profesional -no contratado-, como personal en prácticas, que suponía una ayuda significativa en la organización de la atención a la diversidad.

Con tales recursos, el centro había decidido organizar la atención a la diversidad en base a dos medidas: una variante de los agrupamientos flexibles y doble profesorado.

Tabla 6.3.1

Medidas de atención a la diversidad a lo largo de la jornada escolar

Antes del recreo (materias instrumentales)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupamientos multinivel (más de dos cursos de desfase curricular) ▪ Apoyos en grupos ordinarios (un curso de desfase curricular)
Después del recreo (naturales y sociales)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Doble profesorado

▪ *Variante de Agrupamientos Flexibles*

En este centro, los agrupamientos eran organizados de un modo propio, no como es estipulado en la legislación. Dos maestros de PT eran tutores, respectivamente, de dos grupos a los que en el centro se denominaban *agrupamientos multinivel* y que acogían a alumnado con un desfase curricular mayor de dos años y al que se le aplicaba una adaptación curricular. Existía un agrupamiento para niños y niñas matriculados en 2º, 3º y 4º de Primaria y otro para niños y niñas de 4º, 5º y 6º. Esta organización ocurría únicamente en las horas previas al recreo (9:00 a 11:30) para las materias instrumentales (lengua, matemáticas, inglés y francés). La ratio en estos grupos era de 10 niños y niñas, lo que favorecía que el docente pudiera trabajar de forma individual con cada uno de ellos.

Además de esos agrupamientos, para el caso de alumnos y alumnas que presentaran un desfase curricular no acentuado, existía la posibilidad de que realizaran las materias instrumentales en el curso anterior al que estuvieran matriculados. A esta modalidad se le denominaba *apoyos en grupos ordinarios*. De esta forma, el tutor de 4º de Primaria podía acoger en su aula a niños y niñas de 5º y, a la vez, derivar a otros de su tutoría a la clase de 3º de Primaria.

Esta organización perseguía generar grupos homogéneos, aunque una de las maestras de PT expuso que, pese ello, seguían permaneciendo distintos niveles académicos en cada agrupamiento.

Según la jefa de estudios, esta organización facilitaba la tarea de los docentes y favorecía a aquellos alumnos y alumnas de necesidades educativas especiales o que presentaban un desfase curricular acentuado.

Nosotros no nos vamos sacando al alumno de especial de uno en uno de la clase, sino que reunimos a todos los alumnos de especial dentro del agrupamiento. Para nosotros, es mucho más fácil trabajar en una clase ordinaria cuando no tienes al alumno especial en las asignaturas más fuertes, porque en las demás él trabaja con su adaptación y como que lo sobrelleva, pero la verdad es que a un alumno de especial, las seis horas metido en una clase ordinaria le cuesta mucho trabajo. (JE3)

El objetivo de estos agrupamientos era ayudar al alumnado a recuperar el desfase que, en su caso, pudiera presentar. Un maestro explicó que “es como un empujón, un achuchón” (M43), para que se incorporara cuanto antes al grupo de referencia.

Lo que se hace es trabajar ahí lo básico, básico, para que el niño, lo más rápido posible, se incorpore a su grupo, que está incorporado el resto del tiempo. (D3)

Para la composición de los agrupamientos (que ocurría a principios de curso, tras las pruebas iniciales), se señaló que se tenía en cuenta la variable de la *integración* social: “que los niños no pasen a cursos demasiado inferiores al suyo porque entonces se podrían sentir mal. Es necesario pensar también en que los niños se sientan cómodos”. (M33)

Los docentes afirmaron que el alumnado asumía perfectamente la propuesta de los agrupamientos flexibles como una dinámica más del colegio. La directora manifestó que esta medida constituía una buena opción para los chicos y chicas que hacían uso de ella y reiteró que el alumnado prefería el agrupamiento a la clase ordinaria, pues en el primero se generaba una relación más cercana con el maestro o maestra, lo que repercutía en que se sintiera más seguro en clase.

Te advierto que muchos de los niños lo que quieren es salirse (*a los agrupamientos*) (...). A veces pasa lo contrario de lo que mucha gente piensa, el agrupamiento tiene otro nivel, tiene más cercanía, el profesor está encima, te achucha en el sentido de pegarte un bocinazo, pero te achucha en el sentido de quererte ¿no? de achucharte y decirte: “venga tío, ¡va!”... pues, a veces, eso no lo puedes hacer con 20 en clase. (...) Ellos quieren estar en el agrupamiento, de hecho muchas veces nos cuesta sacarlos y meterlos en la clase porque se pierden... la clase les exige más. (D3)

Se debe destacar que esta medida organizativa era implementada también en Secundaria.

- *Doble profesorado*

Tras el tiempo de recreo, los agrupamientos se disolvían y todo el alumnado se reubicaba en las aulas ordinarias que les correspondía por edad. Para abordar naturales y sociales, se había ajustado el horario de los maestros y maestras de modo que cada grupo ordinario contara con doble profesorado (en este momento, los dos maestros de PT pasaban a ofrecer apoyo a las aulas ordinarias). Esto favorecía, según la directora y la jefa de estudios, la atención y la participación de aquel alumnado que presentaba mayores dificultades.

Pese a que esa era la organización general, existían excepciones. En el momento en el que fueron tomados los datos, uno de los grupos de Primaria, en lugar de aplicar doble

profesorado, mantuvo el agrupamiento flexible para las materias de naturales y sociales puesto que según una maestra “ellos no siguen la clase y la estaban retrasando”. (PT3)

El resto de asignaturas (plástica, educación física, religión, música) solían llevarse a cabo sin la presencia de apoyos.

▪ *Otras medidas*

Para casos específicos podían implementarse otros programas, si así lo requería la situación. Por ejemplo, ante la llegada de niños y niñas extranjeros que no dominaban el español, se reajustaban los horarios de los profesionales del centro para poder desarrollar un programa de enseñanza del idioma.

Los que no tienen el idioma, por ejemplo cuando de golpe nos llegan cuatro o cinco rumanos, lo que intentamos es hacerles un programa intensivo de español y eso -no sé de dónde-, pero siempre tenemos que sacar recursos: de tal maestro cuando tiene educación física o... y hacerles un programa. (...) Una vez que el niño sabe español, ya... por lo menos se sabe defender, porque hay niños que luego nos damos cuenta que tienen que ir a un agrupamiento y niños que no. (JE3)

3.2. Gestión de la convivencia e importancia de lo afectivo

El equipo profesional de este centro había diseñado todo un sistema para abordar la presencia de problemas de conducta y fomentar un clima de convivencia positivo entre el alumnado.

La idea principal desde la que se gestionaba el clima de convivencia era la presencia del afecto, de hecho, tanto los participantes, como los documentos del centro, re refirieron a la *Pedagogía del Afecto*. Así, según expuso el orientador, dicha pedagogía constituye “el paraguas donde todo se acoge” (O3). De este modo, la existencia de vínculos afectivos era considerada como la base sobre la que potenciar el desarrollo académico.

Aquí damos abrazos, hablamos con ellos...: “¿Por qué vienes tan triste?” “Si me lo quieres contar... si no, no, yo es para que te sientas mejor”... Eso no es curricular, pero es necesario para que el niño se pueda centrar. Lo curricular es muy importante porque es lo que marca la Junta, pero aquí se tienen que cubrir necesidades que en otros centros no hacen falta. (PT3)

Los niños ven que aquí tienen un hueco, que se les trata con cariño. Entonces responden. (M43)

Esa presencia de afecto, no obstante, debía estar acompañada por una exigencia hacia el cumplimiento de límites y normas.

“Yo estoy aquí para ayudarte, no lo vas a hacer sólo, yo voy a estar contigo”... el respaldo afectivo es fundamental. *(Pero)* el respaldo afectivo sólo no funciona, yo te respaldo afectivamente pero te exijo. (D3)

El clima de convivencia (...) se consigue dándoles a los niños mucho afecto - dándoles mucho afecto-, a la vez que les ponemos muchos límites, de manera que los niños tienen totalmente claro cuáles son los límites que tenemos con ellos, y que precisamente porque los queremos mucho -y se lo hacemos sentir-, les ponemos esos límites. (O3)

Todas las personas entrevistadas hicieron una valoración positiva hacia el clima de convivencia que se vivía en el centro.

Hemos ido viendo cuáles eran las dificultades que teníamos para el tema del clima de convivencia adecuado, agradable y afectivo, que es lo que los niños necesitan. Todos los niños, pero los nuestros más (...). *(Ahora)* tú te pasas por las clases y realmente hay un clima agradable. (D3)

La convivencia hace mucho, mi clase ha cambiado por completo. Al principio de curso no tenían ningún hábito. Hoy, académicamente han avanzado, pero en convivencia han cambiado el triple. Este cambio te ayuda a trabajar con ellos. (PT3)

Los aspectos expuestos fueron también percibidos por la investigadora y recogidos en el Diario de campo, tras la observación de una clase:

Los niños y niñas denotan mucha devoción hacia su maestro, quien tiene absolutamente el control del grupo. El clima es muy bueno, los chicos atienden, participan y se ríen durante las explicaciones de su maestro. (Diario de campo, p. 48)

A continuación se presentan las estrategias que el centro lleva a cabo para el control de conducta y la promoción de un clima positivo:

- a) Sistema de economía de fichas
- b) Uso de la agenda
- c) Acción tutorial
- d) Implementación de programas propios
- e) Medidas correctivas

a) Sistema de economía de fichas

La estrategia principal que el centro había desarrollado para regular las conductas de su alumnado era un sistema de economía de fichas que funciona desde Infantil hasta Secundaria, aunque el modo de plasmar las puntuaciones varía en función de la edad, desde la utilización de símbolos y colores hasta valoraciones numéricas. Así, en palabras del orientador: “el centro entero es una economía de fichas”. (O3)

Hubo un acuerdo por parte de todas las personas entrevistadas en considerar que este sistema tenía un resultado muy satisfactorio en el alumnado, quien había asumido su funcionamiento. Según el orientador “funciona en el 95% de los casos”. (O3)

Aunque la directora afirmó que “yo no soy nada conductista, soy más bien piagetiana” (D3), justificaba el uso de esta estrategia por la necesidad de refuerzo inmediato presente en el alumnado de este centro:

Este niño necesita un refuerzo inmediato... y a los chiquititos se les pone una sonrisa -o dos sonrisas- y se le tacha una sonrisa porque ha dicho un taco. (D3)

Así, como explicó el orientador, este centro, a diferencia de otros, ofrecía una valoración constante del alumnado, en base a un recuento de puntos que se realizaba semanalmente considerando tanto el aspecto académico como el conductual.

En un centro normal apenas hay feedback de comportamiento porque no suele ser necesario y el feedback académico suele ser cada tres meses, en forma de nota, o con suerte con los resultados de los exámenes. Aquí se dan notas semanales, tanto académicas como de comportamiento, basadas en los puntos que se consiguen día a día, hora a hora en el aula por parte del chaval. Cada profesor puntúa el comportamiento y el trabajo hora a hora en el centro. (O3)

Con este sistema se pretendía hacer objetiva la valoración del comportamiento:

Cada semana se hace un recuento de puntos (...), sobre todo queremos que sea objetivo, es decir, no es que yo te ponga que estás mejor o peor en

comportamiento, “es que hay 35 puntos (*de máximo*) y tú sólo tienes 15, con lo cual tienes un regular en comportamiento”. (D3)

Si bien el sistema de economía de fichas lograba satisfactoriamente su objetivo de gestionar los comportamientos del alumnado, se pudo inferir en ciertas partes del discurso del profesorado que esta estrategia podía correr el riesgo de provocar un exceso de cuantificación que llevara a los niños y niñas a actuar movidos más por la puntuación que pudieran obtener, que por una reflexión interna sobre el respeto a la convivencia. Esto se dejaba ver en citas como: “entonces cada vez que ayudo `seño que yo le he ayudado a fulano’, porque sabe que eso es una sonrisa más o un punto más”. (D3)

b) Uso de la agenda

La agenda tenía un uso básico en la dinámica del centro. Como explicó la jefa de estudios “nuestra agenda es nuestros pies y nuestras manos” (JE3), al ser el medio de comunicación por excelencia con las familias o los educadores de las residencias. Favorecía una relación diaria con ellos e informaba de un modo exhaustivo sobre lo ocurrido en la escuela. La agenda era también el sitio donde reflejar la puntuación obtenida de acuerdo al sistema de puntos. Para asegurar su lectura, la familia o los educadores debían firmarla cada día.

c) Acción tutorial

Existió un acuerdo en considerar la importancia que para este centro suponía realizar un trabajo de tutoría, pues “es el momento donde tratar la integración en el grupo, relaciones sociales, valores, conflictividad...” (M33). Según la directora, en Primaria es necesario “hacer acción tutorial cada día” (D3). En ese sentido, los maestros y maestras agradecían que, desde el curso anterior a la recogida de datos, la legislación contemplara la tutoría dentro del horario escolar: “eso nos facilita mucho, porque antes teníamos que tratar los temas de tutoría, pero teníamos que estar buscando el hueco... y los niños necesitan quedarse tranquilos, saber que se han resuelto esos conflictos” (M33).

Para llevar a cabo la acción tutorial, cada año se buscaba una línea sobre la que trazar las temáticas a trabajar. Además, era frecuente que cada grupo fijara lemas propios para trabajarlos mensualmente durante las tutorías. Como explicó la directora: “ese lema puede ser la responsabilidad, o puede ser (*el conseguir tener*) una libreta chula, o puede ser ayudar a los demás...” (D3). Así, por ejemplo, los alumnos y alumnas habían

elaborado un diario de vida durante las horas de tutoría “donde el niño fue recogiendo y escribiendo todas sus experiencias, siempre la idea es implicar a la familia” (D3).

Durante el curso en el que fueron recogidos los datos, el centro contaba con la participación de una persona realizando prácticas de psicología, por lo que se había optado por desarrollar un programa de Educación Emocional en el que los maestros y maestras estaban siendo formados para fomentar dicha competencia entre su alumnado, aspecto en el que se reconoció no tener formación previa.

La puesta en práctica de la acción tutorial de un modo satisfactorio, fue relacionada por la directora con los perfiles individuales de cada docente, habiendo quienes poseían mayor iniciativa y creatividad que otros. Por ejemplo, uno de los tutores iba a construir para su alumnado un *banco de las emociones*, donde los niños y niñas pudieran sentarse a resolver posibles conflictos.

d) Implementación de programas propios

Además de los planes y programas que el centro llevaba a cabo, dentro de los ya propuestos por la Junta de Andalucía (como Escuela Espacio de Paz, Hábitos de Vida Saludable o el plan de Igualdad), el equipo educativo del CE-3 había ideado una serie de programas que daban respuesta a la mejora del clima de convivencia en Primaria:

- Programa de monitores

Este programa seleccionaba entre el alumnado, a partir de 3º de Primaria, a algunos alumnos y alumnas para que actuaran como ayudantes de los profesionales del centro en determinadas actividades ya establecidas. Así, existían las funciones de: monitor de comedor, de deporte, de informática y de lectura (que hacía un acompañamiento en lectura a los niños y niñas de Infantil). Los monitores recibían tanto una formación previa como un seguimiento en el que, una vez a la semana, ponían en común su experiencia con una maestra, responsable del programa, para tratar posibles dificultades derivadas de dicha tarea. Estas reuniones conseguían el objetivo secundario de respaldar afectivamente a los chicos y chicas que a ellas acudían.

Éste era **el programa estrella** del que se servía el centro para mejorar el comportamiento entre el alumnado. El perfil de monitor que se buscaba era el de aquel alumno o alumna que presentaba comportamientos disruptivos o carencias de tipo social o emocional.

Casi todos son los que tienen problemas de conducta. Luego tienes otros niños que no presentan problemas de conducta pero, por ejemplo, tienen muy baja

autoestima, necesitan aprender a relacionarse con los demás porque no saben relacionarse con los niños de su misma edad, entonces es siempre buscar el perfil del que necesite algo. (JE3)

El objetivo de este programa, según explica la directora, era conseguir que el monitor asimilara comportamientos positivos a través de que los enseñara a otros niños y niñas, normalmente de menor edad. Esto funcionaba desde el planteamiento de manifestarle que se estaba confiando en él al otorgarle una responsabilidad concreta.

Nuestro objetivo era enfrentar a los niños en la situación de ser responsables (...) para desarrollar todas las habilidades sociales que al niño se le han dicho por activa y por pasiva, pero que no las generaliza (...). Es más fácil generalizar un comportamiento, -sobre todo de habilidades sociales-, cuando yo te enseñe a ti la habilidad de pedir las cosas “por favor” para que tú se las enseñes a uno más pequeñito. Entonces, claro, tú le dices: “a ver, es que un monitor no puede decir tacos, es que un monitor tiene que pedir las cosas por favor, es que un monitor...” (...) “si yo confío en ti, tú eres monitor, no puedes hacerlo” (D3).

La labor de los monitores era premiada con la asistencia a salidas especiales al finalizar el trimestre. Pero, según la directora, el mayor premio era la consideración social que se había logrado generar en todo el CE-3 hacia la figura del monitor. Esto hacía que, como expuso la jefa de estudios “todos quieren ser monitores” (JE3). En palabras de la directora “básicamente es: `yo te doy responsabilidad y a cambio te reconozco socialmente’” (D3).

- *El parte de buena conducta*

Mediante esta estrategia, el profesorado premiaba de manera especial los comportamientos positivos que detectaba en el alumnado. Semanalmente, los alumnos y alumnas que hubieran conseguido un parte de buena conducta, junto a quienes hubieran obtenido más puntuación a través del sistema de economía de fichas, tenían un desayuno especial con la jefa de estudios.

Los partes de buena conducta también les encantan, ahora todos están locos... si estuvieran por aquí andando estarían diciéndome “¡maestra, ponme un sello!” porque el sello es el parte de buena conducta. Todos los maestros llevamos un sello de un dibujito y entonces, si en el recreo hemos visto que alguien ha hecho algo excepcional, se le pone el sello y el que más sellos tiene, un día a la semana yo me lo llevo a desayunar. Vamos al supermercado, ellos compran, llevan el dinero y se tienen que poner de acuerdo en comprar lo que van a desayunar. (JE3)

- *Programas de autocontrol y de autoestima*

Este programa era responsabilidad del orientador, quien lo llevaba a cabo en un formato de sesiones individuales dentro del horario escolar, con chicos y chicas a quienes se les había detectado la necesidad de abordar específicamente el autocontrol de emociones y/o la mejora del nivel de autoestima.

- *Happy Friday*

El centro dotaba al los días viernes con una connotación de día especial, pues se reservaba media hora al final de la mañana para que todo el alumnado de Primaria pudiera salir al patio a realizar actividades lúdicas. El hecho de que existiera esta actividad al final de la semana mantenía animados a los niños y niñas y creaba un mejor ambiente. Según una de las maestras el objetivo era “animarles y que sientan que tienen una recompensa, que se vayan contentos a casa” (PT3). También se conseguía con ello fomentar la socialización entre todo el alumnado en el rato que duraba la actividad.

Al *Happy Friday* sólo acudían aquellos niños y niñas que habían alcanzado un determinado número de puntos de acuerdo al sistema de economía de fichas, de modo que constituía otro aliciente más para diferenciar las conductas del alumnado, premiando las positivas.

Premiamos lo bueno aunque castigamos lo malo, pero no lo decimos. Es decir, sale el que lo ha hecho muy bien pero no le decimos al otro “tú estás castigado” le decimos “tú no te lo mereces, tienes que llegar a esto para poder salir, si no llegas, no sales”. (JE3)

Esta misma tónica era utilizada para celebrar las efemérides a las que otorgaban una función de mejora de la convivencia a través de la propuesta de actividades lúdicas. Por ejemplo, se organizaba una gymkana para conmemorar el día de la paz en la que sólo participaba aquel alumnado que había obtenido un puntaje adecuado.

Además de los programas expuestos, el centro llevaba a cabo otros muchos que, aunque no estuvieran estrictamente diseñados para la mejora de la convivencia, finalmente repercutían de un modo positivo en ella. Destacaba, en este sentido, un programa de lectura puesto en marcha por una asociación colaboradora del centro. A través de las lecturas se conseguía trabajar una educación emocional y en valores. Una maestra manifestó al respecto:

Hace que niños y niñas que no pensabas que iban a ser capaces de expresarse de esa manera, lo hagan. Los niños luego se acuerdan de los cuentos y eso es por los sentimientos que les evocan. (PT3)

e) Medidas correctivas

Ante la presencia de comportamientos disruptivos, considerados como faltas de conducta, existía un protocolo implantado en el centro y asumido por todo el profesorado. Para ello, los profesionales de la escuela, junto a los de las residencias e incluso los monitores del autobús, compartían un mismo registro de conductas.

Cuando las faltas podían ser atajadas por el tutor, el pactar era una técnica a la que se solía recurrir con frecuencia en el centro. Lo explica uno de los maestros: “por ejemplo te quedas tres días sin patio, pero si reconduces la conducta, te dejo un día’... Enseñamos a negociar, a pactar a desenvolverse con soltura ante situaciones adversas que son las que se encontrarán algún día” (M43). Además, siempre que fuera posible, se propiciaba la reposición del daño, “si por ejemplo han ensuciado el autobús, se arma una patrulla de limpieza durante el recreo y se dedican ese día a limpiarlo” (PT3).

Ante una falta grave, el caso era derivado a la jefa de estudios. Para ello existía un aula de convivencia, que era considerada como un espacio al que el alumno o alumna asistía mientras estaba ocurriendo una actividad que pudiera ser atractiva para él. Así, por lo general se aplicaba en dos momentos del día: por la mañana durante el recreo y por la tarde, durante las actividades extraescolares. En el aula de convivencia, se debía realizar una tarea de reflexión, relacionada con el problema ocurrido, bajo la supervisión de un maestro o maestra de guardia. También era frecuente que se elaboraran contratos de conducta.

Finalmente, la expulsión formaba parte de las medidas correctivas contempladas en el ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento) del CE-3. Aunque, según la jefa de estudios, antes de aplicarla se realizaban multitud de pasos previos, incluyendo las medias preventivas antes citadas.

¿Pasos previos antes de la expulsión? Muchísimos, todos los que se nos ocurran y muchos más. (JE3)

No obstante, aplicar la expulsión podía variar en función de cada caso, valorando su conveniencia:

Siempre depende mucho del niño (...). Yo he tenido aquí niños llorando diciéndome “que no me expulses, que no me expulses” y he dicho “no, te vas a

ir dos díitas”, porque no se quieren ir a su casa. Y otros, sin embargo, me dicen “no, yo lo que quiero es que me expulses” digo “¿sí?, pues te vas a quedar aquí” y se quedan los viernes hasta las cinco. Entonces vas... (*adaptándolo*). (JE3)

En las actitudes que manifestaban los maestros y maestras entrevistados, hubo una coincidencia en el expresar que se debía mantener cierta flexibilidad al considerar los comportamientos disruptivos. Así, una maestra afirmó que en este centro “se llegan a admitir conductas que en otros centros no se aceptarían” (PT3).

4. RELACIÓN ENTRE EL CENTRO ESCOLAR Y LAS RESIDENCIAS

En el caso particular del CE-3 se hace necesario abordar el aspecto de la relación entre la escuela y el centro de protección, pues forman parte de la misma institución y están ubicados dentro del mismo recinto. Esto, sin duda, constituye una idiosincrasia de este centro que es necesaria tener en consideración.

Todas las personas entrevistadas afirmaron que la relación entre la escuela y las residencias era absolutamente directa, dado ese sentido de familiaridad que caracterizaba a este centro y que expresó la jefa de estudios al decir: “si es que... vivimos juntos” (JE3). Entre los profesionales del colegio y del centro de protección habían creado un grupo de whatsapp que favorecía la comunicación diaria. En cuanto al seguimiento académico de los niños y niñas estaba estipulado que los lunes fuera el día en que los educadores mantuvieran tutorías con los tutores del colegio. Además, para mayor coordinación, siempre había una educadora del centro de protección disponible durante el horario escolar.

El enlace que hay por la mañana pues es muy satisfactorio porque si pasa algo pues siempre tienes ahí esa educadora que lo puede solucionar ¿no? o que te puede echar un cable. (JE3)

En segundo lugar, es relevante el hecho de que, tanto centro escolar como centro de protección y escuela hogar, compartían un mismo estilo educativo y hacían uso de las mismas estrategias. Así, todo lo descrito anteriormente sobre el modo de abordar el clima de convivencia en el centro escolar, era también repetido por las tardes en las residencias. La jefa de estudios afirmó: “todos trabajamos en la misma línea, tiene que ser así, porque si no esto sería un caos” (JE3).

Como explicó una maestra: “en las residencias se trabaja igual que en el colegio. Tienen aula de convivencia, sistema de puntos, tienen estudio... si llevan un punto rojo

desde el colegio, probablemente no les dejen utilizar el ordenador... (PT3). Según ella, esa coordinación ayudaba positivamente al aspecto académico de los niños y niñas “se nota en los deberes y en los exámenes” (PT3).

Por último, es significativo que en este centro, la mayoría de los docentes de la escuela –también el orientador-, habían trabajado previamente como educadores del centro de protección o de la escuela hogar. Esto les otorgaba un nivel especial de conocimiento y sensibilidad sobre la población en protección y sus necesidades.

5. SÍNTESIS VALORATIVA DEL CENTRO ESCOLAR 3

Como en los casos anteriores, a continuación se ilustra de forma sintética la visión global del CE-3 (figura 6.3.2), desde un análisis interpretativo y valorativo del mismo.

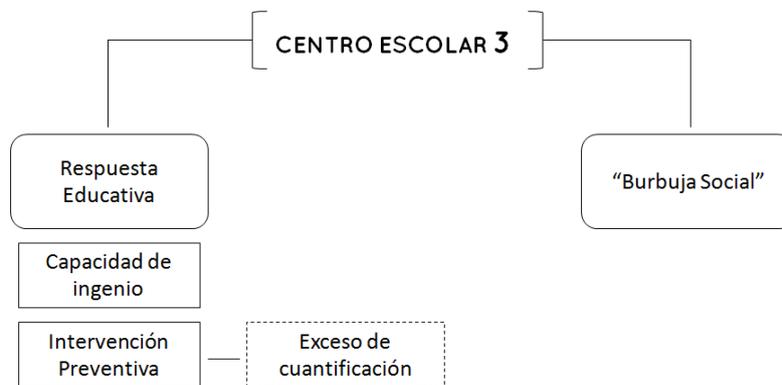


Figura 6.3.2. Temas principales que resumen el Centro Escolar 3. Elaboración propia.

En primer lugar, podemos afirmar que el CE-3 desarrollaba una respuesta educativa que había sido bien meditada por parte del personal de este centro y que trataba de adaptarse al alumnado al que acogía. Esto se plasma en todas las medidas que el centro había ido creando para cubrir las necesidades tanto académicas, como de comportamiento y afectivas de su población. De hecho, la directora utilizaba la expresión literal de “responder a las necesidades de los niños” (D3), movida desde esa identidad que había asumido el centro basada en el *ser de compensatoria*.

Esa respuesta educativa era posible gracias, a lo que se podría denominar como la capacidad de ingenio del equipo el profesional, manifiesta en el poder idear y crear distintas maneras de dar solución a problemáticas que se habían detectado en el centro. Se ha de destacar el planteamiento preventivo que acompaña a tales soluciones, como es el caso del programa de mediadores, pensado para buscar el refuerzo positivo, a

través del reconocimiento social en niños y niñas que solían mostrar problemas de conducta.

No obstante, dentro de la respuesta educativa que ofrecía el CE-3, un aspecto que podía llegar a ser arriesgado es la cuantificación continua de puntos a la que estaba expuesto el alumnado, pudiendo ser excesiva y actuar en detrimento del proceso de reflexión interna que ha de acompañar al aprendizaje. No obstante, esto no fue constatado y por otra parte, es cierto que el centro contaba con otros momentos y espacios para favorecer la reflexión sobre la convivencia.

Esa capacidad de dar respuesta, adaptándose a las necesidades individuales de los alumnos y alumnas (manifestada, por ejemplo, al configurar los agrupamientos teniendo en cuenta el perfil social del alumnado), evidenciaba que el equipo docente poseía un alto conocimiento de cada uno de ellos. Esto podía ser logrado, en parte, por esa dinámica de familiaridad que se había generado en el centro.

En relación a lo anterior, en segundo lugar, el hecho de que el CE-3 configurara un entorno considerado como *familiar*, estaba influido por que el mismo recinto albergaba tanto el colegio como el centro de protección y la escuela hogar, lo cual favorecía enormemente las relaciones entre los profesionales de los tres centros y tenía una repercusión positiva a la hora de lograr una intervención coherente con los niños y niñas. Por contra, el CE-3 podía correr el gran riesgo de convertirse en una “burbuja social” para la población infantil que en él residía, pues, por un lado, albergaba a un mismo perfil de chicos y chicas (todos ellos en una situación de vulnerabilidad elevada). Por otro, la población infantil no tenía una comunicación significativa con el entorno social, lo que podía acarrear una repercusión negativa al no favorecer la sociabilidad de los chicos y chicas, quienes no tenían gran oportunidad de relacionarse con otros niños, niñas o adultos que no fueran los propios del CE-3. Este aspecto no propicia su inclusión social.

Capítulo 7

Resultados:

Análisis transversal de la respuesta
escolar al alumnado en
acogimiento residencial



Conocer las características generales de cada centro escolar, según se ha expuesto en el Capítulo 6, permite proceder a la comprensión de la respuesta que cada uno otorga a los niños y niñas en acogimiento residencial, cuestión que se aborda de manera integrada y contrastada en este capítulo.

El Capítulo 7, se divide en cuatro subcapítulos, correspondientes a los objetivos específicos planteados en esta investigación. Han sido titulados del siguiente modo:

- 7.1. Panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial
- 7.2. Percepción y actitudes de los profesionales de los centros escolares hacia el alumnado en situación de acogimiento residencial
- 7.3. Medidas y estrategias empleadas por los centros escolares para la atención del alumnado en situación de acogimiento residencial
- 7.4. Percepción y valoración de la relación y coordinación entre los centros escolares y los centros de protección, por parte de sus profesionales

A lo largo de este capítulo se hace mención a casos reales de niños y niñas en acogimiento residencial. Nos referimos a ellos con nombres ficticios.

7.1

Panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial

1. Exploración del panorama legislativo
2. Procedimiento de escolarización de los niños y niñas en acogimiento residencial



De forma previa a abordar el estudio de la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial en los centros educativos seleccionados para esta investigación, es preciso conocer algunos aspectos correspondientes al nivel de Sistema Escolar. Así, este primer subcapítulo tiene el propósito de contextualizar el marco en el que se desarrolla la actuación de los centros escolares con respecto a la población en acogida. Trata de responder, por tanto, al primer objetivo específico: *Explorar el panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial.*

Esta exploración pone el foco en dos aspectos que estructuran, a su vez, el contenido de esta sección. En primer lugar centra su atención en la legislación. Tratar la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial nos sitúa en un doble terreno legal, por un lado el propio del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, por otro, el Sistema Educativo en nuestro país. Durante la primera parte de este subcapítulo se hace una exploración de lo que se dice sobre la educación de estos chicos y chicas en ambas áreas legislativas, con especial énfasis en el ámbito andaluz.

En segundo lugar, se aborda el procedimiento de escolarización que se sigue por parte de la Delegación de Educación una vez que estos niños y niñas acceden al Sistema de protección a la infancia. En concreto, se tratarán los criterios que guían la matriculación de este alumnado y a quién corresponde tomar la decisión de a qué centro escolar matricular a este alumnado.

Además del apoyo en la legislación, este subcapítulo se ha realizado a partir de la voz de la persona entrevistada en la Delegación de Educación, quien estaba encargada del área de compensatoria. A ella nos derivaron en la delegación tras conocer el objetivo del proyecto de investigación.

1. EXPLORACIÓN DEL PANORAMA LEGISLATIVO

Al respecto, cabe preguntarse, por un lado, qué se dice acerca de la educación en la legislación propia del Sistema de Protección y, por otro, qué se dice sobre la población en protección en el marco legal educativo.

1.1. Legislación propia del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia

La nueva legislación que regula el sistema de protección, a la cual se hizo mención en el Capítulo 2 de esta tesis, recoge en la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia*, las reformas establecidas correspondientes al ámbito educativo. A continuación, se ha seleccionado y resumido lo que se dice sobre educación de los niños y niñas pertenecientes al sistema de protección:

- En primer lugar, esta ley reitera el precepto de presentar la educación escolar como un **derecho** de la infancia. Tal es el caso, que “la ausencia de escolarización o falta de asistencia reiterada y no justificada adecuadamente al centro educativo y la permisividad continuada o la inducción al absentismo escolar durante las etapas de escolarización obligatoria” es considerada entre los motivos para determinar una situación de desamparo (p. 64565). Por otra parte, entre los derechos que figuran de forma específica para los niños y niñas en cualquier tipo de acogimiento, figura el “recibir apoyo educativo” (p. 64572).
- Por tanto, procurar el derecho a la educación de esta población es una de las obligaciones de los recursos de protección. De forma específica al acogimiento residencial, se considera entre las obligaciones de los centros de protección el potenciar “la educación integral e inclusiva de los menores, con especial consideración a las necesidades de los menores con discapacidad, y velarán por su preparación para la vida plena, **de manera especial su escolarización y formación**” (p. 64570).
- La nueva legislación introduce, además del derecho a la educación, los **deberes** de los menores. En lo relativo al ámbito escolar, tales deberes se concretan en el respeto al personal de las escuelas y a las normas de convivencia, así como en el tener una actitud positiva hacia el aprendizaje.
- Se expresa, además, que las Administraciones Públicas deberán velar por que los espacios normalmente frecuentados por los niños y niñas en protección reúnan, entre otras cuestiones, la de ser “**proyectos inclusivos**” (p. 64560).
- El ámbito escolar aparece también mencionado en la legislación por la necesaria prevención de situaciones de “**acoso escolar**” (p. 64560) que puedan afectar a la población en acogida.

- Por otra parte, la ley se refiere a los centros escolares como espacios a los que acudir para poder “**recabar información**” (p. 64563), en caso de que se vean indicios de desprotección hacia un menor.
- Por último, esta ley incluye modificaciones sobre la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), referentes a que se podrá **incrementar el máximo de alumnos por aula** en los centros públicos o concertados a bien de “garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (p. 64605) y se modifica la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) para incluir también el incremento en la reserva de plazas en los centros escolares, ante casos de alumnos y alumnas en acogimiento familiar.

1.2. Legislación educativa

La persona entrevistada en la Delegación de Educación incluyó a este grupo de niños y niñas dentro del perfil educativo de **compensatoria**:

Dentro de compensación educativa hay muchos grupos vulnerables. Uno de los vulnerables, por las circunstancias socialmente desfavorecidas que han vivido, las mochilas familiares, las rupturas y demás, son los de protección. Entonces sí entran en compensación educativa, no porque tengan una dificultad de aprendizaje sino porque socialmente tienen estas circunstancias. (DE)

De igual modo, los orientadores y jefes de estudios entrevistados en los centros escolares confirmaron que el perfil con el que se registraba en SÉNECA¹ a los alumnos y alumnas en situación de acogimiento residencial era el de compensatoria.

Las necesidades educativas de carácter compensatorio se encuentran recogidas entre los cuatro grandes grupos que componen las **necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)**:

- necesidades educativas especiales
- dificultades de aprendizaje
- altas capacidades intelectuales
- alumnado que precisa acciones de carácter compensatorio

¹ SENECA es una plataforma online desarrollada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a través de la cual, el profesorado lleva a cabo las tareas de gestión administrativa que incluye la labor docente.

El documento legal más reciente que ofrece el modo de abordar la atención a la diversidad en Andalucía es el de las *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Se trata de una herramienta de uso frecuente en los centros escolares en Andalucía y recoge, tanto actuaciones de carácter general para promover una educación de carácter inclusivo, como actuaciones más concretas para el alumnado que precise NEAE.

El informante de la Delegación de Educación se mostró crítico ante el olvido generalizado hacia el ámbito de la compensatoria y puso, precisamente como ejemplo, la poca visibilización que las Instrucciones de 8 de marzo habían otorgado al perfil educativo de compensatoria, el cual tan sólo aparece reflejado en la última página de dicho documento:

Cuando quieren meter todo, siempre lo nuestro se queda fuera. Ha pasado con las Instrucciones de este año sobre el tema de atención educativa. Necesidades de apoyo educativo. Luego en las instrucciones quedaba un párrafo, solamente un párrafo para la compensación. O sea, ¡son 300 páginas y un párrafo! (DE)

El párrafo al que se refiere, define al *alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio* del siguiente modo:

Alumnado que precisa una atención educativa diferente a la ordinaria y de acciones de carácter compensatorio para el desarrollo y/o la consecución de las competencias clave, así como para la inclusión social y, en consecuencia, la reducción o eliminación del fracaso escolar, derivadas de su historia personal, familiar y/o social, con una escolarización irregular por períodos de hospitalización o de atención educativa domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, y por incorporación tardía al sistema educativo. Dentro de este alumnado se incluirá en el censo aquel que presenta un desfase en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de Educación Infantil; un desfase curricular de al menos un curso en la etapa de Educación Primaria y dos cursos en Secundaria, tomando como referencia lo establecido en el Proyecto Educativo de su centro, no explicándose este desfase por la

existencia de necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje. (Instrucciones de 8 de marzo de 2017, p. 164)

Para una mayor profundización sobre el alumnado que puede requerir de la consideración de compensatoria, el participante de Delegación nos remitió al *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*. Expuso que: “si creyera la gente en la compensación educativa”, este decreto sería “la carta magna”, y añadió, “ojalá no me lo deroguen nunca” (DE).

En efecto, el objetivo general de este decreto es el de “prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole” (p. 13.668). Él incide en que los centros escolares han de establecer medidas tanto para **compensar el desfase curricular** de su alumnado (planificando y organizando los espacios, tiempos y agrupamientos de forma flexible), como para facilitar su **integración escolar**, favorecer un **clima de convivencia** adecuado o prevenir situaciones de **absentismo y abandono prematuro**.

Entre **los destinatarios** de este decreto no figuran de manera específica los chicos y chicas en situación de protección, pero se puede inferir su inclusión entre los grupos que aparecen:

- a) Que se encuentre en situación de desventaja sociocultural.
- b) Que por pertenecer a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorecida para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- c) Que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización.
- d) Que por decisiones judiciales o razones de salud necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.
- e) Que por cualquier otra circunstancia se encuentre en situación desfavorecida similar.

De acuerdo a tales destinatarios, el decreto incluye actuaciones específicas dedicadas a alumnado perteneciente a “la comunidad gitana en situación de desventaja social”, al “alumnado inmigrante en situación de desventaja social”, al “alumnado procedente de familias dedicadas a tareas laborales de temporada o trabajadoras itinerantes” y al

“alumnado que por razones judiciales o de enfermedad no puede asistir al centro escolar” (p. 13.671-13.672), refiriéndose con éste último al que se encuentra en centros de reforma o en aulas hospitalarias.

Concluimos que la población no aparece expresamente visibilizada en la legislación educativa en la que podría tener cabida, aunque se infiere su presencia en la categoría de *alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio*. En el Capítulo 9, dedicado a la discusión de los resultados, se profundiza en este tema.

2. PROCEDIMIENTO DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Otro aspecto, que es preciso conocer en relación a la respuesta escolar que existe para esta población, es cómo se procede a su escolarización una vez que estos niños y niñas acceden al Sistema de protección a la infancia. Cabe cuestionarse el tema de sobre quién recae la decisión de matricularlos en uno u otro centro escolar y qué tipo de criterios existen para ello.

Como es conocido, la incorporación de un niño o niña en acogimiento residencial a la escuela puede ocurrir en cualquier momento del curso escolar, en función de si existen cambios de residencia. Esos cambios son principalmente motivados, bien por la retirada de la familia de origen y la derivación a un centro de protección de acogida inmediata, o bien por el traslado a un centro residencial básico donde, en principio, debe estar de un modo más estable (aunque también pueden producirse cambios en dicho recurso).

Desde Delegación, se afirmó que el primer criterio a tener en cuenta al matricular a esta población era el de *diseminar la población*, lo que hacía que los chicos y chicas en acogimiento residencial pudieran estar matriculados en todos los centros escolares de la provincia.

El chaval tiene que escolarizarse como un chico más en su entorno. Bastante ya la mochila que lleva de familia. Un dulce de acogida es lo peor ¿no? O sea que sí se intenta... Se intenta diseminar la población. (DE)

No obstante, sí existían situaciones en los que se debía considerar el tipo de centro escolar a los que derivar el alumnado en protección. El caso más evidente es el configurado por los chicos y chicas extranjeros (MENAS) quienes, al no conocer el idioma, precisan de centros que dispongan de un aula temporal de adaptación lingüística (ATAL). En segundo lugar, se reconoció que para el caso de los niños y

niñas en edad de cursar la etapa Primaria, el rango de colegios a los que derivarlos era más reducido debido a que no eran independientes para acudir al centro escolar, sino que necesitaban del acompañamiento de un educador.

Pero en Primaria es verdad que se tira de los colegios del centro (*de la ciudad*), porque son pequeños, porque aunque vayan con un educador, lo normal es que estén lo más normalizados posible. Siempre que haya plazas, si no, pues se busca donde haya. (DE)

Más allá del mencionado principio de diseminar a la población, pudimos concluir que la decisión de a qué centro concreto matricular a un niño o niña recae en primer lugar en los centros de protección, quienes solicitan a delegación un centro escolar determinado. Posteriormente, es la Delegación de Educación quien, en última instancia, en función de la disponibilidad de plazas, aprueba esa solicitud o deriva al niño o niña a otro colegio. Esta información fue corroborada por los profesionales de los centros de protección. Los motivos que ellos tomaban para matricular a su población en uno u otro centro escolar serán explicados en el subcapítulo 7.4.

No obstante, se explicó que, por lo general, se tendía a matricular a la población en centros escolares próximos al centro de protección, lo cual, en palabras de la persona entrevistada en delegación: “es un criterio también para normalizar”. (DE)

Por otra parte, dicho informante afirmó que no había unos centros más *especializados* que otros en la atención de este alumnado, pues tal circunstancia sería contraria a los principios que promueve la inclusión.

(Se disemina porque si no) lo que harías es una de las cosas por las que lucha la inclusión. Directamente tú crearías un centro de “aquí todos de protección, aquí todos de Senegal” (...) tú no llevas a los chavales con la estrella de David diciendo “son de protección” (...). Se intenta que no sea un centro el que se especialice en este tipo de chavales, porque si no ya estaríamos hablando de no trabajar la inclusión. (DE)

Sin embargo, más adelante dejó ver que sí existía una preferencia de unos centros escolares sobre otros. Por lo tanto, observamos que existe una clara intención de diversificar a la población, aunque no una certeza de que finalmente así ocurra.

Hombre, hay centros que tienen sensibilidad especial (...) yo siempre digo que lo de los centros escolares es como cuando los profesionales... ¿tú a quién le darías (*tarea*)? A las personas que están ocupadas, que tienen muchos

proyectos, que tú las ves implicadas... pues tú le echas más trabajo a esa gente. Después, hay centros que realmente aunque tengan un volumen de estos chavales y tengan que recibir más y te digan un día “¡Quillo, que es que...!” (*queja*), sin embargo son los que mejor, educativamente van a entender a estos chicos. (DE)

Por último, es preciso exponer que los responsables de las dos delegaciones competentes de la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial mantienen reuniones semanales con la intención de coordinarse para tratar cada uno de los casos.

Nos reunimos todos los miércoles. La Comisión está formada por el gabinete jurídico de la Junta, que son los abogados que tienen que estar en los juicios con el juez, el jefe de servicio de protección de menores, su secretario, una representante de la unidad tutelar de menores, que habla de los casos y de las decisiones y una representante de la unidad de adopción. La jefa de servicio de igualdad y bienestar social, la jefa de servicio de salud, los representantes de servicios sociales comunitarios de Granada y educación, que soy yo. Entonces, intentamos cruzar datos.

7.2

Percepción y actitudes de los profesionales de los centros escolares hacia el alumnado en situación de acogimiento residencial

1. Percepción de los profesionales hacia los niños y niñas en acogimiento residencial en función del centro escolar
2. La actitud como elemento diferenciador del perfil docente



Esta sección del Capítulo 7 da respuesta al segundo objetivo específico de investigación: *Conocer cómo perciben los profesionales de las escuelas al alumnado en situación de acogimiento residencial*. No obstante, al abordarlo, emergió asociada a la percepción, la cuestión de la actitud docente. De este modo, a continuación se estudia la percepción y la actitud de los profesionales de los centros escolares (maestros y maestras, equipo directivo y orientadores) hacia los niños y niñas en acogimiento residencial. Un primer gran apartado explora su percepción en función de cada centro escolar estudiado. En segundo lugar, el análisis pone el foco de atención en el individuo, donde emerge el factor de la actitud como elemento diferenciador del perfil profesional.

Durante la recogida de datos, cabe señalar que en el momento en el que la entrevista pasó a tratar sobre los niños y niñas en acogida, fue frecuente observar un cambio en la fluidez discursiva de los participantes, mostrándose más dubitativos y pausados que en la primera parte de la misma, donde habían descrito su centro educativo de forma segura y, a menudo, mostrando orgullo sobre el trabajo que realizaban. Posiblemente, esa cierta inseguridad al abordar la nueva temática fue debida a la presión que supuso conocer que ella constituía el objetivo de la investigación, más aún, tratándose de un perfil de profesorado con una notable sensibilidad acerca de la necesidad de protección que requerían los niños y niñas y siendo conscientes de la responsabilidad que a ellos, como sus docentes, les correspondía al ser entrevistados.

1. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES HACIA LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN FUNCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

Teniendo en cuenta el hecho de que los tres centros escolares estudiados configuran realidades distintas, este apartado explora la percepción de los profesionales educativos en función de cada centro.

2.1. Los niños y niñas en acogimiento residencial con respecto a la población general de cada centro escolar

Como muestra la tabla 7.2.1, los niños y niñas en acogimiento residencial, como grupo, configuraban una concepción diferente en cada centro escolar, por lo que representaban respecto de la población general de alumnado en cada caso.

Tabla 7.2.1

Percepción general hacia los niños y niñas en acogimiento residencial con respecto a la población general en cada centro escolar

CE-1	CE-2	CE-3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ NAR como única población del centro escolar en situación de vulnerabilidad. ▪ NAR comúnmente no mencionados por los/as participantes al describir la población general del centro escolar. ▪ NAR asociados a NEAE y problemas de comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NAR como población necesitada por el centro escolar, debido a la escasez de matrículas. ▪ NAR considerados mayoritariamente como niños y niñas difíciles. ▪ Percepción de que a este centro les asignan los casos más difíciles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NAR como alumnado privilegiado en comparación con el resto. ▪ Percepción de que se trata de una población más fácil con la que trabajar en comparación con el alumnado externo.

Al *Centro Escolar 1* (CE-1) asiste población en acogida que procede de los tres centros de protección situados en su misma zona de escolarización (CP-A, CP-B y CP-C). A pesar de que hay niños y niñas en acogimiento residencial “prácticamente en todas las clases” (D1) (de uno a dos todos los grupos –a excepción de dos clases-), se trata de una población minoritaria con respecto al alumnado general. De hecho, cuando los participantes describieron la población general del centro, fue muy frecuente que el alumnado en acogida no fuera mencionado. Esto ocurrió en todos los casos, a excepción de una maestra.

Así, cabe resaltar que la población en acogimiento residencial constituye el único grupo social en situación de vulnerabilidad presente en el centro. Al preguntar específicamente por este grupo de alumnos y alumnas, fue frecuente que las personas entrevistadas se refirieran a él como un factor que aumentaba la diversidad en el centro y permitía completar el espectro social. Lo cual fue considerado como positivo.

Tenemos ese punto de que al final tenemos casi todo el espectro social. (...) Estos niños de acogida al final también aportan esa parte... -algunos hablan más, los haces más partícipes...- y nos ayuda a los demás a poner los pies en la tierra. Así que guay, si vemos una noticia: “¡ah mira, lo que está pasando!” “sí, pero yo (*que soy de acogida*)... no es lo mismo: yo lo sufro, yo lo padezco”. (...). Y al final está guay porque al final tenemos una representación de casi todo lo que nos podemos encontrar en la sociedad. Casi todo. Al final hay una mezcolanza súper chula en la clase. (M51)

Las necesidades específicas de apoyo educativo en el CE-1 parecieran estar asociadas a los niños y niñas en acogimiento. Así se expone en el proyecto educativo cuando, al margen de señalar las características de los alumnos y alumnas extranjeros, se dice:

Hay que destacar que en la zona existen tres Centros de Acogida y son numerosos los alumnos/as que están escolarizados en nuestro colegio. Este tipo de escolares, por lo general presentan NEAE y en algunas ocasiones muestran conductas poco adecuadas o disruptivas. (Proyecto Educativo del CE-1, p. 9)

Esta idea también fue repetida por la maestra de educación especial:

Me explicaron la tipología de necesidades que había, eran niños... pues eso, aquí por los centros de acogida, muchos niños de centros de acogida que siempre tienen como un desfase curricular y problemas que han vivido, de la situación que han vivido, (*pero*) no había niños con grandes dificultades. (JEPT1)

En el *Centro Escolar 2* (CE-2) y el *Centro Escolar 3* (CE-3), sin embargo, el panorama cambiaba significativamente, pues ambos estaban catalogados como centros de compensatoria, donde la mayoría del alumnado se encuentra en circunstancias que les suponen un riesgo de exclusión social. No obstante, la consideración que a nivel general se hizo del alumnado en acogimiento residencial en uno y otro centro, fue muy diferente.

