

DÉFICITS DE ATENCIÓN EN LA ESCUELA AL ALUMNADO VULNERABLE POR FACTOR SOCIAL

Deibe Fernández-Simo

Universidade de Vigo

Nazaret Blanco Pardo

Universidade de Vigo

Pilar Ramallal Fernández

Universidade de Vigo

Alexandra Castro Faria

Universidade de Vigo

1. ITINERARIOS FORMATIVOS Y EXCLUSIÓN SOCIAL

La adolescencia e infancia en protección es el colectivo que presenta mayor vulnerabilidad por factor social entre el alumnado que estudia en escuelas e institutos. En España, en el año 2020, constaban abiertos 49171 expedientes administrativos de protección (Observatorio de la infancia, 2021), estando del 47% en acogimiento residencial. La adolescencia y la infancia tutelada presenta peores indicadores escolares que sus coetáneas (Arnau & Gilligan, 2015; Martín et al., 2020). La red de organizaciones del tercer sector Jóvenes e Inclusión (2016) apunta a que el porcentaje de exclusión escolar del colectivo se sitúa en el 75% de jóvenes que no logran conseguir el título de la ESO. Este dato refleja una práctica pedagógica que no favorece procesos de inclusión escolar en casos de vulnerabilidad por factor social.

La evolución académica es determinante en la superación de la situación de dificultad, así como en la ruptura de la cadena de exclusión. La exclusión formativa de la juventud tutelada dificulta la superación de la vulnerabilidad (Perojo, 2014). La inclusión escolar es una dimensión básica de la calidad de la acción protectora. Sin un nivel formativo adecuado que permita alcanzar satisfactorialmente las metas y los retos de la vida adulta difícilmente se va a superar la situación de exclusión social que está presente en la etiología de la acción protectora. En este sentido, la evolución escolar es determinante en las condiciones de vida de la adultez. En la actualidad, la infancia en protección presenta peores indicadores de su satisfacción vital que sus coetáneos (Martín et al., 2020).

La dimensión escolar destaca como una dimensión que debería ser prioritaria en la actuación protectora. Los déficits de medios y de apoyos institucionales en los recursos residenciales dificultan una intervención eficaz (Fernández-Simo et al., 2020). Los datos señalados con anterioridad indican carencias en el proceso de acompañamiento del colectivo en las etapas escolares. La presente investigación se propone analizar los factores que inciden en los itinerarios formativos de la adolescencia tutelada.

2. METODOLOGÍA

2.1. Procedimiento de la investigación

El primer autor del presente trabajo contacta por teléfono con las siete educadoras que participan en la investigación. En el contacto inicial se les explica el propósito del estudio y se conciertan los espacios y las fechas para la realización de las entrevistas. Las dificultades horarias y de desplazamiento de las figuras profesionales obligan a que se realicen en diferentes escenarios. En todos los encuentros se cuidan las condiciones de confortabilidad y de confidencialidad. Las entrevistas se realizan entre agosto y octubre del año 2021. Se graba toda la información en audio y posteriormente se transcribe para proceder a la categorización.

2.2. Muestra

Se realizaron siete entrevistas con educadoras sociales que trabajan en recursos residenciales de protección y que cuentan con una experiencia laboral especializada mínima de un año (ver tabla 1). La media de experiencia laboral es de 55 meses. La fijación de un mínimo de tiempo trabajado en el sistema de protección se establece para garantizar que las profesionales disponen de un conocimiento profundo de la realidad analizada. La edad media de la muestra es de 29,2 años.

Tabla 1. Muestra de educadoras sociales.

Código	Edad	Experiencia laboral especializada en meses
E1	43	125
E2	24	18
E3	26	27
E4	30	92
E5	31	84

E6	25	15
E7	26	23

3. RESULTADOS

Los hallazgos indican que la falta de estabilidad en las condiciones de vida son una constante que afecta a la adolescencia tutelada. “Los chicos llevan muy mal los cambios, tanto en el equipo técnico de menores como en los equipos educativos, pero especialmente en los equipos... Ya sabes que hay mucha rotación de personal” (E1), argumenta una educadora. Al cambio en las figuras profesionales se suma en ocasiones los traslados de recursos residenciales, especialmente en el caso de jóvenes con peor evolución. “Cuando hay problemas con un chico lo frecuente es proponer el cambio de centro y eso lo que ocasiona es que las dificultades no se trabajen como se debería” (E3), afirma una participante.