En el CE-2, la población en acogida estuvo absolutamente presente en el discurso de los profesionales al describir el perfil de alumnado que asistía al centro. Según el jefe de estudios, los niños y niñas en acogimiento suponían el 40% de la población en Primaria. Este grupo había aumentado en los últimos diez años, pues como explicó la directora -y se expuso en el subcapítulo 6.2-, el “barrio en sí, no tiene población joven como para surtir a todos” (D2) los colegios que hay en él. Esta situación había supuesto una bajada en las matrículas en el centro, hecho que influía en que el alumnado en acogimiento residencial se considerara necesario para mantener a flote el CE-2. Sin embargo, por otro lado, su presencia era considerada como factor de alejamiento de una parte de las familias del barrio hacia este colegio.

Por otra parte, existía una sensación entre los participantes, manifestada en repetidas ocasiones (sobre todo en conversaciones que ocurrieron al margen de las entrevistas), de que, pese a que los niños y niñas en acogimiento estuvieran distribuidos entre los colegios del entorno, los centros de protección derivaban a este centro escolar a los

niños y niñas considerados como *más difíciles*. Esto se justificaba, por un lado, por ese nivel de *especialización* que había adquirido el centro escolar y, por otro, precisamente a la necesidad de alumnado de la que adolecía el centro.

Por ejemplo, el (*uno de los centros de protección*) siempre nos manda lo difícil porque sabe que aquí tenemos muchas tragaderas. Tenemos muchas tragaderas por un lado, y también porque nos hacen falta niños. (M62)

En líneas generales, en este centro escolar, se hacía más evidente la asociación entre población en acogida residencial y *niños y niñas difíciles*.

Sin embargo, en el CE-3 aparece una consideración sobre el alumnado en acogimiento residencial totalmente distinta a cualquiera de las encontradas en los otros dos centros. En el CE-3 estos niños y niñas eran percibidos como una población que se encontraba en una situación de *privilegio* con respecto al resto del alumnado. Tal privilegio era asociado a los recursos que los niños y niñas reciben por parte del sistema de protección, en comparación a los que disponía el resto de alumnos y alumnas. Como recordamos, el CE-3 contaba con dos residencias que daban cabida a un centro de protección y una escuela hogar, respectivamente. Además, recibía un grupo de alumnado denominado como *los externos*, procedente de zonas de la ciudad en elevado riesgo de exclusión social. En este contexto, los niños y niñas de protección constituían la población que más recursos públicos recibía de los tres grupos mencionados. Esta situación aparece bien explicada en voz de la directora del centro escolar:

Nosotros desde la escuela y desde residencia pensamos que a veces es demasiado, los niños de protección son la estrella del colegio. Estará mal dicho, pero es verdad, porque muchas veces la gente de escuela hogar se queja de que “vale, que sí, que está muy bien que los niños lleven ropa que esté muy bien, sus zapatillas, no sé cuánto”... Pero claro, el educador de residencia (*escuela hogar*) también sigue pidiendo que sus niños, que a veces viven con sus familias en peores condiciones, mucho peores de las que están estos niños (*de protección*)... Entonces, hasta que pasan a protección, pues conseguir unas zapatillas o un chándal tiene otro proceso (...) a veces te llega un niño con una zapatilla rota, y vas a lavandería, intentas buscarles, si no... alguien que tenga un sobrino de la misma edad... y les conseguimos. Los externos igual. Es decir, nosotros siempre decimos “aquí son los de protección los primeros, después van los de escuela hogar y por último, pues nuestros rumanos”, los niños que están en asentamientos. (...) Los niños de protección aquí a veces hay que bajarles un poquito los humos ¿sabes? Porque, claro, por ser de protección tiene derecho a

todo, entonces tienen una paga, tienen una persona que tal, tienen un hogar muy pequeñito, llega Navidad y pueden comprarse ropa... Claro, eso visto aquí, desde los niños que están con sus mamás y que no han tenido nada de Reyes, pues nosotros, claro, muchas veces decimos (...) “¡es que los niños de protección aquí tienen de más!”. (D3)

Un segundo tema que aparece en este centro hace referencia a la mayor facilidad que encontraba el profesorado para intervenir con la población interna (incluyendo en este caso también a los niños y niñas de la escuela hogar), en comparación con *los externos*. Con ello se refirieron al beneficio que suponía contar con el apoyo de las residencias -y sus respectivos educadores- como contraparte de la educación escolar de este alumnado. De este modo, se hacía posible un seguimiento de los niños y niñas (tanto académico como personal) que era considerado como mucho más fructífero en los chicos y chicas internos, que en aquellos que vivían con sus familias, las cuales mostraban un bajo nivel de implicación en la educación de sus hijos e hijas.

2.2. El perfil del alumnado en acogimiento residencial desde la consideración de los profesionales de cada centro escolar

Este apartado aborda la percepción de los profesionales de las escuelas hacia su alumnado en acogimiento residencial, incidiendo en qué aspectos eran asociados a esta población en términos de potencialidades y posibles carencias.

Se ha de mencionar que la experiencia en el trabajo con el alumnado en acogimiento residencial fue un factor diferenciador en los docentes al describir a la población. Así, en participantes con poco tiempo de experiencia (un curso escolar) se apreció un desconocimiento hacia lo que significa estar en acogimiento residencial, confundiéndolo con otros perfiles como el de escuela hogar o asociándolos a otros grupos de población en riesgo. Esto ocurrió únicamente en el CE-1, puesto que tenía una plantilla de profesorado menos estable que en los otros dos casos.

De las 24 entrevistas realizadas a profesionales de las escuelas, se han detectado tres tipos de posicionamientos con respecto al perfil que configuran a los niños y niñas en acogimiento residencial:

- Una minoría (3 participantes) consideraron que no era posible describir a esta población como grupo. Un ejemplo de esto lo representa el jefe de estudios del CE-2, al decir que “niños, son niños”. (JE2)

- Por el contrario, en 9 casos, los participantes afirmaron que los niños y niñas en acogimiento residencial sí configuraban un perfil común claro. Como expuso la orientadora del CE-1:

Sí. Normalmente lo más relevante que yo he visto, en lo que conozco, es que casi todos suelen venir con problemas emocionales de difícil manejo, que muchas veces dan lugar a problemas conductuales, problemas con las normas, con los límites y bueno ya... consecuentemente problema curriculares, o sea eso ya añadido dependiendo un poco de si ha habido absentismo, si ha habido todo este tipo de cuestiones ¿no? Problemas de apego, algunos de ellos tienen muchísimo, dentro de todo lo emocional, quizás el apego sea una de las cosas más llamativas porque tienden a buscar un adulto al que apegarse con fuerza ¿no? Y a mantener ahí una relación amor-odio muy potente. (O1)

- No obstante, de forma mayoritaria (en 11 de los casos) los participantes expresaron que no se podía establecer un perfil general puesto que “cada uno es un mundo” (JEPT1) pero que sí existían una serie de aspectos que unían a los niños y niñas, a modo de lugares comunes.

Los rasgos resaltados por los profesionales al describir a la población en acogida fueron agrupados en una serie de categorías. El análisis interpretativo de las mismas ha dado lugar a seis líneas temáticas que son explicadas a continuación:

- a) El aspecto emocional y la presencia de conductas disruptivas por encima del ámbito académico
- b) La disruptividad como reto principal en el *Centro Escolar 1* y *Centro Escolar 2*
- c) Un progreso generalizado
- d) Los niños y niñas en acogimiento residencial, *como cualquier otro alumno* del centro escolar
- e) Una trayectoria académica menos optimista
- f) Visiones diferentes ante la consideración del perfil educativo de los niños y niñas en acogimiento residencial

Por lo general, todas las personas entrevistadas se remitieron en primer lugar a las experiencias traumáticas que los niños y niñas habían vivido en su infancia temprana. De este modo, las *mochilas* que acarreaban fueron el punto de partida para exponer, explicar y justificar el resto de aspectos. Fue común también que los profesionales señalaran, con sorpresa, el vínculo que los chicos y chicas aún mantenían con sus familias de origen.

Tienen un arraigo familiar sorprendente, por mucho que les haya pasado en sus vidas, “su familia, su familia y su familia...” y no hay quien la vaya a desbancar... Eso es súper gordo. (O2)

a) El aspecto emocional y la presencia de conductas disruptivas por encima del ámbito académico

Un tema que predomina en la percepción de los profesionales hacia el alumnado en acogimiento residencial y que, salvando las distancias, es común a los tres centros analizados, es el detenerse más en el ámbito emocional y el conductual de esta población, que en el ámbito académico. Esto es ilustrado en los gráficos que se muestran a continuación (figura 7.2.1).

Cada gráfico representa la cantidad de ocasiones en las que el discurso de los entrevistados se centraba en cada una de las siguientes categorías al describir el alumnado en acogimiento residencial:

- *Nivel académico adecuado*: recoge aquellas veces en las que los participantes se referían a niños y niñas que, académicamente, se encontraban en el mismo nivel de sus compañeros. En ocasiones, podía tratarse de casos de desfase curricular que habían sido superados.
- *Nivel académico bajo*: agrupa las veces que las personas entrevistadas hablaban del desfase curricular que asociaban a esta población, o de casos de alumnos y alumnas concretos.
- *Problemas de comportamiento*: recoge aquellos momentos en los que los profesionales hacían mención a problemas de conducta, relataba episodios de conductas disruptivas o se referían a esta población como *niños difíciles* debido a sus comportamientos.
- *Comportamiento adecuado*: al contrario que en la anterior categoría, en esta ocasión se referían al buen comportamiento de los niños y niñas en acogida residencial.
- *Carencias emocionales y afectivas*: agrupa citas en las que los participantes exponían literalmente que los niños y niñas tenían carencias de tipo emocional y afectivo; cuando utilizaban expresiones como que estaban *rotos por dentro*; cuando percibían que no se sentían bien o se referían a casos de baja autoestima.

- *Sin carencias emocionales y afectivas*: recoge fragmentos de los entrevistados en los percibían que los niños y niñas se sentían a gusto y en un estado emocional sano.

La frecuencia es medida independientemente del número de niños y niñas que hubiera en cada centro o que tuviera cada docente. No obstante, se debe aclarar que en el CE-3 se dispone de un número significativamente menor de datos categorizados con respecto a los otros dos pues, como se explicó en el Capítulo 5, hubo entrevistas que no pudieron ser grabadas.

Es importante apuntar que los gráficos no representan una imagen real de los niños y niñas en acogimiento residencial, sino aquellos aspectos en los que el profesorado y resto de agentes se detuvieron al hablar sobre su alumnado en acogida.

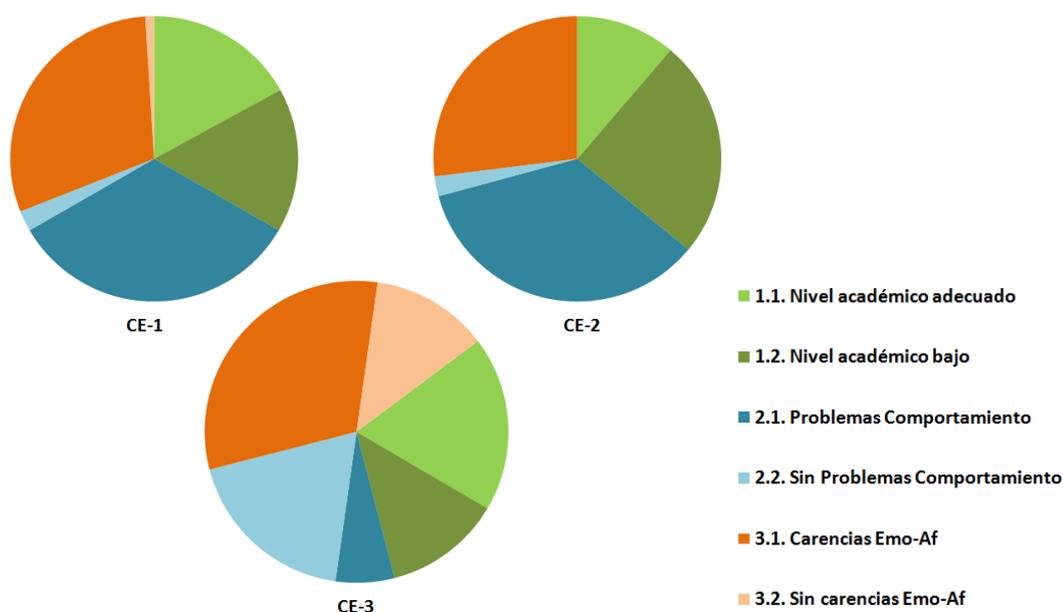


Figura 7.2.1. Distribución de referencias de codificación en las categorías relativas al ámbito académico, emocional y conductual de los niños y niñas en acogimiento residencial, en función del centro educativo. Elaboración propia.

A priori, las descripciones sobre el perfil académico generalizado en el alumnado en acogimiento residencial aludían a un desarrollo escolar bajo. Esta idea fue más acentuada en el CE-1 y CE-2 que en el CE-3. De hecho, como se apuntó anteriormente, el proyecto educativo del CE-1 describía, en parte, a esta población en base a la presencia de NEAE.

No son niños brillantes ninguno, para encontrar un niño de estos centros que sea brillante... no. Ya, la causa pues sobre todo es que traen mucha experiencia a sus espaldas. (D2)

Lo excepcional es que vayan normalizados y que no tengan que necesitar una atención educativa específica ¿sabes?, eso es lo excepcional. (O1)

No obstante, al tratar los casos concretos de niños y niñas en acogimiento residencial que cada tutor tenía entre su grupo, aparecieron dos cuestiones principales y comunes a los tres centros que complementan esa primera visión. Por un lado, los maestros y maestras destacaron la idea de que, en general, se trataba de un alumnado muy capaz, en el que las dificultades que pudieran tener en el ámbito académico estaban relacionadas mayoritariamente con lagunas en la adquisición de los objetivos curriculares que se habían ido produciendo a lo largo de la infancia.

Tales lagunas fueron explicadas como consecuencia de las historias previas de esta población, haciendo alusión a las secuelas de periodos de absentismo. Además, en el CE-2 varias maestras señalaron la existencia de lagunas curriculares ocasionadas por malas prácticas en escuelas anteriores en las que estuvieron matriculados los niños y niñas.

Tienen ese desnivel curricular porque, no porque tengan dificultad, sino porque han faltado mucho a la escuela. Y niños que también pueden tener dificultad pues debido a miles de causas, por falta de alimentación... (JEPT1)

Son niños de una inteligencia normal pero ¡los han tenido ahí!, para que no den la lata... por ejemplo, Jaime estaba en atención a la diversidad, pero es que ya sabe dividir perfectamente. El problema que tiene Jaime, concretamente, es pues que ha estado en otros colegios y lo han dejado ahí aparcado, y no tiene hábitos, no tiene hábitos de nada, ni de estar sentado, ni de coger el lápiz, si tú vieras la letra que tenía... (M32)

En los tres centros, los profesionales hicieron hincapié en resaltar casos de alumnos y alumnas con un buen rendimiento académico: “aquí tenemos una alumna muy buena y que saca unas notas muy buenas, en 5º” (JE2). Asociado a esto, fue frecuente también que el profesorado destacara aspectos positivos en los chicos y chicas relacionados con cualidades académicas, como el tener una gran capacidad para hacer una determinada tarea o materia.

La segunda idea que emergió de forma común a los tres centros fue el señalar que las carencias que los niños y niñas pudieran tener no se situaban tanto en el plano académico, como en el emocional y el comportamental. En ese sentido, los maestros y maestras mostraron más preocupación por abordar tales carencias que las referidas al ámbito académico.

Estos niños tienen problemas. De conducta... básicamente de conducta y de emociones y de sentimientos, pero no de inteligencia. Lo que ocurre es que los problemas de inteligencia se van acumulando, es decir, las lagunas en contenidos van haciendo que cada vez te imposibilitan para contenidos superiores. (M62)

En ellos no me preocupa la cuestión pedagógica, no me preocupa. Pero sí tienen como unas cuentas que ajustar con el mundo, los dos. (M11)

Ahora, sí es verdad que tenemos que separar lo que es el rendimiento escolar con lo que puede ser su comportamiento en clase y que, a veces, pues rompen con el ritmo de la clase. Entonces, si tenemos que evaluar en contenidos, pues tenemos que decir que muy bien, que van dentro de lo es la normalidad. Pero si tenemos que evaluar su comportamiento, actitud, que tiene en la clase con respecto al maestro, con respecto a sus compañeros, pues tenemos que decir que es regular y que estamos en un proceso de cambiar eso. (M42)

Todas las personas entrevistadas coincidieron en señalar el aspecto emocional como la característica que más resaltaba en la población bajo tutela. Fruto de ello, los participantes hablaban de la población en acogimiento residencial como niños y niñas que *están hechos pedazos, rotos por dentro o marcados*, aunque dicha situación no siempre fuera fácil de detectar en un primer momento.

Yo creo que el gran problema de estos niños es el tema emocional... Menos alguno que pueda tener algún problema... curricular, por el hecho de haber faltado los primeros años a clase... pero en cuanto empiezan un proceso normal, responden perfectamente. En cambio, el tema emocional... es donde ellos tienen muchas sombras, cuesta un montón llegar a ellos, cuesta un montón que se expresen, se defiende muchas veces... unos son excesivamente competitivos, otros son excesivamente derrotistas, otros son indiferentes, como si fueran indolentes (...) Para mí (*lo emocional*) es el aspecto clave. (M51)

Asociado al ámbito emocional, aparece de forma predominante la consideración de la situación conductual de los niños y niñas en acogida, aunque este aspecto se muestra de forma diferenciada entre los tres centros escolares, como se explica a continuación.

b) La disruptividad como reto principal en el *Centro Escolar 1* y *Centro Escolar 2*

La disruptividad ocupa una parte importante en el discurso de los profesionales en los centros CE-1 y CE-2. A este respecto hay una diferencia notoria con el CE-3, donde no se reparó tanto en el ámbito conductual del alumnado en acogimiento (figura 7.2.1). Esto, posiblemente se deba a las medidas a nivel de centro que había implantado el CE-3 para atajar los posibles problemas de conducta en el conjunto de su alumnado. Así, en el CE-3 no se percibió esa cierta sensación de batalla contra los niños y niñas que sí se detectó en los otros dos centros.

En los CE-1 y CE-2 la presencia de conductas calificadas como disruptivas fue vivida como el mayor reto en el trabajo con niños y niñas en acogimiento residencial, por el impedimento que suponía para el desempeño de la labor docente. Fue frecuente que el profesorado hablara de que un niño o niña *te bombardeara la clase* o que dar clase en un determinado grupo, donde se encuentran niños y niñas en acogimiento, suponía una *batalla campal*.

Desde que viene a clase, desde las nueve de la mañana está peleando, pero peleando, y la verdad es que cuesta un trabajazo dar clase con ella (...) si ella dice que no se da clase, pues no se puede dar clase. (M61)

En el imaginario de los profesionales, tanto en el CE-1 como en el CE-2, fue común encontrar una asociación directa entre niños y niñas en acogimiento residencial y conflictividad. Se hablaba de niños y niñas *difíciles* o *problemáticos*, siendo el tema conductual el elemento diferenciador con el resto de alumnado. La siguiente cita corresponde a una niña que no presentaba problemas de conducta:

Para mí que es una niña que, si tú no lo sabes, la encuadras en el resto de la clase. (M61)

En ocasiones, esto hacía que, para los tutores, éste no fuera un perfil de alumnado bienvenido a su grupo. Se detectó, además, casos en el que los maestros y maestras se pasaban entre sí la “patata caliente” de determinados casos, intentando el tutor que el maestro de PT pasara más tiempo con un chico o chica y viceversa.

Hay docentes que es como ¡puff!, que no les gusta nada tener niños de (*centros*). A ver, obviamente, es que un niño de centro es un niño, en principio, siempre conflictivo o que te la lía y tal. (M31)

Éste, con el TDH... como tiene adaptación significativa, pues a éste no lo quisieron en su clase, “¡pues yo no lo quiero!” y aquí está, salvo en educación física que está nivelado, no aparece por su clase. (MX2)

Además, el profesorado reconoció haberse sentido desbordado en ciertas ocasiones y que la situación le afectara personalmente. Hubo participantes que se refirieron al *desgaste humano* que suponía lidiar con problemas de conducta.

No obstante, los problemas de comportamiento no sólo afectan a la labor del profesorado. La presencia de conductas disruptivas y un mal manejo de las mismas se encuentra relacionada con el riesgo de que se generen etiquetas negativas hacia los niños y niñas en acogimiento. Una maestra narró cómo lo detectó en su centro:

(Aquí, en el colegio, he escuchado) éste es... “éste es un sinvergüenza”, “éste es un no sé cuánto”, “éste es un no sé qué”... las expectativas están ahí. Sé que esas cosas no ayudan, esas cosas no ayudan nada. (MX2)

Lo expuesto en este apartado, puede ser interpretado como que el profesorado disponía del conocimiento y las herramientas necesarias para abordar aquellos casos en los que el alumnado en acogimiento residencial presentaba carencias de tipo académico, a diferencia de lo que ocurría con la existencia de necesidades en los niños y niñas de carácter emocional o de comportamiento.

c) Un progreso generalizado

Pese a lo anterior, una temática que emerge de forma evidente es la percepción por parte de los profesionales de los tres centros educativos de un progreso notorio en la gran mayoría de los niños y niñas en acogimiento residencial una vez que comienzan un proceso de escolarización estable en cada centro. A pesar de la existencia del desfase curricular antes mencionado, la idea generalizada es que, una vez que los niños y niñas se adaptan a la dinámica escolar, responden. Si bien es cierto que, para ello, cada centro aplicaba las medidas de atención a la diversidad que estimaba oportunas, como será contemplado en profundidad en la sección 7.3.

Y la verdad es que hay un cambio... brutal. Sí, sí, ¡vamos, vamos! Niños que han venido, con unos informes de unas carpetas gordísimas... de unos informes

horrorosos, que los centros han dicho “dios mío, dios mío, qué es lo que nos viene...”. (O2)

Las directoras de los centros CE-1 y CE-3 manifestaron este progreso refiriéndose a que a los niños y niñas *les cambia la cara*.

Cuando llegan a la estabilidad les cambia la cara, les cambia el rostro, les cambia la mirada, se hace como más dulce. Lo normal cuando vienen con ese ristu de pasarlo mal, de ansiedad, de miedo, de no saber dónde están, eso y luego se va suavizando, se va suavizando y dices: “¡qué bonito es!” con el recuerdo que yo lo venía como “feílo” pues claro vienen con los ojos... y vienen eso con las facciones tensas, todo muy marcado y luego se va suavizando. (D1)

Los casos en los que la evolución académica había sido más notoria, estuvo directamente relacionada con una estabilidad emocional y una mejora también en lo conductual.

Su evolución emocional y su evolución académica la vas viendo es que van, en algunos casos van paralelas, paralelas, cuando emocionalmente (...) cuando emocionalmente ese niño está más relajado, está... la letra mejor... la seguridad con la que escribe, se nota, se nota perfectamente, y a partir de ahí es cuando tú ya vas metiéndole más caña. (M32)

Un ejemplo de superación de lagunas curriculares, lo aportó la maestra de PT del CE-1, quien se refirió a Josué, un niño que llegó al centro en 2º de Primaria, con un desfase muy acentuado y presentando unas conductas muy problemáticas ante las cuales su tutora, al recordarlo, expresó que “ahora lo pienso y ni me lo imagino haciendo eso” (M31). Sin embargo, en el momento en el que fueron tomados los datos, la maestra de PT expresó que:

El niño ahora está en 5º y es uno más, tiene dificultades para algunas cosas, pero lo mismo que tiene otro (...). Éste es un caso que llama muchísimo la atención porque cómo ha mejorado su comportamiento (...) es que es otro niño, es otro niño, en éste la transformación ha sido brutal. (JEPT1)

En todos los casos expuestos en el CE-1 y en el CE-2, aunque se hubiera logrado una evolución en el comportamiento, se seguía poniendo de manifiesto el reto que había supuesto la intervención al respecto.

Para que el progreso fuera posible, en general, se destacó la importancia de que los niños y niñas permanecieran de un modo estable en el centro escolar, haciendo alusión a lo perjudicial de los cambios de colegio cuando había transcurrido poco tiempo desde su matriculación. También se señaló la importancia que suponía el apoyo de los centros de protección. Además, en el caso del CE-3, como un motivo directo de progreso, volvió a aparecer el tema de los recursos que son invertidos en los chicos y chicas de protección.

Los alumnos que tú tienes desde que llegan y los tienes mucho tiempo claro que ves el avance pero eso es normal, viene contigo y va avanzando poco a poco. Nosotros teníamos el caso de una chiquilla que empezó yendo a un agrupamiento, pues la niña empezó a coger, a coger, a coger, a coger, se le hizo repetir y luego ha sacado su curso normalizado y no ha necesitado más nada, es decir que sí pueden tener alguna carencia, pero que esa carencia en el momento en el que llevan ya un año y ellos... en esos niños es que también se invierten muchos recursos, o sea no son niños que vienen y se les deja de la mano de Dios, son niños que en el momento que se les retira a la familia, como es lógico se invierten muchos recursos en ellos, o sea que tienen un educador exclusivamente para ellos para sus estudios, para sus... No me digas tú a mí que si ese niño no tiene ninguna discapacidad, no avanza como un fuego ¿Por qué? porque le pones todo en bandeja que era lo que no tenía. Yo creo. (JE3)

Los casos de no progreso estuvieron relacionados con motivos externos al centro escolar, como las circunstancias personales por las que estuviera atravesando el alumno o alumna:

Ha pasado muy mala racha también, quizás por eso... al principio ha pasado muy mala racha, porque la cambiaron de centro (...) y al cambiarla de centro, que es otro centro con otro tipo de sistema y tal, pues pegó un cambio y fue hacia atrás, pero ahora mismo parece ser que está empezando... *(a remontar)*. (M61)

Por otro lado, el factor de la edad a la que los niños y niñas accedían al colegio fue también señalado como un impedimento por los maestros, principalmente en el CE-3 y el CE-2. Así, el jefe de estudios del CE-2 expuso que en los casos en los que los niños y niñas se incorporan en los últimos cursos de Primaria, el progreso se nota más en el ámbito conductual que en el académico.

Casi todos los que vienen siempre puedes... sobre todo los que vienen, pues cada año tienes uno o dos que no, que no han evolucionado pero el 90% la evolución es buena, si no académicamente, no los puedes poner al día, porque a lo mejor llegan muy tarde, pues sí lo que haces es un cambio muy brusco en la conducta, de tener unas conductas muy inadecuadas pues que al final estén totalmente normalizados con sus compañeros, que de vez en cuando pues den un salto pero eso, el carácter de cada uno, y las vivencias no desaparecen, pero sí se controlan mucho ellos, van mucho mejor, y se les ayuda, desde mi punto de vista se les ayuda mucho y ellos, incluso lo llegan a... se llegan a dar cuenta. (JE2)

d) Los niños y niñas en acogimiento residencial, como cualquier otro alumno del centro escolar

Pese a las diferencias existentes tanto entre la población general de los centros escolares estudiados, como entre las actuaciones llevadas a cabo en ellos, los tres aseguraron que su alumnado en acogimiento residencial se encontraba perfectamente incluido entre el resto de compañeros. Fue común que para explicarlo, los profesionales utilizaran el término normalización, diciendo que su alumno o alumna estaba *muy normalizado*. El motivo de esta situación fue referido, bien a la diversidad de alumnado asociada al centro educativo que hacía que los niños y niñas estuvieran acostumbrados a acoger a cualquier compañero o, como ocurría en el CE-2, a la cantidad de población institucionalizada presente en el centro que favorecía a que las nuevas incorporaciones no se sintieran diferentes. Por su parte, el CE-3 señaló, además, el sentimiento de identidad que habían desarrollado los chicos y chicas en protección en él, al considerarlo como su casa. A continuación, se presenta una cita de cada centro escolar que ejemplifica la percepción asumida por el resto de participantes.

Aquí se tienden a normalizar mucho porque hay mucha variedad, porque hay niños que no saben el idioma... en fin, ya no es como el bicho raro que viene, que “yo no sé”, no, como hay tanta variedad pues se integran en el grupo mejor. (JEPT1)

Lo bueno que tienen cuando vienen a este colegio, es que hay muchos niños que son de centro. Entonces no se sienten raros, no se sienten (...) Por eso, como hay esa mezcla tan grande, ellos no se sienten extraños. (O2)

Cuando se incorpora al grupo después del recreo está muy integrada. (...) Está muy integrada, “son de aquí”. Tienen cierta identidad de este lugar, es su casa y lo sienten como suyo. (M43)

No obstante, junto a lo anterior, en los tres centros, las personas entrevistadas coincidieron en señalar que el alumnado en protección tendía a *buscarse entre sí* en los recreos o en otros espacios.

Pese a lo descrito, el CE-1 ofrece un panorama diferente, al identificarse casos en los que se dijo que el resto de compañeros estaban *cansados* de los comportamientos inadecuados de determinados niños y niñas en acogida. Los resultados de un sociograma que el centro había aplicado en algunos grupos, apuntaron principalmente a los alumnos y alumnas de protección como los más rechazados del grupo. Si bien, una maestra aclaró que el motivo por el que ocurría esta situación era debido a los comportamientos disruptivos que, de no darse, estos niños y niñas no saldrían señalados.

Los niños rechazan a... pues, claro, en 1º a Víctor y a Claudia, y en 2º a Julio. Los niños (*el resto del grupo*), saben lo que está bien y lo que está mal y éstos son niños que llaman mucho la atención de lo mal que se portan, de lo mal, de lo mal que se portan... (...) Yo no he hecho el sociograma, pero yo estoy segura de que en mi clase... sé perfectamente quién va a salir con flechas rojas y no va a ser (*el alumno en protección*) ni mucho menos. (M31)

Por otra parte, pese a la diversidad de nacionalidades de la que hace halago el CE-1, aparece el caso que se cita a continuación, refiriéndose a Josué, antes mencionado.

Él es gitano y muy gitano de cara y muy... entonces produjo mucho, mucho rechazo en clase, y la maestra con la que estuvo lo llamaba... ¡menos mal que se jubiló! porque por lo visto le decía perrerías y en plan (...). Por supuesto, el rechazo de la clase era espectacular. (M31)

e) Una trayectoria académica menos optimista

La percepción que subyace al discurso de los profesionales acerca de la trayectoria académica de los niños y niñas en acogimiento residencial una vez que terminan la etapa de Primaria es, en general y común a los tres centros, menos optimista a aquella consideración de que se trata de un alumnado capaz de revertir el desfase académico que, en ocasiones, acompaña a su historia escolar. De este modo, las expectativas académicas disminuían al pensar en la etapa de Secundaria y, mucho más, en

7.2. Percepción y actitudes de los profesionales de los centros escolares hacia el alumnado en situación de acogimiento residencial

Bachillerato. La intervención que cada centro planteaba para abordar la trayectoria académica de los chicos y chicas será tratada en el siguiente subcapítulo.

Al margen de este planteamiento común, como muestra la tabla 7.2.2, en cada centro apareció una concepción algo distinta acerca del recorrido académico propio del alumnado en protección.

Tabla 7.2.2

Diferencias en la percepción del profesorado acerca de la trayectoria académica de los niños y niñas en acogimiento residencial

CE-1	CE-2	CE-3
<ul style="list-style-type: none"> En el discurso del profesorado afloró una expectativa menos optimista en cuanto a la trayectoria escolar de los chicos y chicas en acogimiento residencial cuando dejan de hablar de Primaria y se refieren a Educación Secundaria y postobligatoria. 		
<ul style="list-style-type: none"> Pierden la pista 	<ul style="list-style-type: none"> Los chicos y chicas finalizan Secundaria, sirviéndose -muchos de ellos- de los ciclos de formación profesional básica (FPB) que oferta el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> Los chicos y chicas finalizan Secundaria, sirviéndose -muchos de ellos- de las medidas de AD propias del centro. En comparación con la población en protección de origen nacional, los menores extranjeros no acompañados (MENAS) completan con más frecuencia ciclos de FP de grado medio.

En el CE-1, al ser un centro únicamente de Infantil y Primaria, expresaron de forma unánime que no conocían la trayectoria escolar de los chicos y chicas una vez que salían de este centro. El *les perdemos la pista* apareció como una respuesta común entre maestros, maestras, equipo directivo y la orientadora. Únicamente conocían el derrotero de sus exalumnos en el caso de que tuvieran hermanos que continuaran matriculados en el centro y/o pudieran acceder a la información de los educadores a la salida del colegio. No obstante, coincidieron en señalar que los chicos y chicas solían acceder a aquellos institutos que más opción de ciclos de formación profesional ofertan, coincidiendo estos con ser principalmente centros concertados y tomando ya una ruta distinta a la del alumnado mayoritario del CE-1. En general, afloró la percepción de que la etapa de Secundaria es más costosa para los chicos y chicas en protección donde,

según la jefa de estudios, están más señalados (al no mantenerse la línea inclusiva que defiende el CE-1, donde ningún alumno o alumna sale del aula ordinaria).

A veces conocemos porque están los hermanos aquí, sabemos algo, pero luego como quizás -no es culpa nuestra-, es como que se les pierde la pista, si no conoces a nadie que lo conozca... ya sabemos a lo mejor el primer año pues que “le va mal” o “pues no le va tan mal, pues parece que le han buscado un ciclo formativo que...” (...) pero luego les perdemos la pista, nos van llegando nuevos, van subiendo... y esto es la rueda... (D1)

(De) algunos sí (*sabemos*), porque como siguen viniendo los educadores que traen a los niños nuestros, les preguntamos y bueno, el paso al instituto es muy difícil para ellos, porque el instituto es otro mundo, les cuesta, entonces ahí sí encuentran dificultad, les cuesta bastante ese paso porque allí tienen como menos... allí vuelven a estar un poco señalados, les cuesta más trabajo porque claro el nivel sube y están un poco más señalados con el orientador, que los saca (*de clase*). (JEPT1)

A diferencia del CE-1, los centros CE-2 y CE-3 ofertan todas las etapas educativas y afirmaron de sí mismos ser *centros familiares*, lo que a priori permite suponer que los maestros y maestras pudieran tener un mayor conocimiento de la trayectoria que siguen los chicos y chicas de protección una vez que finalizan la Primaria. No obstante, aunque en menor medida que en el CE-1, también permanecía la idea de que “les perdemos un poco el hilo” (M42).

El principal recorrido que seguía el alumnado en acogida residencial en el CE-2 fue explicado por la orientadora del centro:

Suelen ser... muchos van a FPB, la básica o... a su título de ESO. Y luego, una minoría van a grado medio, o sea, una minoría, un porcentaje pequeño a grado medio y el gran porcentaje pues búsqueda de empleo (...) y posteriormente se ponen a estudiar algo y... Bachillerato alguno. (O2)

Siendo éste el recorrido común, la orientadora afirmó que no era casualidad el hecho de que el centro ofertara FPB y en concreto unas especialidades determinadas, que habían sido elegidas para responder a las necesidades del alumnado:

Nosotros tenemos aquí cocina y jardinería. No son perfiles cogidos al azar ¿eh?, son perfiles para niños... porque tanto la hostelería como la jardinería, niños

que no pueden estar dentro de un aula... es un desahogo para ellos y puedan, por ahí, tirar. La verdad es que se sacan muchos niños adelante. (O2)

Así, existía la idea común entre los profesionales del CE-2 de que contar con la posibilidad de cursar FPB hacía que los chicos y chicas *al menos* terminaran su formación obligatoria. Encontramos así la expectativa de que alcanzar los objetivos mínimos parece ser suficiente para el desarrollo académico de esta población.

Ahora, alguno de éstos niños, viendo cómo llegaron aquí a Primaria, con esos desfases curriculares en los que estaban inmersos, vemos que en Secundaria han sido capaces, bien por la vía de los PCPI -o Formación Profesional Básica-, han sido capaces de sacar, por lo menos el grado de la ESO, pues ya nos podemos sentir un poco orgullosos (...). Muchos de ellos terminan en Formación Profesional Básica, donde sacan por lo menos unos estudios (...). Es verdad que, bueno, por lo menos hemos sido capaces de lograr que éstos no terminaran en un fracaso en el que no tuvieran ni los estudios mínimos, y sí, lo hemos logrado. (M42)

El CE-2 fue también testigo de casos de fracaso escolar, como expresó el jefe de estudios: “creo que hay un alto grado de fracaso en Secundaria” (JE2). Las explicaciones que reúnen las aportaciones de las personas entrevistadas en cuanto a las causas del fracaso escolar tienen que ver, por un lado, con motivos intrínsecos a los niños y niñas (la rebeldía de la edad, primeras relaciones de pareja y, sobre todo, el querer volver con sus familias de origen). Por otro, se destacaron las dificultades derivadas de encontrarse en protección (el tipo de centro en el residan los chicos y chicas y el efecto -principalmente de control- que haga en ellos, el hecho de que a los 16 años el sistema les permita acercarse a la familia de origen y la incertidumbre del no saber cómo se les presenta el futuro).

No obstante, el profesorado hizo hincapié en señalar que, en el momento en el que fueron recogidos los datos, contaban con el caso de un chico de protección en Bachillerato. Los motivos asociados a este éxito académico estuvieron relacionados con la elevada capacidad académica del chico junto a la no presencia de conductas disruptivas, configurando por tanto el perfil de alumno que se adapta a las demandas de la escuela estándar.

Hay un chico en Bachillerato. Ese perfil... es un niño con unas potencialidades increíbles, demostradas desde el principio, sin disruptivas... sin... Entonces ha

ido aprovechando las oportunidades que les han ido brindando y las ha aprovechado y sigue y seguirá. (JE2)

El sistema escolar no apareció mencionado en ningún caso por parte de los participantes cuando se le pidió que expusiera los posibles motivos de éxito o fracaso escolar en la población en acogida residencial. Sin embargo, en otro momento de la entrevista, uno de los maestros sí destacó el papel preventivo de la Educación Primaria, de cara a influir positivamente en el futuro académico de estos chicos y chicas.

Yo creo que si están los cimientos, bien asentados desde Primaria, esos niños conseguimos que sean los mínimos, mínimos, que vayan abocados al fracaso escolar ¿sabes? sobre todo en estudios medios. (M42)

El mismo maestro aludió, además, a que la presencia de conductas disruptivas y el modo en que fueran resueltas aparecía vinculado al origen de las lagunas que iban generando desfase curricular y que, a la larga, podían ser impedimento para que este alumnado desarrollara una trayectoria académica satisfactoria.

Yo creo que a veces esto (*el futuro académico de estos niños y niñas*) tiene que ir muy bien ligado también a su actitud en el centro porque si no corregimos lo que son sus conductas anormales dentro del aula, pues eso también les va impedir el que se acerquen más a los conocimientos del currículum, que haga que el desfase pues sea aún mayor. (M32)

En el CE-3 se concibió, de manera generalizada, que los chicos y chicas en protección completaban la educación obligatoria sin mayor problema, haciendo uso, eso sí, de las medias de atención a la diversidad de las que dispone el centro. No obstante, como aclararon algunas maestras, el recorrido de los chicos y chicas era más exitoso si habían sido matriculados desde pequeños en el centro (considerando como retantes los casos en que los chicos y chicas se incorporan en Secundaria).

Nosotros, hasta Secundaria, no suele haber problema, porque en todos hay agrupamientos, en todos hay desdobles, en todos está el profesor, funcionan y tal. Lo que pasa que claro, ya es que tengan el graduado y se vayan incorporando... (*Que*) como mínimo hagan un ciclo (*de grado medio*), es lo que nosotros nos planteamos siempre. Por supuesto que queremos que vayan a la universidad (...). Pero bueno, estamos contentos, estamos consiguiendo que los niños de protección terminan una FP y tal, también es importante, y de hecho ya te digo, hasta para buscarles trabajo (*les ayudamos*). (D3)

Así, tras finalizar la Secundaria, el desafío se encontraba en que los chicos y chicas continuaran con un ciclo de grado medio (única opción de educación posobligatoria con la que cuenta el CE-3). En ese sentido, la directora aclaró que era más probable que los chicos y chicas extranjeros (MENAS) continuaran con estos estudios, ya que ante el alumnado de origen nacional aparecía, de nuevo, el factor de la familia como motivo de abandono de los estudios.

Sí, sí, sí, sobre todo la obligatoria, porque aunque se vayan con sus familias, hasta los 16 años tienen que estar, muchas veces pues se intenta... porque claro, cuando cumplen 18 años el niño se puede ir con su familia, es decir, ya no es obligatorio. Entonces por eso, fíjate, (*unos chicos*) que son marroquíes (*sí están haciendo un ciclo*), y sin embargo con los españoles, no lo hemos conseguido... A veces se matriculan, pero no terminan porque ya se van con la familia y, a veces, los hemos protegido durante un tiempo y vuelven al... al quemadero.
(D3)

f) Visiones diferentes ante la consideración del perfil educativo de los niños y niñas en acogimiento residencial

En base todo lo anterior, se preguntó a los profesionales si estos niños y niñas respondían a un perfil educativo específico que debiera contemplarse legislativamente. La respuesta mayoritaria fue negativa, alegando por un lado que, no por el hecho de encontrarse en protección, éste se trata de un alumnado que manifiesta unas necesidades concretas. Por otro lado, los centros aclararon que no porque los niños y niñas estuvieran catalogados con un perfil determinado ellos variarían su atención, sino que lo que les movía a actuar era tratar de dar respuesta a las necesidades que individualmente mostrara cada alumno o alumna. Además, se tendió a asociar la propuesta de un perfil educativo para esta población con el riesgo de estigmatizar y generar etiquetas. Las siguientes citas ejemplifican la respuesta más común de los docentes ante esta cuestión:

Que sea de protección, no quiere decir que necesites nada (...) Yo creo que eso depende más del alumno que de... que el ser de protección no implica que necesites... desde mi punto de vista. Que puede ser que sí, pero también puede ser que no. O sea, a mí no me gusta etiquetar a la gente porque “eres de protección”, pero puedes ser un niño normal dentro de... (JE3)

Lo que pasa que también se estigmatiza mucho. Porque nosotros aquí es que nos da igual que un niño esté en el censo, que... con todos se trata de trabajar... Que

tenemos muchas cosas que mejorar, uffff muchísimas, muchísimas, muchísimas, pero no porque esté en el censo se va a trabajar mucho más que con otro que no está, sino es... dependiendo de las carencias. (O2)

Para mí son alumnos lo mismo el que está con sus padres como el que está allí (...). Que el que esté en un centro no quiere decir que se le trate de manera especial sino tratarlos pues... como uno más. (M12)

Sin embargo, la directora del CE-2 aportó una opinión diferente, basada principalmente en las necesidades de tipo emocional asociado a esta población y en la atención que ello requiere por parte del centro escolar. Según su punto de vista, la existencia de un perfil educativo específico para este alumnado respaldaría la actuación docente, teniéndose en cuenta, por ejemplo, a la hora de estipular la ratio.

Lo que sí es cierto, es que estos niños, yo sí soy de la opinión, de que donde estén, se tienen que tener en cuenta a la hora de bajar la ratio, para tú actuar con niños con esta dificultad. No son niños de necesidades educativas especiales, sin embargo, sí precisan una atención especial y... y no cuentan como tales. Entonces yo creo que eso sí sería importante, que estos niños, pues donde acudieran niños de estos centros, estos niños precisan una atención especial, ¡no se puede dejar a un lado lo que estos niños traen a las espaldas!, entonces hay que actuar con ellos, si no académicamente, sí emocionalmente o conductualmente. Y eso precisa... su tiempo y su dedicación para hacerlo bien, entonces creo que sí deberían de contar como tales, o sea que ellos sí necesitan cosas y no aparecen. (...) Pero sí es cierto, lo estamos viviendo, que niños con estas características, cuando se presentan seis en una clase, pues te dificultan el trabajar con ellos y con el resto. Pero sobre todo, ellos precisan mucho y no constan como niños con necesidades y sí las tienen, claro que las tienen, nada más que emocionalmente, claro que las tienen. Y yo veo que ahí estamos un poco desprotegidos, en el sentido de que nos facilitaría la labor. (D2)

2. LA ACTITUD COMO ELEMENTO DIFERENCIADOR DEL PERFIL PROFESIONAL

Al margen de la perspectiva estructural que se ha mantenido en el análisis anterior, en el que se han considerado las diferencias existentes entre los profesionales en función de los centros escolares, aflora en los datos la influencia y la importancia del perfil personal de cada docente, que brilla más allá del centro en el que trabaje.

Así, de forma independiente al centro escolar, se ha podido identificar un conjunto de maestros y maestras que destacaron especialmente por mostrar, a lo largo de sus discursos y en sus actuaciones observadas, unas características de tipo personal que influían en su percepción sobre el alumnado.

Determinados ejemplos muestran cómo puede variar la percepción de los maestros y maestras ante la consideración de un mismo caso. Las siguientes citas corresponden a comentarios de tres maestras que dan clase a un mismo alumno en acogimiento residencial. Las dos primeras valoran una evolución positiva en el desarrollo académico del niño, mientras que su tutora considera que no existe tal progreso.

El niño está ilusionadísimo porque está haciendo lo mismo (*que sus compañeros*), lo mismo exactamente y ya está y, además, como tiene un año más, es más maduro en muchas cosas, tiene una letra muy, muy asentada ya, mejor que sus compañeros, y él ya ve que hace muchas cosas mejor que algunos de los niños que están allí (...). Bueno, es que se le nota en la cara, porque es un niño muy tímido, muy callado, que no exterioriza, pero se le nota en la cara cuando está en algún momento y ve que sabe hacer las sumas con llevadas, que el nivel de autoestima sube como la espuma, no te lo puedes ni imaginar cómo sube, eso es una maravilla verlo, verlo, es que se comprueba. (JEPT1)

Lo estaba hablando con (*otra maestra*) el otro día, que (*Jaime*) estaba muy bien, que se había puesto las pilas académicamente... (M31)

Lo que pasa es que ya estamos viendo, después del tiempo que ha pasado y de cómo está (...). No, no, es que no está progresando, es que debía de haber progresado ya y no, vamos a ver si se le pasa una batería de test o algo, a ver si es que nos estamos equivocando o algo. (M21)

En el siguiente ejemplo, una maestra opina que Eduardo se encontraba perfectamente integrado pese a que el niño tenía una modalidad B y estaba fuera del aula gran parte del tiempo. Sin embargo, otra maestra consideró que no se le podía seguir segregando más y llegó a opinar que con maestros y maestras con otro tipo de actitudes, el alumnado en general progresaría más de lo que lo hace.

(*El hecho de que salga de clase...*) No, no lo tiene eso él... eso lo tiene él interiorizado de que va con la seño y que él no, no, no lo echa de menos... (*Está*) muy bien integrado, muy bien, muy bien integrado. El niño con mayor nivel es su mejor amigo, mutuamente son sus mejores..., son felices, fíjate el de

mejor nivel con el que tiene el nivel más bajo pero son íntimos amigos, está muy bien aceptado y no hay problema de... eso es lo bueno, este colegio acepta tanto a unos como a otros y entonces no hay un problema de decir éste es y no quiero cuentas con él (...) pero todavía incorporarlo a clase yo creo que es pronto. (MT2)

“Tú te quedas con él y yo no le enseño...” No. Porque si no lo segregamos más todavía, el niño tiene que estar en su clase y haciendo y teniendo oportunidades de estar integrado porque si no ya lo... ya está bastante desintegrado, en el sentido de que no sigue el ritmo de matemáticas y lengua de su clase, que yo estoy segura que a lo mejor con otro perfil de profesorado... que tampoco me quiero yo poner ahí de... pero me entiendes ¿no? porque yo sé que hay gente que busca la... la excelencia del niño, o sea que le está viendo los progresos, y hay gente que no ve los progresos, solo ven los atrasos, con mucha frecuencia. (MX2)

A raíz de las observaciones realizadas y del análisis de las entrevistas, se ha identificado una serie de aspectos relacionados con un perfil de profesional educativo que posee una actitud de implicación hacia el alumnado y hacia el desempeño de su tarea docente. Dicho perfil podría ser descrito en base a las siguientes características:

- *Docentes conscientes, receptivos y sensibles, que demuestran un alto conocimiento sobre sus alumnos y alumnas en acogimiento residencial y sobre sus emociones:*

Ese año fue el año de las iras en 3º y en 4º fue el año de la tristeza, el niño no se portaba tan mal, estaba más integrado en clase, sin embargo fue un año muy duro porque el primer año sí seguía viendo a la madre (...). Empezó a llorar, lloraba (...) y yo me acuerdo que lloraba con mucha pena. (M31)

(*El niño*) lo que ha manifestado es envidia y rabia porque a él no se le han dado ese tipo de atenciones, ¡porque era el cumpleaños del otro niño! Yo los conozco como si fueran míos, porque: la mirada, la expresión, las manos... ¡con todo se me encienden a mí ya las luces! Pues yo ya sé lo que le pasa. ¿Qué le pasaba a él? Que quería otro trozo de tarta, que es lo que nos ha explicado y como no le he dado, le ha pegado un puñetazo (*a otro niño*). (M11)

- *Maestros y maestras empáticos, que demuestran comprensión ante lo que puede estar sintiendo el alumno o alumna:*

(Yo le digo) “no toques eso” y lo toca, y lo toca, y lo toca... ¡pero con desafío! Pero yo comprendo que, por la vida y por lo que le ha pasado últimamente, debe de pensar ¡que esto es un asco! (...). Ellos tienen motivos, motivos de peso para tener un comportamiento desajustado. No son adultos, ellos no le dan a cada cosa su medida, ni acotan “¿por qué me ha pasado?”, ni “si yo tengo la culpa”, ni nada, ellos piensan “¡me han abandonado!”. (M11)

Pues imagínate... es tener que hacer nosotros el ejercicio de ponernos en su piel, que a veces parece que cuando vamos creciendo se nos olvida que hemos sido niños (...). Pues imagínate que no hubieras tenido a tus padres, y que te los hubieran quitado en un momento en el que no entiendes ni de lo que va el mundo, esas personas que aunque te pegaran, o lo que sea, pero eran tus padres y tú quieres estar con ellos (...), que estás en otro sitio donde la gente allí... pues no es lo mismo, cómo va a ser lo mismo... Y allí pues es gente que gana dinero y van, y se van, y entran unos y... y el niño no tienen ninguna seguridad, eso es... estar hecho pedazos, eso es lo peor del mundo. Pues esos niños además tienen que ir a un sitio, a un colegio, y rendir, y hacer las cosas de una manera, (...) pues todos esos niños están hechos pedazos y ya está, están rotos, hechos pedazos. Y a veces los profesionales no son capaces de ponerse en el lugar, de verdad, en la piel de esos niños. (PT22)

- *Maestros y maestras que demuestran cariño hacia los niños y niñas, como en el caso de la siguiente maestra, que expresa disgusto porque un niño en acogimiento fue trasladado de centro escolar sin previo aviso:*

Y también hay algo que a mí me mata, que yo he llorado con eso (...) pero que, a ver, de que llega el niño y lo quitan al momento y se lo llevan a otra parte donde, no te da tiempo ni de despedirte, ni de hacerle una fiesta, ni de... ¿sabes? lo llevan de repente a otro colegio (...). Pues a ese niño yo le tenía un cariño (...) y se lo llevaron, de buenas a primeras, ¡hale fuera! (M31)

- *Maestros y maestras que muestran preocupación y asumen una actitud proactiva.* El prestar atención a las necesidades de los niños y niñas supuso que, en uno de los casos, una maestra hubiera empezado a movilizar recursos, poniéndose en contacto con el centro de protección para solicitar una evaluación

psicológica ante un caso de disruptividad acentuada en un niño de 1° de Primaria. Así, en esta ocasión, fue la maestra la figura que había dado la voz de alerta para tratar de actuar de manera preventiva.

Desde que hemos vuelto (*de vacaciones*), lo hemos visto mucho peor y ha sido cuando se nos ha activado... “esto hay que moverlo rápido”. Yo tengo que echar ahí todos los boletos que tengo y alguno tiene que salir, porque no lo vamos a dejar que viva la vida de esa manera tan amargada (...). No podemos perder el tiempo, son seis años que tenemos (*en Primaria*) y en seis años se hacen muchas cosas. (M11)

Ante el caso de un niño, considerado exitoso por el centro educativo, se destacó la implicación de su tutora como uno de los motivos de dicho éxito:

Con un trabajo de inclusión que hizo la profesora genial, de incluirlo en todo en su clase, de que todos lo apoyaran, de que todos comprendieran qué le estaba pasando a ese niño, por qué tenía esas salidas de tono, por qué manifestaba esa violencia. El niño cambió, (...) mejoró (JEPT1).

Ha sido mucho trabajo de los tutores de estar ahí, de demostrarle que lo queremos, y yo, por ejemplo, mira una cosa que te la digo porque a mí me lo decía (*la jefa de estudios*) que me reconocía muchísimo el mérito de haberlo integrado en el aula con los grupos y siempre me ha dicho lo que yo hice por Josué de integrarlo. (M31)

- *Maestros y maestras que anteponen los **aspectos positivos y las potencialidades** de los niños y niñas a las cuestiones negativas*

Estefanía es muy madura. Tiene muchas habilidades sociales, aprendidas por sus circunstancias. Es muy inteligente. Todas esas características que tiene puede utilizarlas también con una intención negativa porque desarrolla una figura de liderazgo dentro del grupo y podría tirar de algunas de la clase. Es la niña más madura del grupo. Quiere ser maestra de Infantil. (...) Trabaja, entiende, comprende, es buena compañera, te cuenta secretos... es un encanto. (M43)

Desde el principio no decimos “uh, lo que nos va a venir” algunos profesores sí, ¿eh? Algún profesor sí... “¡no veas, el regalito que nos han traído!” algún profesor sí, pero los que estamos más cerca de estos alumnos trabajando, lo

nuestro es siempre en positivo, en positivo, en positivo... y mucha prevención.
(O2)

Aunque la mayoría de los profesionales mostraron este tipo de actitudes, fue en seis casos donde este perfil se percibió de un modo más evidente, por evidenciarse una correspondencia entre lo que se decía en las entrevistas y el modo de tratar al alumnado en acogimiento residencial, según pudo ser observado. Algunos de los motivos que pudieran estar relacionados con la presencia de esa actitud de implicación en dicho grupo son el haber manifestado en dos de los casos poseer una elevada vocación hacia su trabajo, en otros dos casos se trataba de maestros de pedagogía terapéutica y en otros dos, los participantes habían sido internos en escuelas hogar durante su infancia, lo cual expresaron que les permitía empatizar con la situación de sus alumnos y alumnas en acogimiento residencial.

La actitud de implicación, presente en ese grupo de docentes, se diferenciaba de otro perfil –minoritario- de profesorado que se fijó con mayor énfasis en los aspectos negativos del alumnado, expresando en ocasiones una actitud de queja, que dio protagonismo al aspecto académico sin considerar suficientemente el ámbito personal de los niños y niñas y dejó entrever la no bienvenida del alumnado en acogimiento residencial entre su grupo de alumnos y alumnas. Los escasos docentes asociados a este perfil fueron identificados tanto en el CE-1 como en el CE-2, no habiéndose encontrado evidencias en el CE-3.

Por otra parte, al hablar del perfil individual docente cabría considerar un análisis de género entre los profesionales hombres y mujeres de los centros escolares. Si bien es cierto que la población entrevistada fue principalmente femenina (18 mujeres y 6 hombres), no se han percibido diferencias significativas en el discurso del profesorado a este respecto. Así, se han identificado personas que manifestaban perfiles cuidadores, atentos e implicados tanto en la población femenina como en la masculina, lo cual no implica que pudiera haber diferencias de género en el desarrollo de sus prácticas docentes, cuestión sobre la que no se dispone de datos suficientes como para establecer un juicio certero ante el tema.

7.3

Medidas y estrategias empleadas por los centros escolares para la atención del alumnado en situación de acogimiento residencial

1. La incorporación del alumno o alumna en acogimiento residencial a la escuela
2. Medidas y estrategias en la atención educativa al alumnado en acogimiento residencial
3. Transición escolar a Secundaria
4. El potencial de la escuela en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial



Si bien el anterior subcapítulo se centraba en la percepción de los profesionales de las escuelas sobre el alumnado que reside en centros de protección, éste pone el foco de atención en la intervención que cada una de los centros escolares estudiados desplegaba ante dicha población. De este modo, el presente subcapítulo da respuesta al tercer objetivo de investigación: *Identificar cuáles son las medidas y estrategias que las escuelas llevan a cabo para compensar las desigualdades educativas presentes en su alumnado y, concretamente, en los niños y niñas en acogida residencial*. No obstante, este objetivo fue también abordado parcialmente en las descripciones de los centros escolares (Capítulo 6), donde se incluyó un panorama general acerca de las actuaciones propias de cada centro escolar.

Es importante aclarar que, por supuesto, las escuelas no otorgaban unas medidas y estrategias específicas para atender a la población en acogimiento residencial, diferenciadas de las que empleaban para el resto del alumnado. Tampoco pretendemos tal cosa. Sin embargo, dentro del modo que cada centro educativo había desarrollado para atender a su población general, hemos fijado la mirada en lo que respecta sobre el alumnado en acogimiento residencial. Así, nos hemos centrado en narraciones del profesorado que versaban sobre cómo había actuado, o actuaba, ante casos concretos de niños y niñas en situación de acogimiento residencial, identificando aquellos aspectos que valoraba y destacaba al intervenir con ellos.

Este subcapítulo se divide en cuatro apartados. El primero describe la incorporación del alumnado en acogimiento residencial al centro escolar cuando esta se produce fuera de los plazos ordinarios de matriculación. El segundo apartado trata las medidas y estrategias que el profesorado consideró importantes en la atención educativa hacia este alumnado. En tercer lugar se aborda la actuación de los centros escolares para favorecer la transición a la etapa de Secundaria. Por último, un apartado recoge la opinión del profesorado acerca del potencial de la escuela en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial.

1. LA INCORPORACIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL A LA ESCUELA

Como es conocido, la incorporación de un niño o niña en acogimiento residencial a la escuela puede suceder en cualquier momento del curso escolar, en función de cuándo ocurra la retirada de su núcleo familiar o si existe un cambio de residencia en el recurso de protección. Según explicaron los informantes de los centros escolares investigados,

los colegios eran comunicados de la llegada del nuevo alumno o alumna con una antelación de uno o dos días, aunque en ocasiones se había dado el caso de que los niños y niñas se habían incorporado el mismo día en el que la dirección del colegio había recibido el aviso por parte del centro de protección.

Ante la llegada de alumnado fuera de los periodos normales de matriculación, en ninguno de los centros escolares existía un protocolo formalmente establecido que orientara sobre los pasos a seguir en el proceso de recepción de los niños y niñas. No obstante, en los tres centros estudiados se identificó un modo similar de intervenir, el cual es ilustrado en la figura 7.3.1 y explicado a continuación. Las líneas continuas marcan los pasos comunes a los tres centros escolares, mientras que las discontinuas engloban actuaciones que no tenían porqué suceder o que ocurrían sólo en alguno de los colegios y no en los otros.

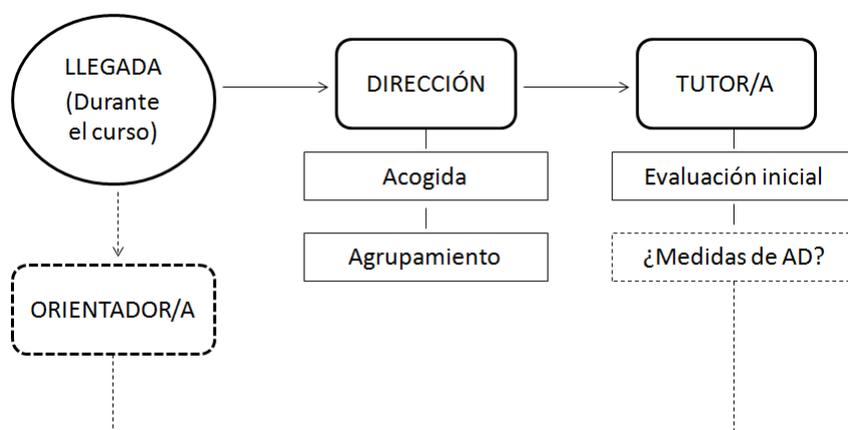


Figura 7.3.1. Procedimiento de actuación ante la incorporación tardía de un alumno o alumna en acogimiento residencial. Elaboración propia.

1. Dirección

Por lo general, la dirección del centro escolar era la encargada de recibir al nuevo alumno o alumna cuando llegaba por primera vez. En los tres centros se mencionó que se ofrecía una **acogida** agradable.

Ya delante del niño lo arropamos muy bien “hola ¿qué tal?” Y eso, que no tenga... siempre una acogida lo más agradable posible y lo más cariñosa posible y ya se lleva a clase. (D1)

En el CE-2 la orientadora señaló la importancia de presentarle al alumno o alumna el centro en general, incluyendo las instalaciones. No obstante, ninguna otra persona en

este colegio se refirió a ello, por lo que no parece ser una práctica generalizada en el centro, al menos en la etapa de Primaria.

Factores de prevención es que hay alguien que lo atienda, que no esté desatendido al principio en ningún momento, que se le enseñe las instalaciones, que parece una tontería, pero cuando uno llega a un sitio nuevo, lo primero que tiene que ver son las instalaciones, presentar quiénes son los profesores, lo que le va a pasar... que tenga mucha paciencia... “que esto es un cambio muy grande, que ya verás lo bien que vas a estar”... entonces, eso al principio. Y qué es lo que va a pasarle y se le cuenta lo que le va a pasar: “Y ahora vas a estar aquí y tú cómo vas en matemáticas y cómo vas en esto...” Y entonces “mira cómo estamos organizados...” se le presenta a sus compañeros... (O2)

Otra de las primeras actuaciones a llevar a cabo por parte del equipo directivo es la toma de decisión sobre **el curso escolar** al que derivar al alumno o alumna. A este respecto, el CE-1 y CE-2 coincidieron en señalar la dificultad que, en ocasiones, entrañaba respetar el dictaminado en la credencial de matriculación con la que cada alumno o alumna en acogimiento acude al centro escolar. Por lo general, en la Delegación de Educación se establece el curso escolar en base a la edad del niño o niña. Sin embargo, como explicó el jefe de estudios del CE-2, este dato se encontraba en ocasiones equivocado al no haberse contemplado otros factores, como el hecho de que el alumno o alumna hubiera repetido en anteriores colegios.

(La asignación al grupo es) por edad o del centro que vengan, si están allí repitiendo pues vienen al mismo... Claro, ahí tenemos muchas veces algunas dificultades, claro que ves (...) sería a lo mejor recomendable -a veces lo hemos cambiado- sería recomendable estar en un curso más atrás para que pueda seguir mejor el ritmo y, bueno, unas veces podemos, otras veces... (no). Hay ahí complicaciones, porque claro, es que por edad, muchas veces, si no han ido prácticamente a la escuela, aunque estuvieran matriculados cuando estaban con su familia... (JEPT1)

Nos aseguramos de que el papel que viene con la credencial de escolarización, viene correcto. Muchas veces ellos *(el personal de delegación)* miran sólo por la edad y te ponen en el curso que a ellos les parece por la edad, no miran..., por lo visto ellos no tienen casados esos datos.... no pueden ver si es que ha repetido, no ha repetido... ellos eso parece ser que no lo saben, entonces nos los asignan por edad. (JE2)

En el caso en el que el centro escolar contara con más de una línea, como ocurría en el CE-1, el equipo directivo debía también decidir el grupo-clase idóneo para el nuevo alumno o alumna. Dicho colegio se basaba en un criterio de heterogeneidad, teniendo en cuenta principalmente la *dificultad* que ya existía en cada clase, pudiéndose reducir la ratio de una de ellas para compensar las necesidades entre los grupos. Este hecho evidencia cómo un niño o niña en acogimiento residencial es, de entrada, considerado como un alumno con ciertas necesidades educativas.

Pues siempre vamos compensando qué grupo es, pensando qué grupo tiene alguna dificultad ya dentro (...) si ya viene escolarizado a un nivel, nosotros lo único que tenemos que decidir a qué curso si al A o al B y siempre lo tenemos previsto que si hay algún curso que ya tenga algún... por supuesto va al otro, incluso puede haber dos y tres alumnos de diferencia en un curso que no tenga ningún alumno con necesidades educativas especiales del A, sea del tipo que sea y dejar al otro curso más libre. (D1)

En el caso del CE-3, además de asignar el alumno o alumna a un grupo determinado, la directora también señaló la posibilidad de derivarlo a los programas que ofertaba el centro, expuestos en la descripción del CE-3 en el Capítulo 6.

2. Tutor o tutora

Una vez en el nuevo grupo, de manera generalizada a los tres centros escolares, se realizaba una **evaluación inicial** para conocer el nivel curricular del nuevo alumno o alumna y, en su caso, valorar si precisaba de alguna medida de atención a la diversidad, para lo cual debía intervenir también el orientador. El CE-2 fue el único que había establecido por escrito este procedimiento a modo de protocolo interno.

Antes se hacía de otra manera, pero lo hemos establecido porque veíamos que era muy necesario el registrar y el tener algo, cuando llega cualquier alumno, para poder saber en qué nivel está, es que si no... (JE2)

Sin embargo, uno de los maestros de PT en el CE-2 manifestó la sensación de que estos niños y niñas **se incorporaban mayoritariamente a las aulas específicas** que, como se explicó en la descripción del CE-2, también actúan como aulas de apoyo a la integración.

Pues se toman unas medidas educativas de urgencia que son: que se vienen aquí al aula (*risas*) (...). Primero, aquí aterrizan ¡plin! “¡alah!, ahí tienes”, como aquí actuamos como aula de acogida... “¿Qué hago yo con éste?” Además, a

principio de curso que estamos un poco sin desbrozar todavía... Y al mes o así me llega otro, también de las mismas características... (PT12)

Una vez que el alumno o alumna era asignado a un grupo, dependía ya de cada tutor qué actuaciones llevar a cabo en esos primeros momentos. Algunos docentes opinaron que no se precisaba de nada en especial, otros hicieron alusión a la importancia de mostrar una actitud de bienvenida, aspecto al que uno de los tutores del CE-3 le otorgó especial importancia por tener el efecto de “modelar” (M43) la conducta del resto de alumnos y alumnas para que acogieran más rápido al compañero.

Yo intento estar un poco pendiente de todos, porque estos niños de acogida al final vienen de una situación... entonces, cuando detecto algún alumno nuevo en general, yo siempre hago una dinámica muy parecida: me acerco, le gasto alguna bromilla, “cómo te llamas, de dónde vienes, de qué país, tú familia... bueno, pues yo me llamo tal, que sepas que lo que necesites...” y como que a lo mejor intento, intento, no tengo un plan consciente, me acerco los días siguientes... (M51)

En el CE-3, una vez que el alumno o alumna accedía al aula, destacó la estrategia de que el tutor le asignara un compañero del grupo-clase para que le orientara durante los primeros días.

Se coge a alguien de su curso al que se le ve cierta afinidad con él o con ella y se le da la pauta. Las pautas las tiene generalmente, pero se le dan pautas más concretas para que acompañe durante las dos primeras semanas al chico, lo acompañe a las clases que le van tocando, al comedor, al recreo, le va enseñando las normas. Es como tener un profesor, pero que es un igual, durante ese tiempo de recepción por así decirlo. (O3)

Al respecto del grado de acogida por parte de los compañeros, la directora del CE-1 puso en valor la actitud inclusiva que se había generado entre el alumnado de este centro escolar, fruto de la diversidad a la que estaban acostumbrados los niños y niñas.

Lo normal es que lleguen: “mira que tenemos otra amiguita en la clase u otro amiguito”. Pero como que nuestro alumnado está ya tan acostumbrado a eso, que enseguida hacen piña, enseguida lo acogen, enseguida eso, es muy raro que un niño que venga se le deje aislado, que no encuentre... siempre, enseguida, “vente aquí”, “que se ponga aquí”. Muy bien en ese aspecto, ya lo llevan como aprendido o no sé. (D1)

Por otra parte, tanto en el CE-2 como en el CE-3 se hizo mención a la dificultad que entrañaba para los tutores las **regulares idas y venidas** de la población en acogimiento durante el curso, lo cual les demandaba adaptarse al ritmo académico del nuevo alumno o alumna y afectaba a la estabilidad de los grupos. Además, algunas maestras consideraron que el tiempo de escolarización mientras que los niños y niñas residían en los centros de acogida inmediata (esperando un destino permanente) era un *tiempo perdido* pues, dado que dichos alumnos y alumnas cambiaban de centro escolar, no era posible ver el fruto del esfuerzo invertido en su período de adaptación.

Un quebradero de cabeza, te lo digo sinceramente, porque todos los alumnos no vienen el día 10 de septiembre (...) a lo largo del curso se van incorporando niños, eso hace que el grupo se quiebre un poco, pierda un poco de estabilidad ¿no? porque son niños que vienen con una mochila muy... (M32)

Es que hay unas medidas ahí tan absurdas, tan tontas porque, por ejemplo, el CP-A, hay un tiempo de acogida ahí que no saben dónde van a derivar a los niños, es un tiempo perdido. (M32)

3. Orientador u orientadora

Las actuaciones propias de la figura del orientador en la incorporación del alumnado variaban en función de la organización de cada centro escolar. En concreto, en el CE-1 fueron más determinantes pues la orientadora se encargaba de recoger toda la información posible acerca del nuevo alumno o alumna.

En este centro escolar emergió una crítica unánime por parte de sus profesionales, referida a la **falta de información** generalizada cuando recibían por primera vez a un niño o niña en acogimiento residencial. Hubo un consenso entre los participantes del CE-1 en criticar el hermetismo en esos primeros momentos. De este modo, acceder a información sobre el nuevo alumno o alumna se convirtió en algo muy valorado de cara a promover una actuación ajustada a sus necesidades. Este aspecto apareció en este centro escolar con más importancia que en los otros dos.

Y no tenemos ninguna información, cero, eso es duro porque hay niños que no sabemos cómo, pero es que también, ojo, es que a ellos (*los centros de protección*) les llegan así y el Tribunal de Menores es muy hermético y ellos no tienen información. (JEPT1)

Así, de forma paralela y coordinada a lo que se iba desarrollando en el interior del colegio, la orientadora del CE-1 iniciaba un procedimiento de recogida de información.

De nuevo, esta actuación no se encontraba protocolarizada, sino que era gestionado en base al *sentido común*:

Protocolizado, no, creo yo que no está. Yo lo hago así porque me parece de sentido común, en los centros en los que estoy me parece lo suyo y yo creo que cualquiera de mis compañeros que aplique un poco el sentido común también lo va a hacer pero la verdad es que no se lo he preguntado a ellos, también es verdad que yo llevo una zona donde (*el alumnado en acogimiento residencial*) es el grueso, pero imagino que sí que es una actuación más o menos... a lo mejor con algunos matices, pero es más o menos la misma. (O1)

En base a los datos obtenidos, se han identificado los siguientes pasos en la actuación de la orientadora en el CE-1 (figura 7.3.2):

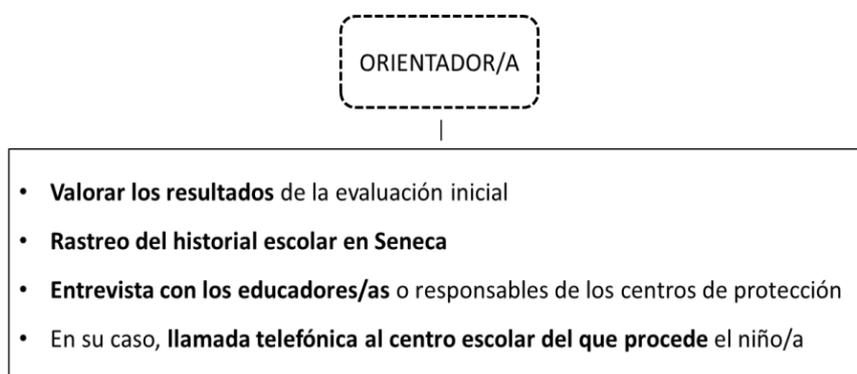


Figura 7.3.2. Pasos identificados en la actuación de la orientadora en el CE-1. Elaboración propia.

Para tratar de subsanar la falta de información a la que hacían alusión los profesionales del CE-1, la orientadora, además de realizar un rastreo del historial escolar del alumno o alumna en Seneca y de reunirse con los educadores de los centros de protección, llevaba a cabo la estrategia de llamar de forma directa al centro escolar de donde procediera el nuevo chico o chica, anteponiéndose de este modo al ritmo que marcan los procesos burocráticos.

Entonces, lo que hacemos es tener las entrevistas con el colegio, como con las personas que lo tienen, para que -en la medida en que nos puedan informar, porque también hay muchos, si son niños que están todavía inmersos en procesos judiciales, no se puede decir prácticamente nada- pero bueno, a lo mejor en cuatro cosas relevantes de “cuánto tiempo lleva con vosotros, de cuánto tiempo hace que no ve a los padres, si tiene visitas o no con los

familiares biológicos y hasta qué punto eso puede afectar o no afectar, si le sientan bien o no le sientan bien”. Todo ese tipo de información para nosotros es importante. (...) En algunos casos también hablamos directamente, llamamos directamente -yo lo he hecho en muchas ocasiones- al último centro educativo en el que estaba porque es una información muy valiosa (...) y como ya los expedientes muchas veces tardan tiempo en llegar y demás, la llamada es una forma de actuación directa importante, de cómo funcionaba el niño, de qué problemática había de... enseguida nos da mucha información. (O1)

2. MEDIDAS Y ESTRATEGIAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Este apartado aborda las medidas y estrategias educativas que solían emplear los centros escolares para atender a la población en acogimiento residencial. El siguiente gráfico (figura 7.3.3) ilustra aquellas medidas y estrategias que aparecieron, a modo de categorías de análisis, de forma predominante en cada centro. Puede verse cómo existe un acuerdo entre los tres centros escolares en la necesidad de tener en cuenta dos cuestiones -(7) y (8)-, mientras que otras -por ejemplo, la (4)- aparece principalmente resaltadas en un solo centro escolar y no tanto en los otros. Existen también otros aspectos -(6) y (13)-, que son compartidos únicamente entre dos centros escolares.

En color azul se han resaltado aquellos aspectos relacionados con la intervención en el terreno académico, en naranja aparece lo relativo a acceder al ámbito personal de los niños y niñas en acogimiento y en rojo las principales actuaciones que las escuelas utilizan para abordar las conductas contrarias a la convivencia. En otros colores se han señalado otra serie de aspectos que aparecieron de forma predominante en alguno de los centros escolares y no tanto en los otros dos.

7.3. Medidas y estrategias empleadas por los centros educativos para la atención del alumnado en situación de acogimiento residencial

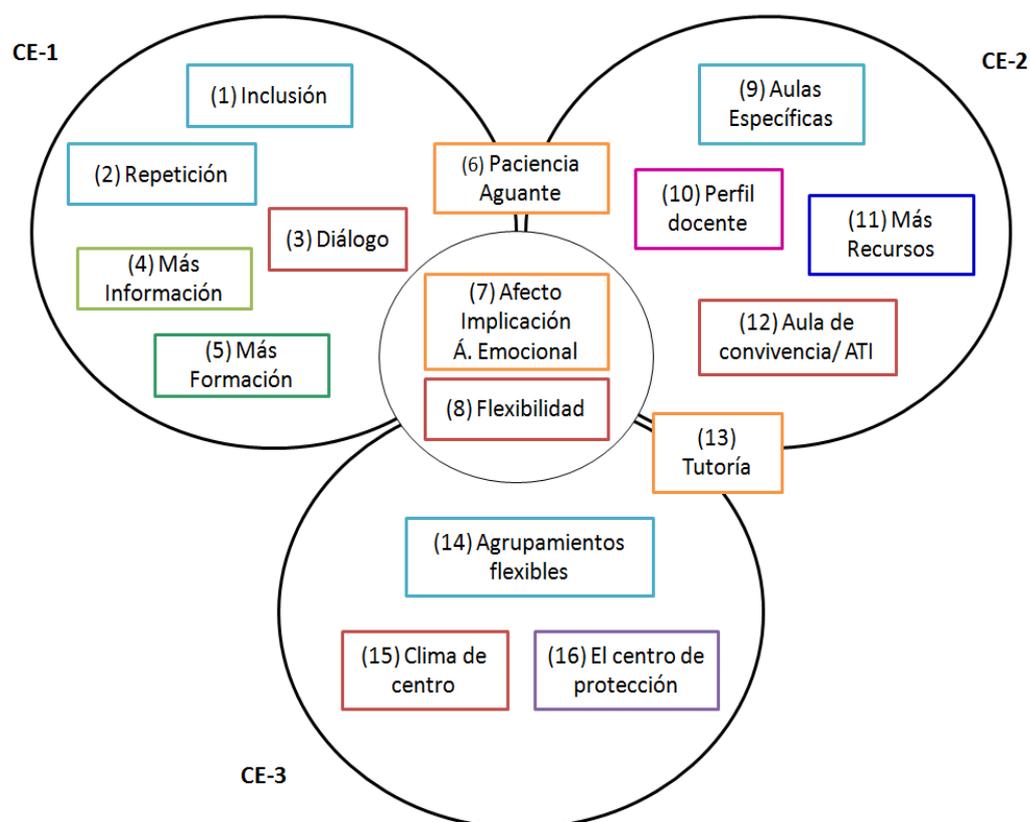


Figura 7.3.3. Categorías de análisis sobre las medidas y estrategias de intervención en los tres centros escolares. Elaboración propia.

Por su parte, la siguiente figura (7.3.4) ilustra, cómo esas categorías de análisis sobre las medidas y estrategias de intervención aparecían relacionadas entre sí, así como qué centro resaltó unas u otras. La dirección de las flechas indica que un determinado factor influye positivamente en aquel otro al que señala. Puede verse, por ejemplo, el acuerdo entre los tres centros con respecto a que abordar el ámbito emocional y el conductual es necesario para trabajar sobre el ámbito académico del alumnado. La ubicación de dos de los aspectos en las esquinas de la figura - (4) y (16)- expresa que ambos influyen sobre el resto de cuestiones para proporcionar una atención escolar adecuada a los niños y niñas en acogimiento residencial.

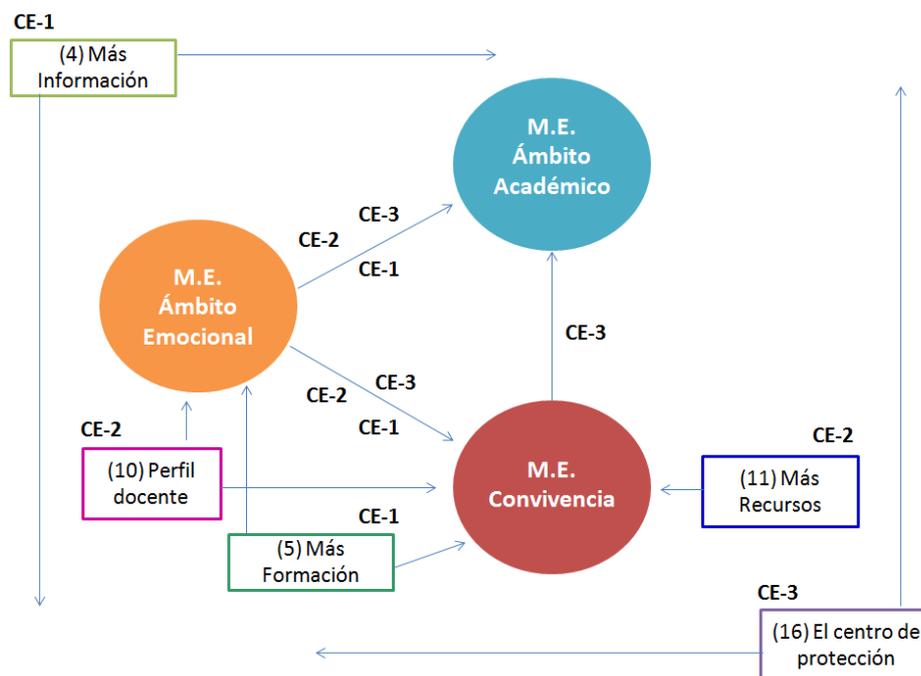


Figura 7.3.4. Relación entre las categorías de análisis sobre las medidas y estrategias de intervención. Elaboración propia.

A continuación, se desarrolla en mayor profundidad y de forma contrastada a los tres centros escolares, las actuaciones que éstos llevaban a cabo para la atención al alumnado en acogimiento residencial. A lo largo de las explicaciones se irá haciendo alusión a las categorías de análisis, referenciándolas según los números que se les ha asignado a cada una de ellas en la figura 7.3.3. Así, las medidas y estrategias empleadas por los tres centros escolares son expuestas través de ocho líneas temáticas:

- a) La implicación, el afecto y el abordaje del ámbito emocional como base de la intervención educativa
- b) La importancia de un determinado perfil docente
- c) Medidas y estrategias para abordar el ámbito académico
- d) Medidas y estrategias para promover un clima agradable de convivencia
- e) Necesidad de información
- f) Necesidad de formación
- g) Necesidad de más recursos
- h) La importancia del trabajo de los centros de protección

a) La implicación, el afecto y el abordaje del ámbito emocional como base de la intervención educativa

Al profundizar sobre la atención educativa de los niños y niñas en acogimiento residencial emerge con fuerza y, de forma común a los tres centros escolares, la

necesidad de trabajar con ellos desde la **implicación y el afecto, abordando así el ámbito emocional en esta población (7)**. Esta fue la categoría de análisis más señalada en cuanto a intervención se refiere. Este resultado es coherente a lo expuesto en el subcapítulo anterior sobre la percepción del profesado, el cual incidió más sobre los aspectos emocionales y conductuales del alumnado que sobre lo referente al ámbito académico.

Existió una coincidencia entre el personal de los tres centros en señalar que, cuando estos niños y niñas ingresaban en la escuela, se antepone la necesidad de cuidar el ámbito personal al desarrollo académico.

Esa persona no está... su capacidad de aprendizaje o su motivación hacia el aprendizaje, o su interés, está tan oculto, tan apaleado debajo de las dificultades personales que tiene que llevar que es muy complicado (...). Muchos de ellos llegan, vamos, en una situación personal, en la que lo menos importante es el aprendizaje. Entonces, los primeros momentos son muy de, de tratar con mucho cuidado cada uno de los casos, en función de, de dónde venga, de cómo venga... (O1)

Y lo de menos para nosotros al principio es la parte curricular. Sino que el niño esté tranquilo, que esté sereno... porque claro, es que... ¡cómo vienen!, ¡cómo vienen estos niños! Y, claro, nosotros vamos volando y corriendo y siempre de forma alocada porque hay que hacer este papel, porque hay que llegar a estos objetivos (...). Que es más importante crear el tronco que enseñarle muchos contenidos, muchos contenidos. Prerrequisitos de atención, de saber estar en una clase, de autoestima... (O2)

La unión afectiva es la llave. Lo primero son los lazos afectivos. Al conocer a un niño y comenzar a trabajar con él, prima el que el niño se estabilice en el ámbito emocional, que se adapte al grupo y a mí, como maestro. Una vez ganado esto, el niño puede llegar a aprender en tres semanas lo que de otra manera, tardaría un trimestre. (M34)

De este modo, hubo un acuerdo al afirmar que el progreso académico en los chicos y chicas se producía cuando había una mejora a nivel personal, que estaba relacionada con el sentirse a gusto en el colegio, con el tutor y los compañeros.

Su evolución emocional y su evolución académica la vas viendo, es que van, en algunos casos van paralelas, paralelas. Cuando emocionalmente ese niño está

más relajado, está... la letra mejor... la seguridad con la que escribe, se nota, se nota perfectamente y a partir de ahí es cuando tú ya vas metiéndole más caña. (M32)

Para tratar la dimensión personal en este alumnado, los docentes aludieron a la importancia de “abrirles la puerta” (M51) para favorecer un clima de cercanía maestro-alumno que generara confianza en los chicos y chicas.

Ellos mientras que no hay un grado de confianza que a ellos les permita poder abrirse no lo hacen, pero cuando ven que tú no intentas ridiculizarlos, ven que tú, al revés, quieres que te cuenten para que ellos se sientan más protegidos, o más apoyados por tu parte... eso hace que se abran más y que escarben en su interior y te manifiesten pues esas, a veces, problemáticas, o -esos enfados, o esas agresividades que tienen-, el por qué las manifiestan. (M42)

Tienes que ganarte mucho la confianza, la confianza de ellos, que ellos se sientan a gusto con los profesores, contigo, que... puedas hablar de temas, que tengas cosas comunes, o ellos puedan tener cosas comunes contigo... Tienes que ganártelos, tienes que ir ganándotelos a ellos, no al revés, porque no tiene sentido, porque entonces lo que haces es aislarlos, tienes que ir a buscarlos. (JE2)

Algunos maestros y maestras describieron ese clima de cercanía asemejándolo al propio de las relaciones familiares.

Yo creo que el docente debe estar muy implicado y además muy sensibilizando, porque estas criaturas si necesitan algo es eso, es el que te sientas tú, quizás, más como padre de ellos que, a veces, como mero instructor, porque necesitan, necesitan de eso, como educador y a veces como padrazo ¿sabes? Sí, porque eso son las debilidades que tienen, esa es... los huecos emocionales que les faltan. De hecho ellos, una de las cosas que tienen es (*que*) se apegan mucho a ti, se acercan y tampoco puedes ser frío ante ellos porque necesitan ese calor que no han tenido. (M42)

Este tipo de relación con el alumnado implica la creación de un vínculo afectivo. El profesorado destacó el hacer notar a los alumnos y alumnas que eran importantes, que como maestros y maestras *estaban ahí para ellos*, al igual que hacerles sentir que eran reconocidos y aceptados.

Acaban mejorando muchísimo, muchísimo los niños. Pero no se hace en dos semanas, no se hace pronto, se hace poco a poco y con mucho (...) tienes que tener una relación muy especial con los niños, especial-personal, de cariño, de implicación, que no soy tu profesora, soy una persona que te ayuda, que estoy por ti, que encuentro que siempre va a haber algo en donde tú haces las cosas bien. (PT12)

Sí damos abrazos. Necesitan de los abrazos porque no se los van a dar... tampoco puedes pasarte... Y hablamos con ellos: “¿Por qué vienes tan triste? Si me lo quieres contar, si no, no, yo es para que te sientas mejor”. Que vea que me preocupo por él. No puedo dejar que esté triste porque no le van a entrar los contenidos en la cabeza. (PT3)

Tienes que demostrarles que te importan, que no es que... que no han venido aquí y que son un número más, o un niño más o una cara más. (JE2)

Por su parte, la orientadora del CE-2 manifestó que los niños y niñas percibían esa relación cercana con el profesorado, la valoraban y la agradecían.

Hay niños aquí que nos vienen de los centros de protección de menores, de escuelas hogares (...) tienen más carencias afectivas, entonces si ellos ven que el profesorado está cercano a ellos, pues eso ellos lo perciben como algo muy positivo y muy necesario. No sólo positivo, sino necesario. (O2)

Uno de los maestros apuntó que este tipo de respuesta, distinta a la que los chicos y chicas hubieran podido recibir a lo largo de su infancia, ya tiene poder de generar cierto cambio en ellos.

Si tú todas esas cosas, si tú das una respuesta emocional, si haces que se sientan integrados, si trabajas diferente, si llega un niño: “me cago en tus muertos” que eso te lo pueden decir 100 veces y al “me cago en tus muertos”, en vez de responder como le han respondido toda su puñetera vida, respondes de otra forma, le empiezas a desmontar también sus estructuras que se han ido creando a lo largo de sus vivencias personales, porque no es otra cosa. Y si todo eso cambia, cambian sus estructuras y deja de funcionarle su forma de hacer las cosas. Si es que es así. (...) Entonces, si la escuela cambia y le da una respuesta diferente, él tiene que dar una respuesta diferente. (M51)

Tanto en el CE-1 como en el CE-2, algunos maestros y maestras expresaron que, no obstante, promover cambio en el alumnado no era un proceso fácil ni rápido. Señalaron la necesidad de, como docentes, encontrarse emocionalmente fuertes.

También, tú emocionalmente tienes que estar bien porque tú no puedes dar lo que no tienes, además es que está súper comprobado: tú les transmites a los niños tu ansiedad, tu nerviosismo, y tus historias (...). Tú te cargas toda la mierda, hablando mal y pronto, tú te la cargas toda, porque te implicas tantísimo que yo, a veces, en vez de llegar a casa me tengo que dar cuatro paseos. (M32)

Además, destacaron que hacerse cargo de la parte personal de su alumnado suponía, en ocasiones, dedicar un tiempo extra, ya que dicha tarea no era algo que estuviera contemplado en el currículum.

Si quieres que ese niño cambie, como no sea en privado... y... y dejándole que él se explaye... ¿sabes? O sea, que él saque para fuera, que le puedas tocar, digamos, llegar al fondo, porque no llegas, en clase no llegas (...). Entonces eso... y es algo, que no está en el currículum. (M62)

Sin embargo, a pesar de la importancia otorgada de forma unánime a tratar la dimensión personal en los niños y niñas en acogimiento residencial, ninguno de los tres centros escolares llevaba a cabo **una actuación determinada** al respecto. Entre los tres, fue en el CE-3 donde se identificó una mayor apuesta estructural para abordar este ámbito.

En primer lugar, como indicó el orientador del CE-3, todos los programas creados por parte de este centro estaban “bajo el paraguas de la pedagogía del afecto” (O3). A ello también se refirió el profesorado en varias ocasiones, asociándolo al estilo educativo que caracterizaba a este centro escolar. A este respecto, es significativa la siguiente cita:

Son niños, los de Primaria, son terneritos es que ellos vienen y te cuentan y hay veces que les dices “ya está hijo, no me cuentes esas cosas” (...) es que pasan 6 horas de su vida contigo, entonces, en esas 6 horas... surge, porque surge (*un vínculo*) y luego porque aquí tú trabajas a través de la pedagogía del afecto: tú quieres a tus niños. Entonces, si lo ves que está más triste pues siempre le preguntas al educador “oye, ¿qué pasa?”, “pues que esta semana tenía visita y no han venido” o “mira, que va a tener visita, que estará más nervioso”. Es una tontería, pero una tontería que a lo mejor, al niño, tú pasas a su lado y le dices “venga que no pasa nada, ya verás tú la semana que viene... ¡si no los traigo

yo!”... Como que él sabe que estás pendiente de su vida. Pero no sólo de ese, de cualquiera. (JE3)

Además, aunque se trataba de una actuación muy inicial, en el curso en el que fueron tomados los datos, se había puesto en marcha un programa de educación emocional promovido por una persona en prácticas, acción que el profesorado valoró como positiva.

Yo siempre digo que el niño viene con una mochila emocionalmente y que hay que abrirla y tú no la puedes abrir a la fuerza, el niño la tiene que abrir, entonces es hacer partícipe de determinadas cosas. Tiene un aspecto de aprendizaje común de todos en el grupo de quiénes somos, qué queremos hacer y en ese conocimiento está el profesor. (D3)

Además, desde la orientación del CE-3, se ofrecían programas para mejorar el nivel de autoestima que se desarrollaban de manera individual o en pequeño grupo.

En los otros dos centros, aunque no de forma directa, se pudieron identificar no obstante, algunas acciones que favorecían el abordaje de esa parte no académica. En el CE-1 una maestra destacó el valor las tertulias dialógicas como espacio, dentro de la organización de Comunidades de Aprendizaje, que permitía al alumnado expresarse a nivel emocional.

La educación emocional... sí trabajamos. Hacemos técnicas de cohesión de grupo, las tertulias... son importantes las tertulias dialógicas, porque ahí cada niño dice lo que siente. Es una tertulia de un clásico, pero luego hablan de “si esta frase me recuerda a cuando mi padre...” (M41)

En el CE-2, al igual que en el CE-3, equipo directivo, orientadora, maestros y maestras hicieron hincapié en la importancia de la **tutoría (13)** como espacio privilegiado para incidir sobre el ámbito personal del alumnado. Por ello, criticaron las ocasiones en las que la legislación no había contemplado la tutoría como parte del horario escolar.

Estamos haciendo en Primaria un plan de acción tutorial porque no hay horas en Primaria para tutorías (...) así legislativamente no hay. Pero claro, es súper importante crear esos espacios. Entonces, estamos haciendo, para que el año que viene se ponga en marcha, para trabajar con estos chavales todo eso. (O2)

Este año se está trabajando mucho la tutoría. Ahora la legislación la contempla, pero antes no. Ahora, como está dentro del horario, nos facilita mucho, porque

antes teníamos que tratar los temas de tutoría, pero teníamos que estar ahí buscando el hueco... Es muy necesario hacer un trabajo de tutoría, así que el hecho de que esté dentro del horario escolar ayuda mucho. (M33)

Al margen de lo anterior, tratar el ámbito personal del alumnado en los tres centros escolares, dependía de la actitud, disposición y habilidades que, a título personal, tuviera cada docente. En los tres centros, los maestros y maestras hicieron alusión a la falta de formación que sentían poseer relacionada con la educación emocional. Por ello, la fundación a la que pertenece el CE-2 estaba ofertando una formación voluntaria al respecto:

Como no hay mucha gente que esté preparada en este ámbito pues lo que estamos es, concertando con el CEP una persona cualificada en esto, y que tenga una trayectoria y una experiencia grande en estos talleres para que, a un grupo de maestros, de forma voluntaria, aquí en el colegio los instruya, los prepare para que eso se pueda volcar en las clases. (M42)

b) La importancia de un determinado perfil docente

En el CE-2 emergió, por parte de algunas voces críticas, la importancia de un **perfil docente** determinado (10), como aspecto importante a la hora de otorgar una respuesta adecuada a los niños y niñas en acogimiento residencial. Así, se expusieron casos en los que se dijo que, con la presencia de otro perfil docente en el centro, los niños y niñas podrían haber progresado más.

A ver, el perfil del profesor tiene que ser muy determinado para mi gusto (...). Un niño que no tiene repertorio todavía, no lo puedes cargar de deberes, no le puedes estar diciendo lo mal que lo hace, no le puedes regañar en cuanto se pelea (...) tú tienes que enseñar también, a mediar en los conflictos. Yo creo que estamos haciendo un trabajo así de moldeamiento, y tal, bastante en condiciones pero todavía no lo he conseguido porque bueno los perfiles personales (*de los docentes*) son fuertes ¿no? (...) Creo que al final el resumen es que no... tiene muy pocas oportunidades a lo largo del día para que le digan, a no ser que las busques con lupa, que lo hace bien. (MX2)

En ese mismo centro, los maestros de las aulas específicas destacaron de su trabajo que les permitía, en comparación con el resto del profesorado, generar una relación de mayor cercanía con el alumnado, lo cual favorecía un clima de trabajo más relajado y propicio para el aprendizaje. Contrapusieron esto a lo que ocurría con mayor frecuencia en las aulas ordinarias.

Muchas veces los profesores están agobiados por las pruebas de nivel y las puntuaciones y el programa y el inspector... todas esas cosas tienen a todos los profesores agobiadísimos y ya la gente no viene con alegría, vienen agobiados, con la escopeta cargada y así no se puede (...) los niños al final funcionan peor y el profesor... es una pescadilla que se muerde la cola. (...) Hay que valorar mucho y criticar poco (...) no puedes decir nada más que cosas malas, como pasa en muchas clases (...). Yo tengo la suerte de que como yo trabajo en mi unidad y con niños así, pues yo sí puedo mantener eso, y entonces pues eso también repercute en los rendimientos y en todas las cosas. (...) Se sienten a gusto, relajados conmigo, creo. (PT22)

c) Medidas y estrategias para abordar el ámbito académico

En los casos en los que existía desfase curricular en los niños y niñas en acogimiento residencial, el ámbito académico era abordado de muy diferente manera en cada uno de los centros escolares estudiados.

En el CE-1 la estrategia clave destacada para compensar las desigualdades educativas presentes en el alumnado y, concretamente, en los niños y niñas en acogimiento residencial fue **la inclusión (1)**. Basándose en el ideal de Comunidades de Aprendizaje relativo a que el aprendizaje se produce en la interacción con otras personas, resultaba imprescindible la no separación del grupo ordinario. Además, la inclusión era considerada necesaria para mejorar el bienestar del niño o niña al *sentirse uno más*. Debe aclararse que, pese a que los docentes quisieran referirse a inclusión, fue común que en su vocabulario siguiera vigente el término *normalización*.