Los resultados señalan que las dificultades de coordinación con la escuela obstaculizan una respuesta eficaz a las necesidades socioeducativas del alumnado que presenta una mayor vulnerabilidad. “El trabajo con el profesorado depende de con la persona te encuentres...yo tengo coincidido con profesoras que no entienden nada de lo que es el sistema de protección e incluso piensan que hay orfanatos de estos del siglo pasado” (E1), asegura una profesional. “En los coles te encuentras de todo, pero sí que es cierto que todo depende de una especie de suerte en la que en unos casos hay interés por resolver y en otros se pretende que el chico esté con las matemáticas, aunque se encuentre en un momento de bajón” (E2), afirma una educadora. La ausencia de un perfil especializado en el factor social dentro de la escuela es una demanda unánime en las participantes. “Hace falta que los institutos cuenten con educadoras sociales dentro que puedan intermediar con las educadoras que estamos en los centros y ayuden a los profesores a entender las realidades de vida de los menores...Los profesores están muy perdidos con todo lo que tiene que ver con estos chicos”, (E7), argumenta una educadora. Los resultados señalan a una diversidad de situaciones en los que la atención que recibe el alumnado vulnerable depende de la voluntariedad del profesorado, estando ausentes actuaciones sistémicas efectivas. “Si tienes suerte das con profesores implicados, pero hay casos en los que se pasa de nosotras y de todo lo que trasladamos... a veces tenemos que amortiguar lo que se hace en los institutos” (E6), asegura una participante.

El derecho a la participación de los jóvenes durante el proceso de acompañamiento socioeducativo y el respeto de la propia visión que tienen de su vida y de la realidad

del entorno es defendido como imprescindible para facilitar la implicación en la consecución de las metas vitales, incluidas las formativas. “Tenemos que dejar de juzgar y estar dispuestas a mostrar empatía respecto a la visión que los chicos tienen de su propia realidad”, (E5) asegura una educadora. “Escuchar y entender lo que han vivido es el primer paso para apoyar” (E1), comenta una participante. “A veces intentamos que hagan lo que entendemos que es positivo para ellos, pero tenemos que entender que es su decisión y con el respeto a lo que digan se deben de elaborar los objetivos del PEI (Programa Educativo Individualizado)” (E4), argumenta una educadora. “El desconocimiento de la realidad de vida de los jóvenes hace que el profesorado intente aplicar sus prioridades docentes sin tener en cuenta las condiciones en las que se desarrolla ese chico... Conocer es importante para vincular y el vínculo es la base para trabajar que estudien y se centren” (E7), manifiesta una educadora.

La comunidad aparece como una oportunidad para que los jóvenes aprendan y se relacionen con referentes pro sociales. “Es bueno que cada chico pueda participar en actividades con otros chicos que no sean los que ven todos los días. Nosotras deberíamos poder acompañarlos, pero como vamos a ir con todo lo que tenemos encima” (E5), asegura una educadora. Los déficits de medios en los equipos residenciales condicionan la estrategia del trabajo socioeducativo. “Pienso que todas las profesionales tenemos clara la importancia de que los jóvenes se relacionen fuera, pero somos las que somos y no podemos hacer siempre lo que entendemos que sería positivo” (E6), argumenta una participante.

4. DISCUSIÓN

La coordinación con la escuela es una de las dimensiones que asume mayor protagonismo en los resultados de la investigación. Las participantes lamentan los obstáculos para establecer líneas de actuación conjuntas con el profesorado y comentan las dificultades que el cuerpo docente tiene para entender la realidad vital del alumnado en protección. Las figuras profesionales observan la relación socioeducativa como un escenario en el que comparten, con las personas acompañadas, actuaciones precisas para la consecución de las metas vitales (Úcar, 2016). Según Ayala (2018), partiendo de la perspectiva vanmaniana, la relación pedagógica tiene un significado propio, superando la percepción de relación como medio. La forma en la que se crea la dinámica relacional supone un aprendizaje para el adolescente acompañado con consecuencias en la configuración de su personalidad. La figura profesional tiene en cuenta las experiencias vivenciales

previas del adolescente y adapta la estrategia relacional a las situaciones de vulnerabilidad que haya experimentado. Lo comentado es principalmente decisivo en el caso de la infancia y adolescencia con medida administrativa de protección. La complejidad de estas estrategias exige de una elevada especialización profesional. Lo expuesto pone de relieve la no validez del denominado “sentido común” para justificar la presencia en los procesos de acompañamiento de persona no especializadas (Hueche et al., 2019). Las relaciones son una oportunidad de superar déficits de apego tan presentes en los jóvenes en situación de vulnerabilidad (Ferreira et al., 2016).

Los hallazgos de la investigación señalan la conveniencia de formar al profesorado en las dimensiones vinculadas a factor social durante el proceso de inclusión escolar. Las participantes apuntan de forma reiterada a que sería conveniente que se contase en el sistema educativo con perfiles profesionales que contasen con competencias para el establecimiento de dinámicas de relación con el alumnado vulnerable. La implicación y las habilidades comunicativas son competencias profesionales que las personas en dificultad social valoran como imprescindibles en el repertorio con el que debe contar un profesional que acompaña a adolescentes en situación de vulnerabilidad (Sánchez-Prieto et al., 2021). En las intervenciones con este colectivo son frecuentes dinámicas en las que la realidad de la persona acompañada se percibe desde la propia subjetividad de la figura profesional (Martín et al., 2018). En ocasiones se produce una suerte de categorización en la que las propias figuras profesionales categorizan a cada joven en función de valoraciones personales e incluso estigmas sociales (Lindahl, 2021). Los estigmas están presentes en el cuerpo docente condicionando la atención a las necesidades del alumnado vulnerable por factor social (Ritacco y Amores, 2016).