Pero yo creo que lo mejor para estos niños es normalizarlos, es normalizarlos y ¿cómo se normalizan? metiéndolos en una clase donde hay variedad, de todo y entonces son... son niños. (...) Claro, normalizar cuando vienen así, arrebatados de esa manera... pero bueno, pero que en la escuela sea uno más. Entonces ellos, los niños, aprenden por imitación y ellos están en una clase y ven, entonces tú no puedes estar aislándolos y metiéndolos en un aula de PT. ¿Allí qué le vas a contar? (...) los niños no aprenden contándoles las cosas, las aprenden viviéndolas (...) lo que mejor podemos hacer (*es*) normalizarlos y ayudarles pero... pero dentro del grupo. Ellos tienen que verse como los demás, intentar señalarlos lo menos posible, que bastante señalados están ya, la vida ya se ha encargado de arruinarles la infancia y de quitarles la felicidad. (JEPT1)

No obstante, debido a la diferencia de pareceres en cuanto a la inclusión, en este centro la puesta en práctica de las medidas inclusivas variaba, finalmente, en función del tutor o tutora. Como se expuso en el Capítulo 6, no en todos los grupos la maestra de PT podía ofrecer apoyo desde el rol de un *segundo profesor*.

Además, para salvar el posible desfase académico, se destacó la importancia de aplicar metodologías que permitieran flexibilizar el contenido a trabajar y el nivel de exigencia a demandar, como es el caso de los proyectos de trabajo.

Hacerlos sentir integrados me parece fundamental, aunque curricularmente vayan desfasados, pues buscar técnicas educativas en que el contenido a lo mejor no destaque tanto, o puedas flexibilizar el contenido de forma que haga lo de los demás aunque su listón esté un poco más bajo. Y eso suele facilitar también el tema de las tareas o proyectos, porque en una tarea trabajamos sobre un contenido y a ti -que puedes- te exijo bastante más y que explores más el contenido y lo desarrolles más y al otro, pues me quedo más en lo básico (...) entonces ahí se pueden flexibilizar sin que tampoco destaque de forma evidente que un niño pues no tiene ni idea de... Me da la sensación que eso también les puede facilitar a ellos un poco porque también son más integradoras las formas de desarrollarlo. (M51)

El caso de Josué fue el ejemplo estrella narrado en este centro escolar para evidenciar el efecto de la inclusión. Este niño en acogida residencial vivió la transición entre el modelo de atención a la diversidad que existe en la actualidad en el centro y el anterior, basado en la asistencia al aula específica. Según contaron tanto la maestra de PT como la anterior tutora de Josué, el desarrollo académico del niño estuvo muy ligado al sentimiento de inclusión que recibió al permanecer con sus compañeros. Además, la maestra de PT aclaró que el éxito de este caso estuvo también muy relacionado con la actitud y la actuación de su tutora.

Tenemos un caso en 5º, el primer año el niño se negaba, se negaba yo lo sacaba y el niño se negaba, era un niño con muchas dificultades, era un niño de centro de acogida, que estaba recién cuando vino aquí, se lo habían quitado a la familia, tenía gran cantidad de problemas de comportamiento, de violencia, era tremendo. Entonces, con un trabajo de inclusión que hizo la profesora genial, de incluirlo en todo en su clase, de que todos lo apoyaran, de que todos comprendieran qué le estaba pasando a ese niño, por qué tenía esas salidas de tono, por qué manifestaba esa violencia. El niño cambió, los demás niños hicieron un trabajo magnífico para que ese niño comprendiera que ese no era el

camino, ellos comprendían todas sus circunstancias, que lo querían ayudar, que querían ser sus amigos, ese año fue de saltarse las lágrimas, yo he llorado muchas veces con ese niño, con esa clase. El trabajo fue magnífico. El niño mejoró y el niño no quería hacer otra cosa, quería hacer lo que hacían sus compañeros, le costaba mucho, porque tenía mucha dificultad, porque había tenido, cuando vino aquí el niño prácticamente no había estado en la escuela, un absentismo, entonces el niño tenía un desnivel grande pero tenía tanto amor propio, quería tanto estar con sus compañeros que se esforzaba tantísimo, que mejoró un disparate, no te lo puedes ni imaginar, mejoró mucho. (...) El niño ahora está en 5º y es uno más, tiene dificultades para algunas cosas pero lo mismo que tiene otro. ¡Cómo lo conocen todos los niños y cómo lo respetan y cómo él ha aprendido a respetar! Es que es otro niño, es otro niño, en éste la transformación ha sido brutal. Entonces, bueno, es que ahí se ve, ahí se ve, porque eso es como todo, en unos casos se ve muy claramente... pero ahí la inclusión se ve cómo ha actuado. Porque no puedes marginarlo, no puedes hacer guetos porque eso no lleva a ningún lado. (JEPT1)

La maestra de PT, sin embargo, reconoció que no disponían de más ejemplos tan exitosos como el de Josué. Opinó que la inclusión no funcionaba igual en todos los niños y niñas.

Tenemos otra niña de centro de acogida que es muy violenta y nos está costando mucho trabajo, mucho trabajo, mucho trabajo. Ella sigue más o menos el ritmo, pero el comportamiento... El año pasado también se quedó repitiendo porque no llegaba, y también porque el grupo ya estaba un poco cansado. Y bueno, es que en todos los niños no hace el mismo efecto. Esta niña sí es verdad que está trabajando con todos, con ayuda mínima, entra la monitora de educación especial que tenemos, pero no acepta a penas la ayuda y bueno está ahí... Pero no está señalada, está en su clase y la maestra la trata como a los demás. (JEPT1)

En ambos ejemplos, al igual que en la mayoría de casos en los que los niños y niñas en acogimiento residencial presentaban desfase curricular en este centro, la actuación que finalmente se llevó a cabo fue la **repetición (2)**. No obstante, los maestros y maestras aclararon que el repetir era algo muy debatido, donde se tenía principalmente en cuenta los beneficios que, a nivel personal, fuera a aportar en cada caso, sobre todo con respecto a lo que tuviera que ver con la relación con los compañeros.

Al contrario que en el CE-1, la medida establecida en el CE-2 para atender aquellos casos en los que existía desfase curricular, fue la asistencia a las **aulas específicas (9)** de las que se disponía este centro. Ellas tenían la intención de acelerar el nivel académico del alumnado –el cual estaba conformado mayoritariamente por niños y niñas en acogida- e incorporarlo lo antes posible al grupo ordinario. Esta medida era entendida como la forma de “dar una respuesta educativa al alumnado más personalizada” (O2). Además, según uno de los maestros de PT, los propios niños y niñas vivían de un modo positivo asistir a estas aulas, pues percibían que estaban logrando un avance académico significativo.

Van empezando a ver que se les atiende adecuadamente (...). A todos los ponemos en vereda y a que tiren para adelante y van consiguiendo ya sus cursos, van haciendo hasta dos cursos por año: “¡Ostras, estoy recuperando mi atraso!” y esa motivación es muy importante para ellos que están viendo “contra, ¡he revertido mi situación! Que yo pensaba que no servía para nada, pues no, no, sí sirvo, no solo eso sino que estoy haciendo el doble de lo que hacen los niños normales, ¡ostras, lo que es que yo soy genial!”, y eso es, “¡yo estoy haciendo descubrimientos!” y así funcionamos. (PT22)

Esta medida fue especialmente justificada ante la escolarización en el centro de ciertos niños y niñas extranjeros que se habían incorporado sin conocer el idioma. En ellos, acudir al aula de integración tuvo el objetivo de aprender el español como primer paso en su intervención educativa. No obstante, se trataba de una práctica generalizada para la mayoría de los niños y niñas de protección.

Nosotros tenemos la política de niños que vienen sin conocer el idioma -este curso se nos han dado dos casos de niños que han llegado de Marruecos- (...) y los tienen que escolarizar, con una edad estimada (...) y venían sin hablar nada de español, entonces nosotros, esos niños, uno estaba en 5º de Primaria, por la edad que traía, y otro en 6º, pero sin embargo nosotros los metimos en el aula de apoyo a la integración. Les tenemos un programa de aprendizaje de idioma y luego cuando han pasado ese periodo se incorporan a su aula de referencia. (D2)

Al margen de la actuación en las aulas específicas, cada tutora ponía en práctica sus propias medidas de atención a la diversidad para trabajar los diferentes niveles académicos también presentes en los grupos ordinarios. La siguiente cita corresponde al tutor de primero de Primaria y se refiere a dos niños de acogimiento que tenía en su aula. Uno de ellos asistía al aula de PT para realizar las materias instrumentales y la otra niña, recién llegada, aún se encontraba en el periodo de evaluación inicial, aunque

según la maestra era “candidata” (M12) a acudir también al aula específica. Con ambos y con otro chico diagnosticado con NEAE, la estrategia era separarlos físicamente del resto del grupo, para poder sentarse con ellos al fondo del aula y ofrecerles una atención más específica.

A estos niños se les adapta el trabajo. En naturales y sociales yo les tengo que adaptar el trabajo porque no son capaces de escribir, no son capaces de leer, entonces me siento con ellos. Les explico a los... al grupo más homogéneo le explico la tarea (*y*) con ellos tres me siento al fondo y entonces se lo explico a ellos personalmente y con muchísima ayuda que necesitan para poder realizar la tarea. (M12)

En este centro se detectó una falta de acuerdo entre los maestros y maestras con respecto a la conveniencia, o no, de que ciertos niños y niñas estuvieran en el aula específica. Así, los tutores opinaban que determinados alumnos o alumnas debían estar en el aula específica y no con ellos en el aula ordinaria, mientras que los maestros de PT estimaban lo contrario.

(Es última hora de la mañana y en este momento sólo hay un niño de 7 años en el aula específica. La maestra le llama la atención para que lea una cartilla, se nota que está cansado) “Es que... desde las 9 de la mañana... ha salido al recreo pero... es que son muchas horas aquí, solo...” (Sigue intentando que lea). (Diario de campo, p. 25)

Al igual que en el CE-1, en el CE-2, el equipo docente hacía un estudio pormenorizado de cada caso antes de proponer la repetición de curso de un niño o niña, como afirmó uno de los maestros “estamos tiempo valorando si va a ser positivo o va a ser contraproducente para él”. (M42)

El CE-3 insistió en que no llevaban a cabo ninguna intervención específica para los niños y niñas en acogimiento residencial. Para abordar los diferentes niveles académicos del alumnado se servían del sistema de **agrupamientos flexibles (14)** descrito en el Capítulo 6. De los tres alumnos y alumnas en acogimiento, presentes en el CE-3 en el momento en el que fueron tomados los datos, solamente una niña precisaba acudir a un agrupamiento. En este centro, el desarrollo académico del alumnado fue muy relacionado a la necesidad de establecer un **clima agradable de convivencia (15)**.

d) Medidas y estrategias para promover un clima agradable de convivencia

Como se ha ido plasmando a lo largo de los resultados presentados hasta el momento, todo aquello relacionado con el comportamiento de los niños y niñas en acogimiento residencial conformaba uno de los temas más importantes en el discurso del profesorado. Por ello, cobra especial importancia el modo en el que centros escolares y docentes actuaban al respecto. Como se explicó en las descripciones de los centros escolares expuestas en el Capítulo 6, cada centro escolar desarrollaba medidas y estrategias diferentes para promover un clima de convivencia positivo entre el alumnado y gestionar aquellos comportamientos que dificultaban tal objetivo.

En el CE-2 y el CE-3, ambos equipos de profesorado habían evaluado como problemática la convivencia entre su alumnado. No obstante, el CE-3 había diseñado todo un sistema preventivo de control de conducta y de mejora de la convivencia hasta el punto en el que había logrado un nivel de dominio ante la aparición de posibles conductas disruptivas y declaraba haber alcanzado, un **clima agradable de convivencia (15)**, cuestión que era considerada básica para la intervención en ámbito académico. En comparación con el CE-3, el CE-2 desarrollaba una estrategia de tipo más correctiva, basada en el empleo de las **aulas de convivencia** y **ATI (12)**.

Por su parte, en el CE-1 la disruptividad no era percibida en general como problemática, si bien los maestros y maestras, individualmente, expresaban preocupación ante casos concretos de niños y niñas en acogimiento. En esta escuela, la principal estrategia ante la aparición de algún conflicto era el **diálogo (3)** maestro-alumno. Además, la **inclusión (1)** volvió a ser mencionada como necesaria para el aprendizaje de pautas de comportamientos adecuadas.

A pesar de que no termine de encajar, a él le gusta estar con los niños y además tiene que estar con niños para aprender nuevas estrategias de comportamiento.
(M11)

Pese a las estrategias establecidas en el CE-1 y en el CE-2 se detectó, no obstante, que los problemas de comportamiento, cuando estos aparecían, desbordaban en mayor medida a los maestros y maestras. En ambos, cuando se narraban aquellos casos denominados como *más problemáticos* se reflejaba una cierta carencia de estrategias de actuación. Se pudo observar cómo cuando suponían un verdadero reto para el docente, se tendía a **reproducir estrategias tradicionales de corrección** de conducta.

Hay muchos problemas de conducta... y la línea que yo pienso que hay que seguir, yo muchas veces no la veo, o sea, se abusa del castigo. (PT12)

En el CE-1, como actuación inmediata (si el uso del diálogo u otras estrategias propias de cada tutor no funcionaban), se derivaba a los niños y niñas al despacho de dirección y, con cierta frecuencia, se llamaba a los centros de protección para que **recogieran** a los niños y niñas a mitad de la jornada.

Precisamente los niños de hogares en acogida suelen, suelen presentar... salidas de tono más frecuentes que el resto de niños porque evidentemente su historia así lo determina, entonces a lo mejor llamamos al centro, hablamos con el cuidador, la persona que esté al cargo de él en ese momento. O, si vemos que está muy nervioso, se llama para que en ese momento se lo lleven. (M11)

Paralelamente, se establecían estrategias a medio y largo plazo con la ayuda de la orientadora y los educadores de los centros de protección para llevar a cabo programas de modificación de conducta. En este centro algunos maestros y maestras hicieron alusión a **falta de formación (5)** para abordar estos casos.

A mí me gustaría recibir formación, nunca nos lo hemos planteado, pero es verdad que para la cantidad de niños que siempre tenemos con estos problemas... y no sabemos actuar, no sabemos... Que si un protocolo de conducta, que si un tal, pero al final son cosas puntuales. (M31)

En el CE-2, la directora afirmó que la convivencia “es un tema... importante en este centro (...). Aquí en Primaria estamos pues muy preocupados con ese tema” (D2). En el momento en el que se recogieron los datos, se había dado el caso de que habían expulsado –dentro del propio centro- a ocho niños de un mismo grupo-clase, ubicándolos de forma separada en aulas de todo el colegio, incluyendo Infantil. Ésta era considerada como una medida *nueva* que había dado un resultado positivo. No obstante, no dejaba de ser una estrategia tradicional de corrección de conducta. Cabe destacar el hecho de que ese grupo-clase, del que se expulsaron los niños, estaba conformado por 19 alumnos y alumnas, de los cuales tan sólo 5 vivían con sus familias. El resto se encontraban institucionalizados, bien en centros de protección o en escuelas hogar.

Ahora, por ejemplo, la semana pasada, tuvieron que expulsar a 8 niños, pero decidimos no expulsarlos a su casa y los reubicamos en todas las aulas del centro, entonces han estado en periodo de extinción total, con su trabajo, ellos llevaban su tarea para la jornada pero sin comunicación ninguna con el resto, entonces bueno, pues hemos visto que ha sido una medida un poco más efectiva que las otras ¿no? sin ser... (*una expulsión*). (D2)

En otra ocasión, se evidenció cómo uno de los maestros cayó en llevar a cabo una estrategia que él mismo había tildado de mala práctica. En la primera de las siguientes citas el maestro achacaba la existencia de lagunas curriculares, en los niños y niñas en protección, a la praxis llevada en otros colegios de sentarlos en la última fila debido a problemas de conducta. La segunda cita, tomada en otro día de entrevista, muestra cómo él mismo aplica dicha actuación.

En la escuela, pues han estado siempre “bueno, pues como tú estás dando por saco, te pongo al final, que me evite –por mí misma- que pueda dar con los demás (*la clase*)” pero claro, todo lo que no has hecho, se ha quedado sin hacer. Si yo luego no me preocupo de, “vale, ahora lo vas a hacer sólo”... (M62)

Éste de aquí, ahora porque ya viene con gafas y ya lo puedo poner al final, es algo que puedo usar yo de decir, “bueno pues te vas al fondo, ¿tú quieres molestar?, pues te vas al fondo y aquí voy a poner a alguien que quiera aprovechar”. (M62)

No obstante, en este centro, también se encontraron otro tipo de estrategias. Uno de los maestros de PT fue uno de los pocos docentes satisfechos con el clima de convivencia de su aula (pese a tener matriculados a chicos diagnosticados con problemas graves de conducta). Trabajaba el comportamiento del alumnado a través de un sistema de economía de fichas.

Aquí tenemos un sistema de economía de fichas (...). Aquí es como un juego, todo el día es como una especie de juego (...). En nuestra clase ya se han reducido los problemas de conducta entre los compañeros a casi 0. (...) La verdad es que se está a gusto, siempre hay tonterías... pero es que a mí eso ya no me afectan, “que me ha dicho”... “venga ya”... Y como ven que a mí tampoco me ha afectado eso... Pues ya se le explica, se le quitan 4 fichas o 5 y al rato ya está funcionando bien y no pasa nada. Con eso funcionan genial. (...) Algunos con trastornos graves de conducta que vienen expulsados de centros, pues aquí ya funcionan genial. (PT22)

d.1) Posicionamiento contrario a la expulsión

Se manifestó, de forma unánime, un posicionamiento contrario a la expulsión en los discursos de todos los profesionales entrevistados. En los tres centros escolares se afirmó que éste era el último recurso a utilizar. Eso no quitaba que en ciertas ocasiones, como se ha expuesto en el caso del CE-1, sí se hiciera uso de esas expulsiones no oficiales que consistían en derivar al centro de protección al alumno o alumna durante

parte de la mañana.

No me da la sensación de que sirva absolutamente para nada las expulsiones, en general. Nunca, yo ¿cómo te voy a educar expulsándote? No sé, no sé qué objetivo tiene, no sé qué planteamiento. (M51)

La expulsión es de las poquísimas cosas que nosotros usamos. Vienen los niños muy rotos y esos niños muy rotos, lo que hay que buscarles son soluciones a por qué está pasando eso, y no repetir lo que ya han vivido. (O2)

d.2) Actitud firme pero flexible

Algo en lo que coincidieron maestros y maestras de los tres centros escolares fue en el grado de exigencia que se debía mantener con este alumnado a la hora de juzgar sus comportamientos. Los docentes abogaban por mantener una actitud **firme pero flexible (8)**, comprensiva en la medida de lo posible.

Es necesario ser flexibles. Aquí se llegan a admitir conductas que en otro centro no se aceptarían. (PT3)

Y hay que ser muy permisivos también a veces, porque es normal que rompan algo ¡si están hechos pedazos! Y entonces, intentar reconducirlos, llegando a ellos y... viendo que tú te preocupas por ellos, así. (PT22)

Hubo otro grupo –minoritario- de maestros y maestras y principalmente pertenecientes al CE-2, que se posicionó en una actitud distinta. Estos docentes eran más allegados a un estilo educativo de corte tradicional y otorgaron importancia al valor de la **disciplina**.

Esos niños, bueno, pues el camino de decir “esto está bien y esto no está bien”, “esto te lo voy a consentir y esto no. Tú ahora no me entiendes, yo soy la bruja, me vas a ver y vas a decir ‘ya viene la bruja’. Me da lo mismo, me da lo mismo, tú ya tienes a tu madre para que te quiera o a tu educadora, yo aquí te tengo que enseñar la pauta”. (M62)

d.3) Paciencia-aguante

En el CE-1 y el CE-2 fue remarcada la necesidad de tener **paciencia** en el trabajo con esta población. Junto a ella, se señaló el **aguante (6)** por el que se debe caracterizar la escuela que acoja a niños y niñas con carencias de tipo emocional y conductual, la cual debe ser persistente en su objetivo de educar.

Yo, porque ya te digo que tengo paciencia, pero este niño estaba en (*el centro de protección*), un día sí y otro no. Si le toca un maestro que tenga, a lo mejor problemas personales, o que no, o que no piense como yo, y ya está, y este niño estaría allí, este niño sería “venid a por el niño y venid a por el niño y venid a por el niño y venid a por el niño” (...). Tiene que ser una escuela con mucha capacidad de absorber los golpes, “los golpes” (*quiero decir*) los malos ratos, los exabruptos, las disrupciones en clase... (M11)

Es cierto que esto es mucho desgaste, pero estoy convencida que no se puede hacer de otra manera, es entregar todo lo que puedas por ellos, tener claro lo que quieres conseguir de ellos, y bueno, a veces darte con la pared, pero bueno... hay que seguir. Y yo estoy convencida de que no cae nada en saco roto, siempre algo queda. (D2)

e) Necesidad de información

Como se mencionó en el apartado 1, en el CE-1 fue común que el profesorado hiciera alusión a la necesidad de estar más **informado (4)** sobre las circunstancias concretas que rodeaban a los chicos y chicas en protección. Si bien los docentes se mostraron conscientes y comprensivos ante el hecho de que el alumnado en el acogimiento se trata de una población a la que se debe proteger, demandaron tener más conocimiento sobre los niños y niñas para poder intervenir mejor. Reclamaron que esto les ayudaría a tratar ciertos temas en clase que pudieran ser incómodos o dolorosos para este alumnado.

¡Como todo es intimidad!, te sale un niño que agrede a los demás y no te han advertido de que ese niño es violento por unas circunstancias que arrastra... muy intimidad será y yo me puedo comprometer a no contarle nada a nadie, pero yo debo de saber qué tipo de inclinaciones tiene ese niño. (...) ¡A los tontos, que somos los de a pie no se nos informa, pero los niños los tenemos nosotros! ¿Vale? (M11)

Por otra parte, fue frecuente que los maestros y maestras destacaran la empatía que se generaba cuando conocían mejor las circunstancias que envolvían las vidas de estos niños y niñas, lo cual favorecía que se dirigieran a ellos desde una actitud más comprensiva:

Muchas veces cuando sabes por dónde han pasado, tu forma de mirarlos no es que cambie, pero sí se vuelve más comprensiva. (M51)

Este aspecto fue resaltado en el CE-2 únicamente por la orientadora, quien alegó que a los profesionales de las escuelas se les solicitaba mucha información sobre la situación académica de los chicos y chicas, pero no había una correspondencia al respecto. No obstante, justificó esta situación debido a la falta de tiempo generalizada que afectaba a los profesionales de uno y otro ámbito.

Bueno pues yo me enfado mucho... pero luego te pones a mirar la realidad que tienen dentro (*los centros de protección*) y todo lo que puedes hacer es apoyarlos lo máximo posible y yo me enfado porque tú no puedes enterarte de que un niño se va a ir por el niño y no por el centro, porque a lo mejor está dando mucha disruptiva porque lo van a cambiar de centro, que estaba de primera acogida y ahora se va a otro, o se va con su familia o... Pero claro, quién tiene el tiempo para tanta comunicación.... para tanta comunicación..., pero, para nosotros es básico, fundamental, fundamental con estos críos. (...) Pero a nosotros nos piden muuuchos informes, muuuchos informes, pero luego no... (O2)

Por su parte, el CE-3 aclaró que el hecho de contar con la comunicación directa del centro de protección y, en concreto, de la trabajadora social, aseguraba cualquier necesidad de información acerca de los niños y niñas.

f) Necesidad de formación

Ninguna de las personas entrevistadas había recibido formación ligada a la población en acogimiento residencial, ni el sistema de protección a la infancia. Como ya ha aparecido en el apartado c), en el CE-1 la necesidad de **formación (5)** estuvo relacionada con el manejo del ámbito conductual. Varios tutores pusieron de manifiesto la escasez de formación, en general, de los profesionales educativos, habiéndose sentido en ocasiones solos a la hora de afrontar casos que les habían supuesto un reto especial en su tarea.

¿Formación? No, no y eso sí es una cosa que está fatal en el sistema educativo. Aquí viene un niño con problemas... ni tenemos formación, ni los que deben tenerla... Es una cosa generalizada. El sistema educativo tiene que cambiar muchas cosas. Tenemos que tener formación para casos complicados, que no la tenemos. (...) Yo no me he sentido (*apoyada*), vaya apoyo... apoyo de la gente del colegio sí, pero los orientadores y eso, a mí no me ha servido de ayuda, sinceramente (...). Tiene que cambiar que los profesionales, sean profesionales,

que si hay un caso con problemas, no te den hojas de habilidades sociales, que eso lo busca cualquiera en internet. (M41)

En los centros CE-2 y CE-3 la necesidad de formación fue sustituida por el **conocimiento derivado de la experiencia**. La especialización en la población en acogimiento procedía de los años en contacto con ella y con los centros de protección, cuestión que no era similar en el CE-1, que al tratarse de un colegio público su profesorado era, en general, de más reciente incorporación.

Formación nada, lo que pasa es que una tiene ya más años que... (PT12)

La experiencia que tenemos de algo que no empezó ayer sino que ya llevamos una trayectoria grande con niños de estos centros. (M42)

g) Necesidad de más recursos

La necesidad de **más recursos (11)** para atender a la población que se encontraba en desventaja social fue especialmente demanda en el CE-2, donde a su vez se percibía que, por el hecho de ser un centro concertado, tenían menos preferencia para recibir recursos. La falta de recursos sentida llevó a la directora a hablar del desgaste humano que suponía trabajar con la población en acogimiento residencial.

De hecho... en reuniones que tenemos con Servicios Sociales, con EOE, pues nos dicen que debíamos solicitar, que hay pues la posibilidad de solicitar monitores para determinados niños que precisen, sobre todo en temas de convivencia, pero... eso, nos ponen en la cola. Los centros concertados no suelen estar de los primeros por muchas necesidades que tengan. (...) Yo lo que sí veo (*es*) que con estos niños es mucho desgaste humano porque es que los recursos son pues los que tenemos, no hay... (D2)

La misma directora consideró que necesitaban profesionales especializados para abordar esos *casos complicados* que son frecuentes en el centro. Sin embargo, criticó que los recursos a los que tenían opción, finalmente **no suponían** una verdadera ayuda para la realidad que existía en su centro, hasta el punto de que habían dejado de solicitarlo.

Sé que existen unas ayudas, y existen monitores que se pueden solicitar (...) sí hay cosas que se pueden solicitar pero aquí no llegan. Pero es que si me apuras, cuando a nosotros nos dio la opción, que de hecho se ha solicitado para un niño en concreto, un monitor, pues cuando nos decía en el plan en el que venía y tal, digo “pero es que eso a nosotros no nos va a solucionar”... Eso sí, son recursos

que les pagarán, hacen el paripé pero eso en realidad, creo que no es operativo, el que venga un muchacho una hora o... Cuando aquí el problema es pues desde que entras hasta que sales, y que tú te metes en un aula con veintitantos niños de los cuales, por ejemplo, en 6º este año pues hay 4 de estos centros, otros tantos de escuela hogar, otros.... entonces, y niños problemáticos, eso no te lo soluciona un monitor una hora. Entonces, nosotros casi en eso es que no le echamos cuentas. (D2)

Como otras soluciones, la directora estimó necesario reducir la ratio cuando en un grupo se presentaran varios niños y niñas con problemáticas relacionadas con el ámbito conductual. Por su parte, la orientadora reivindicó la conveniencia de la figura del educador social en este centro y una maestra abogó por más profesorado dentro del aula.

Lo que sí es cierto, es que estos niños, yo sí soy de la opinión, de que donde estén, se tienen que tener en cuenta a la hora de bajar la ratio, para tú actuar con niños con estas dificultades. No son niños de necesidades educativas especiales, sin embargo, sí precisan una atención especial. (D2)

Yo creo que hace falta más personal, que en una clase hubiera un par de personas, tres, sería genial. (...) (Si) hubiera un equipo, pues no habría problema y podríamos hacer como siete mil cosas más. (PT12)

Los otros dos centros escolares manifestaron encontrarse satisfechos en términos de recursos.

h) La importancia del trabajo de los centros de protección

Para una intervención con el alumnado en acogimiento residencial, el profesorado entrevistado, en general, consideró como necesaria “mucha coordinación de la escuela y el centro” (M31), pues como afirmó el jefe de estudios del CE-2: “si nos coordinamos bien, se ve que se sacan las cosas” (JE2). Así, en la mayoría de los casos, la evolución de los niños y niñas en el terreno escolar fue en parte explicada por el apoyo que otorgaban **los centros de protección (16)**.

No obstante, fue en el CE-3 donde la intervención con el alumnado en acogimiento residencial era esencialmente entendida en relación a la coordinación con el centro de protección, con quien había una comunicación continua. De hecho, en este centro, la intervención con los niños y niñas en protección era considerada como más fácil y

satisfactoria que con el alumnado que residía con sus familias. En este último aspecto también coincidió el CE-2.

Tenemos la ventaja de que tenemos los educadores aquí y en ese sentido sí, la coordinación sí es mayor, es decir el hecho de contar con un profesional en vez de con un padre o madre, que a veces tienen magnífica voluntad y también cumplen muy bien, pero el hecho de contar con un profesional hace que escolarmente estén más respaldados y generalmente su evolución suele ser mejor, en los casos en los que presentan desfases curriculares y cosas de esas. (O3)

3. TRANSICIÓN ESCOLAR A SECUNDARIA

Este apartado aborda la intervención que los centros escolares estudiados llevaban a cabo para apoyar la transición de su alumnado en acogimiento residencial a la etapa de Secundaria, favoreciendo así la trayectoria escolar de estos chicos y chicas. Como se expone en la tabla 7.3.1, se han encontrado actuaciones diferentes en cada centro escolar.

Tabla 7.3.1.

Actuaciones para favorecer la transición del alumnado en acogimiento residencial a la etapa de Secundaria

CE-1	CE-2	CE-3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado en AR acude principalmente a centros concertados para cursar la ESO (entre ellos, el CE-2) ▪ Actuación inicial para favorecer la transición a Secundaria (únicamente con el instituto público) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniones interciclos ▪ Agrupamientos flexibles en ESO ▪ Iguales oportunidades ▪ Apoyo de asociaciones en ESO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No se nota” la transición ▪ 1º ciclo de ESO ubicado en las mismas instalaciones que Primaria ▪ Doble profesorado en ESO

Según las personas entrevistadas en el CE-1, el alumnado en acogimiento residencial matriculado en su centro continuaba principalmente su trayectoria escolar en los centros concertados de la zona. Entre ellos, precisamente, destacaron el **CE-2 como principal destino** al que finalmente acudían los niños y niñas que cursaban la Primaria en el CE-1. Este hecho ya marcaba un itinerario diferenciado de la población general del CE-1 la cual, en su gran mayoría, asistía a institutos públicos.

En el discurso del profesorado del CE-1, se han identificado dos razones que explican la preferencia por los centros concertados por la que optaban los centros de protección al matricular a los chicos y chicas en Secundaria. El primer motivo era el hecho de que los centros concertados de la zona ofrecían una mayor **oferta de ciclos formativos**. En segundo lugar, se alegó el mayor **clima de familiaridad** asociado a estos centros en comparación con los públicos.

Normalmente, los niños de acogida suelen ir luego a los centros (*de la misma fundación del CE-2*), porque tienen más diversificación de ciclos... van muchos también al (*público de la zona*) y pocos, pocos, a los centros que eligen el resto de familias. (D1)

Pues a los que están en centros de acogida los llevan sobre todo a los concertados, al (*CE-2*), a algunos los llevan al instituto público pero sobre todo a los concertados, sobre todo al (*CE-2*), porque ellos dicen que es como más colegio, como más parecido al colegio, están como un poco más protegidos. (JEPT1)

Para favorecer la transición del alumnado a la Secundaria, el CE-1 había puesto en marcha una iniciativa reciente consistente en reunirse con el profesorado del primer ciclo de Secundaria para informarle sobre el alumnado que iba a recibir próximamente. No obstante, esta actuación sólo se llevaba a cabo **con el instituto público** cercano al CE-1 como modo de favorecer la educación pública en el barrio.

Solamente lo hemos intentado con el (*instituto público*) y este año no es el que más alumnos tiene, deberíamos de tender... También al (*instituto público*) le viene muy bien que nosotros, fomentar ese contacto, porque ellos también lo venden a sus familias a favor de (*nuestro centro*), están muy vinculados a nosotros, porque nosotros mantenemos contacto con ellos y eso son puntos para ellos a la hora de luego captarlos, entonces ellos sí se prestan. El resto pues no sé si, no creo que tampoco si nosotros le decimos: “mira que queremos una sesión de evaluación con vosotros o una cita para ver, un poco, de información mutua”, no creo que se nieguen, pero no lo hemos intentado. También porque, un poco, queremos que nuestros niños vayan al (*instituto público*) (...) porque los demás van a ir al (*CE-2*). (...) Si nosotros nos desviamos para otro sitio, caerá. (D1)

Con respecto al CE-2, el alumnado en acogimiento que cursaba la etapa de Primaria en este centro, permanecía en él durante la Secundaria. En este caso, había un contacto

directo entre los tutores de 6° de Primaria y los de 1° de la ESO, quienes se **reunían** sistemáticamente a principios del curso escolar para realizar un “trasvase de información” (D2). Como dijo la directora, ese seguimiento “se hace con todos (*los alumnos*) pero con éstos, especialmente” (D2).

En Secundaria, la atención a la diversidad en el CE-2 se organizaba de forma diferente a la propia de Primaria, basándose en **agrupamientos flexibles**. Según la directora, el alumnado en acogimiento residencial tenía iguales oportunidades para realizar su formación Secundaria que el resto de alumnado.

Ellos, bueno algunos están haciendo su Secundaria y su bachiller, o sea que son niños que... no por el hecho de estar en un centro de este tipo tienen menos oportunidades, o sea que eso no va a, no se ve gran diferencia con el resto pero bueno. Y los que no, pues aquí tienen las otras opciones, su formación profesional básica, que hay muchos que optan a ella y bueno terminan su formación. (D2)

El CE-2 en la etapa de Secundaria contaba con el apoyo de **dos asociaciones** dedicadas a la intervención especializada con jóvenes en situación de riesgo social. Una de ellas estaba dedicada a la prevención del fracaso escolar y, según la orientadora “normalmente es un programa de compromisos: ‘tú vas a hacer esto, vas a venir al colegio todos los días, no vas a tener partes...’ (O2). La otra asociación estaba especializada en ayudar a los chicos y chicas que se encontraban próximos a terminar la escolaridad obligatoria, a decidir su itinerario académico.

Los están poniendo a punto para que, o bien sigan estudiando estudios no obligatorios o temas de trabajo... Hay más asociaciones que lo hacen y trabajan con estos niños, pero a veces no hay muy buena coordinación entre lo que en el colegio le estamos diciendo, o por donde queremos que vaya, porque... vamos a ver, yo entiendo que si un alumno que tiene 18 años va a salirse ya del sistema, pues que ellos le busquen un trabajo. Pero si tú ves que un niño tiene potencial para otras cosas que son estudios, estoy hay que... verlo. Y no podemos estar dándole mensajes por un lado y por otro. Tratamos –tratamos- de coordinarnos lo mejor posible, pero a veces no es posible. Ahora con (*esta asociación*) me encanta. (O2)

Así, la labor de esta nueva asociación fue muy bien acogida por la orientadora del CE-2 quien la recibió como un apoyo, pues entendía que, para los chicos y chicas en protección, la etapa próxima a los 18 años genera desasosiego e incertidumbre y en ese

contexto, ella encontraba dificultad en acertar con un itinerario que fuera exitoso para cada uno de los alumnos y alumnas.

Ese alumno que viene y, ves claramente su itinerario (...) “a este lo que le gusta es tal, y se le da bien tal”... pues entonces “vamos a hacer que cambie de centro porque allí tiene una FPB de carpintería, que es lo que mejor se le da”... Para ir viendo que no se nos escape ninguno y para que tengan éxito. Que tengan éxito para ellos. Eh... y que sea antes de los 18 años... Esto es muy complicado. Esto es muy complicado. Porque el itinerario... primero que tú tienes que dejar a ver cuáles son sus talentos, porque cuando tú ves sus talentos ya puedes ir encauzándolos. Estos niños muchas veces esos talentos los tienen muy ocultos entonces... y enseñarles muchas cosas. Y mostrarle muchas cosas para que ellos vean en donde pueden tener más posibilidad de éxito. (O2)

Por su parte, en el CE-3, la transición entre Primaria y Secundaria era, según la jefa de estudios, un cambio gradual vivido de forma natural por el alumnado del centro. Esto se debía principalmente a que el primer ciclo de la ESO **mantenía su ubicación** en el mismo espacio físico que Primaria. Según los profesionales del centro, esta organización tenía unos efectos positivos en la transición a la Secundaria. Por otra parte, en Secundaria, donde aumentaba la ratio, existía un cambio en la medida de atención a la diversidad, sustituyendo los agrupamientos que ocurrían en Primaria por **doble profesorado** o tutoría compartida.

Aquí no se nota (...) nosotros tenemos una ventaja y es que nosotros tenemos unida Primaria y 1º y 2º de la ESO. En este edificio está Infantil, Primaria y 1º y 2º de la ESO, que comparten patio. Cuando ya pasan al otro edificio es cuando están en 3º y 4º, entonces ese tránsito no lo sufren. Es positivo porque para ellos es un cambio muy brusco, entonces si aparte de que sufren ese cambio se lo cambias todo pues es como que entran en shock ¿no? Aquí no, aquí llegan y de 6º pasan a la clase de al lado, les cambia el horario pero el recreo lo tienen con los demás o sea que no es tan brusco, el cambio es como más progresivo. (JE3)

4. EL POTENCIAL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

La mayoría de las personas entrevistadas valoraron que la escuela tenía un papel muy importante en la vida del alumnado en acogimiento residencial, la cual había sido

determinante para la mayoría de los niños y niñas que habían pasado por cada uno de los centros escolares. La directora del CE-2 opinó que, de hecho, la influencia de la escuela en estos niños y niñas era incluso **más importante** que en el resto del alumnado, justificándolo por la sintonía que había entre centro escolar y centro de protección.

Bueno, en familias normales también nosotros tenemos nuestra parcela, lógicamente, somos una parte más en la educación de los niños, pero, si me apuras, creo que con estos niños, nuestra parcela abarca un poquito más. Porque bueno, los centros tienen unas dinámicas más afines al centro escolar que a una familia (...) se asemejan más a nuestra manera de actuar, entonces yo creo que se complementa más nuestra labor con la de ellos, que nuestra labor con la de cada una de las familias. Esa es mi manera de ver la cosa. (...) Ya te digo, veo yo que la parcela que nosotros ocupamos en la educación de los niños parece como si fuera un poquito más grande con estos niños. (D2)

No obstante, dos de las personas entrevistadas no mostraron una visión tan optimista y consideraron que las circunstancias que rodeaban la vida de estos niños y niñas eran tan determinantes que **el potencial de la escuela se reducía**. Pese a que la tónica general era que el trabajo de la escuela *no cae en saco roto*, se subrayó que la escuela era sólo una parte de la educación que debía completarse con el trabajo de los centros de protección. A este respecto, muchos de los participantes comentaron la conveniencia del acogimiento familiar frente al residencial o mencionaron la influencia, a veces negativa, de las visitas que los niños y niñas mantenían con sus familias biológicas sobre la situación en la escuela.

Los tres centros escolares estudiados hicieron una valoración positiva sobre la respuesta que cada uno brindaba al alumnado en acogimiento residencial. No obstante, tanto en el CE-1, como en el CE-2, algunos maestros y maestras expresaron que **hacemos lo que podemos**. En general el CE-3 manifestó en mayor medida que las situaciones de los niños y niñas se podían **revertir**.

Hay niños muy inteligentes que vienen de ámbitos muy desfavorecidos. Si esos niños encuentran una persona o un referente positivo, pueden lograr un cambio muy importante. En ese sentido (*el CE-3*) produce cambio. Hay niñas que dicen que se plantan ante la idea de casarse jóvenes, otras que quieren ser maestras... y eso no lo han adquirido por parte de la familia, sino de otro contexto, que les da esperanzas... La educación es la llave. (M43)

Yo siempre digo que es el salvavidas, es decir estos niños tienen muchos problemas, y la escuela como a cualquier niño, lo que pasa que claro si estos niños, en su medio, en su situación y tal, encima no tienen título, encima no saben nada de inglés, encima... es que es una losa de la cual ya no se pueden levantar. (...) Socialmente el único salvavidas que tienen para que un niño salga de la situación de riesgo social y de marginación, es la escuela. (...) Entonces la escuela es que es el flotador que estos niños tienen para no ahogarse en el propio sistema de su barrio, de su familia y tal. (D3)

Con respecto al potencial que la escuela propicia para infancia en protección, destaca la siguiente cita de una maestra del CE-1, quien puso el acento en el hacer sentir a los niños y niñas emocionalmente acogidos.

Una escuela, pues eso, que no los aparte (...) que por todos los medios intente abrazarlo a él, que lo haga sentir uno más, y que intente por todos los medios explicarle que, porque él haya tenido una mala experiencia todo lo demás no va a ser malo, y todos los demás no lo vamos a abandonar, ni lo vamos a dejar tirado, que es al revés, que lo que queremos es que le vaya bien, que esté contento, que se lo pase bien en el cole (...). Por eso la escuela tiene que ser que aguante, pero aguante con sentido no "¡Uf! lo que me ha caído, lo que me ha tocado...!" No, no, que él se sienta uno más y que el sentirse uno más lo incorpore a sí mismo, que no es una circunstancia, que de verdad es uno más. (M11)

7.4

Percepción y valoración de la relación y coordinación entre los centros escolares y los centros de protección, por parte de sus profesionales

1. Preferencia de matriculación por parte de los centros de protección
2. Afinidad y relaciones de coordinación entre los centros de protección y los centros escolares
3. Elementos clave para la respuesta escolar a la población en acogimiento residencial, según el personal de los centros de protección



El presente, y último, subcapítulo de resultados sitúa como principales protagonistas a los participantes entrevistados en cada uno de los centros de protección seleccionados, los cuales matriculan a su población en los tres centros escolares estudiados. Trata de responder al cuarto objetivo específico: *Conocer cómo perciben y valoran los profesionales de las escuelas y de los centros de protección la relación y coordinación entre ambas instituciones.*

Esta sección del Capítulo 7 se divide en tres apartados. De manera introductoria, el primero de ellos explora qué criterios residen en los centros de protección para derivar a los niños y niñas a uno u otro colegio, ofreciendo un panorama inicial de las cuestiones que valoran de los centros escolares. El segundo apartado corresponde al núcleo de este subcapítulo, al detenerse en las valoraciones que establece, tanto el profesorado como los educadores, sobre los centros escolares o de protección en cada caso. En él, se abordan las relaciones de afinidad y coordinación que existen entre los centros. Por último, un tercer apartado recoge lo más significativo de la voz de los profesionales de los centros de protección acerca de lo que consideran necesario para mejorar la respuesta escolar a la población en acogimiento residencial.

Para la mejor comprensión de este subcapítulo es conveniente volver a la figura 5.3 y a la tabla 5.3 presentes en el Capítulo 5 (131 y 133 respectivamente), donde se expone la ubicación y las características generales de cada uno de los centros de protección.

1. PREFERENCIA DE MATRICULACIÓN POR PARTE DE LOS CENTROS DE PROTECCIÓN

Como se expuso en el subcapítulo 7.1, según la información a la que tuvimos acceso, la decisión de en qué centro escolar matricular a los niños y niñas en acogimiento residencial, es tomada, en primer lugar, en base a la preferencia que exista por parte del centro de protección y, en última instancia, a lo que dictamine la Delegación de Educación en función de la disponibilidad de plazas con las que cuente el centro escolar solicitado.

Este apartado presenta las razones que el personal de los centros de protección expuso sobre la preferencia de derivar a uno u otro centro escolar a los niños y niñas que tenían a su cargo, lo cual es expuesto esquemáticamente en la siguiente tabla (7.4.1) y desarrollado a continuación.

Tabla 7.4.1.
Razones de preferencia para la matriculación en los centros escolares

Centros de protección			
CP- A	CP- B	CP- C	CP- D
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matriculación por criterio de comodidad (preferencia hacia el CE-2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se estudia qué colegio puede dar “mejor respuesta” ▪ Se intenta diseminar a la población ▪ Existe una diferenciación público-concertado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matriculación por criterio de comodidad ▪ Preferencia hacia los colegios concertados de la zona (de forma mayoritaria, sobre el CE-2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matriculación de forma directa en el CE-3 ▪ En casos esporádicos, matriculación en otros centros escolares

Como actuación general en todos los casos, cuando se incorporaba un niño o niña al centro de protección, en lo respectivo a su escolarización, si era viable que pudiera permanecer en el centro escolar del que procedía, se *intentaba* mantener en él su matriculación, con el objetivo de no alterar su estabilidad. Esto sucedía, por ejemplo, en el caso de que un niño o niña que estuviera en el centro de acogida inmediata CP-A, pasara posteriormente a los centros residenciales básicos CP-B o CP-C, los cuales, al estar en la misma área de escolarización que el CP-A, podían mantener su matriculación en el mismo centro escolar.

Cuando lo anterior no ocurría y era necesario proceder a un cambio de centro escolar, **el CP-B** fue el único centro que manifestó *estudiar la respuesta* más adecuada que uno u otro colegio pudiera ofrecer a cada chico o chica. Esto demuestra que, ante las diferencias que se percibían entre los centros escolares, este centro de protección consideraba que los niños y niñas **iban a funcionar mejor o peor en función del colegio**.

Cuando nos proponen un ingreso (...), pues depende (...) si el chico procede de un centro (*escolar*) más lejos, sí hay que proceder a un cambio de centro, porque es inviable llevarlo y sería una locura. Entonces, sí que se estudia, o yo lo valoro, de todos los centros que tenemos en el entorno, aquellos que son públicos o concertados, cuál podría dar mejor respuesta por las características de si tiene más o menos líneas, más o menos recursos, en fin, cada centro, aunque todos trabajan en Primaria y Secundaria, tiene su idiosincrasia y tiene su forma de trabajar que puede dar mejor o peor respuesta al perfil del niño que viene. Entonces, eso se tiene en cuenta, o yo por lo menos lo tengo en cuenta. (CP-B)

Como segundo aspecto a considerar, este centro de protección tendía a *diversificar* su población para que no se concentrara especialmente en uno de los centros escolares.

También tenemos una premisa que es no meter a todos los chicos del centro en uno o en dos colegios, sino intentar diversificar lo más posible, porque nuestra intención es que estos niños se integren lo mejor posible en el entorno y se relacionen lo más posible con otros chicos que no sean exclusivamente de (*este centro*), entonces para eso no debemos de matricularlos todos en un mismo centro (*escolar*). (CP-B)

Los criterios que el CP-B consideraba para la derivación de su población a cada colegio no fueron explicados en detalle, ni se dijo concretamente qué centro escolar respondía mejor a qué tipo de alumnado. En relación a esto, la persona entrevistada en el CP-B expuso una diferencia que ella percibía entre los colegios con los que trabajaba, en función de si eran de adscripción pública o concertada:

Lo que sí me doy cuenta en los años que llevo es que, entre colegios públicos y colegios concertados, noto una diferencia (...) una diferencia de actitud, una diferencia a la hora de afrontar o de atender, o de recibir a este tipo de población de chicos... una actitud ante dificultades que pueden presentar estos chicos a lo largo de su escolarización, cómo abordar o cómo dar respuesta... ¿no? Veo, o yo es lo que percibo, no digo que sea así, pero es lo que percibo, que los colegios públicos es como si se saturaran y optaran por una respuesta más cómoda y más fácil ante estos chicos, que intentar optar por respuestas más creativas (...) ¿A qué se puede deber esto? Pues no lo sé muy bien, yo tengo mi teoría, creo que los colegios públicos están subvencionados íntegramente por fondos públicos y los colegios concertados que están subvencionados en el concierto con fondos públicos, pero tienen que firmar un concierto todos los años. ¿Y eso qué quiere decir? Que tienen que responder de forma positiva a la demanda de que ese colegio es útil y necesario en esa zona para que el concierto... (*se renueve*). Eso es mi opinión, porque yo creo que profesionales buenos, y profesionales mejorables hay en todos los centros. La diferencia yo creo que puede estar en eso, yo creo que los colegios públicos están un poco más relajados. Un poco más relajados. Y debería mejorar en los colegios públicos, por parte de inspección, que creo que es la encargada, una mayor supervisión y control y apoyo y seguimiento de la labor educativa, que creo que no hacen. Entonces, eso es lo que yo opino, pero claro, es mi opinión. (CP-B)

Los participantes entrevistados en el resto de centros de protección no dijeron estudiar el tipo de respuesta escolar, sino que se guiaban por otro tipo de criterios. En el caso del **CP-A** se priorizaba la cercanía del centro escolar al centro de protección, de manera que resultara más **cómodo** a los educadores llevar y recoger a los niños y niñas del colegio. Por ese motivo, preferían derivar a los chicos y chicas al CE-2 que al CE-1, el cual se encontraba algo más alejado. No obstante, como se expondrá en el siguiente apartado, también se declaró poseer un **mayor feeling** hacia el CE-2.

En general, nosotros preferimos que vayan al (CE-2). Es que el (CE-2) está un poco más arriba y para nosotros es mucho más cómodo llevarlos al (CE-2) porque son niños que nosotros tenemos que llevar y recoger. (...) Por comodidad es mucho mejor el (CE-2) pero que la decisión no es nuestra. (...) Nosotros, cuando se llega a Escolarización se dice “oye, ¿puede ser en el (CE-2)?” evidentemente, que eso se pregunta, pero hay veces que nos han dicho, “no, no puede ser”. No puede ser porque la clase de 5º supera ya la ratio o está muy cerca de la ratio y sin embargo en el (CE-1) pues está más baja. (CP-A)

En el caso del **CP-C**, también se manifestó la necesidad de matricular a los niños y niñas en centros escolares **cercanos** al centro de protección. Pese a que las educadoras señalaron que se tenía en cuenta el no crear guetos en las escuelas, también afirmaron que era más conveniente para el CP-C “que vayan muchos juntos” (CP-C1) a un mismo colegio, debido a la obligatoriedad de llevar y recoger personalmente a los chicos y chicas, según dictaminaba Menores.

Además, en el CP-C se hizo más evidente la preferencia hacia los colegios concertados, con los cuales había una mayor **afinidad** al compartir la identidad católica que los definía. Entre los colegios concertados de la zona, tradicionalmente el CP-C había trabajado más con el CE-2, el cual acogía a la mayoría de niños y niñas de este centro de protección.

Por su parte, el **CP-D** matriculaba **de forma directa** a los niños y niñas en el CE-3, pues, como alegó la directora del centro de protección: “siempre entendemos que los nuestros deben estar prioritarios” (CP-D), dado que dicho centro escolar es parte de la misma fundación y se encuentra en el mismo recinto que el centro de protección. No obstante, en “casos esporádicos” (PT3) se promovía que los chicos y chicas estudiaran **en otros centros escolares**. Esto ocurría, sobre todo, cuando habían terminado la Secundaria y deseaban cursar Bachillerato o un grado medio cuya especialización no ofrecía el CE-3. Además, el CP-D planteaba el cambio de centro escolar para favorecer la socialización de determinados niños y niñas que hubieran estado en el centro de

protección y en el centro escolar desde una edad temprana, cuestión que es desarrollada en el apartado 2.3.

2. AFINIDAD Y RELACIONES DE COORDINACIÓN ENTRE LOS CENTROS DE PROTECCIÓN Y LOS CENTROS ESCOLARES

En base al discurso del profesorado y de los educadores, emergió como temática la afinidad mutua que existía entre centros escolares y centros de protección. Así, se percibió una afinidad (o falta de ella) entre los centros, que podía dar lugar a valoraciones muy distintas, como se expone a continuación. El nivel de afinidad residía en el grado de acuerdo con el estilo educativo hacia el otro centro, en ocasiones, estando relacionado con su adscripción (o no) a la religión católica.

Este tema se ha recogido en el presente apartado de forma previa a tratar la valoración que hacían los profesionales sobre las relaciones de coordinación, pues éstas últimas podían verse influidas por el grado de afinidad que existía entre los centros.

Dado que el que los centros escolares CE-1 y CE-2 recibían niños y niñas provenientes de los mismos centros de protección (CP-A, CP-B, CP-C), las relaciones entre ellos van a ser tratadas de modo conjunto, en primer lugar, para abordar posteriormente, de forma separada, el contexto conformado por el centro escolar CE-3 y el centro de protección CP-D.

El grado de afinidad y la calidad de las relaciones de coordinación, según fueron valoradas por los participantes, han sido plasmadas en las figuras 7.4.1, 7.4.2, 7.4.3 y 7.4.4, tomando como inspiración las representaciones propias de la técnica del sociograma. De este modo, a través de diferentes tipos de flechas se ha querido mostrar el mayor o menor grado de afinidad o de coordinación entre los centros. Las flechas unidireccionales valoran la afinidad de un centro hacia otro, mientras que las bidireccionales reflejan la opinión de cada centro sobre la coordinación mutua con el resto de centros. La intensidad de las relaciones debe entenderse siguiendo la siguiente leyenda:



En las figuras, las flechas en color azul representan la visión de los centros de protección hacia los centros escolares y corresponde a lo descrito en el apartado 2.1. En color naranja se muestra lo referente a la visión de los centros escolares hacia los centros de protección, tratado en el apartado 2.2. Por último, en el apartado 2.3 se aborda lo correspondiente a la relación entre el CE-3 y el CP-D.

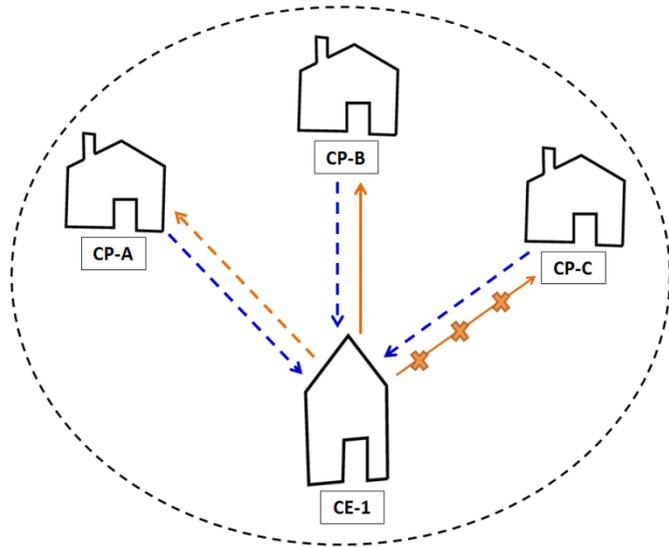


Figura 7.4.1. Afinidad entre los centros de protección y el CE-1

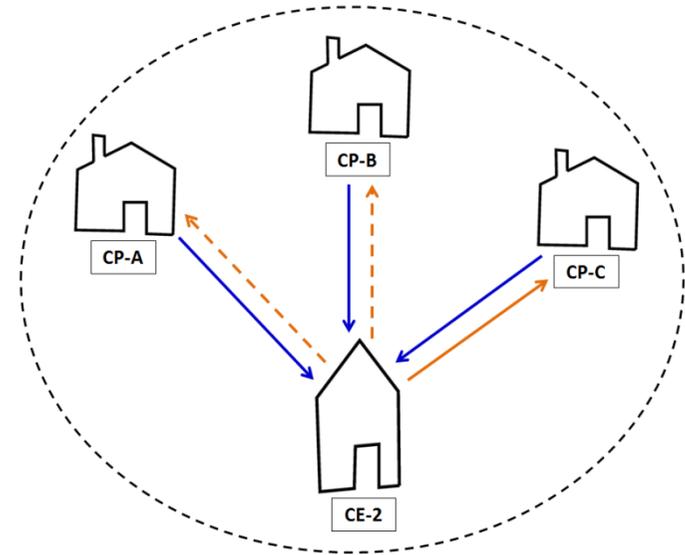


Figura 7.4.2. Afinidad entre los centros de protección y el CE-2

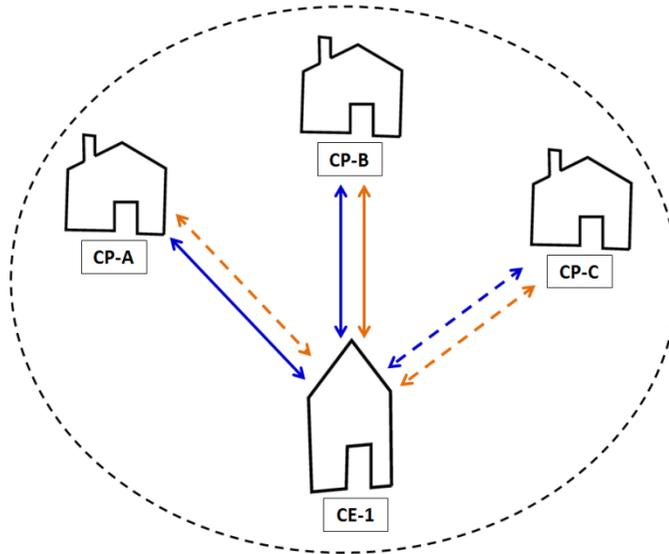


Figura 7.4.3. Coordinación entre los centros de protección y el CE-1

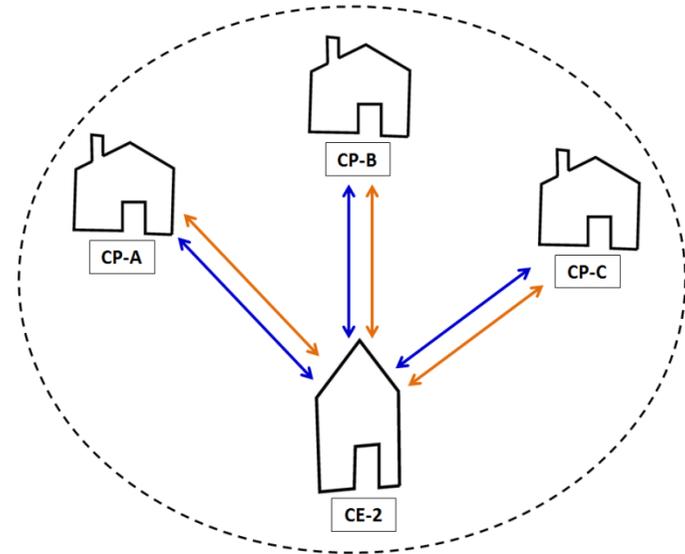


Figura 7.4.4. Coordinación entre los centros de protección y el CE-2

2.1. Visión de los centros de protección (CP-A, CP-B, CP-C) hacia los centros escolares (CE-1, CE-2)

Como se ha querido expresar en las figuras 7.4.1 y 7.4.2, y según los datos obtenidos, se pudo identificar que los profesionales de los centros de protección se sintieron **más afines al CE-2**, el cual valoraron de forma más positiva. Fue común que se detuvieran en mucha mayor medida en explicar dicho centro escolar, mientras que, en sus discursos, el CE-1 tendió a pasar a un segundo plano.

Acerca del CE-1, el participante del CP-B hizo mención a buenos maestros y maestras concretos que trabajaban en él. Sin embargo, ninguno de los educadores entrevistados destacó nada en especial en relación a la respuesta que brindaba el CE-1 hacia la población en acogida.

El (*CE-1*) lo que pasa es que ahora está con lo de Comunidades de Aprendizaje, que también está muy bien... El (*CE-1*) tiene una población muy peculiar, con padres muy activos... es distinta, no tiene nada que ver. No tiene nada que ver. Y el (*CE-1*) pues bueno, hacen lo que pueden también, es Primaria sólo, tienen muy buenos profesionales (...). En concreto algunas (*maestras*) del (*CE-1*) son verdaderas profesionales, como persona y como profesional y luego hay otros pues que... bueno, etiquetan y... se desbordan, puff... y ya está, intentan pasar el curso y los años como pueden. (CP-B)

Así, fue frecuente que los participantes de los centros de protección destacaran del CE-1 el perfil de las familias que acudían al él, el cual denominaron como *alternativo* y cuyas características **distaban de las de la población en acogida**. Además, en varias ocasiones se utilizó el término *elitista* para explicar este centro escolar. Es llamativo que, pese a tratarse de un colegio que proclamaba la inclusión como uno de sus principios, ésta no fuera percibida por parte de los profesionales entrevistados en los centros de protección.

(*El CE-1*) es como un poco más... no sé si corresponde, pero más elitista. La población es muy rica, tú llegas allí y hay ingleses, americanos, hindús, hay una multiculturalidad increíble, pero no deja de ser multiculturalidad no interculturalidad. Un día lo hablaba con una de las maestras, porque me decía precisamente eso, es que no se trata de tener muchas culturas, sino que se interrelacionen unas con las otras y que mis niños, que tienen unas características determinadas y que tienen unos déficits, pues que se sea capaz de integrarlos y que se enriquezcan de esas cosas nuevas y diferentes que hay. Yo

entiendo que está genial el centro, pero... a veces... Es que me he cabreado alguna vez... (CP-A)

(El CE-1) yo lo veo totalmente tan diferente a todo (...) como viven con gente diferente, se han adaptado a eso, no lo sé. (...) Es que allí reina la paz, allí es paz y serenidad, eso es lo que prima allí. (...) Ahora, llega un niño un poquito de aquella manera que... “hombre, vamos a ver, si esto es paz y amor ¿cómo va a haber aquí ahora un niño que a mi hijo le diga una palabrota!? No, no lo consiento”. Entonces, se juntan (...) es como una comunidad tan cerrada, tan ellos ¿no? Entonces, claro, ahora que venga un niño, o dos niños, a despertar un malestar pues como que no... (CP-C1)

La mayor valoración hacia el CE-2 versó principalmente en la **implicación** generalizada de este colegio hacia el alumnado y particularmente hacia los niños y niñas en acogida. La afinidad con este centro ocurría pese al hecho de que se trataba de un colegio religioso, como expresó la educadora del CP-A: “mira, el (CE-2) es un colegio concertado, un colegio religioso, yo soy atea, estoy por la enseñanza pública, sin embargo en el CE-2, yo me he encontrado con unos profesionales increíbles, increíbles”. (CP-A)

Así, se destacó del CE-2 la capacidad del **equipo educativo para unir fuerzas** y abordar los distintos casos que se dieran entre el alumnado. Además, la educadora del CP-A percibía que dicho colegio había **entendido mejor las características** de los niños y niñas en acogimiento residencial.

La diferencia fundamental que yo veo (*es que*) la forma de trabajar del (CE-2) es totalmente... mucho más de gestión de equipo y de unir fuerzas para tratar de sacar los niños adelante –y, a veces no se ha podido, porque incluso han sido niños que se han escapado del centro (*de protección*) o que han intentado robar en secretaría...- Pero que, como que han entendido mucho más las características y la situación de los niños. (CP-A)

Fruto de lo anterior, se consideró que el CE-2 demostraba mayor **paciencia y resistencia** ante los *casos difíciles*, para los que trataba de ingeniar nuevas formas de intervención (aunque no fueran las ideales). La educadora del CP-A apuntó que, en caso de que los chicos y chicas en acogida mostraran problemas de comportamiento, los centros educativos debían lidiar con esa realidad, en lugar de recriminar las conductas.

Aunque en el (CE-1) también lo hacen, pero aceptan menos, o son menos capaces de gestionar lo que son las conductas violentas y disruptivas que tienen muchos de nuestros chavales. Incluso, yo recuerdo una vez que nos llamaron a los tutores de dos de los chavales, la verdad es que los chavales eran... al final se escaparon de nuestro centro (...) bueno, son críos problemáticos, mucho, mucho, mucho. Pero que ese tipo de niños, si han estado en el (CE-2), es como que son más pacientes, más... tienen otro tipo de estrategias. En el (CE-2) jamás nos han dicho “qué clase de niños nos estáis mandando”, porque claro, es que ahí tú les dices: “mira, es que nosotros mandamos los niños que tenemos, estos son los niños que nos llegan a nosotros y tienen que estar escolarizados y que ya, la estrategia educativa tiene que ser tuya”. (CP-A)

Fue llamativo que, **pese a las medidas inclusivas** desplegadas en el CE-1 para atender a la diversidad, los educadores entrevistados consideraron más adecuadas o *efectivas* las propias del CE-2. Fue común que los educadores no fueran conscientes de la intención que perseguía el CE-1 con la medida de atención a la diversidad desplegada, entendiéndolo que se brindaba apoyo en el aula pero al margen del grupo. La preferencia hacia el CE-2 recaía principalmente en la implicación del profesorado, antes mencionada, que repercutía en la comunicación que demostraban los maestros y maestras con el centro de protección.

Lo que hacen en el (CE-1)... se quedan (*los niños*) en la clase pero, claro, tampoco lo veo yo que se queden en la clase, allí, porque es como “yo te ayudo delante de todo el mundo porque los otros no lo necesitan pero tú sí” (...) yo me sentiría... mal. (CP-C1)

O sea, lo que es la integración de los niños, es mucho más efectiva y como más... es que lo personalizan mucho, o sea los maestros y las maestras del (CE-2), yo, de verdad, es el contacto personal que tienen contigo y te llaman y te dicen y se preocupan un montón, cuentan con nosotros además para estrategias, para que los niños lleguen a un nivel determinado y sean capaces de sacar el curso y alcancen los niveles y todo eso. (CP-A)

(*En el CE-2, en Primaria*) gracias a (*los maestros de educación especial*) y otra gente pues creo que dan bastante respuesta, yo creo que es un colegio que también tiene una población pues también muy variopinta, creo que hay unos grandes profesionales que intentan en la medida de lo posible dar medidas... (CP-B)

Así, se destacó el **perfil personal** de los maestros y maestras de educación especial del CE-2. En concreto, hubo un acuerdo absoluto entre los entrevistados en alabar a uno de ellos, como gran profesional que había logrado cambios importantes en determinados niños y niñas, quienes además, habían sido *felices* al estar con él.

Él es estupendo. Estupendo no, estupendísimo, porque sabe jugar aprendiendo, entonces están en la clase... y además es que se nota que es que le gusta, le gusta. Bueno, ya entrar en la clase ya eso es un disloque, es un disloque porque hay tantas cosas para aprender y para ver y para tocar y para no sé qué... ya es otra cosa, nada más que el niño que entra en la clase, ya está aprendiendo. Cosa que en otras clases lo único que tienen son póster. (...) Roberto ha aprendido muchísimo con él. Cuando iba (*a llevarlo*): la clase en silencio, todos trabajando y te miran como sonriendo, como diciendo “que estoy a gusto aquí” ¿no? que se les nota, se les nota. Y son niños, pues eso, con dificultades y a lo mejor con problemas de comportamiento también y están aprendiendo y... no sé, a mí me gusta. Una maravilla, es una maravilla, yo como esa clase he visto muy poquitas (...) es que él transmite que la vida es aprender sin darte ni cuenta. (CP-C1)

Incluso, se narraron casos concretos de niños que en el centro de protección manifestaban problemas de conducta reiterativos, mientras que en la clase, con dicho maestro, no ocurrían.

Y el comportamiento (*ese maestro*) lo hace mejor. Con Roberto no ha habido problemas de comportamiento, ha habido muy poquillos, muy poquillos. (CP-C2)

En la clase muy pocos, muy pocos. Sí los ha dado aquí pero allí en clase no. Allí no, allí ha sido él un ejemplo. Y además dicho por (*ese maestro*) “es que yo no lo entiendo, si es que aquí se porta muy bien, aquí nada más que hace ayudar”. Y es que, claro, la clase es que te anima a eso. (CP-C1)

Por otro lado, hubo de nuevo un acuerdo entre los educadores en valorar especialmente la medida de **los agrupamientos flexibles** por parte del CE-2 en Secundaria, la cual fue considerada como la mejor opción en cuanto a atención a la diversidad se refiere. Una participante del CP-C apuntó que, para los chicos y chicas, era satisfactorio ver cómo avanzaban de un nivel a otro más alto. Por su parte, el educador del CP-B consideró que dicha medida era una muestra de que este centro escolar no permanecía impasible ante las necesidades de su alumnado.

Yo lo veo bien, no lo veo mal, porque si no... para sacarlo de la clase y que se vea como más así... pues mételo en un nivel un poquito más bajo ¿no? yo lo veo bien. (...) También, cuando están en el B y llegan al A pues eso es una (*alegría*)... no llegan todos, del C no llegan al A nunca, pero sí pueden llegar del C al B, del C al B sí que llegan y del el B al A también. (CP-C1)

Yo creo, yo creo, que lo que el (*CE-2*) ha creado, creo que es un esfuerzo bestial. ¿Por qué? porque tiene una población muy vario pinta, muy vario pinta y muy compleja (...) ¡Hombre! Por lo menos es algo, es decir “yo no me quedo quieto”. Creo que, creo que es una infraestructura, un esfuerzo para dar respuesta a años y años de problemáticas que se han encontrado... que eso no lo quita tampoco... pero, por lo menos sí que, de alguna manera, deja que aquellos chicos que tienen más dificultades, no se frustren tanto y puedan avanzar en aquellas asignaturas que más les cuesta. Y aquellos que sí van bien, no se vean frenados (...) Yo creo que... Pues valoro el esfuerzo. Que no es la utopía, que no es lo que da respuesta a todo, por supuesto que no, pero creo que sí es un colegio que se esfuerza por hacer algo. (CP-B)

Dadas las opiniones de los educadores con respecto a las medidas inclusivas del CE-1, éstas fueron puestas a debate. El educador del CP-B, quién se mostró dubitativo ante la conveniencia de la inclusión, contestó con el caso de un niño de acogida de edad Primaria (que pertenecía a un colegio distinto a los estudiados). A través de ese ejemplo, quiso exponer cómo el derivar al chico al aula de educación especial supuso una mejora tanto en su bienestar personal como en su rendimiento académico. En este caso, no obstante, volvió a entrar en juego la importancia del perfil de la maestra y no solamente el tipo de medida puesta en práctica. Tampoco puede omitirse la referencia que hace el educador a que el niño estuviera *muy etiquetado* en las aulas ordinarias.

Yo tengo otro caso de otro chico (...) en la clase es muy disruptivo porque... viene ya muy etiquetado... es de etnia gitana... y... es un chico con muchas dificultades... porque no encaja, no se adapta. Tiene un retraso curricular bestial... Tampoco acepta trabajar materiales inferiores a los que trabaja la clase porque se ve diferente... tampoco quiere estar en la clase de apoyo porque “eso es para tontos” (...) y el cole sin querer expulsarlo... pero es que ya... no deja dar clase... se pone como cabezón... llegas a extremos que incluso autolesiones... en fin, muy complicado. Al final, pensó el colegio (...) la estrategia es que, al final, lo hemos metido en clase de educación especial. Está con 7 alumnos. Él está la mayoría de las horas allí, pero luego hay otras horas en

las que está incorporado con su grupo clase. Puff ¡impresionante! El niño está más feliz, va contento al colegio... bueno increíble. También hay que reconocer que la profesora en concreto es... una pasada. Es una mujer que se implica... que se involucra... es creativa... también hay que reconocerlo. (...) Entonces... cuando me hablan de inclusión yo tengo mis reticencias. Ni critico una postura, porque es muy bonita y muy idílica, pero la practicidad y la realidad es otra muy distinta... (CP-B)

El tema de las **expectativas del profesorado** hacia los niños y niñas en acogida emergió con fuerza y de forma predominante en el CP-C. En este centro se percibió que había una tendencia generalizada por parte de los centros escolares a *pasar la mano* al alumnado de protección, movidos principalmente por la *pena* que despertaba dicha población. Según las educadoras del CP-C esto sucedía mayoritariamente durante la etapa de Primaria y tenía un efecto directo en el fracaso escolar que ocurría en Secundaria.

Yo percibo y no es de este año, ni del anterior ni del otro sino que, cuando saben los profesores, los tutores, que son (*niños*) de protección pues les tienen como cierto cariño... Es un cariño, pero que a la larga les hacen mucho daño porque le pasan la mano muchísimo, entonces: que no sepa leer ahora “bueno, pues ya aprenderá, dentro de un tiempo, no pasa nada”. (...) Con lo cual, cuando estos niños, si algunos siguen estudiando, pues se estrellan porque ya están acostumbrados a un nivel tan bajo... Y da igual que sea un colegio, que sea otro, que sea otro, al final el niño no estudia o estudia mínimo, mínimo, o con lo que se le queda en la clase y con eso aprueba. Además, ellos mismos se dan cuenta de que no estudian y que van aprobando y se jactan de decir “¡pero si yo no he estudiado, si yo he aprobado todas!”. Con todo eso suspenden, y suspenden mucho, pero es porque ya no hacen, ni siquiera, atender en clase. (...) Y ellos tan contentos. Que me parece muy bien porque, hombre, les suben la autoestima, pero después caen en picado (...). En la ESO no les suelen pasar tanto (*la mano*) y entonces ya se estrellan y ya pasan a los módulos: a jardinería, peluquería y ya de ahí ya (...). Es una pena porque, después, si quieren seguir se estrellan, si se quedan ahí, pues ya está, ahí se han quedado, pero si ellos quieren seguir pues... (CP-C1)

La misma educadora apuntó que la justificación que obtenía por parte los centros escolares al hecho de que el alumnado en protección aprobara, era la de que *por lo menos* el alumno o alumna en cuestión había conseguido un título. No obstante, ella

consideraba que tal logro no era suficiente, pues no había conseguido afianzar los conocimientos que le permitieran al chico o chica continuar con una cualificación mayor.

Ellos lo que te cuentan es, la respuesta a todo esto es: “bueno, pero, por lo menos, se va con el título terminado”. Yo lo sé porque yo cuando he ido a recoger las notas, sobre todo en Primaria, me decían... yo decía “pero, ¿¡qué ha aprobado todo y no ha suspendido nada!? ¿Esto cómo es posible?” Y dice: “bueno, pero mira, ya va a pasar a cuarto, va a pasar a...” dónde sea ¿no? “¡Uy! Pero, bueno, ya va a pasar, ya va a pasar y cuando se vaya del centro, a lo mejor ya ha terminado la ESO y se va con el título debajo del brazo”. Y ya está, esa es su respuesta, que dicen: “bueno pues por lo menos tiene algo” pero... (CP-C1)

Sin embargo, se detectó una diferencia significativa en la opinión de los profesionales del resto de centros de protección. Así, a lo que las educadoras del CP-C consideraron como *pasar la mano*, otros educadores expresaron que se trababa de *metas realistas*. Este hecho también da cuenta de las expectativas de los propios educadores en cada uno de los casos.

Con lo que me he encontrado, sobre todo en el (CE-2), son bastante realistas, tampoco se decepcionan mucho porque llevan ya muchos años recibiendo niños, no sólo nuestros, es que incluso del barrio, entonces las metas son cortitas. Yo creo que uno de los éxitos que tienen es ese, porque tienen los pies en el suelo, son bastante realistas, las metas son a corto plazo y entonces se van cumpliendo etapas poco a poco. Es la sensación que te dan estos profesores cuando los ves, es que no puede ser de otra manera. (CP-A)

No obstante, es importante aclarar que, pese a las diferencias que los profesionales de los centros de protección señalaron entre los centros escolares CE-1 y CE-2, todos afirmaron que, por lo general, los niños y niñas en la etapa **de Primaria se sentían a gusto en el colegio**, independientemente de a cuál asistieran. Sin embargo, el potencial de la escuela y el disfrute en ella disminuían en el caso de que se dieran problemas de conducta. Hubo de nuevo acuerdo en considerar que era la etapa de Secundaria el periodo en el que los chicos y chicas sentían más hastío hacia el ámbito escolar.

Los niños de Primaria... normalmente hay poca queja, yo creo que sí se sienten a gusto, hay momentos puntuales... lo único que sí es cierto es que hay niños que por sus características o por su comportamiento, por su... pues no terminan de encajar, entonces, al no encajar o al presentar comportamientos que el

colegio no... sabe cómo dar respuesta o no puede dar respuesta, pues es como la pescadilla que se muerde la cola. Es reiterativo. (CP-B)

Por otra parte, más allá de la mayor o menor afinidad que pudieran sentir con los centros escolares, los profesionales entrevistados en los tres centros de protección valoraron de forma **positiva la coordinación** que existía entre ellos y los colegios. La persona entrevistada en el CP-B alegó, como principal motivo de entendimiento, el tiempo que llevaba dicho centro de protección en el barrio, lo que había permitido afianzar las relaciones.

Es positiva, es muy positiva... Nuestro centro lleva aquí desde el año 89 y los centros (*escolares*) de los que te he hablado, que son con los que trabajamos, nos conocen ya perfectamente... saben nuestra forma de trabajar, nosotros los conocemos a ellos, existe una fluidez y quiero que eso sea así, es que tiene que ser así... porque tiene que existir esa comunicación y esa conexión. (CP-B)

(*La coordinación*) en ese sentido creo que es genial, muy adecuada, sí, sí. En (*el CE-2*) es algo más rica, vamos yo personalmente los conozco mejor y hay como más *feeling*. (CP-A)

Los tres centros de protección aseguraron realizar un acompañamiento escolar a los niños y niñas que tenían bajo su protección. Destacó el CP-B, el cual, a modo de protocolo, había establecido una rutina mensual de tutorías, las cuales debían ser solicitadas por los propios educadores.

Por norma, los educadores tienen que hacer al mes al menos una tutoría formal con el tutor de cada uno de los niños. Al menos una: presencial, por teléfono... pero al menos una. Y en muchos casos más veces, claro. Pero como mínimo. Es decir, digamos que tenemos como un protocolo establecido para garantizar los mínimos y luego ya, de ahí, lo que haga falta. Entonces los profesores nos conocen ya de muchos años. (CP-B)

2.2. Visión de los centros escolares (CE-1, CE-2) hacia los centros de protección (CP-A, CP-B, CP-C)

Se encontró que el profesorado de cada centro escolar emitió una opinión muy similar hacia los centros de protección. Todos los profesionales entrevistados en el **CE-1 mostraron una clara preferencia hacia el CP-B**. Dicho centro de protección fue considerado como la mejor opción para el alumnado en acogimiento residencial, por ser considerado como *lo más parecido a una familia* y por la preocupación que

demostraban hacia los niños y niñas. Según la directora: “se les nota el cariño que les tienen” (D1). Fue común que los maestros y maestras expresaran que determinado alumno o alumna *tenía la suerte* de encontrarse en el CP-B.

Lo mejor que le puede pasar a un niño del (*centro de acogida inmediata CP-A*) es irse al (*CP-B*), ya está claro. (M31)

Este centro de protección fue también muy valorado en términos del apoyo escolar que brindaba a los chicos y chicas. De hecho, cuando se narraban casos en el que el rendimiento académico de los que los niños y niñas había evolucionado positivamente se reconocía la labor que había desempeñado el centro de acogida. De igual modo, estar en el CP-B fue asociado a conseguir una mejor trayectoria escolar.

(*Primaria la terminará sin problema*) seguro, seguro. Y si quiere, la Secundaria también. Y lo bueno es que en el (*CP-B*) lo refuerzan mucho, se toman muy en serio lo de trabajar (*lo escolar*). (M31)

En coherencia con lo anterior, la coordinación que existía entre el colegio y dicho centro de protección fue la mejor valorada. Se aludió a las tutorías mensuales que solicitaban los educadores y a su disponibilidad para llevar a cabo medidas de actuación conjuntas ante casos concretos. Además, la directora valoró especialmente que un educador del CP-B formara parte de la comisión gestora de la Comunidad de Aprendizaje, lo que demostraba su vinculación con el colegio.

Ellos te piden periódicamente tutorías, de hecho este año he tenido ya dos y me han pedido una tercera (...). Ellos supervisan un montón a los críos y los apoyan un montón. (M51)

La visión del profesorado del CE-1 se tornó mucho menos positiva al valorar los otros dos centros de protección. La opinión respecto al **CP-A estuvo marcada por el hecho de ser un centro de acogida inmediata**, donde se entendía que, en general, los profesionales no se implicaban en demasía por ser conscientes de que los niños y niñas iban a pasar en el centro un periodo de tiempo relativamente corto. Este grado de implicación se trasladaba a la situación escolar de los chicos y chicas. No obstante, existía en el CE-1 una tendencia a justificar ese menor grado de implicación: “también hay que comprenderlo” (JEPT1), por el hecho de que los profesionales trabajaban con una población efímera.

El (*CP-A*), puf... El (*CP-A*)... yo que sé, ellos tampoco se mojan mucho con los niños, a ver, en el sentido de... que saben que se van a ir, saben que se van a ir. (...) Yo que sé. Es que es un recurso diferente. Va por otro lado. (M31)

Está bien, pero es un centro en transición. Es un centro en transición. (...) Es decir, ¿hay cariño? Sí. ¿Hay familiaridad? Sí. ¿Es igual que el (*CP-B*)? No. (M51)

Esa valoración se trasladaba a la hora de considerar la relación de coordinación que se establecía con el CP-A. Se alegró a la cantidad de personal en turnos distintos con el que contaba el centro de protección, que impedía que se estableciera vínculo entre el colegio y los educadores y repercutía en una falta de comunicación.

Hay como desconexión entre el colegio y el (*CP-A*) (...) o sea cuando necesitamos algo sí que tenemos ahí el recurso, y responden, nos sacan la duda, pero no hay ese vínculo y además porque ni ellos mismo lo tienen (*con los niños*) (...) (*Otras veces es*) “para qué se lo vamos a decir” porque es que no sabemos cómo funcionan, llamamos, a veces, para cosas graves, o tenemos un niño que a lo mejor se escapa, que a lo mejor, decimos “es que queremos hablar con el monitor: que venga y hable con nosotros y que lo veamos nosotros y que nos lo entregue de tú a tú” y no... pues lo dejan en la puerta... no sabemos... continuamente cambian de turno... (D1)

La visión **hacia el CP-C fue unánimemente negativa en este centro escolar**. Se hizo referencia a lo poco cuidados que estaban los niños y niñas en él. Además, se tenían la sensación de que el CE-1 no era un centro del agrado del CP-C, por tratarse de un centro escolar público. Se evidenció una diferencia notoria entre el estilo educativo del CE-1 y el que representaba el CP-C.

Resulta que, yo con todos mis respetos para el (*CP-C*), prefiero (*el CP-B*) es como más familiar están como... los niños mejor cuidados, como más normalizados. (M11)

Con las monjas, siempre, no vemos esa comprensión, digamos, ese decir... siempre (*están*) culpándolos a ellos (*los niños*): “es que, claro, se lo dije ayer, que no se qué”... (D1)

Las relaciones de coordinación con este centro de protección tampoco fueron consideradas como lo suficientemente satisfactorias. Existía comunicación para lo estrictamente necesario, cuando, por ejemplo, el centro escolar hacía un llamamiento al

centro de protección para acordar alguna tutoría referente a una problemática concreta. Los participantes expresaron que los educadores del CP-C tenían una escasa presencia en el centro escolar lo que influía en que los conocieran poco.

Para empezar me cuesta reconocer algún monitor de los que los traen o los llevan. (...) No podría decir: “ésta es la persona del (CP-C)” cuando aparece por el cole a recogerlos ¿no?, por ejemplo. (M51).

En segundo lugar, el grado de afinidad expresado en el CE-1 hacia cada uno de los centros de protección fue significativamente distinto en el segundo centro escolar. **Los profesionales del CE-2** compartieron la percepción de que el CP-B *les mandaba lo difícil* y que, por tanto, el alumnado proveniente de dicho centro residencial presentaba más problemas de conducta que el resto de población en acogimiento.

(*El CP-B*) siempre nos manda lo difícil porque sabe que aquí tenemos muchas tragaderas. (M62)

Se tendía a concebir que el estilo educativo en el **CP-B** era **más laxo** que en el **CP-C**, centro de protección con el que se manifestó **mayor afinidad** por compartir una idea más cercana en cuanto al grado de exigencia y la disciplina que necesitaban los niños y niñas. Además, el hecho de tratarse de un centro de carisma católico fue otro elemento importante en el sentimiento de cercanía hacia el CP-C.

(*En el CP-C*) tienen como una línea, o sea no ocurren las mismas cosas que en (*el CP-B*). Yo creo que a la hora de hacer la selección de personal, yo pienso que en *el CP-C* exigen un mínimo, que es un tipo de valores comunes, ya sean cristianos (...) los valores cristianos son valores humanos no son, no tienes que estar todo el día rezando (...) En (*el CP-B*) yo creo que cada uno, cada educador piensa como le parece. No es criticar ¿eh? (...) Tú no puedes considerar que siendo permisivo lo estás haciendo perfecto y hay gente que está “porque pobrecitos”. No, pues justamente porque pobrecitos tienes que... (*ser estricto*) ¿no?. Entonces, yo veo que ahí hay una disparidad en las formas. (M62)

En los discursos propios del personal del centro escolar CE-2, el centro de protección **CP-A** **tendió a pasar a un segundo plano** y no fue prácticamente valorado por ser el centro de protección del que, en el momento en el que fueron recogidos los datos, se recibían menos alumnos y alumnas.

En términos de calidad en la **coordinación** con los centros de protección, el CE-2 la valoró de forma **muy positiva en todos los casos**. Además, a pesar de la mayor

afinidad con el CP-C, se reconoció una mayor implicación por parte del CP-B, quien llevaba la iniciativa de los contactos con el colegio y se destacó la existencia de un equipo psicopedagógico encargado especialmente del ámbito escolar de la población en acogida residencial.

Nosotros es fantástica hay una coordinación, bueno, total, tanto con el (CP-C) - (el CP-A) es que últimamente tenemos muy pocos niños- Pero... del (CP-C) que sí tenemos niños constantemente, bueno la relación es tanto con la dirección del centro, como con los educadores, tutores, encargados de cada niño, sin ningún problema, o sea hay conexión total con todos estos niños que hay problemas de conducta, es... contacto constante y con el (CP-B) exactamente igual (...). (Es) Total. (El CP-B) si me apuras un poco más que el (CP-C), pero bueno el (CP-C) también, nosotros cada vez que necesitamos comunicar, ellos están totalmente dispuestos. (D2)

Es de destacar que el centro escolar CE-2, en lo que respecta a la etapa Primaria, destacó de sí mismo el conocimiento que había adquirido sobre los centros de protección a lo largo de los años en los que llevaban trabajando juntos. Esto se puede captar en la siguiente cita de la directora. Además, en segundo lugar, el jefe de estudios de este centro escolar se refirió a la acción que habían tomado desde que se renovó la dirección del colegio, de favorecer en mayor medida el contacto con los centros de protección.

Yo sinceramente, creo que, que... bueno, que habrá pocos centros que estén tan concienciados en el trabajo que estos niños precisan (...), es cierto que tenemos muy claro que cada niño precisa lo suyo y que la forma de trabajar con estos niños pues es diferente. Es diferente porque tienes que tener claro lo que en su centro le van a poder aportar, lo que nosotros podemos hacer y... bueno todo eso hay que unirlo, y creo que bueno, son muchos años ya... (D2)

Una de las principales cosas que hemos hecho ahora, al entrar nosotros, ha sido facilitarles el contacto plenamente. Los responsables de cada uno de los centros de acogida tienen el teléfono personal mío, o sea que en cualquier momento si necesitan cualquier cosa me pueden llamar, igual que si nosotros necesitamos cualquier cosa o tenemos cualquier problema, puedo llamarlos directamente a los móviles personales entre nosotros o ponernos cualquier mensaje, entonces hay mucha comunicación, los tutores también tienen la posibilidad de... con

educadores, con el centro, como si fueran, es que son unos padres más, entonces tienen que tratarlos como tal. (JE2)

No obstante, hubo un matiz importante en la valoración de la coordinación con los centros de protección. Al margen de la consideración positiva de la comunicación con ellos a través de tutorías o conversaciones telefónicas, se manifestó una crítica generalizada hacia el funcionamiento interno de los mismos, que afectaba a la situación escolar de los chicos y chicas. Dicha crítica estuvo relacionada con una **actuación excesivamente funcionaria** por parte del personal de los centros de protección. El cambio frecuente de educadores, en ocasiones, hacía que las medidas estimadas desde la escuela (sobre todo en lo referente a consecuencias que penalizaban alguna conducta) no tuvieran la continuación esperada por parte del centro de protección. También se hizo referencia la asistencia a las tutorías por el hecho de sentir la obligatoriedad de hacerlo y no por una motivación intrínseca del educador.

Pues, a veces, nosotros lo que hemos echado en falta es que funcionan de forma como muy..., muy funcionaria, donde tienen marcado unos calendarios o unos horarios entonces entra un educador y cuando ha cumplido su jornada se va, entra otro, y a veces pues... sí hemos observado que ha podido haber descoordinación entre ellos, entonces si la problemática de un crío de estos ha podido comenzar aquí en el colegio, pero luego no ha tenido un seguimiento allí y no ha tenido ese seguimiento porque el educador que estaba con ellos libraba y entraba otro, pues claro, si el otro educador no está tampoco enterado pues qué pasa, pues, ahí si se ha notado que había un descontrol que ¿hasta qué punto le ha venido bien al niño?. Claro hay veces que el propio educador dice mira “yo, lo que ha pasado de aquí para atrás no, porque no tengo (*conocimiento de lo que ha pasado*)”... “el problema no lo voy a socorrer yo”. (M42)

Sí vienen a tutorías, pero... pero ellos les dan una importancia... es que tienen que sobrevivir... Entonces no le dan mucha importancia... A ver, tienen sus ratos de que los niños estudien, pero... se ponen una vez al mes tienen que venir pero porque se lo exigen más bien. (O2)

2.3. Visión del centro escolar CE-3 hacia el centro de protección CP-D, y viceversa

Al igual que para el caso de los dos primeros centros escolares, ilustramos a continuación las relaciones de afinidad y coordinación entre el centro escolar CE-3 y el centro de protección CP-D, según son valoradas por sus profesionales.

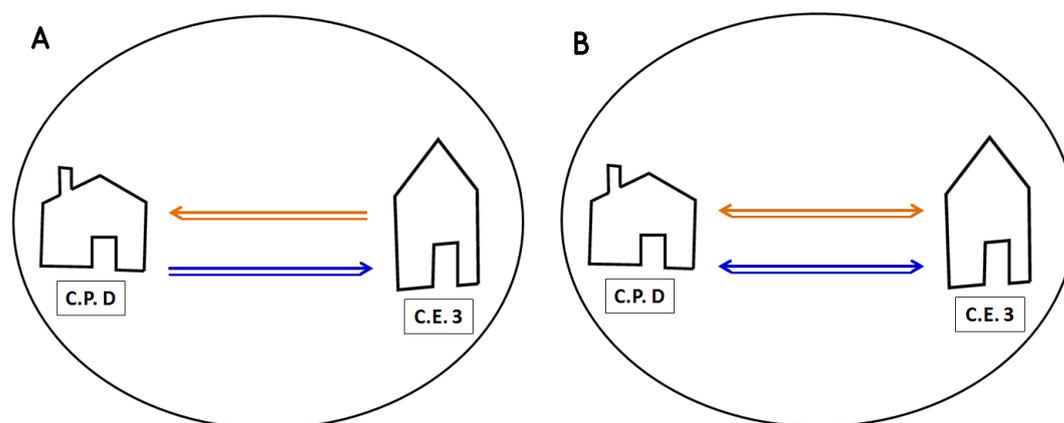


Figura 7.4.5. Afinidad (a) y coordinación (b) entre el CE-3 y el CP-D

Como ha ido apareciendo a lo largo de los resultados referentes al CE-3, para dicho centro escolar la labor del centro de protección en el trabajo de los niños y niñas de acogida es considerada como indispensable, gracias al nivel de coordinación que existe entre los profesionales de ambos centros. Los maestros y maestras se refirieron a la “suerte de que tenemos el internado y estamos en continua coordinación” (M33). Por supuesto, ello fue acompañado de un alto sentimiento de afinidad respectivamente, como puso de manifiesto la jefa de estudios del centro escolar “todos trabajamos en la misma línea” (JE3). Uno de los maestros expresó que “somos una familia” (M33), refiriéndose al conjunto del personal del centro educativo, hogar de protección y escuela hogar.

Por parte del centro escolar fue valorado el hecho de que se compartieran estrategias educativas como el sistema de puntos y la comunicación vía agenda, la cual debía estar “firmada diariamente por los educadores” (M33). Además, como otras vías de comunicación y coordinación con los educadores había programadas tutorías semanales y existía un grupo de WhatsApp conjunto entre los profesionales de ambos centros. Más allá de los espacios formales de comunicación, una de las maestras afirmó que “hay un seguimiento continuo aunque no tengas intención” (M33), por el hecho de compartir el espacio de trabajo.

Además, una educadora del centro de protección trabajaba en horario escolar y estaba siempre disponible para responder ante cualquier situación que pudiera ocurrir con los niños y niñas.

La relación es directa, si es que... vivimos juntos. Tenemos un grupo (*de WhatsApp*) que es cole y Menores, que si necesitamos algo pues “que esto o lo otro, o que mira que se ha manchado” como si fueran sus padres (...) porque

hay una educadora que está por la mañana aquí, por si, por ejemplo, alguno no está en clase, pues “oye que éste no está” y hace un poco de enlace. (...) El enlace que hay por la mañana pues es muy satisfactorio porque si pasa algo pues siempre tienes ahí esa educadora que lo puede solucionar ¿no? o que te puede echar un cable. (JE3)

Ese nivel de coordinación hizo considerar como más fructífero el trabajo que realizaba el colegio con los alumnos y alumnas que estaban institucionalizados que con aquellos que vivían con sus familias. Esto estuvo relacionado con lo ya mencionado en el CE-2, relativo a la importancia de que hubiera una coherencia en las consecuencias ante determinadas conductas negativas de los niños y niñas.

Lo tenemos más fácil si (*el niño*) es de escuela hogar o de protección porque con el educador va a tener una represalia seguro, porque se trabaja igual en la residencia que aquí. Si lleva un rojo en la agenda, probablemente no le vayan a dejar utilizar el ordenador por la tarde. Esa coordinación ayuda para el estudio, en los exámenes, en los deberes... (PT3)

Además, contar con el apoyo continuo del centro de protección fomentaba el control sobre los niños y niñas, motivo por el que según unos y otros, no se producía absentismo en el CE-3, a diferencia de lo que ocurría en otros centros escolares.

A ver, la unión que hay aquí, es que tú vas por el pasillo y el educador está aquí y la directora de menores aquí, entonces el niño sabe que está controlado (...) el educador te deja dentro en la clase o sea que no hay problema. Que sí, que puedes faltar una hora pero que a la segunda, el educador te está diciendo “¡pss! entra”. El nivel de control es... como se dice: *al deillo*. (JE3)

Por parte del centro de protección se valoró de la escuela especialmente los siguientes aspectos:

- a) El apoyo a través de los agrupamientos flexibles
- b) La flexibilidad
- c) El conocimiento de los maestros y maestras
- d) Las medidas para la convivencia

La directora del centro de protección puso en valor el hecho de que el centro escolar fuera de compensatoria y, por tanto, especializado en favorecer el apoyo escolar de aquellos chicos y chicas que pudieran tener dificultades académicas. La modalidad de los agrupamientos flexibles permitía, según ella, por un lado, recuperar el retraso que

pudieran acarrear y, por otro, ofrecerles un espacio en el que los niños y niñas se sintieran *protagonistas* gracias a la individualización del aprendizaje.

Esto es compensatoria, entonces nos ayuda para integrar a los niños porque tienen clases de español, porque tienen unos refuerzos importantes que da lugar a que los niños avancen y puedan estar en su curso en los dos años esos que le dan ahí de media (*de retraso*). (...) Los agrupamientos para nosotros son imprescindibles, porque es el único sitio donde... nuestros niños necesitan también que ellos se sientan protagonistas. Si hay cuatro niños en el agrupamiento, él puede ser en ese momento el protagonista y (*es*) el momento en que lo enganchas, entonces es muy importante. (CP-D)

Otro aspecto valorado especialmente fue que el CE-3 permitía, a diferencia de otros centros escolares, flexibilizar el horario para adaptarlo a las necesidades del alumnado, sobre todo cuando estaba recién incorporado al colegio o debido a situaciones personales que afectarían de forma puntual a su comportamiento. En esos casos, se buscaba *una excusa* para que el alumno o alumna permaneciera menos horas en el aula.

Esa es la gran ventaja que tenemos, que yo me coordino con (*la directora del CE-3*) y entre las dos pues, ella se lo dice a su gente y yo hablo con la mía “pues mira, vamos a intentar que a última hora que tiene matemáticas, y a última hora ya no aguanta -que es que no aguanta- que vaya el educador y le diga que es ‘que tiene que poner carteles, que le tiene que ayudar porque está muy agobiado, que tal...’ y se lo saque”, que lo saque ese ratillo porque si no, nos va a reventar la clase, va a reventar el curso y no lo vamos a enganchar. O sea es mejor, es mejor... (CP-D)

De la cita anterior, es interesante el momento en el que la entrevistada destaca que *va a reventar el curso y no lo vamos a enganchar* pues denota que el interés de que el niño o niña salga puntualmente del aula no persigue únicamente el objetivo del aliviar al docente en cuestión, sino de procurar evitar momentos desagradables en el alumno o alumna, que a la larga impidan su *enganche* en la escuela.

La directora del CP-D destacó también la importancia de que el personal del centro escolar conociera las características y las circunstancias de la población en acogimiento. Señaló que era importante, para el centro en su conjunto, seleccionar a profesionales que tuvieran conocimiento y disposición para “trabajar con exclusión social”. (CP-D)

En parte, la escuela aquí tiene toda la ventaja de que funcionamos con lo mismo, que conocen al niño, que conocen problemáticas y que siempre han trabajado con niños con esta dificultad, con lo cual no es lo mismo tenerlos aquí que tenerlos fuera, fuera encuentran más dificultades. (CP-D)

Por otra parte, al igual que el profesorado, el centro de protección consideró como muy importante que ambos centros compartieran las estrategias para la prevención y control de conductas disruptivas. En el sistema de puntos que manejaba la residencia, el aspecto al que más peso le había sido otorgado era el referente a la situación de los chicos y chicas en la escuela, el cual era contabilizado diariamente. Además, la directora del centro de protección afirmó que el programa de monitores funcionaba especialmente bien con estos chicos y chicas por ofrecerles el reconocimiento que no habían tenido a lo largo de su infancia.