El conocimiento de la realidad vital del alumnado facilita una acción personalizada en la que se supere una estrategia docente del sistema educativo centrada en lo instructivo. El factor social actúa sobre la forma en la que la infancia se acerca a la escuela. Las condiciones de vida del alumnado en situación de vulnerabilidad social inciden en la motivación de logro de las metas académicas (Bulgarelli-Bolaños et al., 2017). Los resultados apuntan a un sistema educativo que pretende estar ausente de la dimensión social. La estrategia institucional de la escuela es la de centrarse en la labor docente y tratar la diversidad desde un enfoque físico y/o cognitivo, pero negando las diferencias de carácter social. La escuela tiene pendiente asumir la diversidad de situaciones sociales del alumnado interviniendo y respetando la otredad (Castillo-Cedeño et al., 2015). En el presente estudio incluso se recogen

manifestaciones de profesionales de recursos residenciales en las que detallan dificultades vivenciadas para poder explicar al cuerpo docente los condicionantes vitales de adolescentes que van a incidir en el proceso de inclusión escolar. Se apunta a que el sistema educativo pretende permanecer ajeno a las demandas de este colectivo sin mostrar interés en modificar la situación expuesta.

5. CONCLUSIONES

La ausencia de intervención en la dimensión social en el sistema educativo gallego es uno de los principales obstáculos para lograr una coordinación eficaz con los recursos especializados que acompañan a la infancia y a la adolescencia vulnerable. La transversalidad con la que la administración diseña los procesos ocasiona que las responsabilidades de coordinación y de atención se diluyan sin haber perfiles profesionales dentro de la escuela que prioricen esta cuestión. Los resultados del trabajo nos aproximan a una realidad en la que el sistema educativo pretende permanecer ajeno a la realidad vivencial de un alumnado que precisa de apoyos específicos para poder lograr la inclusión escolar. Sería importante que la administración gallega realizase un giro de planificación en el que se priorizase al factor social.

La innovación educativa para el presente siglo debe de superar la exclusividad de la cuestión instructiva, asumiendo que la eficacia de los resultados del sistema depende de la forma en la que se afronte la dimensión socioeducativa. Sería positivo que en Galicia se activasen experiencias específicas de atención a la diversidad por factor social. Negar la importancia de lo expuesto en la escuela supone obviar las transformaciones sociales y familiares de las últimas décadas. La heterogeneidad de la sociedad y de los contextos sociales en los que habita el alumnado tienen pendiente una atención escolar directa. Se concluye con la conveniencia de superar la perspectiva transversal para intervenir en esta dimensión. El cambio al paradigma socioeducativo solo es posible si se cuenta dentro de la escuela con figuras especializadas, es decir, incorporando la educación social al sistema educativo gallego.

6. REFERENCIAS

Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27- 41. <https://doi.org/10.5209/RCED.51925>

Arnau, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>

Bulgarelli-Bolaños, R. M., Rivera-Rodríguez, J. A. y Fallas-Vargas, M. A. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.1>

Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L. y Miranda-Cervantes, G. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.24>

Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera, M. V. (2020). Deficits of adaptability and reversibility in the socio-educational strategy for youth in protection services during the transition to adult life. *Children and Youth Services Review*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105302>.

Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>

Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., & Alarcón-Espinoza, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-19. doi:10.11600/1692715x.17217

Jóvenes e Inclusión. (2016). *Jóvenes e inclusión insta a ampliar hasta los 25 años la protección a la juventud extutelada*. <https://joveneseinclusion.org/2016/10/20/jovenes-e-inclusion-insta-a-ampliar-hasta-los-25-anos-la-proteccion-a-la-juventud-ex-tutelada/>

Lindahl, R. (2021) Individualising or categorising recognition? Conceptual discussions concerning the relationship between foster children and their child welfare workers. *European Journal of Social Work*, 24(4), 566-577. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1696755>

Martín, D., Blanco, N., & Sierra, J.E, (2018). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103-122. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>

Martín, E., González, P., Chirino, E. & Castro, J. J. (2020). Inclusión y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-111. https://doi.org/10.7179/psri_2020.35.08

Observatorio de la Infancia (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, (número 22)*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030

- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serranoy y Á. De-Juanas Oliva (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 43- 54). UNED.
- Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en los programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>.
- Sánchez-Prieto, L., Orte Socias, C., Pascual Barrio, B., & Ballester Brage, L. (2021). ¿Qué competencias de un formador en prevención son mejores valoradas por las familias en el contexto escolar?. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 181-193. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68176>