Los talleres con los que funcionan de monitores también son buenísimos para ellos porque los hacen protagonistas de su historia. Ellos, si van a ayudar a los de Infantil, o a los de primero a que aprendan a leer, o a barrer un comedor o a limpiar un patio... pero son los dueños, ellos son los jefes y, además, los demás saben que son los jefes y eso para ellos es muy importante, de alguna manera es lo que no han tenido dentro de sus familias o dentro de la sociedad, pues de alguna manera en ese momento lo tienen. (CP-D)

Por otra parte, es de interés la crítica que realizó la directora del centro de protección respecto al nivel de socialización que adquirirían los chicos y chicas que viven en él. Esto denota que esta participante era perfectamente consciente del cierto **aislamiento social** que podía producirse al residir y asistir a la escuela dentro del mismo recinto, cuestión ya manifestada en la descripción del CE-3 (subcapítulo 6.3).

El que vivamos como vivimos aquí, tiene sus pros y tiene sus contras, sus ventajas son las mayores porque el convivir escuela y residencia tanto hace que llevemos un seguimiento muy exhaustivo de un niño y lo lleguemos a conocer tan bien que parezca que somos verdaderamente sus padres. ¿Qué pasa? que algunas veces tiene inconvenientes porque las redes son menos. Tenemos que estar continuamente buscando otro tipo de actividades, de redes sociales, porque estos niños necesitan redes cuando salgan y necesitan conocer lo de fuera. Esto es un microclima, entonces tienes que estar continuamente buscando salidas al exterior porque si no se crean su microclima e irse es un trauma (...). Sería muy ficticio tenerlo seis años nadando aquí bien, estando bien, a gusto y los conflictos les ayudemos a solucionarlos y luego, ponerlo en la puerta y entonces

la catacumba es muy grande. De eso también tiene culpa que el colegio lo tengamos dentro, porque es un inconveniente. (CP-D)

Esta situación derivó en que, en algunos casos, desde el centro de protección se hubiera tomado la decisión de cambiar a los niños y niñas de colegio, estimando que, aunque la respuesta que fuera a encontrar el chico o chica en cuestión pudiera ser de peor calidad que la planteada en el CE-3, de cara a su socialización y su bienestar futuro, podía ser más positivo asistir a otro centro escolar.

Por ejemplo, el (*niño*) que tenemos que entró en 1º de Primaria, ese niño cuando llegue a Secundaria lo quitaremos de aquí y lo sacaremos, si no sería, eso sí que sería para él... además, ya es un microclima. (CP-D)

La directora explicó que, cuando los chicos y chicas habían estado en otros centros educativos, dado que el *ajuste escolar* había sido insatisfactorio, requirió de un mayor esfuerzo por parte del centro de protección para apoyar académicamente al niño o niña y contrarrestar las ausencias cometidas por el centro escolar. Además, apareció la crítica de que en otros centros tendían a *pasar la mano*.

No lo hacen. El ajuste curricular lo hacemos, después, por las tardes, nosotros: que con ese niño, en especial, ya te tienes que poner más tiempo para que vaya al nivel de la clase. Ellos le pasan un poco la mano, o vamos... pero no hacen un ajuste real sino que lo que hacen es un poco: “bueno pues lo vamos a dejar que vaya más despacio, bueno le vamos a pasar la mano”. Yo no quiero que le pasen la mano, que le exijan lo que le tengan que exigir, pero que le hagan una adaptación para que pueda llegar ahí. Entonces esa adaptación la hacemos nosotros, en los estudios y empezamos a apretarle, apretarle, apretarle, hasta que llega al nivel, porque si no, no llega. Pero ya, cuando mandamos un niño fuera, también lo tenemos en cuenta. (CP-D)

En último lugar, es de destacar que las actividades de formación para el personal del centro de protección y el de la escuela eran, en ocasiones, programadas de forma conjunta entre las directoras de uno y otro centro, pues entendían que ambos tipos de profesionales podían compartir las necesidades de formación. Como puede leerse en la siguiente cita, se aprovechaba la formación propia de uno de los ámbitos para trasladarla al otro y viceversa.

Las administraciones preparan bastantes cosas y nos lo ofrecen a Menores. Pero si nosotros, esos talleres, en vez de darlos en el ámbito de Menores, lo damos en

el ámbito de escuela, sirve para más niños. Entonces, (...) van a venir desde el exterior a dárnoslo: violencia de género, tóxicos, alimentación, sexualidad... Todo eso lo acabamos de hacer (*la directora del centro escolar*) y yo, para que lo den en el colegio. (...). (*Si*) yo, por ejemplo, tengo ese recurso, lo traslado al colegio porque abarca más. (*La directora del centro escolar*) a lo mejor tiene un recurso que en el colegio no es muy efectivo, porque a sus niños no les hace falta pero a Menores sí, o porque en ese momento tenemos una problemática concreta, entonces ella me lo pasa a mí, y yo lo organizo por la tarde, para que sólo acuda Menores. (CP-D)

3. ELEMENTOS CLAVE PARA LA RESPUESTA ESCOLAR A LA POBLACIÓN EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL, SEGÚN EL PERSONAL DE LOS CENTROS DE PROTECCIÓN

Aunque ha ido apareciendo entre líneas a lo largo de lo escrito en este subcapítulo, este apartado trata concretamente aquellos aspectos que señalaron los profesionales de los centros de protección acerca de lo que consideraron necesario para que las escuelas atendieran de forma idónea a la población en acogimiento residencial.

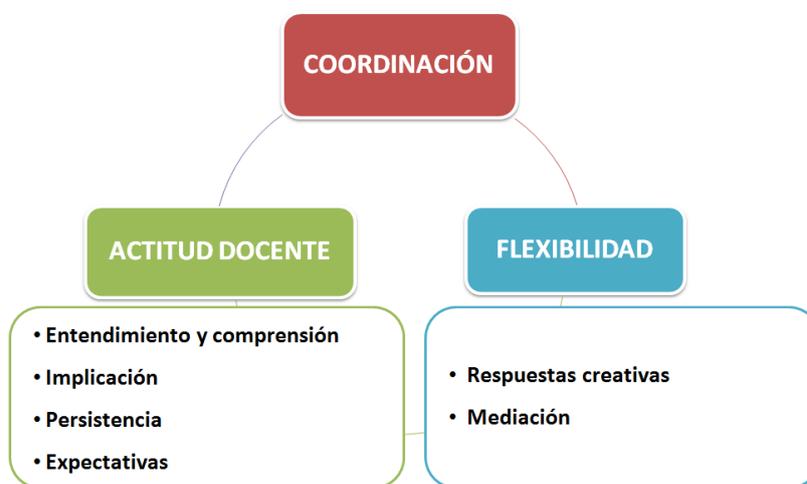


Figura 7.4.6. Elementos clave para la respuesta escolar a la población en acogimiento según los participantes de los centros de protección. Elaboración propia.

A modo de lugares comunes, se han identificado tres elementos principales, tal como aparece en la figura (7.4.6): coordinación entre centro escolar y centro de protección, la actitud docente y la necesidad de mayor flexibilidad.

a) La coordinación entre centro escolar y centro de protección como elemento base

La coordinación fue considerada por todos los entrevistados de los centros de protección como el aspecto básico del que debería partir la atención escolar. A pesar de estar satisfechos de un modo general con la coordinación que encontraban con los centros escolares a los que nos hemos referido en esta tesis, tenían la sensación de que se podía aspirar a un nivel mayor, que englobara también a las esferas superiores a los centros escolares y de protección.

Se puede hacer mucha más coordinación, pero no la coordinación que tenemos nosotros sino una coordinación a nivel un poco más alto. (CP-A)

La coordinación fue considerada por los centros de protección como necesaria para estar “codo a codo” (CP-B) con los maestros y maestras y les permitiera conocer tanto en qué aspectos concretos debían apoyar más a los chicos y chicas, como en cómo hacerlo. Se pusieron ejemplos de que cuando había habido una sincronía en el refuerzo escolar otorgado por el centro de protección y el propio de la escuela, había repercutido significativamente en el progreso académico de los niños y niñas. Además, la coordinación volvió a ser señalada como necesaria para el establecimiento de consecuencias coherentes a conductas ocurridas en el centro escolar y, de esta forma, reforzar la autoridad docente. Así lo expuso el educador del CP-B:

Creo que es básico para intentar apoyar la labor de allí y la labor de aquí. Para que no sea inconexo y para que no quede impune el niño allí, para que de alguna manera... dar la autoridad al profesor. (CP-B)

La persona entrevistada en el CP-A consideró que la aportación de los centros de protección a la escuela era fundamental pues los educadores tenían un mayor conocimiento del tipo de población que conformaban los chicos y chicas en protección, cuestión que, como se verá a continuación, debía tenerse en cuenta a la hora de proponer una atención escolar.

Lo fundamental creo que está en la coordinación entre ellos y nosotros, yo creo que eso es fundamental. Porque si vamos cada uno por nuestro camino... Nosotros conocemos mejor la situación de nuestros niños y somos los que les podemos decir en un momento dado, bueno pues contarles la situación y en función de eso, que ellos establezcan la suya. (CP-A)

b) El docente, destacado por su actitud

Como acaba de ser mencionado, los profesionales de los centros de protección pidieron en repetidas ocasiones que el profesorado fuera **consciente de la población** a la que atiende, refiriéndose a las necesidades que, estos chicos y chicas podían requerir en un momento dado, derivadas de sus historias de vida. Este conocimiento sobre la población debía ser acompañado de una **actitud de entendimiento y comprensión** por parte del docente.

Tienen que tener una... darse cuenta, sobre todo, de que son niños, es que son diferentes, son diferentes y son niños con muchísimas carencias, entonces (...) darse cuenta de que vienen de ambientes muy desfavorecidos y necesitan muchísima flexibilidad. (...) O sea, no perder de vista, nunca, de dónde vienen. (CP-A)

Los educadores habían sido testigos de cómo una vez que habían explicado la situación de un determinado chico al docente correspondiente, su actitud había sido más comprensiva. La siguiente cita es un extracto de una narración en la que el educador del CP-B había intervenido en el centro escolar por considerar como tajante la medida de expulsar a un chico que residía en su centro.

Entonces... intentar hablar con ellos... cuando ya hablas con el tutor en persona y le explicas... normalmente son más receptivos. (CP-B)

La **actitud de implicación** por parte del profesorado fue finalmente lo más valorado entre los participantes de los centros de protección quienes, siempre que resaltaron y pusieron el ejemplo de un determinado maestro o maestra, lo hicieron haciendo alusión a la implicación que había demostrado hacia los chicos y chicas. Esto estuvo también acompañado de una **actitud de persistencia** ante las dificultades, de no rendirse y optar por *el camino fácil*. Para el participante del CP-B la falta de esa actitud docente superaba a la necesidad de formación en el profesorado.

Yo creo que el profesorado sí tiene los conocimientos necesarios... las herramientas... ahí a lo mejor sería bueno recibir más formación... Pero yo creo que (*es*) también más actitudinal. Yo creo que hoy en día con los medios que tenemos, (*si*) uno tuviese una actitud proactiva, yo creo que hay medios suficientes como para ingeniártelas y ver qué puedo hacer con este chico. Yo creo que eso existe. Incluso, con el sistema que tenemos actualmente. Entonces, yo diría que los profesores que tenemos actualmente, más que preparación yo lo que veo es de actitud. Un profesor con una actitud positiva, que se preocupe,

que se implique... Jo... lo puede hacer muy mal, pero yo creo que al final algo positivo sale de ahí. (CP-B)

Esa actitud era también esperada **a nivel de centro**. El educador del CP-B ponía el ejemplo de los colegios de *zonas complicadas* donde, a su juicio, por las circunstancias de mayor dificultad que rodeaban a dichos centros, los equipos docentes desarrollaban con más frecuencia una mayor cohesión e implicación hacia su tarea. Sin embargo, como muestra la segunda cita –referida a un caso en Secundaria-, esa actitud de implicación esperada (más aún, en centros de compensatoria), escaseaba en ocasiones.

Que los profesores estén como equipo unidos, cohesionados y se apoyen. Eso es importante. De hecho, eso se da mucho en los centros que están en las zonas más complicadas porque si no es así, se mueren ellos. ¡Y funciona!, ¡y funciona! ¿Por qué no lo trasladamos a centros donde la mayoría de la población no es así? A lo mejor funcionaría algo. Ser consciente de, aunque tú tengas un grupo, de las peculiaridades de cada uno... (CP-B)

Un chico que ya tiene absentismo, que vemos que está desmotivado (...) pues el día que vaya al instituto, no le puedes decir al niño “¿a qué vienes?”, o “¿pa qué vienes?, si pa tres meses que quedan no vas a hacer ná”. No puedes decirle eso, obviamente. (...) ¿A qué se debe? Puede que sean las personas, que también, pero una institución educativa, ¡de compensación!, que tenga este tipo de profesionales... pues algo pasa, no hay la suficiente supervisión o... yo que sé... algo falla. (CP-B)

La actitud docente fue relacionada con el tipo de **expectativas** que mostraran los maestros y maestras ante el alumnado. Las personas entrevistadas en el CP-C y el CP-D hicieron alusión a la importancia de no bajar el nivel a estos niños en Primaria, por las consecuencias negativas que les suponía de cara a continuar con una trayectoria educativa satisfactoria. Unido a esto, una de las educadoras del CP-C apuntó que se considerara a esta población como *niños normales*.

Yo le exigiría (*a la escuela*) que son niños normales, que tenemos que normalizarlos. Que no son pobrecitos, porque tienen de todo, a lo mejor en sus casas no tenían pero aquí tienen de todo, no les falta comida, no les falta abrigo, no les falta cariño porque aquí somos todos de mucho achucheteo y entonces ¡que son niños normales! Que hay que normalizarlos y que si el niño ha estudiado que apruebe, pero que si no ha estudiado, y que te dice cuatro cosas que no son verdad, pues que... Eso es lo que yo le pediría. Que normalizara la

situación de cada uno de los niños, porque después se estampan contra la pared. Si es que es verdad, que alguno si quiere seguir estudiando no va a poder porque no tiene el nivel. Yo pediría eso que les exigieran como a un niño de su edad y de su capacidad. Pero no por pobrecito, ni por lástima, ni por... (CP-C1)

c) Necesidad de mayor flexibilidad en la organización escolar

El tercer elemento, considerado de gran importancia por parte de las personas entrevistadas en los centros de protección, fue la necesidad de una mayor flexibilidad en la organización escolar, que afectara tanto en el modo de desarrollar los contenidos como en la forma de abordar los posibles problemas de conducta. Al respecto, la educadora del CP-A argumentó: “es que la escuela es tan uniforme tratando a los niños...” (CP-A). La necesidad de flexibilidad estuvo relacionada con la capacidad docente y de los centros escolares de plantear “respuestas creativas” (CP-B), alternativas a lo tradicional.

La **incorporación** de los chicos y chicas al colegio tras haber llegado por primera vez a un centro de protección, fue uno de los momentos en los que la flexibilidad fue considerada clave. De ahí, que la educadora del CP-D valorara de forma tan positiva la posibilidad que ofrecía el CE-3 de permitir que los chicos y chicas pudieran faltar a clase en determinados momentos al final de la mañana o que se les encomendase realizar tareas fuera del aula.

Necesitan muchísima flexibilidad, no se pueden, la mayoría de esos niños, no se pueden adaptar a la primera a sentarse en una mesa y a estar cinco horas sentados (...) un crío que viene de esa situación, que no tiene horario de ningún tipo... que no tiene hábitos, que no va al colegio (...) que no sabe leer, que no sabe... y que además es que tiene problemas emocionales bestiales (...). Entonces, no puede ser, tiene que ser muchísimo más flexible, pero es que la escuela no es flexible, es que es “así o así”. (CP-A)

De acuerdo a esa necesidad detectada por los educadores, la medida de los agrupamientos flexibles fue valorada de forma especialmente positiva para la población en acogimiento. Como ya expresó la educadora del CP-D, los agrupamientos flexibles ofrecían mucho refuerzo curricular a quien lo necesitara y permitía un trato más especial entre el alumnado y su maestro o maestra. La educadora del CP-A consideró que los agrupamientos ofrecían más ventajas para estos chicos y chicas que la medida extendida de las adaptaciones curriculares.

Yo es que creo que son muy, muy, necesarios, en general, pero sobre todo para nuestros niños, los grupos flexibles, o sea que en un momento dado si la carencia está a nivel curricular o a nivel de sociabilidad o de lo que sea que se puedan mover de un grupo a otro... A lo más que se llega es a tener las adaptaciones curriculares que, bueno, no deja de ser, los contenidos que tienen que dar, adaptarlos al nivel del niño lo más posible, pero en realidad se le pide casi lo mismo que a los demás, con lo cual, es que es muy poco flexible, a mí... yo creo que falta flexibilidad total. (CP-A)

En lo referente al abordaje del ámbito conductual se detectó la necesidad de proponer actuaciones que no reprodujeran las medidas tradicionales de control de conducta. Al respecto, la educadora del CP-A echaba en falta una *cultura de la mediación* en los centros educativos, sobre todo por lo que tenía que ver con el ofrecer **participación** a este tipo de niños y niñas, con quienes, según ella, la imposición no funcionaba. Desde su experiencia, argumentó que los niños y niñas que en su infancia no han estado acostumbrados a horarios, rutinas y normas, encontraban mucho más problema en aceptar la imposición, por lo que abogó por estrategias que dejaran espacio a la participación. La directora del CP-D también señaló la importancia de la mediación, la cual era llevada a cabo en el interior del centro de protección y en el centro escolar (únicamente en la etapa de Secundaria), donde formaban a chicos y chicas para que ejercieran como mediadores ante conflictos entre los compañeros. Dicha participante afirmó que “la mediación suele funcionar”. (CP-D)

Entonces ¿qué pasa? que si tú haces (*tal cosa*) “pues puede ser desde expulsión hasta que me copies no sé cuánto o que”... o sea, se siguen utilizando esas cosas ¿no? y se le da poca voz, en un momento dado, al menor (...). (*Que hubiera*) otra forma de resolver los conflictos, que fuera mucho más... no una imposición por nuestra parte, no en todo ¿no? en lo que fuera susceptible de... darles más participación a los menores. Además, viniendo de donde vienen, a mí me parece que sería mucho más enriquecedor que pudiesen opinar mucho más porque con eso yo creo que es que incluso aumentarían su autoestima y mejorarían la imagen que tienen de sí mismos. (CP-A)

La inflexibilidad en el entorno escolar se extendió a lo referente a las trayectorias escolares ofertadas para estos chicos y chicas, consideradas como insuficientes. El CP-C afirmó que por la recomendación de los centros escolares y por la propia del centro de protección, los chicos y chicas seguían mayoritariamente la vía de la formación

profesional básica, pero manifestó su preocupación por lo que eso aportaba a la larga en sus trayectorias.

El sistema escolar que tenemos no da respuesta a todos los chicos... no da, no da por muchos motivos. Por muuuchos motivos. (...) Ahora mismo, el sistema que tenemos es 2x2, 4. Tenemos los que van bien en el sistema y los que no van bien, o vemos que no van bien, los ponemos en la FPB o PCPI o PGS... o a todo lo que le han ido llamando año tras año... Que no. Que no da respuesta. Deberían sentarse y ver qué alternativas... o qué metodologías podemos conjugar entre lo académico y lo profesional... para dar respuesta a chicos de distintos contextos, de distintas culturas, de distintos ambientes y con distintas capacidades y necesidades... Pero ahora, esto es lo que hay y tú entras o no entras, te adaptas o no te adaptas... (CP-B)

Capítulo 8

Discusión:

Una respuesta escolar entre la inclusión y
la exclusión educativa



La literatura sobre la educación de los niños y niñas en acogida ha puesto de manifiesto el bajo rendimiento académico de esta población en comparación con el alumnado general. Los análisis explicativos de esta situación han centrado su atención en el estudio de las barreras principalmente ubicadas en los servicios de protección a la infancia que afectan al logro educativo de esta población. Si bien en estos análisis, el papel de la escuela ha sido mencionado, éste no ha ocupado un lugar central en la investigación, dando por hecho la calidad de su actuación sin ser debidamente analizada.

Es por ello que la escuela ha ocupado el foco de atención en esta tesis, proponiéndose como objetivo general *Conocer y comprender cómo es la respuesta que reciben los niños y niñas en acogimiento residencial por parte de las escuelas a las que asisten*. Tal propósito se ha concretado en una serie de objetivos específicos que abarcan desde la percepción de los profesionales de los centros escolares hacia el alumnado en protección, hasta las medidas y estrategias puestas en marcha por las escuelas, así como la calidad de la coordinación entre los centros escolares y los centros de protección. Además, lo anterior se ha enmarcado en la exploración del panorama legal y administrativo que ampara la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial.

Para acceder a los objetivos propuestos, la escuela ha sido el contexto de análisis a través de un estudio múltiple de casos que ha recogido la realidad de tres centros escolares de Educación Primaria que atienden entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial. La entrevista a sus profesionales (equipo directivo, docentes y orientadores) ha sido la técnica principal de investigación, que se ha complementado con la observación y la revisión de documentos. La información recogida en el interior de los centros escolares ha sido contrastada con la voz de informantes clave de los centros de protección y completada con una entrevista a un profesional de la Delegación de Educación.

Los resultados de esta tesis hacen notar que la escuela desempeña un papel de gran importancia y que es necesario fijar la atención en el tipo de discursos y prácticas presentes en los centros escolares, pues de ellos dependerá en gran medida el desarrollo académico y personal de los niños y niñas en acogimiento residencial.

Este capítulo se dedica a contrastar los principales hallazgos que han resultado de esta investigación con los estudios previos sobre la educación de los niños y niñas en acogida, así como con la literatura sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa. Esta discusión es desarrollada a través de varios apartados organizados por

líneas temáticas, algunas de las cuales están relacionadas de forma directa con los objetivos de investigación y otras han emergido como telón de fondo durante el proceso de investigación. Es el caso de la segregación escolar.

- La etapa escolar Primaria de la población en acogimiento residencial: Un panorama potencialmente alentador

De forma previa a tratar el resto de temáticas, se hace necesario reflejar que, a priori, la situación escolar de la población en acogimiento residencial configura un panorama alentador, pues el Sistema de protección a la infancia constituye el principal factor protector para el desarrollo de estos niños y niñas, en comparación con sus situaciones previas. Así, docentes entrevistados en el CE-2 y en el CE-3 manifestaron que el alumnado en acogimiento residencial contaba con una situación mucho más favorecedora para el desarrollo escolar que aquel que continuaba en su entorno familiar, pero manteniéndose en un contexto de riesgo elevado de exclusión social. Esta afirmación coincide con lo expuesto por Berridge (2017) quien evaluó que “entrar al sistema de protección fue generalmente asociado a proporcionar un beneficio en la escolaridad de la población en acogida” (p. 89).

Por otra parte, mientras que la gran mayoría de literatura (Jackson y Cameron, 2014) sobre la educación de los chicos y chicas en acogida afirma que su situación es especialmente problemática durante la etapa de Secundaria, esta investigación da cuenta de que ya desde Primaria tienen cabida múltiples oportunidades de generar riesgos de exclusión educativa o, por el contrario, potenciar el bienestar escolar y el aprendizaje de estos niños y niñas. Nuestros datos mostraron a un profesorado, en general, consciente y preocupado por las necesidades de la población en acogida, lo cual habla del papel preventivo de la etapa de Primaria.

- Los niños y niñas en acogimiento residencial en la legislación educativa: El dilema entre visibilizar y el riesgo de crear un estigma

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de esta tesis, entendemos que la educación escolar que debe recibir el alumnado conformado por los niños y niñas en acogimiento residencial ha de enmarcarse dentro el paradigma de la educación inclusiva en tanto que, como afirman Echeita y Ainscow (2011), la inclusión debe asumir la responsabilidad moral de garantizar que aquellos grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad estén presentes, participen y desarrollen al máximo sus potencialidades de aprendizaje dentro del sistema educativo.

Sin embargo, no encontramos un acuerdo claro en lo que se refiere a la consideración que debería ocupar este alumnado en el panorama de la legislación educativa. Son varias las investigaciones sobre la educación de los chicos y chicas en acogida que abogan por su identificación como grupo “que necesita una atención o medidas de actuación especiales” (Jackson y Cameron, 2012, p. 1109). A nivel nacional, Montserrat et al. (2015) proponen reconocer a esta población dentro del perfil de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), dadas sus vivencias familiares y afectivas. Esta consideración es entendida por las autoras como necesaria para el despliegue de medidas que eliminen la desigualdad de oportunidades educativas que acumula este alumnado.

En nuestros datos, la percepción de la consideración del perfil educativo que representaba el alumnado en acogimiento varió en función del centro. En el *Centro Escolar 1* (CE-1), ya desde su Proyecto Educativo de Centro, se asociaba la población en acogida a NEAE y problemas de comportamiento, mientras que los *Centros Escolares 2* (CE-2) y 3 (CE-3), defendían que las necesidades que pudiera manifestar este alumnado no distaban de la del resto de población, en ambos casos catalogado como de compensatoria.

No obstante, ante la posibilidad de que, a nivel legislativo, esta población fuera adscrita al grupo de NEAE, todos los participantes de los tres centros escolares, a excepción de la directora del CE-2, se mostraron en desacuerdo. Alegaron para ello que la totalidad de los chicos y chicas en acogimiento residencial no presenta necesidades de aprendizaje -o de otro tipo- y que, tal actuación derivaría en la generación de etiquetas hacia este grupo de población.

Sin embargo, a lo largo de sus discursos se pudo identificar cómo, con frecuencia, el profesorado hablaba de estos niños y niñas diferenciándolo de los otros *normales* o de *lo normalizado*, además de asociarlos con frecuencia a problemas de comportamiento. Esto evidencia cómo el riesgo de etiquetar puede seguir existiendo al margen de la nomenclatura que se utilice en los discursos oficiales, como puede ser el propio de la legislación.

Lo que sí es cierto es que, como advierten autores como Flynn et al. (2013) o Jackson y Cameron (2012), si pretendemos que la población en acogida logre que sus trayectorias educativas sean lo más exitosas posibles, necesita de un apoyo intensivo. Ante ello debemos ser muy cuidadosos en cómo planteamos sus necesidades en el plano legal, pues si bien se hace urgente visibilizar a esta población (Casas y Montserrat, 2009), hemos de evitar el riesgo de caer en generalizaciones y generar estigmas. Esto nos sitúa

en un debate que podríamos denominar como *el dilema entre visibilizar y crear un estigma*.

Como se expuso en el subcapítulo 7.1., la realidad legal vigente sobre la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma Andaluza, es regulada por las *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. En dicho documento, el cuarto grupo de las NEAE corresponde a aquel *alumnado que precisa acciones de carácter compensatorio*. Así, las necesidades de aprendizaje que pudiera tener una parte de los niños y niñas en acogimiento residencial podrían ser amparadas dentro de esta catalogación, pues se asume que la atención educativa diferente a la ordinaria tendría lugar a causa de la “historia personal, familiar y/o social” del alumnado (p. 162).

Una opción para visibilizar al alumnado en acogida en la legislación podría ser el de añadirlo a los grupos de población que se exponen entre el perfil de compensatoria: niños y niñas con una escolarización irregular debido a períodos de hospitalización o de atención educativa domiciliaria, hijos e hijas de familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, o jóvenes que cumplen con sentencias judiciales. Sin embargo, esta propuesta corre el riesgo de establecer la asociación directa de que, por el mero hecho de encontrarse en protección, se precisa de una atención educativa diferente a la ordinaria. Ante ello, es preciso poner de manifiesto lo expuesto por Palacios et al. (2014), cuando afirman que “haber pasado por una medida de protección no significa, inevitablemente, presentar problemas de conducta o dificultades de aprendizaje” (p. 18). Como se expuso en el Capítulo 2 de esta tesis, los niños y niñas que pertenecen al sistema de protección a la infancia configuran una población heterogénea.

Por el contrario, el hecho que determina una respuesta diferente a la ordinaria no debiera ser el encontrarse -o no- en protección, sino la presencia de determinadas necesidades que, a título individual, cada niño o niña presente derivadas de las historias de adversidad vividas en su infancia. Por ello, una segunda opción, para que este tipo de alumnado esté bien amparado por la legislación educativa, podría ser el hecho de especificar el abanico de necesidades que éste pudiera presentar, instando a los centros escolares a abordarlas y ofreciendo para ello pautas de actuación. Así, de acuerdo a los resultados que se extraen de esta tesis, la legislación debería reflejar con mayor énfasis las necesidades de tipo emocional y conductual, enriqueciendo de este modo lo

correspondiente al ámbito de la compensatoria educativa. A dichas necesidades se podría acoger todo aquel alumnado que lo precisara, siendo de protección o no. De este modo, también se daría respuesta a la petición de la directora del CE-2 cuando expuso que “estos niños precisan una atención especial, ¡no se puede dejar a un lado lo que estos niños traen a la espaldas!, entonces hay que actuar con ellos, si no académicamente, sí emocionalmente o conductualmente. Y eso precisa... su tiempo y su dedicación para hacerlo bien” (D2).

Si la atención a las necesidades de tipo emocional y conductual estuviera respaldada legislativamente, supondría su presencia en el currículum escolar, la garantía de contar con el tiempo y los recursos necesarios para abordarla, contemplar la posibilidad de reducir la ratio en los casos necesarios, así como instigar a los centros escolares a llevar a cabo medidas estructurales que favorezcan su puesta en marcha.

No obstante, este es un debate no cerrado que necesita de la implicación de profesionales expertos de las delegaciones de educación y servicios sociales para acertar con soluciones reales.

- *La segregación escolar como escenario contrario a la inclusión social*

Un tema que ha aparecido como telón de fondo en esta investigación ha sido la segregación escolar que afecta a la inclusión social del alumnado en acogimiento residencial. Podemos tratar este tema poniendo el foco de atención en dos aspectos.

Por un lado, frente a la pretendida intención por parte de la Delegación de Educación de *diseminar* a la población en acogimiento residencial en diversos centros escolares, encontramos que, al menos en la etapa de Primaria, se trata de un listado concreto y escaso de colegios el que acoge a esta población, siendo dichos centros escolares aquellos que por zona se sitúan más cercanos a los centros de protección.

En segundo lugar, al estudiar los centros escolares seleccionados, nos hemos encontrado con centros escolares cuya población general comparte unas mismas características económicas y sociales, constituyendo en ese sentido grupos homogéneos de alumnado en los tres casos.

En relación a la realidad que configura el CE-1 y el CE-2, hallamos que, siendo centros que se ubican en una misma área geográfica, el primero público y el segundo concertado, en el CE-1 se concentraban –por elección- familias procedentes de una situación social y económica media-alta (muchas de ellas extranjeras), mientras que al CE-2 accedía mayoritariamente aquel grupo del barrio en mayor desventaja social.

Entre dicho grupo, se encontraba un número elevado de niños y niñas institucionalizados, bien en centros de protección o escuelas hogar.

Esta dinámica de adscripción social a los colegios CE-1 y CE-2 constituye una situación inusual frente a lo propio del Sistema Educativo Español donde, en términos generales, cuanto menor es el nivel socioeconómico y cultural de las familias, más probabilidad existe de que los estudiantes desarrollen su escolaridad en centros públicos (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). No obstante, a pesar de que en nuestro caso dicha situación ocurra a la inversa, la diferenciación público-concertado sigue favoreciendo la segregación escolar del alumnado.

En el CE-1, la presencia de alumnado en acogimiento residencial rompe con la homogeneidad propia del alumnado general en términos sociales y económicos, lo cual podríamos suponer a priori que configura una situación deseable puesto que, en teoría, favorece la diversidad social. Sin embargo, se detectó una preferencia por parte de los centros de protección hacia el CE-2. Ante ello cabe cuestionarse si bien el CE-1 no lograba una inclusión real o, si por otra parte, los profesionales de los centros de protección entendían que sus niños y niñas encajaban mejor allí donde había población semejante a ellos. Por otra parte, es llamativo que el centro que abogaba por la inclusión fuera descrito por los educadores y educadoras haciendo uso de términos como *elitista* o *comunidad cerrada*, como resultó en los datos.

El motivo que expusieron estos profesionales para valorar en mayor medida el CE-2, además de la cercanía o la afinidad ideológica, fue el hecho de que se trataba de un colegio más familiar y que había logrado comprender mejor a la población en acogida, ante la cual el profesorado estaba más preocupado e implicado y tenía una mayor resistencia a la hora de *aguantar* las conductas problemáticas que algunos chicos y chicas manifestaban. Esto hacía que fuera entendido como un centro *más especializado* en estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, percepción que era también asumida por los propios profesionales del CE-2.

Por lo anterior, había una tendencia por parte de los centros de protección a considerar el CE-2 como primera opción de matriculación para los niños y niñas. Esto contribuía, a su vez, a fomentar una realidad de *guetización* en este centro escolar. Es más, el CE-2 representa lo expuesto por Moreno Yus (2013), quien alega que la *guetización escolar* es una forma de exclusión que no sólo afecta al alumnado, sino también al propio centro y a su profesorado, el cual ve dificultades para hacer frente a dicha realidad. En el caso del CE-2, estas dificultades para salir del proceso de *guetización* en el que se encontraba inmerso estaban relacionadas con la necesidad de depender de la presencia

de alumnado institucionalizado frente al peligro que constituía la falta de matriculas de la que adolecía el centro escolar, dada la estigmatización que existía por parte de las familias de la zona.

Por su parte, el CE-3 también representaba un contexto segregado pues, según las cifras que manejaban los participantes, un 95% del alumnado era de compensación educativa. El centro parecía ser igualmente entendido como un recurso especializado para niños y niñas con diversas casuísticas que suponían riesgos elevados de exclusión social. De hecho, era común que al CE-3 acudieran chicos y chicas que habían sido expulsados de otros centros escolares.

De este modo, la tendencia por parte de los centros de protección a inclinarse por matricular a los niños y niñas en aquellos centros escolares percibidos como *especializados* o capaces de *entender mejor* a esta población contribuye, aunque de manera no explícita, al fenómeno de *especialización de los centros* escolares y a la *fragmentación docente*, existiendo vías de escolarización y recursos diferenciados para ciertos grupos de estudiantes que van quedando al margen del resto del alumnado (Escudero, 2005; Martínez, 2005).

Esta situación encontrada en nuestros resultados ya contradice de entrada los principios de la educación inclusiva, pues, de acuerdo con Martínez y Ferrer (2018), la segregación escolar constituye una de las principales barreras para garantizar la equidad y la cohesión social.

En las investigaciones referentes a la educación del alumnado en acogida, el estudio llevado a cabo en Reino Unido por O'Sullivan y Westerman (2007) concluyó que la mayoría de estos niños y niñas se encontraban matriculados en escuelas catalogadas como de *bajo rendimiento* y que su nivel educativo era menor en comparación con el de aquellos estudiantes –también en acogida– que habían sido matriculados en escuelas de *alto rendimiento*. Salvando las distancias entre nuestro contexto y el inglés –donde es frecuente la diferenciación entre escuelas en base al rendimiento del alumnado, evaluado por rankings externos– este estudio corrobora la conveniencia de que estos chicos y chicas no sean escolarizados en contextos segregados, así como la influencia del denominado *efecto pares* en la población en acogimiento, es decir, la mejora del rendimiento de los chicos y chicas con dificultades de aprendizaje, a raíz de la convivencia en el aula con aquel alumnado con mejor rendimiento académico (Marcos y Ubrich, 2017).

- *La atención a la diversidad en los centros CE-1, CE-2 y CE-3: ¿Una respuesta escolar inclusiva?*

Como se dejó plasmado a lo largo de los resultados, los centros escolares analizados no otorgaban una atención especial a la población en protección. Así, al igual que expuso Brodie (2009), en base a las investigaciones de Dobel-Ober et al. (2006) y Fletcher-Campbell et al. (2003), las necesidades de los niños y niñas en acogida eran satisfechas a través de las rutas de actuación habituales de cada centro escolar. Dado que cada centro escolar analizado suponía un modelo diferente de actuación educativa, los niños y niñas en acogida recibían una atención distinta en cada caso.

La gestión de la atención a la diversidad se convierte en un aspecto clave en la atención educativa a esta población pues recibir un apoyo educativo adicional e individualizado por parte de la escuela ha sido algo destacado por investigaciones previas (Flynn y Tessier, 2011; Harker et al., 2003; Leslie and Mohammed, 2015; Sugden, 2013). No obstante, se ha de cuidar el modo en el que ofrecer dicho apoyo para que no resulte en formas -evidentes o sutiles- de exclusión educativa.

En los centros escolares CE-2 y CE-3 los resultados muestran una tendencia a evitar trabajar desde la heterogeneidad, estableciendo grupos diferenciados en función de las características y nivel de aprendizaje del alumnado. El ejemplo más abrupto lo representa el CE-2 el cual contaba con aulas específicas donde derivar a alumnado con NEE o con necesidades de apoyo a la integración. Esta medida de atención a la diversidad era justificada por el profesorado a través del discurso explicado por Echeita y Ainscow (2011) consistente en considerarla como el mejor modo de abordar necesidades individuales de ciertos alumnos y alumnas, que no podrían ser cubiertas en el aula ordinaria.

Por su parte, el CE-1 llevaba a cabo un tipo de atención a la diversidad más cercana a un modelo inclusivo, visible en la organización de las aulas por grupos heterogéneos y en la implementación de metodologías de tipo cooperativo. Sin embargo, el hecho de que, en ocasiones, la maestra de PT ofreciera el apoyo dentro del aula ordinaria, pero al margen de la dinámica general del grupo, restaba impacto a la intención inclusiva. Esta práctica era una muestra del bajo nivel de convencimiento de parte del profesorado hacia la inclusión y tenía el riesgo de generar formas de exclusión interna (López Melero, 2011) pues, aunque el alumnado con algún tipo de dificultad académica estuviera presente en el aula ordinaria, no se garantizaba su participación ni su aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002).

No obstante, en relación a lo mencionado en el apartado anterior, fue de nuevo sorprendente el hecho de que los educadores de los centros de protección cercanos al CE1 y CE2, tendieran a considerar como más beneficiosa o efectiva la atención a la diversidad ofrecida en el CE2. Interpretamos que la causa principal que lo explica reside en la valoración que otorgaron al perfil de profesorado encargado de la educación especial en dicho centro escolar. Sobre todo, uno de los docentes fue destacado por su vocación y su gran implicación hacia el alumnado que atendía y entre el que se encontraban niños y niñas en acogimiento residencial. Así, el factor de la implicación apareció como la cuestión que marcaba la diferencia al valorar la atención que recibía el alumnado en acogimiento residencial.

Sin embargo, aunque en concreto ese maestro de educación especial pudiera representar un “oasis de buena educación” (Escudero et al., 2013, p. 43), no podemos afirmar que la atención a la diversidad que ofrecía este centro y, que finalmente recibía el alumnado en acogimiento residencial, fuera adecuada, dada su baja actuación inclusiva. Esto nos lleva a diferenciar en el análisis de las prácticas educativas, entre la respuesta diseñada por el centro escolar y el perfil personal de los maestros y maestras que la llevan a cabo, no pudiendo confundir lo primero con lo segundo.

La implicación del profesorado volvió a aparecer como clave en la consideración de la atención a la diversidad hacia el CE-3, donde los agrupamientos flexibles fueron entendidos como un espacio privilegiado para conectar personalmente con el alumnado en acogida, cuestión considerada esencial para potenciar el aprendizaje de esta población.

- *La necesaria implicación escolar para abordar las características emocionales de los niños y niñas en acogimiento residencial*

De acuerdo a lo anterior, la necesaria implicación del profesorado constituye uno de los grandes temas de esta tesis, el cual ha aparecido de forma contrastada por parte de docentes y profesionales de los centros de protección.

La gran mayoría de maestros y maestras entrevistados se mostraron sensibles y receptivos ante la situación emocional de los niños y niñas en acogida, lo cual es entendido como un requisito crucial de los profesionales dedicados a esta población (Baginsky, 2008; Leslie y Mohammed, 2015; Watson-Davis, 2009). En ese sentido, los maestros y maestras destacaron la importancia de conectar con el alumnado a través de la creación de un clima de confianza y de un vínculo afectivo con él. Por su parte, la implicación docente conforma para los educadores, uno de los mayores aspectos a

valorar, o criticar, del profesorado y de los centros escolares. De hecho, uno de los educadores, al considerar el perfil docente necesario para esta población, valoró la actitud docente por encima de los conocimientos técnicos de la enseñanza.

Esto coincide con lo expuesto por investigaciones anteriores sobre la infancia en acogida, donde los docentes aparecen como figuras importantes que tienen la oportunidad de generar relaciones sanas con los niños y niñas, lo que está relacionado, además, con el favorecimiento del progreso académico en ellos (Berridge, 2017; Brodie, 2009; Harker et al. 2004; Höjer y Johansson, 2012; Montserrat y Casas, 2012; Soo Yee, 2011; Sugden, 2013). La implicación docente ha sido también puesta en valor por parte de la literatura educativa que aborda las situaciones de abandono y fracaso escolar. En su estudio, Mena et al., (2010) señalaron igualmente que los resultados del alumnado mejoraban cuando existía una relación más cercana con su profesorado. Todo esto está vinculado con el tipo de cualidades y actitudes de las que disponga el maestro o maestra y configuren su perfil docente.

No obstante, si bien la literatura sobre la educación de los niños y niñas en acogida ha señalado la importancia de un perfil de docente implicado, poco se ha hablado sobre la necesaria extensión de esas actitudes al conjunto del entorno escolar, dando lugar a centros escolares implicados. De algún modo, a esto se refieren los participantes cuando mencionaban la importancia de *colegios familiares*, rasgo con el que fueron caracterizados los centros CE-2 y CE-3, donde se hablaba de la existencia de relaciones cercanas y de actitudes de preocupación que habían impregnado la cultura de todo un centro escolar. Este aspecto puede ser relacionado con lo apuntado por Vacca (2008, 2010) al exponer la conveniencia de que las escuelas que acojan entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento tengan el matiz de ser *caring enviroments*, es decir, que pongan el acento en esas tareas de cuidado, de estar pendientes e involucradas con el alumnado, no sólo en el plano académico sino también a nivel personal. Probablemente, este tipo de centros fomenten el sentido de pertenencia por parte del alumnado, lo cual es considerado como un aspecto que contribuye al bienestar de la población en acogida (Sugden, 2013). Además, lo anterior se encuentra muy en línea con los enfoques más críticos sobre el *enganche* del alumnado hacia su aprendizaje, que señalan el papel de la escuela como promotora de la implicación conductual, afectiva y cognitiva de los estudiantes (González, 2010; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2019).

Plantear centros escolares implicados nos lleva a contemplar el plano de la cultura escolar y de la conveniente consideración por parte del equipo educativo de un centro,

máxime cuando atiende a alumnado en situaciones de vulnerabilidad, de reflexionar y concretar cuáles son los principios y valores que sustentan las metas de la escuela. Si tales metas van encaminadas a la inclusión y la justicia social, necesariamente se han de generar unas actitudes y actuaciones de implicación hacia el alumnado. En ese sentido, una educación inclusiva, que tiene como horizonte la justicia social, habla de la necesidad de elevar la transformación educativa al plano de la cultura escolar (López Melero, 2011).

A este respecto, cabe destacar el caso representado por el CE-3, el cual, pone en el centro de su tarea educativa las necesidades identificadas en el alumnado, de manera que el abordaje de las mismas es vivido por parte del equipo educativo como el principal compromiso de la escuela y, a partir del cual, se diseña una respuesta escolar concreta encaminada a compensar las carencias académicas, personales y sociales de los niños y niñas.

- *El protagonismo de los problemas de conducta*

Junto a la sensibilidad y la comprensión que demostró la mayoría del profesorado hacia las necesidades de tipo emocional del alumnado en acogimiento residencial, los resultados muestran que en el CE-1 y en el CE-2 la presencia de problemas de conducta en algunos chicos y chicas, conformaba la temática más tratada a lo largo de los discursos de los docentes en ambos centros escolares, como se ha puesto de manifiesto en los capítulos 7.2. y 7.3. Esta situación concuerda con una de las conclusiones de Zetlin et al. (2012) al exponer que los maestros y maestras en dicha investigación “se mostraron empáticos, pero frustrados” (p. 12). Así, en nuestros resultados, a pesar de la generalizada buena predisposición docente, la presencia de comportamientos disruptivos era vivida como una preocupación y un reto para la tarea docente.

Más que en hacer hincapié sobre la prevalencia de conductas disruptivas del alumnado en acogida en el ámbito escolar, como se ha puesto de manifiesto en la literatura (Flynn et al., 2013; O’Higgins et al. 2017), nuestra mirada sitúa el foco de atención en el manejo que los centros escolares lleven a cabo sobre dichas conductas. Es preciso abordar el cómo responder ante esta realidad pues no podemos olvidar que, en muchas situaciones, la exposición de conductas disruptivas por parte del alumnado no deja de ser una manifestación de una resistencia activa y crítica ante un entorno que no actúa con él de la forma adecuada (Calderon, 2014; González, 2010).

La presencia de conductas disruptivas no sólo puede afectar a los maestros y maestras sino también al propio alumnado que las protagoniza. Conviene recordar que en

ocasiones este alumnado no era bienvenido por parte de algunos maestros y maestras e incluso, tanto en el CE-1 como en el CE-2, aparecieron quejas sobre la cantidad de niños y niñas de acogida que recibían.

Una resolución no adecuada de los problemas de conducta por parte del profesorado y las escuelas puede tener consecuencias negativas como la, ya mencionada, creación de etiquetas. En nuestros datos, los problemas de conducta llevaron a asociar a la población en acogimiento residencial con la presencia de disruptividad y se encontró que los docentes hablaban con frecuencia de *niños* o *casos difíciles*, refiriéndose siempre con ello al ámbito conductual. Esto corresponde con el imaginario social con el que se acostumbra a concebir a esta población (Iglesias y Cruz, 2013) y que en muchos casos es asimilado por los propios chicos y chicas, como pusieron de manifiesto Montserrat y Casas (2012).

Además, este tipo de discursos pueden encerrar en sí mismos formas de exclusión educativa al restringir el análisis del problema a los propios chicos y chicas (Escudero, 2012). De acuerdo a Escudero (2006), es común que cuando el análisis se centra únicamente en el alumnado, las medias de actuación suelen ser más reactivas que preventivas. Así apareció de forma mayoritaria en el CE-1 y en el CE-2, colegios que, si bien contaban con medidas y estrategias bien establecidas para la regulación del clima de convivencia, se apreció una escasa prevalencia de actuaciones de carácter preventivo.

A su vez, la existencia de etiquetas, corre el riesgo de influir en las expectativas personales y en la configuración de la identidad de los chicos y chicas, pudiéndose dar el efecto denominado como profecía autocumplida (Rosenthal y Jacobson's, 1968), como encontraron Mena et al. (2010) o Calderon (2014) en sus investigaciones.

Por todo lo anterior, la existencia de problemas de conducta acompañada de un mal manejo de las mismas, puede cubrir las múltiples potencialidades de los niños y niñas en acogimiento residencial, convirtiéndose en un impedimento de su desarrollo escolar.

Sin embargo, el CE-3 representa un caso diferente, en él no se manifestó la presencia de problemas de conducta como una preocupación sentida por el profesorado. Esto no significaba que no existiera esta realidad en el centro, sino que, se había logrado el control sobre ella gracias al diseño e implementación de todo un aparataje de medidas y programas para prevenir la aparición de problemas de conducta y potenciar un clima de convivencia agradable. Este caso coincide totalmente con lo expuesto por Zetlin y Weinberg (2004) quienes destacaron la importancia de un clima escolar positivo, como

factor protector para el alumnado en protección. También vuelve a señalar la importancia de poner en práctica actuaciones a nivel de centro que impregnen la cultura escolar.

Además, podemos suponer que la presencia de actuaciones preventivas de carácter estructural reducirían en gran medida la tendencia a proclamar el *aguante* como actitud necesaria entre el equipo educativo para trabajar con la población en acogida, como fue percibido en los centros CE-1 y CE-2.

Por último, es importante destacar la recomendación de una de las educadoras entrevistadas, quien señaló la conveniencia de la mediación en el ámbito escolar como modo de hacer partícipes a los chicos y chicas en protección en la regulación de su propia situación conductual. Esta necesidad de otorgar más participación al alumnado conecta con uno de los tres pilares de la educación inclusiva evidenciados por Booth y Aincow (2002).

- *Barreras escolares en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial*

En nuestros datos, los maestros y maestras hicieron alusión a aspectos que impedían el buen desarrollo de la trayectoria de la población en acogimiento residencial. Por un lado, se refirieron a factores como la brevedad de las estancias de los chicos y chicas en el centro escolar cuando ocurrían cambios de residencia, o el hecho de que acudieran a una edad elevada al sistema de protección y, por consecuencia, al centro escolar. Ambas cuestiones han sido ampliamente discutidas en la literatura específica sobre la educación de la población en acogida que, como se ha expuesto, ha estudiado en mayor medida aquellas cuestiones que ocurren fuera del entorno escolar (Barton y Vacca, 2010; Jackson y Cameron, 2014; Sullivan et al., 2010). Podríamos ubicar dichos aspectos en *factores fuera del control de la escuela*, que afectan enormemente a la educación de esta población, pero ante los que la escuela no tiene poder de actuación (como es la edad a la que acceden los niños y niñas al sistema de protección).

No obstante, más allá de lo anterior, a la luz de nuestros datos, se han identificado otros factores que ocurren en el entorno escolar y ante los cuales el Sistema Educativo sí tiene responsabilidad. Éstos pertenecerían, por tanto, a *factores dentro del control de la escuela*.

De acuerdo con Echeita (2012), al analizar la inclusión, no sólo se han de considerar las barreras que afectan al alumnado, sino también aquellas que impiden el desempeño óptimo de las tareas del profesorado. Así, a continuación, vamos a hacer referencia a la

necesidad de información, de formación y de recursos, identificada en las escuelas en las que se basa esta investigación, así como a la presencia de bajas expectativas por parte del profesorado. Como se ha expuesto en trabajos anteriores (Morales-Ocaña y Pérez-García, 2018), las necesidades mencionadas pueden ser entendidas como una falta de apoyo estructural y configuran una barrera en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial.

a) Necesidad de Información

En los resultados correspondientes al CE-1, la falta de información acerca de los niños y niñas en acogimiento residencial, sobre todo cuando estos accedían por primera vez al centro escolar, fue sentida de forma unánime como un impedimento en la intervención educativa con ellos. Con respecto a los otros dos colegios estudiados, aunque esta necesidad no fuera percibida de un modo tan acuciante, pues era subsanada por la relación de cercanía con los centros de protección, su importancia también fue destacada.

La falta de un intercambio de información regular entre centros de protección y centros escolares ha sido recogida por investigaciones previas (Barton and Vacca, 2010; Leslie and Mohammed, 2015; O’Sullivan y Westerman, 2007, Zetlin et al. 2012). Nuestros resultados, más allá de evidenciar dicha falta de información, han dejado constancia de cómo ese acceso a una mayor información sobre los niños y niñas, repercutía en la potenciación de actitudes de empatía e implicación en el profesorado, aspecto que ya hemos expuesto como clave en el trabajo con esta población. Así, uno de los educadores hizo referencia a cómo cuando él explicaba la situación concreta de determinados niños o niñas, la mirada de los docentes se ablandaba, lo que afectaba también en su modo de actuar.

Por otra parte, a diferencia de lo reportado por investigaciones previas que denunciaban el hecho de que, precisamente por falta de información, las escuelas desconocían cuáles de sus alumnos y alumnas formaban parte del Sistema de protección a la infancia (Harker et al., 2003; Morton, 2015; Weinberg et al. 2014; Zetlin et al. 2012) nuestros datos muestran un panorama distinto. En los tres colegios estudiados, el personal no sólo identificó claramente qué alumnado se encontraba en protección, sino que demostró, en la mayoría de los casos, un elevado conocimiento hacia la situación escolar de dichos niños y niñas. Esta diferencia puede deberse al tipo de medida de acogida presente en las investigaciones citadas, donde era común el acogimiento familiar, recurso que disemina en mayor grado a la población en acogida, pudiendo haber muy pocos niños y niñas en acogida en cada centro escolar.

b) Necesidad de formación

Los dos grandes temas expuestos por el profesorado en nuestra investigación y a los que se ha hecho referencia con anterioridad: la importancia del ámbito emocional en el alumnado en protección y el protagonismo de los problemas de conducta, aparecen en los resultados directamente relacionados con la formación de los maestros y maestras. Desde nuestra interpretación, el hecho de que ambos temas fueran resaltados por encima del ámbito académico, como fue expuesto en el subcapítulo 7.2., no implica que los niños y niñas no tuvieran necesidades de tipo académico, ni que los docentes descuidaran su importancia. Más bien, dicho resultado habla de las carencias que presentaban los maestros y maestras al abordar los ámbitos emocional y conductual, en comparación con el académico, acerca del cual sí disponían tanto del conocimiento, como de las medidas y herramientas necesarias para tratarlo (al margen de que éstas fueran más o menos inclusivas).

Mientras que abordar el ámbito emocional ocupó un lugar central en la intervención con esta población, ninguno de los tres centros llevaba a cabo una actuación específica de carácter estructural ante ello, quedando en la mayoría de los casos relegada al buen hacer de docentes individuales. En lo referente a los comportamientos disruptivos, a excepción del CE-3, ante los denominados *casos difíciles*, fue común que los maestros y maestras solieran acudir a estrategias tradicionales de control de conducta. Así, de acuerdo a lo expuesto en Zetlin et al. (2012) y en Morton (2015), los maestros y maestras no contaban con el adecuado apoyo y formación para abordar las necesidades que el alumnado en acogida presenta. Al respecto, es de destacar lo manifestado en Echeita (2011), donde la falta de formación detectada en el profesorado para abordar las necesidades del alumnado es entendida como una barrera a la inclusión.

Darling-Hammond (2001), refiriéndose al alumnado catalogado como de educación especial, reivindicó que dado que la formación general de los maestros y maestras está dedicada a alumnos considerados *normales* “la mayor parte de los profesores no se sienten preparados para hacerse cargo de los alumnos *especiales*” (p. 264). Algo así podríamos decir sobre las necesidades de tipo emocional y conductual, las cuales aparecen en los docentes como un lastre de la insuficiente dedicación a estos aspectos en la formación inicial del profesorado (Bisquerra, 2018; Uruñuela, 2019).

Una segunda temática sobre las necesidades de formación es la que trata sobre el Sistema de protección a la infancia. Investigaciones anteriores (Pecora, 2012; Soo Yee, 2011) han identificado la necesidad de formación entre los docentes acerca del sistema de protección a la infancia y la población en acogida. En nuestros datos, este resultado

fue sustituido, en los centros CE-2 y CE-3 por el conocimiento derivado de la experiencia que habían obtenido a lo largo de los años de contacto con los centros de protección. No obstante, no podemos delegar la responsabilidad de la formación al factor del tiempo de experiencia con los centros de protección, pues cabe pensar en otros casos, como el del CE-1 compuesto por una plantilla menos estable, en el que sí aparece tal necesidad. Así, al igual que ocurría con la conveniencia de una mayor información sobre los niños y niñas, un mayor o mejor conocimiento sobre el sistema de protección y la población en acogida podría redundar en un mayor entendimiento y comprensión por parte del profesorado. En este sentido, subrayamos la intención que propone el título de la guía de Palacios et al. (2014): “*Entiéndeme-Enséñame*”. *Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*, al poner el acento primero en el entender como paso previo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) Necesidad de más recursos y apoyos

Las investigaciones de Soo Yee (2011) y Zetlin y Weinberg (2004) pusieron de manifiesto la escasez de recursos, medidas y apoyos por parte de las escuelas para atender las necesidades de la población en acogida. En nuestros datos, la necesidad de recursos sólo fue detectada en el CE-2 y se refirió a la problemática detectada sobre la presencia de disruptividad. Así, en dicho centro se hizo alusión a la conveniencia de recursos especializados para los denominados *casos difíciles*.

No obstante, en lugar de plantear medidas especiales, lo cual no responde a una lógica inclusiva, convendría sugerir otros recursos destinados a promover un clima de convivencia positivo en el centro. Al respecto, como fue señalado por la orientadora del CE-2, podría ser adecuado proponer la presencia de educadores sociales en aquellos centros escolares que así lo requieran. Además de dedicarse a la promoción de un mejor clima de convivencia, estos profesionales podrían asumir tareas claves para la educación del alumnado en acogida como es el centralizar las tareas de coordinación con los centros de protección o el estar pendientes de cuidar las trayectorias educativas de los chicos y chicas. En este sentido, merece también destacar la importante labor que pueden desarrollar en los centros escolares voluntariado y asociaciones dedicadas a la erradicación de la exclusión social.

d) Expectativas del profesorado

Cuando los docentes se refirieron a la población en acogida de la que estaban siendo maestros y maestras, destacaron con frecuencia el progreso que, a nivel académico,

había experimentado el alumnado en acogida desde su llegada al centro escolar. Este hecho pone en valor la idea expuesta por Sebba et al. (2015) sobre la importancia de destacar un enfoque procesual a la hora de evaluar el rendimiento escolar de la población en acogida, en lugar de focalizar la atención en resultados académicos medidos de forma puntual.

No obstante, al mismo tiempo, ocurrió la paradoja de que esa cierta visión optimista en el discurso del profesorado cambió al referirse al futuro escolar de los niños y niñas. Así, parecía que la expectativa se situaba en el finalizar la Educación Secundaria (aunque fuera por la vía de la Formación Profesional Básica), siendo ésta una meta suficiente para esta población, alegando que *por lo menos* obtenían un título. Esta apreciación fue percibida también por participantes de los centros de protección CP-C y CP-D quienes afirmaron que los centros escolares tendían a *pasar la mano*. La falta de expectativas, tanto por profesionales del sistema de protección como del escolar, hacia el futuro académico de esta población, se encuentra ampliamente expuesta en la literatura sobre la educación de los chicos y chicas en acogida (Barton y Vacca, 2010; Darmody et al., 2013; Ferguson y Wolkow, 2012; Fletcher-Campbell et al., 2003; Jackson y Cameron, 2012).

La presencia de bajas expectativas en nuestros participantes, sobre todo en lo que se refiere al futuro académico de esta población, puede explicarse por lo expuesto por Berridge (2017) quien explica que tradicionalmente se ha aceptado como lógico y natural el bajo rendimiento de estos chicos y chicas, dadas las historias familiares de las que provienen. Este argumento coincide con el enfoque que, a nivel nacional, trata sobre la exclusión educativa y que explica González (2010), al afirmar que en nuestro país hay una tendencia a argumentar el fracaso de los estudiantes utilizando el contexto del que proceden. Este discurso, a su vez, no deja de poner el foco del problema en el alumnado y su entorno social y familiar, volviendo a acaparar un enfoque culpabilizador de las víctimas (Echeita, 2006; Escudero et al. 2013)

Así, este tipo de planteamientos se hace peligroso en dos sentidos. Por un lado, como apunta Echeita (2006), corre el riesgo de derivar en lo profetizado, de modo que el alumnado aspire y finalmente alcance un bajo nivel educativo. En segundo lugar, de acuerdo con González (2010), “el papel que pueden estar desempeñando en el desencadenamiento de situaciones de desenganche las propias escuelas queda prácticamente difuminado” (p.25).

De acuerdo con Echeita (2008), una educación sin exclusiones ha de mantener un nivel de exigencia elevado que pretenda el rendimiento académico de calidad de todos los

alumnos y alumnas. Este aspecto está relacionado con el tipo de currículum demandado para según qué grupo de estudiantes y la conveniente sustitución de un currículum mínimo por un currículum necesario para la vida. Esto constituye una cuestión de justicia social pues, como expone Bolívar (2012), un sistema escolar justo es “el que garantiza a los menos favorecidos las adquisiciones y las competencias claves o básicas” (p. 37).

- *La coordinación que recae en los años de trabajo conjunto*

La coordinación entre los Sistemas de Protección a la Infancia y el Sistema Educativo y, por lo tanto, entre los recursos de protección y las escuelas, ha sido uno de los aspectos a los que la literatura sobre la educación de los niños y niñas en acogida ha otorgado más importancia. Nuestros resultados muestran una situación algo diferente a lo expresado en la mayoría de revisiones al respecto, como la de Ferguson y Wolkow (2012) donde se expone que “con diferencia la mayor barrera expresada en la educación de los niños y niñas es la que corresponde al antagonismo en la coordinación entre los sistemas de educación y de protección” (p. 1146).

En nuestros datos, hubo un acuerdo absoluto por parte de todos los participantes en considerar la coordinación como una cuestión fundamental en el trabajo con los niños y niñas en acogimiento residencial pero, pese a que en varias ocasiones se expresó que podía ser mejorada, ésta no fue sentida como una barrera. Este resultado puede ser explicado por el hecho de que las escuelas sobre las que versan los estudios de caso tenían una larga tradición en la recepción de niños y niñas en acogimiento residencial provenientes de los centros de protección cercanos a dichos colegios. De este modo, debido al grado de conocimiento mutuo que se había llegado a establecer entre ambas instituciones, sus profesionales habían encontrado el modo de comunicarse y coordinarse a lo largo de los años. Este nivel de conocimiento fue más alto en los centros CE-2 y CE-3, donde las plantillas eran más estables y permitió que, por ejemplo, en el caso del CE-2, dicho colegio adaptara su forma de comunicarse a las características de cada centro de protección.

Así, la generalmente valorada buena coordinación entre instituciones recaía en el factor del tiempo de experiencia entre ambas, no en la existencia de un protocolo específico que orientara a ello ni en la presencia de un perfil profesional que hiciera las veces de puente de comunicación entre los recursos de protección y las escuelas, como han sugerido investigaciones anteriores (Zetlin et al., 2004).

Además, en nuestros datos aparece otro aspecto, no abordado hasta el momento en la literatura. Se trata de la influencia de la afinidad entre los centros de protección y los escolares y su relación con el grado de coordinación que entre ellos ocurra. Así, aunque la coordinación fue valorada como positiva en términos generales, en el caso de la relación entre los colegios CE-1 y CE-2 y los centros de protección CP-A, CP-B y CP-C, la diferencia de afinidad entre ellos, con frecuencia relacionada con la ideología, hacía que existieran disparidades y críticas mutuas en cuanto al modo de intervenir. Por su parte, el caso conformado por el CE-3 y el CP-D constituía un ejemplo de buena coordinación entre instituciones, en gran parte debido a que compartían las mismas creencias, valores y modo de proceder ante las diversas situaciones que se pudieran presentar en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial.

No obstante, si bien es importante que, tanto centro de protección como centro escolar, compartan afinidad en el estilo educativo, y pese a que -en ese sentido- el caso conformado por el CE-3 y el CP-D constituya un ejemplo valioso, no podemos afirmar que pueda representar un modelo de coordinación. Esto se debe al hecho de que ambos se encuentran dentro del mismo espacio físico, lo que vulnera el conocido principio de normalización, que insta a que la población que reside en centros de protección a la infancia lleve a cabo un estilo de vida similar al de cualquier otro niño o niña, relacionándose con la comunidad social que le rodea. Esto implica acceder a la escuela fuera del centro residencial.



Capítulo 9

Conclusiones:

“Una escuela que abrace”

De acuerdo al objetivo general y los objetivos específicos planteados, esta tesis se ha centrado en la comprensión de la respuesta escolar que reciben los niños y niñas en situación de acogimiento residencial. A través de un estudio múltiple de casos basado en tres centros escolares de Educación Primaria, esta investigación ha tratado de: acceder a la percepción de los profesionales de las escuelas hacia la población en protección, identificar las medidas y estrategias que los centros empleaban para atender a este alumnado y conocer la valoración que los profesionales, tanto de los centros escolares como de los centros de protección, establecían sobre la relación y coordinación entre ambas instituciones. Para proceder a tales cuestiones se ha partido de la exploración del panorama legal y administrativo que ampara la educación escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial.

A raíz de los resultados obtenidos, exponemos en este capítulo las ideas clave con las que concluye este trabajo.

La literatura sobre la educación de la población en acogida ha documentado aquellos obstáculos que interfieren en el progreso educativo de estos chicos y chicas. No obstante, en su mayoría se ha referido a aquellas barreras que acontecen en los recursos de protección o en la coordinación entre ellos y los centros escolares. De este modo, las posibles barreras propias del entorno escolar han pasado desapercibidas en mayor medida. En este sentido, **esta tesis contribuye** al conocimiento existente sobre la educación de los niños y niñas en acogida, al focalizar el análisis en aquellos factores que ocurren dentro de la escuela y cuya atención exige de la responsabilidad del Sistema Educativo hacia esta población.

Esta investigación pone de manifiesto **la importancia del rol de la escuela** en la Educación Primaria de los niños y niñas en acogimiento residencial. A la luz de nuestros datos, la escuela aparece como un escenario que alberga múltiples posibilidades. Si bien tiene la capacidad de fomentar el progreso académico y cuidar el bienestar de la población en acogida, también configura un contexto en el que existen situaciones de riesgo que, de no abordarse, pueden conducir a la futura exclusión educativa de este alumnado. Así, lo que ocurra en la Educación Primaria puede acarrear consecuencias a lo largo de la trayectoria escolar de esta población. Esta consideración nos sitúa *a priori* en un **plano preventivo**.

La realidad estudiada nos lleva a concluir que **no existe una respuesta escolar específica** para la población en acogimiento residencial, como sí ocurre en otros países. La atención educativa que reciben estos chicos y chicas puede ser tan variada como centros escolares les acojan. Nuestros datos revelan que, cuando los centros escolares

no disponen de una respuesta reflexionada y establecida sobre las actuaciones a llevar a cabo con este alumnado, en ocasiones, éstas recaen en el sentido común de sus profesionales.

En esta investigación, una atención educativa idónea hacia el alumnado en situación de acogimiento residencial aparece estrechamente ligada a la **figura profesional docente**, que ha sido destacada por su capacidad de manifestar actitudes de implicación hacia el alumnado en acogimiento residencial. Así, tanto el profesorado como los profesionales de los centros de protección entrevistados, señalaron la importancia de que el maestro o maestra tuviera un trato cercano y estableciera un vínculo afectivo con el alumnado. A su vez, la implicación docente fue considerada necesaria tanto para el enganche del alumnado en el ámbito académico, como para la regulación de su conducta.

Se ha detectado una intervención mucho más clara y definida cuando se trataba de abordar necesidades de tipo académico en los chicos y chicas, que cuando ésta se refería a necesidades de tipo emocional y conductual. Esta situación puede estar relacionada con una falta de atención estructural a ambos aspectos que se deja ver en el **insuficiente énfasis** hacia la atención del ámbito emocional y el conductual, tanto por parte de la legislación educativa, como de la administración y en la formación que se ofrece al profesorado.

Así, al margen de que la actuación del profesorado fuera más o menos inclusiva, los docentes disponían de conocimiento, medidas y estrategias para trabajar el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje en los casos necesarios, mientras que las respuestas dedicadas a los otros dos ámbitos eran más intuitivas.

Lo anterior condujo a su vez a que, cuando los maestros y maestras se refirieron a los niños y niñas en acogimiento residencial, destacaron principalmente de ellos carencias emocionales y conductuales. En concreto, la presencia de conductas disruptivas, aparece en esta tesis como el mayor reto detectado por el profesorado en el ejercicio de su tarea docente.

Los resultados parecen mostrar que, cuando los centros escolares no contaban con **actuaciones preventivas de carácter estructural**, aparecía un discurso protagonizado por cierta sensación de batalla contra el alumnado, que contradecía ese otro basado en la necesidad de implicación y repercutía de forma negativa en la motivación docente.

Un manejo no adecuado de los comportamientos considerados como problemáticos puede repercutir, no sólo en el profesorado, **superponiéndose a la sensibilidad y compromiso** que a priori había manifestado, sino también en los propios chicos y

chicas. La existencia de cierto estigma hacia ellos suponía que, en ocasiones, no fuera un grupo de alumnado bienvenido al aula o al centro escolar. Así, la generación de etiquetas corre el riesgo de **cubrir las múltiples potencialidades** de este alumnado, convirtiéndose en impedimento de su desarrollo escolar y, por tanto, en riesgo de exclusión educativa.

Sin embargo, nuestros datos parecen indicar que, cuando los centros escolares consiguen abordar las necesidades de su alumnado a través de la puesta en marcha de medidas diseñadas para ello, lo que en un principio podía ser considerado como *un problema* en los chicos y chicas, **deja de tener tal connotación**.

Por otra parte, los profesionales de los centros de protección valoraron aquellos centros escolares que, en su conjunto, estuvieran implicados y *entendieran mejor* a la población en acogimiento residencial. En nuestra tesis, estas características eran más cubiertas por los centros catalogados como *de compensatoria*. Esto, por un lado, hacía que los centros de protección se inclinaran por dichos colegios para enviar preferiblemente a su población, lo que fomentaba, aunque no de manera intencionada, el fenómeno de la **segregación escolar**.

La preferencia hacia centros escolares implicados eleva las necesarias características del perfil docente, antes mencionado, **a la estructura del centro escolar**, logrando formar parte de la cultura del centro. Para ello, es preciso en primer lugar que la escuela disponga de voluntad de acoger a alumnado en situación de vulnerabilidad, lo que debe estar motivado por un compromiso ético, consustancial a la profesión docente, no por la necesidad de cubrir matrículas o porque así lo establezcan determinados idearios educativos. **De tal voluntad y compromiso ético habrá de partir la movilización** de una respuesta comprometida con salvar las situaciones de exclusión social, lo cual no puede quedar relegado únicamente a una minoría de centros escolares.

Esa necesidad de *entender mejor* al alumnado en acogida está relacionada tanto con la información que posea el profesorado sobre los niños y niñas, como con el conocimiento que disponga sobre el Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia y la población en acogida. En nuestros datos, el hecho de que los centros escolares hubieran recibido tradicionalmente a alumnado en acogimiento residencial constituyó un factor importante para considerar que se disponía de la información y el conocimiento necesarios. Sin embargo, la respuesta escolar a este alumnado **no debiera recaer únicamente en la experiencia** de los profesionales educativos, pues cabe pensar en el caso de otros centros escolares que puedan recibir de manera más puntual a esta población.

El factor del *tiempo de trabajo conjunto* fue también la explicación sobre el general buen grado de coordinación mantenido entre los centros escolares y los centros de protección, ya que los profesionales se conocían personalmente y habían encontrado modos de comunicarse entre sí a lo largo de los años. De nuevo, si la respuesta escolar al alumnado en acogimiento residencial es inseparable de la coordinación y colaboración con los centros de protección, ésta no puede recaer **en la suerte de que existan circunstancias favorables entre los centros**. Por otra parte, la relación entre centros era más fuerte allí donde compartían afinidad en el estilo educativo.

Las carencias identificadas en el profesorado y los centros escolares, tales como la falta de información y de formación o la escasez de recursos y apoyos en determinados casos influye, a su vez, en la generación de riesgos de exclusión educativa que se dejan ver en discursos del profesorado centrados en los problemas de conducta del alumnado, en la falta de expectativas positivas o en la insuficiente atención a todas las necesidades que el alumnado pueda presentar. Estos factores suponen **barreras** que interfieren en el aprendizaje y el bienestar escolar del alumnado en acogimiento residencial.

A raíz de lo anterior concluimos que, la inclusión educativa y social de los niños y niñas en acogimiento residencial no se garantiza únicamente por el devenir de la actuación escolar. Una respuesta a esta población **requiere de una apuesta firme** por parte del sistema educativo y los centros escolares que acojan a este alumnado. Tomando las palabras de una de las maestras entrevistadas, se precisa de “una escuela que abrace” (M11), una escuela que acoja afectivamente a este alumnado y se comprometa a generar un entorno favorable para el logro académico y el bienestar escolar de esta población.

De los resultados y conclusiones de esta investigación se deriva una serie de **implicaciones para la práctica** que se han agrupado a modo de *Propuesta para la respuesta escolar al alumnado en situación de acogimiento residencial*, la cual se presenta en el Capítulo 10, con el que finaliza esta tesis.

A continuación se ponen de manifiesto las limitaciones que han estado presentes en el desarrollo de esta investigación. Por último, este capítulo termina con la propuesta de algunas líneas de trabajo futuro.

LIMITACIONES

La mayor limitación de la que adolece esta investigación la constituye la ausencia de las voces de los protagonistas del sistema de protección a la infancia: los niños y niñas. Las dificultades encontradas para acceder a esta población hicieron que, finalmente, su participación tuviera que ser descartada, perdiendo con ello la oportunidad de contrastar las visiones del profesorado y los profesionales de los centros de protección con las propias experiencias de este alumnado.

Disponemos de investigación suficiente que manifiesta la importancia y la necesidad de hacer eco de las voces de las personas en situaciones de exclusión (Martos y Domingo, 2011; Parrilla, 2008), pues, como apuntan Calderón (2014) y Mena et al. (2010), los alumnos y alumnas en condiciones de vulnerabilidad, son sujetos activos en los procesos de desvinculación escolar que reaccionan y resisten ante los factores de exclusión educativa. Además, el trabajo de Montserrat, Casas y Baena (2015) da cuenta de cómo las percepciones docentes y las de los propios chicos y chicas variaban, unas de otras, al valorar determinados aspectos.

No conocer la percepción de los chicos y chicas ha supuesto no abordar debidamente lo que respecta a su situación social en cada uno de los centros escolares estudiados, cuestión que, sabemos, influye enormemente en sus experiencias escolares (Palacios et al. 2014). En todos los casos, los maestros y maestras consideraron que en sus centros escolares, los chicos y chicas se encontraban perfectamente incluidos con el resto de compañeros. No obstante, podemos suponer que el estilo educativo y las actuaciones de cada uno de los centros estudiados favorecían en diferente manera la inclusión y socialización del alumnado. Esta cuestión permanece como un interrogante en esta tesis.

En segundo lugar, se puede destacar como limitación teórica la falta de un marco de análisis previo dedicado al estudio de la respuesta escolar al alumnado en acogida residencial. Ante ello, esta tesis se ha fijado en una serie de dimensiones que ha considerado pertinentes.

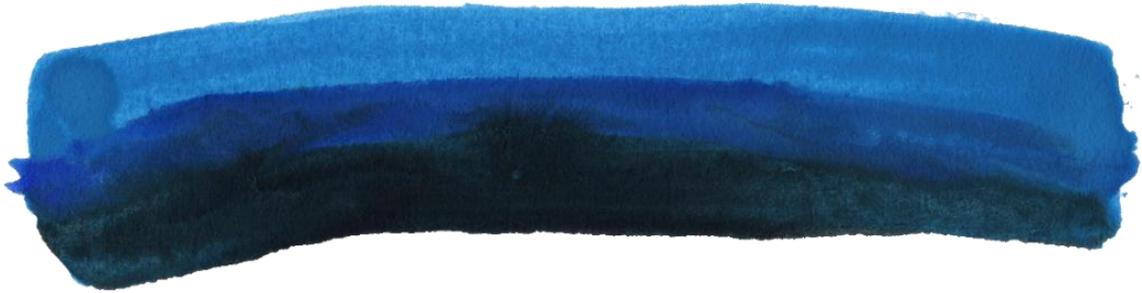
Por último, al tratar la población en acogimiento residencial durante la tesis no se ha considerado el factor sexo, diferenciando entre chicos y chicas. Esto ha sido difícil de inferir a través del discurso del profesorado acerca de su alumnado en acogida.

LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

Teniendo en cuenta lo expresado en el apartado anterior, una clara propuesta de investigación, que se desprende de esta tesis, consiste en conocer la percepción de los niños y niñas en acogimiento residencial sobre sus experiencias escolares, contrastándolo con los resultados obtenidos en la presente investigación.

En segundo lugar, un proyecto de investigación que sucede a esta tesis implica ampliar esta investigación a la etapa de Secundaria, donde el panorama, tanto de la realidad escolar como de la población en acogida, cambia considerablemente. En ese sentido, es de especial necesidad social estudiar la respuesta escolar que, en la actualidad, recibe el grupo de jóvenes extranjeros, denominados como MENAS.

Por otra parte, sería deseable que las próximas oportunidades de investigación tuvieran un carácter aplicado e incluyeran las aportaciones de la acción socioeducativa (Martínez, Sáez, Martínez y Olea, 2018). Aspiramos al empleo de metodologías de investigación-acción participativa para garantizar en un mayor grado la aportación social de los estudios, pues consideramos que, en la medida de lo posible, la investigación ha de ser una herramienta al servicio de lucha por la justicia social.



Capítulo 10

Propuesta de actuación:

Respuesta escolar al alumnado en
situación de acogimiento residencial

La respuesta educativa a los niños y niñas en situación de acogimiento residencial debe ser planificada de forma integral y coordinada entre el Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia y el Sistema Educativo en España. No obstante, de acuerdo a lo investigado en esta tesis, a continuación centramos la atención en aquellos aspectos que se encuentran dentro del control de la escuela y sobre los que ella tiene responsabilidad. Por ello, lo que aquí se presenta debe ser completado con las aportaciones de investigaciones previas referidas al del sistema de protección.

Dada la situación de riesgo de exclusión educativa en la que, según ha demostrado la investigación a nivel nacional e internacional, se encuentra este grupo de alumnado, esta tesis aboga por la necesidad de proponer una respuesta institucional por parte de los centros escolares que tengan entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial. Esta propuesta sigue el planteamiento de comprender el riesgo de exclusión en términos de probabilidad y no como una situación abocada a producirse (Escudero et al. 2013), lo que insta a actuar desde una lógica preventiva. Además, se enmarca en un enfoque inclusivo, cuya puesta en marcha no conduzca a que los niños y niñas puedan sentirse diferentes, pero sí se garantice la cobertura de sus posibles necesidades que, a título individual, puedan presentar.

Como centro escolar, estar preparado y contar de antemano con las acciones a poder llevar a cabo ante la diversidad de situaciones que pueden darse en la educación de los niños y niñas en acogimiento residencial, evitaría una respuesta basada en el sentido común o dependiente de la buena voluntad de los maestros y maestras. Por ello, a continuación ofrecemos una *propuesta de respuesta escolar al alumnado en situación de acogimiento residencial*. Recoge una serie de puntos que pueden guiar y orientar la atención educativa a esta población. Son, por tanto, opcionales y deben ser ajustados tanto a las necesidades que precise cada niño o niña, como a las circunstancias con las que cuente cada centro escolar.

Lo expuesto tiene su fundamento en los resultados y conclusiones de esta tesis. Además, se ha tenido en cuenta lo propuesto por documentos de investigación y divulgativos publicados a nivel nacional e internacional (Gómez, 2011; Motserrat et al., 2015; Palacios et al., 2014; Undheim, Lydersen y Kayed, 2016). Persigue crear un contexto favorable al progreso educativo y el bienestar escolar de esta población.

Este protocolo da respuesta a la pregunta que orientó la finalidad de esta tesis: *En caso necesario ¿cómo podría ser mejorada la respuesta escolar a los niños y niñas en acogida residencial?* Las propuestas se presentan a tres niveles de actuación: sistema

educativo, centro escolar y aula. Aparecen en primer lugar esquematizadas en la ilustración de la figura 10.1 y explicadas a continuación. En dicha figura también se expone una serie de factores que influyen en la actuación de la escuela sobre la población en acogida, pero que escapan a su control.

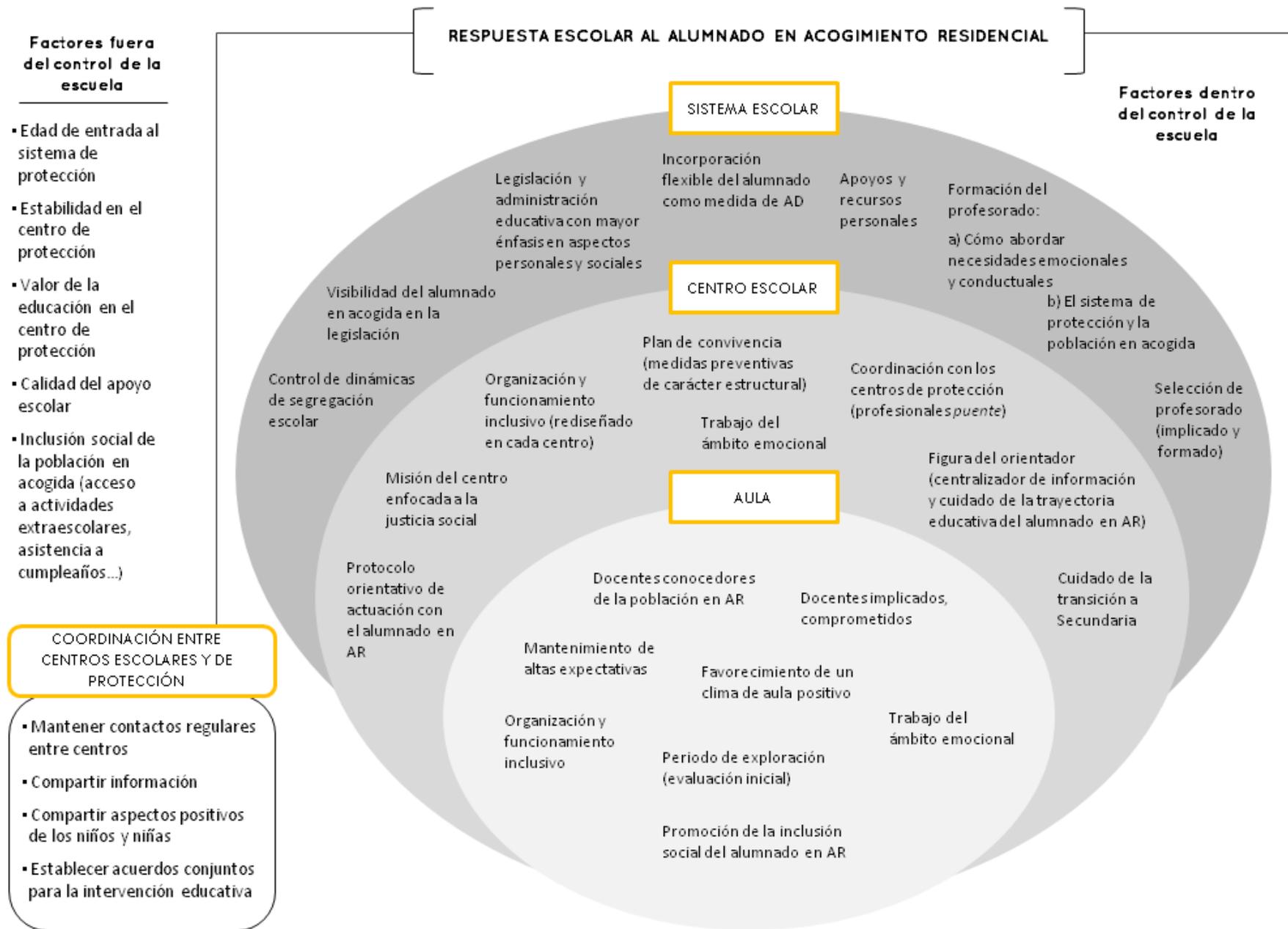


Figura 10.1. Propuesta de actuación: Respuesta Escolar al alumnado en acogimiento residencial

Respuesta escolar a nivel de Sistema Educativo

1. La legislación educativa, cuando se refiere a las necesidades de carácter compensatorio debería reflejar con mayor énfasis las *necesidades de tipo emocional y conductual*, proponiendo pautas de actuación para abordarlas y otorgando facilidades para que los centros educativos las lleven a cabo.
2. Una *incorporación flexible del alumnado* ha de ser considerada como una medida más de atención a la diversidad, para facilitar el proceso de adaptación cuando un alumno o alumna se incorpore de forma tardía al centro escolar. Ésta no se trataría de una medida de obligado cumplimiento para todo aquel alumnado que se incorpore durante el curso a un centro escolar, sino que ofrecería a los centros la posibilidad de llevarla a cabo ante los casos particulares en los que se considere beneficioso (por ejemplo, ante alumnado que haya cursado con periodos de absentismo). Una incorporación gradual busca garantizar que las primeras experiencias del alumno o alumna en la nueva escuela sean agradables y reducir las posibilidades de que ocurran momentos de frustración o posibles problemas de conducta.
3. Cuando el centro escolar lo estime oportuno, la Delegación de Educación debería facilitar la matriculación del nuevo alumno o alumna en *un curso más bajo* a lo que le correspondería por edad, según contempla la legislación. Esta actuación ha de entenderse como una medida transitoria que, por tanto, deber ser aplicada de forma flexible. Esto podría evitar el empleo de medidas segregadoras de atención a la diversidad, repeticiones futuras y sentimientos de frustración por parte del alumnado al sentir que no alcanza el nivel de sus compañeros.
4. En la *formación* inicial y permanente del profesorado debe cobrar más importancia la intervención sobre el *ámbito emocional y el conductual*. Si ambas cuestiones tienen una repercusión beneficiosa para todo el alumnado, resultan cruciales para el grupo que conforman los niños y niñas en acogimiento residencial.
5. Dentro de las temáticas de formación permanente de los centros escolares que acojan a alumnado en protección, sería conveniente incluir *formación sobre el sistema de protección a la infancia y la población en acogida*. Para ello, se podría considerar la posibilidad de aprovechar la formación que ya existe para

el personal de los recursos de protección y seleccionar las opciones que puedan ser más útiles para el entorno escolar.

6. El sistema educativo debe desarrollar *mecanismos de selección del profesorado y resto de agentes educativos*, que garanticen un perfil profesional comprometido e implicado con el alumnado y especialmente con aquel que se encuentra en situaciones de mayor vulnerabilidad.
7. El sistema educativo debe promover y facilitar la presencia de *otros profesionales* en los centros escolares que tengan entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial. En ese sentido, los educadores sociales resultan un perfil profesional de suma importancia.
8. El sistema educativo debe fomentar políticas educativas que se dirijan a controlar la *no concentración* de alumnado en situación de vulnerabilidad en determinados centros escolares y aulas.
9. El sistema educativo, desde la legislación, debería *instar a que los centros escolares* propongan una propuesta de actuación hacia el alumnado en acogimiento residencial, lo cual también repercutiría en la mayor visibilización de este grupo de población en el ámbito escolar.

Respuesta escolar a nivel de centro escolar

1. Los centros escolares que acojan entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial han de desarrollar una apuesta firme para revertir el riesgo de exclusión educativa que amenaza a esta población. Esta apuesta pasa por la elaboración de una propuesta de actuación con esta población que incluya, por ejemplo, el procedimiento a seguir cuando se incorpora un alumno o alumna en protección a la escuela o cómo favorecer la coordinación con los centros de protección.
2. Se hace necesario el diseño de un Plan de Acogida que facilite el proceso de adaptación del nuevo alumno o alumna a la escuela y al aula. Dicho procedimiento podría ser incluido en el Plan de Acción Tutorial del centro y contemplar las actuaciones que aquí proponemos y que tienen su continuación en el apartado correspondiente a las actuaciones a nivel de aula:
 - ✓ Cuando acude un niño o niña durante el curso escolar es preciso, en primera instancia, *estudiar el caso* para poder determinar las actuaciones más adecuadas a implementar. Para ello, se hace necesaria una reunión

entre el director, el orientador y el educador o educadora del centro de protección para acceder a aquella información sobre el alumno o alumna que afecte a su situación escolar. Además, resulta conveniente un rastreo del historial del alumno o alumna en SENECA, aunque, si la información obtenida no es lo suficientemente aclaratoria, es conveniente contactar con el centro escolar del que proceda el niño o niña.

- ✓ Tras el estudio del caso, el director y el orientador podrán decidir *el grupo* más conveniente al que derivar al chico o chica.
 - ✓ Si se precisa, se puede proponer la *incorporación flexible* del nuevo alumno o alumna, procurando que acceda aquellos momentos de la jornada escolar que favorezcan una mayor socialización con los compañeros y aseguren momentos agradables y de disfrute en el nuevo entorno escolar.
 - ✓ Es importante que el personal del centro ofrezca una *acogida cálida* al alumno o alumna, que le presente el colegio y al nuevo grupo de compañeros. Resulta igualmente importante que le explique el funcionamiento propio del centro escolar y lo que se espera de él o ella.
 - ✓ Durante el periodo de adaptación, se puede designar a un profesional del centro escolar para que quede encargado de forma especial del alumno o alumna, ofrezca una actitud de arropo y actúe como persona de referencia ante el chico o chica. Al respecto, siguiendo la propuesta de Montserrat et al. (2015) es interesante prestar atención al papel beneficioso que pueden ejercer docentes prontos a jubilarse, con reducción de jornada horaria, para desarrollar esa labor de acompañamiento. No obstante, dicha tarea también puede ser ejercida por un grupo de iguales seleccionados para ello.
3. La necesaria implicación hacia el alumnado en riesgo no sólo puede recaer en los maestros y maestras a modo individual sino que debe de formar parte del funcionamiento del centro. Una respuesta escolar hacia esta población necesita de un compromiso a nivel de centro con la justicia social que impregne la cultura escolar.

4. La gestión de la organización y el funcionamiento del centro escolar debe responder a un modelo inclusivo, rediseñado por cada equipo profesional en función de las circunstancias propias de cada contexto escolar. Junto al necesario empleo de metodologías activas e inclusivas (con base en la cooperación entre el alumnado) y el planteamiento de un currículum incluyente, es preciso poner en práctica medidas de atención a la diversidad no segregadoras. Trabajar con grupos heterogéneos favorece la inclusión del alumnado, por lo que, en la medida de lo posible, conviene potenciar la aplicación de doble profesorado o de desdoblamientos.
5. La gestión de las conductas del alumnado ha de ser planteada a nivel de centro escolar, proponiendo acciones que otorguen coherencia a las actuaciones de todo el profesorado. Además del componente estructural, es necesario que el enfoque que rija el Plan de Convivencia sea preventivo. El equipo profesional ha de plantear estrategias originales y motivadoras que ofrezcan al alumnado oportunidades de comportarse de un modo positivo y por las que reciba reconocimiento social. Cabe destacar las llevadas a cabo por parte del CE-3, como el programa de monitores o el de Happy Friday. En la gestión de la convivencia se hace preciso también otorgar participación y protagonismo a los propios chicos y chicas. Este tipo de actuaciones tienen el potencial de favorecer el sentimiento de pertenencia del alumnado hacia el centro escolar.
6. Junto a lo anterior, abordar el ámbito emocional del alumnado favorecerá el clima de convivencia, el bienestar del alumnado y ofrecerá un panorama proclive al aprendizaje. Más allá de la implementación de programas puntuales de educación emocional, el ámbito emocional ha de ser trabajado de forma transversal y estructural en el centro escolar. Por ello, cobra especial importancia que las actitudes de implicación hacia el alumnado formen parte de la cultura escolar.
7. La coordinación con los centros de protección resulta clave para ofrecer una respuesta individualizada al niño o niña. Para ella, se hace necesario un intercambio de información entre centros escolares y de protección. En ese sentido, toda la información que reciban los profesionales de los centros de escolares ayudará a fomentar su sentimiento de ser tenidos en cuenta y formar parte de la tarea educativa con la población en protección. Conviene tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ En la fase de adaptación será importante una buena comunicación entre los dos contextos, para asentar las relaciones entre ellos. De cara a que el profesorado realice una evaluación inicial del nuevo alumno o alumna, resulta muy importante conocer sus circunstancias tanto académicas como personales, en el caso de que estas últimas puedan afectar a su situación en la escuela o den pistas para la atención que el chico o chica precisa. Por su parte, el centro de protección debe estar informado sobre las características y el funcionamiento del centro escolar, así como sobre lo que se espera del nuevo alumno o alumna en él.
- ✓ Se debe fomentar un clima de comunicación con intercambios regulares entre escuela y centro de protección en el que se enfatizan los progresos y actuaciones positivas del niño o niña, evitando que estos contactos se produzcan principalmente para reportar quejas o problemas detectados en el alumno o alumna. El uso de la agenda resulta una buena vía de comunicación, aunque no debe sustituir los encuentros personales.
- ✓ Se hace necesario que el centro de protección informe al profesorado sobre cambios en la vida del niño o niña que puedan afectar a su situación en la escuela, como aquellos relacionados con el régimen de visitas familiares y, por supuesto, lo referente a cambios de residencia.
- ✓ Es conveniente, también, compartir información sobre las estrategias educativas que se estén empleando en el centro escolar y el centro de protección para procurar, en la medida de lo posible, una coherencia en las respuestas que recibe el niño o niña por parte de ambos contextos.
- ✓ Dada la incompatibilidad horaria que con frecuencia afecta a los educadores de los centros de protección para acudir a las tutorías, es necesario aunar esfuerzos para acordar alternativas. Los centros escolares que tengan entre su alumnado a niños y niñas en acogimiento residencial deberían contar con profesionales extra que, entre otras funciones, se encarguen de establecer el puente entre centro escolar y centro de protección. El tutor designado durante el proceso de adaptación, al que nos hemos referido con anterioridad, también podría encargarse de la comunicación con los centros de protección. De igual modo, conviene reiterar el rol que pueden desempeñar docentes jubilados o que se encuentren cercanos a su jubilación. No obstante el perfil profesional que, de forma más completa, podría abarcar

la necesidad de coordinación entre los centros sería el del educador social, por lo que instamos a su presencia en los centros escolares, contemplando esta función en su horario de trabajo.

8. La labor del *orientador* es clave para en la trayectoria escolar del alumnado. Por un lado, de acuerdo con Palacios et al. (2014), éste puede ser la figura que centralice la información sobre el desarrollo educativo del alumnado en protección y coordine la atención que precise. En segundo lugar, el orientador debería monitorear la trayectoria escolar de este alumnado poniendo especial énfasis en la prevención del fracaso escolar.
9. De cara a favorecer la trayectoria escolar de esta población, se hace conveniente cuidar la transición entre 6º de Primaria y 1º de la ESO, ofreciendo a los centros de Secundaria información rica y detallada sobre el alumno o alumna en acogimiento residencial. De igual modo, sería adecuado el diseño de un procedimiento de adaptación al instituto, permitiendo visitarlo de forma previa a la incorporación al mismo.
10. Es positivo que los centros escolares permanezcan abiertos a la comunidad, pudiéndose enriquecer de la presencia de asociaciones, organizaciones no gubernamentales y voluntariado comprometido en la lucha contra la exclusión social.

Respuesta escolar a nivel de aula

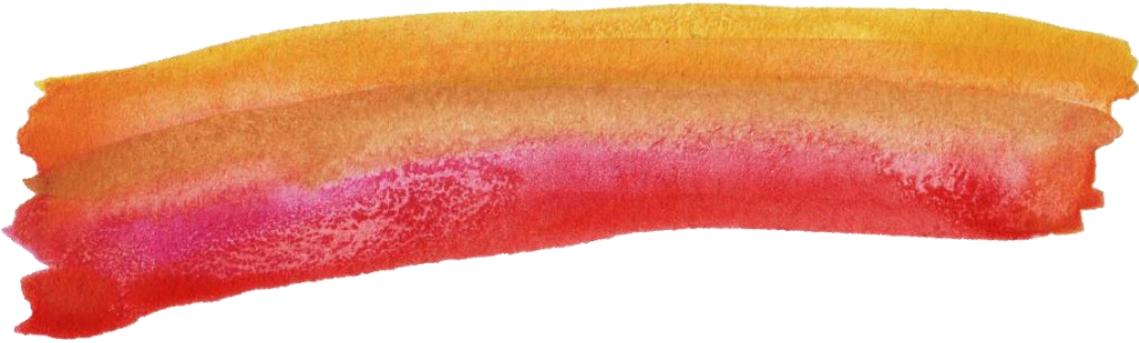
1. Es conveniente que la organización y el funcionamiento del aula responda a una lógica inclusiva, con base en el trabajo cooperativo para la consecución de un currículum incluyente.
2. Es necesario que el aula cuente con un sistema de regulación del clima de convivencia a nivel de aula que sea coherente a lo dispuesto para el conjunto del centro escolar.
3. El clima de aula ha de favorecer un ambiente que facilite al alumnado expresar posibles dudas y dificultades. Además, es tarea del maestro o maestra crear condiciones para que el alumnado experimente éxitos que puedan ser debidamente respaldados, reconocidos y reforzados. Esto implica tener conocimiento de las potencialidades del alumnado.
4. El tutor o tutora ha de cuidar los sentimientos y emociones del grupo. Además de trabajar el ámbito emocional del alumnado de forma transversal desde una

actitud de implicación hacia él, es positivo aprovechar el horario de tutoría para llevar a cabo dinámicas de cohesión de grupo, tratar temas relacionados con el autoconcepto y la autoestima o poner en práctica programas específicos de educación emocional.

5. Los maestros y maestras deben conocer lo que significa e implica que un alumno o alumna se encuentre en una medida de protección a la infancia. Ello debe llevar a tomar conciencia sobre la importancia de potenciar el desarrollo académico de esta población, siendo exigentes y manifestando al alumnado unas expectativas positivas.
6. Los maestros y maestras han de ser conscientes de que, en el caso de que el alumno o alumna se incorpore de forma tardía al centro escolar y al aula, necesita de un periodo de adaptación en el que han de ser flexibles y pacientes. La concreción del plan de acogida para el alumnado en acogimiento residencial a nivel de aula podría contar con la puesta en marcha de los siguientes aspectos:
 - ✓ El maestro o maestra debería estar previamente avisado de la incorporación de un nuevo alumno o alumna al aula. Una primera información sobre él o ella, le ayudará a acertar con el trato individual a manifestar (pudiendo evitar ciertos temas o actuaciones).
 - ✓ La llegada de un nuevo compañero o compañera a clase puede constituir una situación de aprendizaje de la que se enriquezca todo el grupo-clase. Así, se puede trabajar con el resto del alumnado y preparar alguna dinámica o actividad de bienvenida.
 - ✓ Es necesario que el tutor explique al alumno o alumna el sistema de regulación del clima de convivencia que existe en el grupo.
 - ✓ Durante los primeros momentos, es positivo que el tutor esté pendiente y favorezca la inclusión y socialización del nuevo alumno o alumna. Actividades basadas en el trabajo cooperativo pueden favorecerlo.
 - ✓ Desde el inicio, se debe comenzar un proceso de exploración de la situación académica del nuevo alumno o alumna. No obstante, es conveniente esperar unos días antes de realizar una evaluación inicial, para favorecer el sentimiento de comodidad del chico o chica en el nuevo contexto. En esos primeros momentos, la observación del tutor será importante.

- ✓ Durante dicha exploración académica, la coordinación con el orientador del centro será clave. A la luz de la evaluación inicial, ambos han de determinar la necesidad de llevar a cabo una evaluación psicopedagógica.

Overview in English



1. Chapter 1: Introduction
2. Chapter 9: Conclusions. A caring school

CHAPTER 1: INTRODUCTION

This thesis originates from my professional experience as an educator in a residential home for children in care. The experience gave me the opportunity to live alongside six school-age boys and girls, and to accompany them through all areas of their life, including schooling. My previous training and experience as a teacher led me to pay particular attention to their academic development and the attention that they received from the schools they were attending: questions which later became the research project upon which this thesis is based. Thus, this work starts from the knowledge and the relationship with specific people, to whom I address and dedicate these pages.

The first chapter aims to present and introduce the content which will be developed throughout the document. Following this, the research question is clarified, which justifies the pertinence and relevance of this study. The research design is also explained.

1. JUSTIFICATION AND INVESTIGATIVE PROBLEM

This thesis revolves around the population of children living in a residential care. This is a child protection measure that involves the separation of children from their birth families; either because the parents request it or, in most cases, because the state judges that the living conditions to which they are exposed pose a serious risk to their development. The children go to live in residential homes, which are then in charge of their care and holistic education.

Research conducted at a national and international level about the situation of this population once they reach legal adulthood, has shown that it is more likely for them to experience circumstances of adversity and social exclusion during adult life (Ferguson & Wolkow, 2012; Jackson & Cameron, 2012; Johansson & Höjer, 2012; O'Higgins, Sebba, & Luke, 2015). This has led experts in the field to claim that this group is one of the most vulnerable populations in western societies (Hedin, Höjer, & Brunnberg, 2011; Vacca, 2008; Zetlin & Weinberg, 2004).

One of the factors contributing to this panorama of adversity is the fact that many care-leavers have low levels of educational attainment, an issue that has already been confirmed at the internally, where several studies have evidenced the significant gap between the educational level of this population and the average (O'Higgins et al.,

2015). It is in this context where the importance of education for this group is placed, understood as the best antidote to counter disadvantaged situations and guarantee social inclusion (Jackson & Cameron, 2012; Zetlin & Weinberg, 2004).

The need to reverse the numbers associated with the educational levels of this population has contributed to the growing relevance of this topic, spawning a whole line of research concerning the education of children and young people in care at an international level (Brodie, 2009; O'Higgins et al., 2015).

A large part of those studies carried out have revolved around the attempt to understand the reasons why this group is behind in terms of academic performance (Berridge, 2012; Brodie, 2009; O'Higgins et al., 2015). Jackson et al. (2002) suggests that those works can be divided into two major approaches. The first concentrates on the intrinsic motivations of children and young people, and how their life experiences, prior to entering into the care system, have negatively influenced their development. The second approach, without discounting the factors examined in the previous one, takes a broader view and questions the roles played by both the care system and the educational system themselves. It points out that both systems may be failing to fulfil their aim to compensate for the difficult starting point from which children and young people in care come to education. This thesis situates itself clearly within the second camp of analyses.

Nonetheless, while the vast majority of studies have focused on analyzing the functioning of the care system as a protective element or as an obstacle to the educational achievement of this population, it cannot be said that there is a similar emphasis on the role played by the school. Although actions corresponding to the work of the school have been mentioned repeatedly, this has rarely been expressly pointed out or analyzed in depth. In most cases, the quality and benefit of such interventions has been taken for granted. Thus, while there have been enough contributions of how the child protection system should promote the "school adjustment" of children in care, there has been little discussion about the "adjustment of the school" towards these pupils.

While it is logical that the care system has a greater presence in existing research into the education of children in care -as it is the main responsible for this population-, it is not possible to disregard the responsibility that also corresponds to the school. Thus, this thesis argues for the need to offer an internal view of the educational system that complements the existing research on the education of children in care.

On the other hand, as argued by Dill, Flynn, Hollingshead, & Fernandes (2012), research from the educational field has traditionally focus on the educational situation of different minority groups, but not enough attention has been paid to the population in care. We, therefore, consider that the role of schools in the education of children and young people in care remains hazy in current research.

However, the panorama of educational research at national and international levels does contain abundant literature reclaiming equality in education. In this vein, we have opted to take a perspective focused on the inclusion-exclusion binomial in education, as a framework to shed light on the theme that occupies us here.

The socio-interactive perspective of risk, dealt with by Escudero, González, Moreno, Nieto, & Por tela (2013), puts attention on those students who could find themselves “in danger of not fully developing their potential in the face of risky conditions that can affect them in any moment of their school career” (p.28). This approach is based on the premise that there are no students "at risk" apart from the contexts that pose a risk to them, being the school one of them. It is understood that teachers and schools, through their words and actions, have the potential to counteract situations of educational inequality or, on the contrary, to reproduce them.

In addition, we situate our analysis within the perspective of inclusive education, as it embraces all students and especially those who are in vulnerable situations; and since it is the main theoretical and practical framework that advocates the fight against educational exclusion and, as a result, pursues social justice.

1.1. Several important clarifications

Throughout this document we continuously refer to “children in residential care” or to “pupils in residential care”. In so doing, we are aware of the danger of categorization entailed by this term. For this reason, it is important to clarify that we do not wish to convey with this term the idea that it refers to a group with identical characteristics, and much less that all children in this group experience difficulties in their educational journey. Finding oneself in care is a circumstance, not an indicator of any type of problem *per se*.

It is precisely the perspective of risk that puts emphasis on the idea of probability (Escudero and González, 2013). That is to say, although the adverse circumstances through which children come into care cannot be denied, such situations do not inevitably have to lead to realities of exclusion. In this way, this perspective allows for transformation if the necessary intervention mechanisms are activated.

In placing the focus of attention on this population, we are attempting to make visible a group of children who are not sufficiently taken into consideration at scientific, social and legislative levels.

Secondly, it is important to explain why in this study we focus on primary education, when the majority of research into the education of children in care shows that it is at secondary school when the educational situation of this group becomes more troubling.

Nonetheless, the fact that this happens does not mean that the origin of the situation is to be found at the secondary schooling stage. Although the situation becomes more severe and evident at this moment, is probable that this is in fact the manifestation of the final stage of a process. According to Escudero and González (2013):

The most delicate problems at school do not appear overnight, but have been accumulating over a long time. They are not mysterious episodes (...). They are usually formed by gaps of learning that never come to be resolved, by progressive experiences of disengagement and disaffection. (p.20)

Indeed, Montserrat, Casas and Baena (2015) found that those students in care who participated in their research started their first year of secondary school with pre-existing problems; issues which were aggravated when entering the new institution.

Following this line of thinking, in this study we consider primary education as a stage which must also be analyzed in terms of its preventative capacity. Thus, we agree with Brodie (2009) in her argument that it is necessary to pay attention to all educational stages of children in care, from infancy to university level.

Finally, among the existing child protection measures we focus on residential care because, despite the fact that Spain is attempting to reverse the figures in favour of foster care, residential care remains in full force. Furthermore, several studies – such as Montserrat, Casas, & Bertrán (2013) – have shown that children in residential care have the worst educational results in comparison to the rest of population.

2. RESEARCH OBJECTIVES

The exposed research problem brings into question the role of schools in the education of children in residential care, which we have made concrete in the term ‘school response’. Thus the principle objective of this thesis is:

- To know and understand the nature of the response received by children in residential care from the schools they attend

In order to address this aim, we have delineated a series of specific objectives in which we cover factors ranging from the perceptions of teachers, to the practices carried out in schools, paying particular attention to the relations between them and the residential homes. Furthermore, we add a brief explanation of the legal landscape affecting the care population.

It should be noted that, at the early stage of the research project proposed another objective concerning children in care’s own understandings about their educational experiences. However, as is explained in Chapter 5, we were not able to address this issue. Therefore, the specific objectives are as follows:

1. To explore the legal and administrative landscape that protects the school-based education of children in residential care.
2. To understand how school professionals perceive students in residential care situations.
3. To identify the measures and strategies that schools carry out to compensate for the educational inequalities present in their pupils and specifically in children in residential care.
4. To understand how professionals working in residential homes and schools perceive and value the relationship and coordination between the two institutions.

Based on the fact that pupils in residential care – as shown by the figures – are at risk of school exclusion (a situation that is by no means inevitable), this work aims to act as a warning: a call for more attention on the educational system, schools and teachers in order to establish all the possible interventions that can be made, with the aim of ensuring that the educational trajectories of this students are as successful as possible. With this purpose in mind, this thesis will try to answer the question: *If necessary, how could school response to children in residential care be improved?*

3. DELIMITATION OF 'SCHOOL RESPONSE'

Throughout this thesis we have used the term 'school response', with reference to the attention given by the educational system, schools and teachers to students in residential care.

Taking an ecological perspective into account, we are aware that multiple factors intervene in and interact with each other when it comes to the education of children in care. *A priori*, it is possible say that the main actors who participate in this reality are those that appear in the following figure (1.1). We could additionally descend to a more microanalysis where other multiple elements would appear: for example, when considering the children themselves, we could mention their identities, perceptions of themselves, expectations or abilities.

However, for the reasons explained in the section referring the research problem, this thesis places the focus of attention upon the school. In so doing, it does not mean that the school is the sole, or maximum, responsible entity for these children's education.

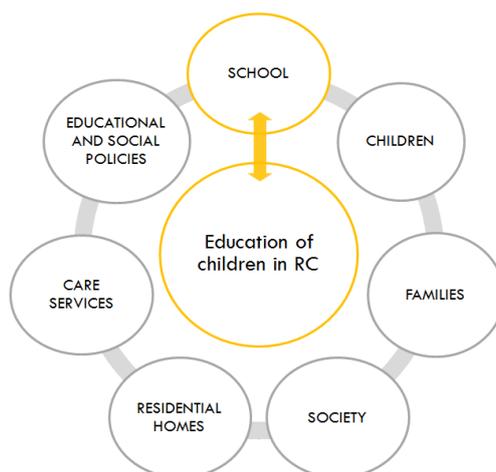


Figure 1.1. Actors that intervene in and interact with the education of children in residential care. Own elaboration.

In speaking of how the school intervenes in this population, the planes of analysis are again multiple. But we consider that they are roughly located in the following three levels (figure 1.2):

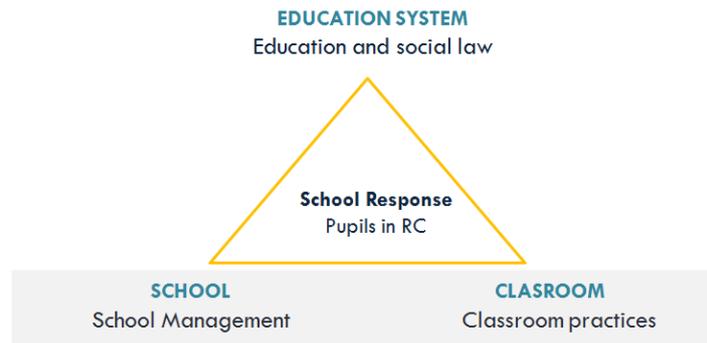


Figure 1.2. Planes of analysis of the school response to students in residential care. Own elaboration.

Given that “the fight against school exclusion and the defence of broad approaches to inclusion go beyond the limits of schools, because they concern not only schools but also wider social and educational policies” (González, 2008, p. 5), we have included their analysis in this research; albeit in a more explanatory mode. The bulk of the work is dedicated to centre and classroom dimensions.

In order to study the school response to children in residential care, we did not count on the existence of a previous and specific analysis framework. Following the literature review and the theoretical approach chosen, we considered that the quality of the school education for this population needed to include aspects that would have an impact both on their academic performance and on their school well-being. In addition, the coordination between schools and residential homes should be taken into account, given the importance that literature attaches to this issue. So, broadly speaking, we suggest that the school response to this population would encompass **how the school**:

1. Enhances the **academic performance** of children in residential care. This is related to aspects such as the teaching–learning strategies employed, how attention to diversity is managed, and teachers’ expectations.
2. Cares for the **welfare** of children in residential care. This aspect is linked to how a climate of school coexistence is managed, how the personal–emotional field of pupils is approached, how the incorporation of these children into school was handled and how their social integration was supported.
3. Establishes **communication and coordination with the residential home**.

In analyzing these large dimensions, both what is being done and what is omitted need to be taken into account.

Figure 5.15 (Chapter 5, p.154) shows which of these larger dimensions were ultimately used to analyze school response, once the data was analyzed and emerging categories were incorporated.

4. DESIGN OF THE INVESTIGATION

This thesis followed a qualitative methodology in its entirety. In order to analyse and understand the school response to children in residential care, we consider it essential to enter into the school context. To this end, the case study (Stake, 1998) was proposed as the most appropriate methodological option. Specifically, a multiple case study has been carried out consisting of the realities offered by three schools that have boys and girls in residential care among their pupils. We immersed ourselves in the daily life of these schools, in order to better understand and interpret the attention they pay to these children, through the professionals involved in their school education.

Additionally, we have complemented schools' point of view with the voices of professionals from relevant residential homes. On the other hand, we also asked a key informant based in the Department of Education for access to information related to the more systematic dimension.

The design of the research, however, followed an emerging process, which means that, although we started from previous ideas, this has been configured during the fieldwork process itself. The research process followed is illustrated in the following figure:

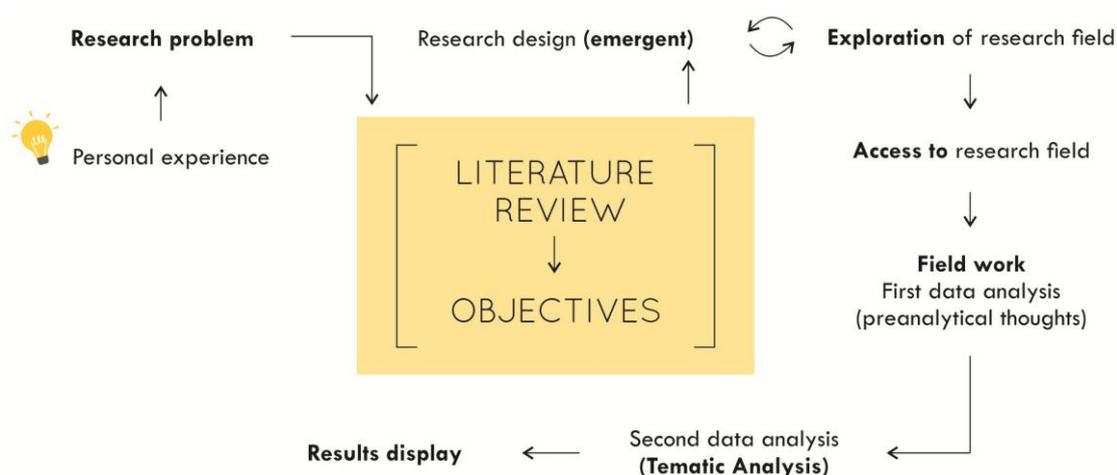


Figure 1.3. Research process. Own elaboration.

We present below an outline summarizing the research project, clarifying the data collection and analysis techniques, as well as the participants interviewed.

SCHOOL RESPONSES TOWARDS CHILDREN LIVING IN RESIDENTIAL CARE: BETWEEN EDUCATIONAL INCLUSION AND EXCLUSION. CASE STUDIES

OBJECTIVES

To know and understand the nature of the response received by children in residential care from the schools they attend

1. To explore the legislative and administrative landscape that protects the school-based education of children in residential care
2. To understand how school professionals perceive students in residential care situations.
3. To identify the measures and strategies used by schools in order to compensate for educational inequalities present in their student cohort, particularly with regards to children in residential care.
4. To find out how professionals working in care homes and schools perceive and value the relationship and coordination between the two institutions.

METHODOLOGY

Multiple case study analysis (Stake, 1998)



Three different primary schools that have children in residential care among their students

RESEARCH TECHNIQUES AND INSTRUMENT

Interview

Observation

School documents revision

Interview guide

Field notebook

PARTICIPANTS

School professionals	Care homes professionals	Department of Education
Management team (Headteacher, Deputy Headteacher)		
Form teachers	A key informant of each residential home	A key informant
Special Education Teachers		
Counsellor		

DATA ANALYSIS

→ Thematic analysis (Braun and Clarke, 2006)

Figure 1.4. Overview of the research project. Own elaboration.

5. OUTLINE

Chapter 2: *The child protection system in Spain and Andalusia*, puts the population upon which this study is based into context by explaining: the current state of the child protection system in Spain; what residential care is about; and what possible needs may be exhibited by children in residential care, according to experts in the field.

Chapter 3: *Education of children in care*, examines the issues involved in the question that forms the central theme of this thesis, following a literature review carried out at a national and – to a greater extent – international level. This review does not focus exclusively on children in residential care, but on children in care in general, where most of the studies focus. The second part of this chapter specifically analyzes what research has shown about the role of the school in educating this population.

Chapter 4: *Inclusive education and the fight against exclusion*, presents the theoretical and epistemological framework from which the research problem in this thesis is understood. Thus, pupils in residential care are considered in this chapter as a population at risk of educational exclusion, a situation in which the school and educational system intervene in one way or another. As well as addressing the wider contexts of social exclusion and of exclusion from education, we also advance the perspective of inclusive education as a paradigm that aspires to achieve social justice. Given that Spanish academic literature and research offers an importance voice on the phenomenon of educational inclusion-exclusion, this chapter features a greater number of Spanish authors.

Chapter 5: *Objectives and methodology*, lays out the objectives that have guided this research, and delves into the methodology employed and explains how the study design emerged and was developed, leading to the multiple case study analysis used in this investigation.

Chapter 6: *The chosen schools*, is the first results chapter. It elaborates on the context specific to each school, obtained from the case studies. Therefore it is subdivided into three sections: 6.1. *School 1*; 6.2. *School 2*; and 6.3. *School 3*. Although the same themes are dealt with at a general level for each school, the structure of the sections varies according to the information that emerged in each case study.

Chapter 7: *Transversal analysis of the school response to pupils in residential care.*

Knowing the general characteristics of each school (as outlined in Chapter 6) allows us to better understand the attention that each school pays to children in residential care; an issue that is addressed in an integrated way in this chapter. Chapter 7 is, in turn, divided into four subsections, corresponding to the four specific research objectives.

Chapter 8: *Discussion. Between inclusion and educational exclusion,* establishes a ‘dialogue’ between the results outlined in chapters 6 and 7, and theoretical understandings in the existing research on the education of children in care, as well as on those drawn from the theoretical framework on the risk of educational exclusion.

Chapter 9: *Conclusions. A caring school,* synthesizes the conclusions of the research; exposing the limitations of this work and the possible lines of future work.

Chapter 10: *Proposal for action. School response towards children living in residential care.* With regards to the implications for educational practice, a proposal for action about the school response to pupils in residential care has been developed, thus addressing the purpose of this research.

CHAPTER 9: CONCLUSIONS. A CARING SCHOOL

In accordance with the general and specific objectives of this study, this thesis has focused on understanding school responses to children in residential care. Through a multiple case study analysis based on three primary schools, this study has sought to: discover how school professionals perceive the population in care; identify the measures and strategies that schools used in working with these pupils; and to understand how the professionals involved – from both schools and residential homes– valued the relation and coordination between the two institutions. In proceeding to address such questions, it has been departed from an exploration of the legislative landscape that protects the academic education of children in residential care.

Based on the results obtained in this study, in this chapter we present the key ideas with which this work concludes.

The literature on education of children in care has documented those obstacles that interfere in these pupils' educational progress. However, the majority of them have referred to those barriers that occur in the child protection system, or in the coordination between residential homes and schools. Thus potential barriers occurring within the school environment itself have gone largely unnoticed. In this sense, **this thesis contributes** to existing knowledge on the education of children in care, in focusing its analysis on those factors that occur within the school environment, and for which the educational system must take responsibility for in meeting the needs of this population.

This investigation highlights **the importance of the school's role** in the primary-stage education of children in residential care. In light of our data, the school appears as a stage upon which multiple possibilities can come into play. Although the school has the capacity to promote academic progress and care for the well-being of these pupils, it also configures a context in which there are situations of risk which, if not addressed, could lead to the future educational exclusion of this population. Therefore, what happens in primary education can have consequences throughout the school career of this population. This consideration places us, *a priori*, at a **preventative level**.

The reality studied leads us to conclude that **there is no specific school response** towards the population in residential care, as is the case in other countries. The educational attention that these children receive can vary as widely as the schools that they attend. Our data shows that, when schools do not have a pre-considered and pre-

established response for the actions they should take with these pupils, sometimes they fall back on the common sense of their professionals.

In this study, a suitable education approach to children in residential care appeared to be closely linked to the **figure of the teacher**, highlighted because of his involvement capacity. Both the teachers and professionals from residential homes interviewed underlined the importance of teachers having a close relationship and establishing an affective bond with children in care. In this way, teacher involvement was considered necessary both for engaging pupils in academic work and for regulating their behaviour.

A much clearer and more defined intervention was detected when it came to addressing the children's academic needs, than when it was related to their emotional and behavioural needs. This may be related to a lack of attention, on a structural level, to both aspects. This can be seen in the **not enough emphasis** given to emotional and behavioural care, both in legislation and in teacher training.

Thus, regardless of whether teachers' actions were more or less inclusive, teachers had the knowledge, measures and strategies to address curricular gaps or learning difficulties where necessary, while responses to emotional and behavioural needs were more intuitive.

This, in turn, led to the fact that when teachers spoke of children in residential care, they mainly highlighted emotional and behavioural deficiencies. Specifically, the presence of disruptive behaviours appears in this thesis as the greatest challenge detected by teachers in the exercise of their duties.

Results seems to show that when schools did not have **structural preventative actions** aimed to foster a positive school climate, a discourse characterized by a certain sense of battle against students appeared, contradicting others based on the need for involvement with these pupils. This also had a negative impact on teachers' motivation.

Inappropriate management of behaviours can have repercussions not only on teaching staff, **superimposed upon the sensitivity and commitment** that they had shown *a priori*, but also upon the children themselves. The existence of a certain stigma against this group meant that, on occasion, they were not a welcome population in the classroom or school. The generation of such labels runs the risk of **hiding the multiple potentials** of these children, becoming an impediment to their academic development and, therefore, increasing their risk of educational exclusion.

However, our data seem to indicate that, when schools manage to address their pupils' needs through putting into action measures specifically designed for that purpose, what could initially be considered the children's *problem ceases to have such a connotation*.

On the other hand, professionals from residential homes valued those schools that were, as a whole, involved with and *better understood* the population in care. In our thesis, these characteristics were better demonstrated by the schools described as *compensatory*. This, on one hand, led residential homes to opt for such schools in order to send preferably their population, which caused, although not intentionally, the phenomenon of school segregation.

This preference toward those 'more-involved' schools raises the need for the aforementioned characteristics in the profile of teaching staff, to **the structure of the school**, making it part of the culture of the school. For this to happen, it is necessary, in the first place, that the school is willing to welcome pupils in vulnerable situations: a will which must be motivated by an ethical commitment, not by the need to increase enrolment or to establish pre-determined educational ideals. **Such will and ethical commitment will begin to mobilize** a committed response to addressing situations of social exclusion; situations which cannot be fixed by just a minority of schools.

This need to *better understand* pupils in care is as much related both to the information that teachers have about the children, as well as to their knowledge about the child protection system and population in residential care. In our data, the fact that schools had a history of taking children in residential care constituted an important factor for them to consider that they had the enough information and knowledge. Nonetheless, school response to these pupils **should not rely solely upon the experience** of professionals, as it is worth thinking of cases of other schools who receive these children only at irregular intervals.

The factor of *time working together* was also the explanation for the general good level of coordination maintained between schools and residential homes, since professionals knew each other personally and had over the years found ways to communicate. But again, if school response to pupils in residential care is inseparable from coordination and collaboration with residential homes, this cannot fall back on **the chance of having favourable circumstances** between the centres. On the other hand, the relationship between centres was found to be stronger where they shared an affinity for educational style.

The deficits identified in teachers and schools –such as lack of information or training, or scarcity of resources and support – influence, in certain cases, the generation of risks of educational exclusion. These are shown in teachers' discourse being focused on in pupils' behaviour problems, in the lack of positive expectations or in the insufficient attention to all the needs that children may have. These factors represent barriers that interfere with the learning and school well-being of pupils in residential care.

From the above, we conclude that the educational and social inclusion of children in residential care is not guaranteed solely by the standard school actions. A response to this population **requires a firm commitment** on the part of the educational system and the schools that receive these pupils. Taking the words of one of the teachers interviewed, it is necessary to have "a school that embraces" (M11), a school that warmly welcomes these children and is committed to generating a favourable environment for their academic achievement and school well-being.

A series of **practical implications** derived from the results and conclusions of this research have been grouped under the heading *Proposal for school response to students in residential care*, which is presented in chapter 10, the final chapter of this thesis.

The limitations that have been present in the development of this research are shown below. Finally, this chapter ends with the proposal of future lines of work.

LIMITATIONS

The greatest limitation of this research is the absence of the voices of the protagonists of the child protection system: the children. The difficulties encountered in accessing this population meant that, finally, their participation had to be left out, losing the opportunity to contrast the perspectives of teachers and professionals from residential homes with the pupils' own experiences.

We have plenty of research showing the importance of listening the voices of people in situations of exclusion (Martos and Domingo, 2011; Parrilla, 2008), as is pointed out by Calderón (2014) and Mena et al. (2010) those students in vulnerable circumstances are active subjects in the processes of school disengagement, who react to and resist factors of educational exclusion. Furthermore, the work of Montserrat, Casas and Baena (2015) shows how the perspectives of teachers and those of the children themselves can vary when it comes to assessing certain school aspects.

Not knowing the perception of children has meant not adequately addressing their social situation in each of the schools studied, an issue that greatly influences their

school experiences (Palacios et al. 2014). In all cases, the teachers considered that in their schools, pupils were perfectly included with the rest of their classmates. Nevertheless, we can suppose that the educational style and the actions of each of the school favoured the pupils' inclusion and socialisation in a different way. This question remains unanswered in this thesis.

Secondly, a theoretical limitation can be found in the lack of a pre-existing framework of analysis dedicated to the study of school response to children in residential care. In view of this, this thesis has concentrated on those dimensions considered relevant to the investigation.

Lastly, when dealing with the population of children in residential care during this thesis, gender differences between boys and girls have not been taken into account. This was found difficult to infer from teachers' discourse.

FUTURE RESEARCH

Bearing in mind what has been expressed in the previous section, a clear research proposal for future research is to know the perception of children in residential care about their school experiences, contrasting it with the results obtained in this research.

Secondly, a follow-on research project to this thesis would involve extending the research to Secondary stage, where the scenario changes considerably. In this vein, it is of particular social relevance to study the current school response received by the group of young foreign students, who in Spain are termed MENAS (*Menores Extranjeros No Acompañados*, or 'unaccompanied foreign minors').

On the other hand, it would be desirable that the next research opportunities have an applied character and include the contributions of socio-educational action (Martínez, Sáez, Martínez y Olea, 2018). We aspire to the use of participatory action-research methodologies in order to guarantee to a greater extent the social contribution of studies, since we consider that, as far as possible, research should be a tool at the service of the fight for social justice.



Referencias Bibliográficas

- Aguirre, M. (2006). Crisis y gestión del sistema global. Paradojas y alternativas en la globalización. (Cuadernos de Trabajo de Hegoa, núm. 40). Bilbao: HEGOA.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Eds.). *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 15-53). Barcelona: Gedisa.
- Baginsky, M. (2008). *Safeguarding Children and Schools*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Barton, A., & Vacca, J. S. (2010). Frequent moving has a negative affect on the school achievement of foster children makes the case for reform. *Children and Youth Services Review*, 32, 829-832. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.02.001>.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2489-2497. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.024>
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review*, 34, 1171-1175. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.032>
- Berridge, D. (2017). The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*, 77(April), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.04.004>
- Bisquerra, R. (2018). *El profesorado necesita competencias emocionales para poder gestionar su bienestar*. Entrevista en el Diario de la Educación, 12/9/2018. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/09/12/el-profesorado-necesita-competencias-emocionales-para-poder-gestionar-su-bienestar/>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, (428), 1-6.
- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO-Santiago. Recuperado de http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacion-pci/tema_1-inclusion/index1.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (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.
- Brodie, I. (2009). *Improving educational outcomes for looked-after children and young people*. London: C4EO.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H., & Hollingworth, K. (2012). Continuing educational participation among children in care in five countries: Some issues of social class. *Journal of Education Policy*, 27(3), 387-399. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.644811>
- Casas, F. (2000). Prólogo. En J. Fernández del Valle y J. Fuertes (Eds.), *El acogimiento residencial en la protección a la infancia* (pp. 13-18). Madrid. Pirámide.

- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Eds.). *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información. La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa* (2ª edición). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Consejo General de la Psicología de España. (2015). La nueva Ley de Protección de la Infancia y la Adolescencia reconoce a los menores como víctimas de violencia de género http://www.infocop.es/view_article.asp?id=5806
- Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616–623. doi:10.1177/0004867415582053
- Darmody, M., McMahon, L., Banks, J., & Gilligan, R. (2013). *Education of Children in Care in Ireland: An Exploratory Study*. Dublin: Children's Research Centre, Trinity College.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Del Valle, J., & Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22, 251-257.
- Del Valle, J., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2007). *Evaluación de resultados de la medida de acogimiento familiar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Dill, K., Flynn, R. J., Hollingshead, M., & Fernandes, A. (2012). Improving the educational achievement of young people in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 34, 1081-1083. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.031>
- Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia. Observatorio de la Infancia (2018). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 20. Datos 2017. Informes, Estudios e Investigación 2018. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://publicacionesoficiales.boe.es/>
- Denzin, N.K. y Lincoln y.S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa (Manual de investigación cualitativa III)*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Department of Education. (2014). *Children in care Research priorities and questions*, (report). Recuperado de www.gov.uk/government/publications.
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Tribuna Abierta*, 18, 117-128.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marcho de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Edwards, L. N. (2016). Looking after the teachers: exploring the emotional labour experienced by teachers of looked after children. *Educational Psychology in Practice*, 32(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1112256>
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.

- Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304464&info=resumen&idoma=ENG>
- Escudero, J.M. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa. En J.M. Escudero Muñoz y J. Sáez Carreras (coords.), *Exclusión social/exclusión educativa* (pp. 69-121). Murcia: DM.
- Escudero, J.M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 1-6.
- Escudero, J. M, González, M.T y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64. [https://doi.org/Revista certificada por la FECYT](https://doi.org/Revista%20certificada%20por%20la%20FECYT)
- Escudero, J.M. y González, M.T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J.M. Escudero (coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 6-61). Murcia: DM Editor.
- Escudero, J. M, González, M.T, Moreno, M., Nieto, J.M. y Por tela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM Editor.
- Escudero, J. M y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- España. Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 03 de agosto de 2005, núm. 150, pp. (22-42).
- España. Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de julio de 2015, núm. 175, pp. 61871- 61889.

- España. Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de julio de 2015, núm. 180, pp. 64544- 64613.
- Evans, R., Brown, R., Rees, G., & Smith, P. (2016). Systematic review of educational interventions for looked-after children and young people : Recommendations for intervention development and evaluation. *British Educational Research Journal*, 1-27. <https://doi.org/10.1002/berj.3252>
- Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>
- Fernández Muelas, E. (2016). *Análisis de la respuesta educativa desde la escuela a los menores en acogimiento residencial. Un estudio de caso en la Comunidad de Madrid*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
- Fletcher-Campbell, F., Archer, T., & Tomlinson, K. (2003). *The Role of the School in Supporting the Education of Children in Public Care*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flynn, R. J., & Tessier, N. G. (2011). Promotive and risk factors as concurrent predictors of educational outcomes in supported transitional living: Extended care and maintenance in Ontario, Canada. *Children and Youth Services Review*, 33, 2498–2503. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.014>
- Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722985>
- Gallego, N. (2017). *La vía ordinaria para seres extraordinarios*. Asociación adopción punto de encuentro. Recuperado de <https://adopcionpuntodeencuentro.com/web/la-via-ordinaria-para-seres->

extraordinarios-nano-gallego-padre-adoptivo-de-dos-ninos/

- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13-25. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1998.00068.x>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Aldine Transaction Publishers. Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Goddard, J. (2000). The education of looked after children. *Child and Family Social Work*, (May), 79-86. Recuperado de www.nrdc.org.uk
- Gómez, J., Grau, A., Ingellis, A. y Jabbaz, M. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Universitat de Valencia. Open Course Ware. Recuperado de <http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/material-de-clase/>
- González-García, C., Lázaro-Visa, S., Santos, I., Fernández del Valle, J.F., & Bravo, A. (2017). School functioning of a particularly vulnerable group: Children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01116>
- González, M.T (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M.T (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.b-ms.com.co/careers/Pages/diversidad.aspx>
- Hardoon, D., Fuentes-Nieva, R. y Ayele, S. (2016) *Una economía al servicio del 1%: Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema*. Oxford: Oxfam GB. Recuperado de <http://oxf.am/ZniS>
- Hargreaves, A. (2003). La distinción y el asco: Las políticas emocionales del fracaso escolar Andrew Hargreaves. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 3, 19-27.

- Harker, R. M., Dobel-ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education ? Looked after children ' s perceptions of support for educational progress. *Social Work*, 8, 89-100. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x>
- Harker, R. Dobel-Ober, D., Berridge, D. & Sinclair, R. (2004). *Taking Care of Education. An evaluation of the education of looked after children*. London: National Children Boureau.
- Hedin, L., Höjer, I., & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child and Family Social Work*, 16(1), 43-51. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00706.x>
- Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- Iglesias Galdo, A. y Cruz López, L. (2013). Adolescencias y vulnerabilidad social: El compromiso con un modelo inclusivo de educación. En C. M. Torío, Susana; García-Pérez, Omar; Peña, José V.; Fernández (Ed.), *La crisi social y el Estado de Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* (Servicio d, pp. 99-104). Oviedo: Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Jackson, S. (1994). Educating Children in Residential and Foster Care. *Oxford Review of Education*, 20(3), 267-279. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1050881>
- Jackson, S., Feinstein, L., Levacic, R., Owen, C., Simon, A., & Brassett-Grundy, A. (2002). *The costs and benefits of educating children in care*. London: Thomas Coram Research Unit Institute of Education University of London.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.041>
- Jackson, S. & Cameron, C. (2014). *Improving Access to Further and Higher Education for Young People in Public Care: European Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jackson, S., Feinstein, L., Levacic, R., Owen, C., Simon, A., & Brassett-Grundy, A. (2002). *The costs and benefits of educating children in care*. London: Thomas

Coram Research Unit Institute of Education University of London.

- Jackson, S., & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, 16(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.763108>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 173-186. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado*, 13(3), 11-49. <https://doi.org/B> Encontrado en Dialnet C) Revista certificada por la FECYT
- Johansson, H., & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups - Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1135-1142. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.01.042>
- Junta de Andalucía (s.f.). *Acogimiento residencial en centros de protección de menores*. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticasocialesyconciliacion/areas/infancia-familias/separacion-familia/paginas/acogimiento-residencial.html>
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp.133-214). Barcelona: Gedisa.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: Revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología*, 30(1), 89-104. <https://doi.org/10.1174/021093909787536254>
- Leslie, C., & Mohammed, A. (2015). Inclusion of looked after children in education. *Scottish Journal of Residential Childcare*, 14(1), 1-20.

- López, M. y Del Valle, J. F. (2016). Foster carer experience in Spain: Analysis of the vulnerabilities of a permanent model. *Psicothema*, 28(2), 122-129. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.168>
- López, M., Delgado, P., Carvalho, J.M. S. y del Valle, J. F. (2014). Características y desarrollo del acogimiento familiar en dos países con fuerte tradición de acogimiento residencial: España y Portugal. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.cdaf>
- Lopez Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 4-18.
- Lopez Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. (Spanish). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=95100224&lang=es&site=ehost-live>
- Marcos, L. y Ubrich, T. (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas*. Save the Children España. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/desheredados_ii_vok_0.pdf
- Martín, E., Muñoz De Bustillo, M. D. C., Rodríguez, T. y Pérez y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martín, M. y Moya, M. (2017). *Compartiendo lo aprendido. Desechando los prejuicios sobre adopción y acogimiento*. Recuperado de <http://adopcionpuntoencuentro.com/web/adquisicion-del-libro/>
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31.
- Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I. y Olea, M. J. (2018). Colaboración y redes

- socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 21. <https://doi.org/10.6018/j/332991>
- Martos, J.M. y Domingo, J. (2011). De la epidermis al corazón: La búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(337-354).
- Melero. M. (s.f.). La educación inclusiva, una nueva cultura. Proyecto Roma. Recuperado de https://projecteromaalcoicomtat.files.wordpress.com/2014/11/escola_inlcusiva.pdf
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número ext(1)*, 119-145. <https://doi.org/B>Búsqueda en Dialnet. Revista acreditada por FECYT
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura Científica española. *Educacion Xx1*, 13, 117-138.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan*, (52), 153-165. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.52.10>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2018). The education of children and adolescents in out-of-home care: A problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750-763. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>

- Morales-Ocaña, A. & Pérez-García, P. (2018): Children living in residential care from teachers' voices, *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2018.1532956
- Moreno Yus, M. Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educacion*, 361, 358-378. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-148>
- Moreno-Torres, J. (2015). *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Guía para profesionales y agentes sociales* (Informe). Málaga: Save the Children.
- Morton, B. M. (2015). Barriers to Academic Achievement for Foster Youth: The Story Behind the Statistics. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 476-491. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073817>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Gardner, F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 79, 198-220. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2017.06.004>
- O'Sullivan, A., & Westerman, R. (2007). Closing the gap. Investigating the barriers to educational achievement for looked after children. *Adoption & Fostering*, 31(1), 13-20.
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. Oxford: REES Centre.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía. (2018). Menores de edad en Andalucía. Datos cuantitativos. Informe 2018. Granada: Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.
- Ocón, J. (2003). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (45), 13-30.

- Oficina de Investigación de UNICEF (2013). *Bienestar infantil en los países ricos: Un panorama comparativo, Report Card n° 11*, Oficina de Investigación de UNICEF, Florencia.
- Palacios, J. y Jiménez-Morago, J.M. (2007). *Acogimiento familiar en Andalucía. Resumen de resultados*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- Palacios, J., Jiménez, J., Espert, M. y Fuchs, N. (2014). *Entiéndeme, enséñame: Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34, 1121–1129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>
- Pérez Gómez, Á. (2014). Nivel sociocultural y rendimiento académico. ¿Mera coincidencia? *Cuadernos de Pedagogía*, 448.
- Ritchie, J., Lewis, J. McNaughton, C. y Ormston, R. (2014). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª edición)*. México DF: Mc Graw Hill Education.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1697-5200), 71-85. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Sassier, M. (2004). La exclusión no existe yo la encontré. En S. Karsz (Eds.). *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 87-109). Barcelona: Gedisa.

- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S. . . , & O'Higgins, A. (2015). *The Educational Progress of Looked After Children in England: Linking Care and Educational Data*. Oxford/Bristol: REES Centre.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Sidney, J. y Webb, B. (1975). *Methods of Social Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Soo Yee, C. C. (2011). Perspectives of Looked after Children on School Experience — a Study Conducted among Primary School Children in a Children's Home in Singapore. *Children and Society*, 25, 139–150. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00265.x>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (4ª edición). Ediciones Morata: Madrid.
- Stake, R. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. London: The Guilford Press.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., ... Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Sugden, E. J. (2013). Looked-after Children: What supports them to learn? *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 367-382. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846849>
- Sullivan, M. J., Jones, L., & Mathiesen, S. (2010). School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32, 164–170. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.009>
- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educacion*, (327), 49-68.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficiencia Y Cambio En Educación.*, 6(2), 157-171. Recuperado de

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-DarLaVozEnLaInvestigacionInclusivaDebatesSobreIncl-2556541.pdf

- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Undheim, A. M., Lydersen, S., & Kayed, N. S. (2016). Do school teachers and primary contacts in residential youth care institutions recognize mental health problems in adolescents? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(19), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0109-4>
- Uruñuela, P. (2019). *Las conductas disruptivas no se ven en los planes de estudios del máster de formación o de Magisterio*. Entrevista en el Diario de la Educación, 28/2/2019. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2019/02/28/las-conductas-disruptivas-no-se-ven-en-los-planes-de-estudios-del-master-de-formacion-o-de-magisterio/>
- Vacca, J. S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children - What can the schools do to help? *Children and Youth Services Review*, 30, 1081–1087. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.02.003>
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Watson-Davis, D. (2009). *Teacher's Understanding, Perceptions, and Experiences of Students in Foster Care: A Forgotten Population* (PhD Dissertation). Claremont Graduate University, Claremont, California.
- Weinberg, L. A., Oshiro, M., & Shea, N. (2014). Education liaisons work to improve educational outcomes of foster youth: A mixed methods case study. *Children and Youth Services Review*, 41, 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.004>

- Zetlin, A. G., & Weinberg, L. A. (2004). Understanding the plight of foster youth and improving their educational opportunities. *Child Abuse and Neglect*, 28, 917–923. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.03.010>
- Zetlin, A. G., Weinberg, L. A., & Kimm, C. (2005). Helping social workers address the educational needs of foster children. *Child Abuse and Neglect*, 29, 811–823. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.12.009>
- Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/0741932510362506>
- Zetlin, A., Weinberg, L., & Kimm, C. (2004). Improving Education Outcomes for Children in Foster Care : Intervention by an Education Liaison. *Education*, 9, 421-429. <https://doi.org/10.1207/s15327671espr0904>
- Zurbano, M., Gainza, X. y Bidaurratzaga, E. (2014). *Interrelación local-global en los procesos de Desarrollo Humano Local*. Bilbao: UPV/EHU.

Anexos



1. Permiso de la Dirección General de Infancia y Familia (Junta de Andalucía)
2. Informe favorable del Comité de Ética de la Universidad de Granada
3. Compromiso de la investigadora
4. Documento de Información al Participante
5. Consentimiento Informado del Participante

COMPROMISO DE LOS INVESTIGADORES/AS

D/D^a AMELIA MORALES OCAÑA, con D.N.I. 76424478-D
 como¹ Doctoranda FPU del² Proyecto de Tesis Doctoral
 titulado³ La atención escolar de los niños, niñas y adolescentes en régimen de acogida residencial: Entre la Inclusión y la Exclusión Educativa,

para cuyo desarrollo se solicita acceso a los centros educativos recogidos en la solicitud,

COMPROMISO CONFIDENCIALIDAD

manifiesto mi compromiso de respeto de la normativa vigente en cuanto a las garantías de confidencialidad y anonimato de los datos de menores, ajustando las herramientas de análisis y recogida de datos a la *Guía de Protección de Datos de Carácter Personal para los Centros de Enseñanza*, elaborada por la Consejería de Educación (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, y Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal).

CALIDAD DE LOS DATOS

Asimismo manifiesto mi compromiso de que, tanto en los instrumentos utilizados como en el desarrollo de la investigación en el centro educativo, los procedimientos y criterios contemplarán la adecuación a la edad del alumnado implicado, y respetando en todo momento su derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil) y lo recogido en el Artículo 4 Calidad de los datos, 1, Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal “Los datos de carácter personal sólo se podrán recoger para su tratamiento, así como someterlos a dicho tratamiento, cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y las finalidades determinadas, explícitas y legítimas para las que se hayan obtenido”.

Todo fundamentado en las disposiciones que a continuación se citan:

- Título VII de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se encuentra dedicado a la investigación en la Universidad, considerándola como una función esencial de la Universidades y asumiendo como uno de sus objetivos el desarrollo de la investigación científica. A su vez, el artículo 40 regula la investigación como un derecho y un deber del profesorado universitario al establecer que “la investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico.
- El alumnado es titular de dos derechos fundamentales que hay que respetar: el derecho a su intimidad, recogido en el art. 18 de la Constitución Española, y el derecho a la protección de sus datos de carácter personal, consagrado en la Sentencia del Tribunal Constitucional 292/2000 (LEY ORGÁNICA 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen y la LEY ORGÁNICA 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, respectivamente.

1. Consígnese la función del/de la solicitante: *Investigador/a principal, participante en proyecto, doctorando/a, etc.*

2 Defínase la tipología del estudio o proyecto: *Proyecto de Investigación, Tesis, Trabajo Fin de Máster (TFM), Trabajo Fin de Grado (TFG), Proyecto de Innovación Docente (PID), etc.*

3 Título del proyecto o estudio.





DOCUMENTO DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE

Datos de la investigadora responsable del proyecto:

Nombre: Amelia Morales Ocaña

Cargo: Contrato predoctoral de Formación del Profesorado Universitario (FPU)

Correo: amoc@ugr.es

Institución:

Departamento de Didáctica y

Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Datos sobre el proyecto de investigación:

Título:

LA ATENCIÓN ESCOLAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN RÉGIMEN DE ACOGIDA RESIDENCIAL: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA. ESTUDIOS DE CASO

Desde la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Granada estamos llevando a cabo un proyecto de investigación que trata de conocer y comprender la situación escolar de los niños y niñas que residen en Centros de Protección a la Infancia en la provincia de Granada. La finalidad última de este estudio es identificar elementos que constituyan una atención educativa idónea para esta población.

Con el propósito de que las conclusiones derivadas de esta tesis sean reflejo fiel de la realidad educativa en la que se desenvuelven los chicos/as en acogimiento residencial, se precisa el desarrollo de entrevistas a profesionales del ámbito escolar. Ellos y ellas poseen el conocimiento y la experiencia necesarios para identificar las necesidades y potencialidades de esta población.

Durante todo el proceso de investigación se asegura la confidencialidad de la información a la que se tenga acceso, así como el anonimato de las personas participantes. El uso de los datos obtenidos se regirá por lo establecido en la legislación vigente en relación a la Protección de Datos de Carácter Personal. Así, en cualquier momento el/la participante podrá ejecutar su derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, poniéndose en contacto con la investigadora de este proyecto. Los resultados que se deriven de este estudio serán dados a conocer a los y las participantes.

Firma de la investigadora:

En Granada, a ___/___/___



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

D./ Dña.

Con D.N.I. nº.....

Declaro que:

1. he leído (o me han leído) la hoja de información del proyecto de investigación: LA ATENCIÓN ESCOLAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN RÉGIMEN DE ACOGIDA RESIDENCIAL: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA. ESTUDIOS DE CASO

2. He comprendido la investigación que se va a realizar con mi participación y he tenido la oportunidad de resolver cualquier duda al respecto.

3. Así mismo se me informa de que:

- Se hace constar que el participante manifiesta expresamente decir la verdad en sus respuestas para garantizar los datos reales sobre su estado físico o salud o los que se le solicitan (art. 23.1. L.I.B.).
- Tengo derecho a no otorgar mi consentimiento a participar y a revocarlo en cualquier momento del estudio (art. 4.3. L.I.B.).
- La falta de consentimiento a iniciar el estudio o su revocación una vez iniciado no me supondrá perjuicio alguno (en cualquier otro derecho) o discriminación (art. 4.4 y 6. L.I.B.).
- Seré informado, si así lo deseo, de los datos que se obtengan durante la investigación (art. 4.5 y 27.2. L.I.B.) y de la forma de obtener dicha información (art. 15.2. L.I.B.).
- Tengo derecho a decidir que no se me comuniquen los datos de la investigación (con las excepciones legales pertinentes) (art. 4.5. L.I.B.).
- Los datos que se obtengan con mi participación en la investigación son anónimos y si al publicarlos hay que mencionar mi nombre será precisa mi autorización (art. 15.2. L.I.B.).

(Los datos recogidos en esta investigación serán anónimos y su uso se regirá por lo recogido en la legislación vigente en relación a la Protección de Datos de Carácter Personal. Los datos personales del participante serán tratados conforme a los términos establecidos en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, pudiendo ejecutar en cualquier momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición, poniéndose en contacto con el investigador principal según los datos incluidos en el documento de información al participante).

4. Acepto participar de forma voluntaria en el proyecto arriba mencionado.

Firma del participante

En Granada, a ___/___/___