CAPÍTULO 4

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ITINERARIO EDUCATIVO DE LOS/AS JÓVENES TUTELADOS/AS Y EGRESADOS/AS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Carme Montserrat Boada
Liberi, grup de recerca en infància, joventut i comunitat.
Institut de Recerca Educativa.
Universitat de Girona
carme.montserrat@udg.edu

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo versa en torno a los factores que influyen en el itinerario educativo de los/as jóvenes extutelados/as, es decir, jóvenes que cuando eran menores de edad estuvieron bajo la tutela del sistema de protección –en acogimiento residencial o familiar– al no poder seguir viviendo en su núcleo familiar de origen. Si nos centramos en sus itinerarios educativos, tanto los datos oficiales (escasos) como la literatura científica (Ballester *et al.,* 2016; Garcia-Molsosa *et al.,* 2021a; Jackson y Cameron, 2014; Montserrat y Casas, 2018) muestran indicadores de desigualdad de oportunidades educativas que experimentan estos jóvenes a lo largo de su trayectoria vital, observando que:

- Acumulan múltiples dificultades en la escuela: repeticiones de curso, absentismo, expulsiones, frecuentes cambios de escuela.

- La distancia entre los resultados académicos de los y las jóvenes tuteladas y los de sus pares de población general aumenta a medida que avanza el nivel educativo, presentando los primeros muchas más dificultades.
- Existe una sobrerrepresentación de jóvenes tutelados en las escuelas de educación especial.
- Muy pocos jóvenes extutelados llegan a la educación superior universitaria.

Los jóvenes que provienen del sistema de protección a la infancia están sobrerrepresentados en los conjuntos de población que acumulan indicadores de desventaja social –tasas altas de desempleo, problemas de vivienda, de salud mental, entre otros problemas,– siendo un grupo de población con alto riesgo de exclusión social. A continuación, se analizan algunos de los factores que pueden tener un impacto en sus trayectorias educativas con el fin de proponer mejoras para la práctica profesional y las políticas de infancia y juventud.

2. LA (NO)CENTRALIDAD DE LA ESCUELA EN SUS VIDAS

La escuela ocupa un lugar central en la vida de la mayoría de los niños y niñas, no sólo por ser un espacio destacado para el desarrollo de los aprendizajes y por la cantidad de tiempo que conviven en ella durante la mayor parte de su infancia, sino también por constituir un espacio donde se pueden favorecer contextos de igualdad de oportunidades y de inclusión social pero también de reproducción de desigualdades, y en definitiva, de exclusión.

Durante muchos años, ha prevalecido la idea entre profesionales y científicos de que, para los niños y niñas que se encontraban en los sistemas de protección, la escuela representaba más un problema –de rendimiento académico, de asistencia regular, de relaciones interpersonales– que una oportunidad. Desde hace

unos años, de manera creciente son varios los autores (Jackson y Cameron, 2014; McNamara *et al.,* 2019; Montserrat y Casas, 2018) que vienen defendiendo que la escuela debe convertirse precisamente para este colectivo en una prioridad y una oportunidad y que se debe trabajar desde los paradigmas de la normalización y los derechos (de los que ya nos hablaba Casas, 1998).

En el marco del proyecto Children's Worlds (www.isciweb.org, Ben-Arieh *et al.,* 2017), mediante una encuesta a niños y niñas de distintos países, se estudiaron sus percepciones y satisfacción con los diferentes aspectos de su vida, entre ellos, la escuela. Una de las preguntas que se formuló a una muestra representativa de niños/as a la edad de 12 años en 18 países (N=21 508) era si les gustaba ir a la escuela. En la Tabla 1 se puede observar cómo los niños/as de países de ingresos altos (según clasificación del Banco Mundial, World Bank, 2018) estaban menos de acuerdo con esta afirmación que el alumnado de países de ingresos bajos, abriendo un debate sobre el significado que tiene la escuela para el alumnado que viven en diferentes contextos sociales (se puede consultar el estudio en Montserrat *et al.,* 2019a). Es decir, la escuela en contextos sociales de pobreza y vulnerabilidad puede suponer una oportunidad de cambio y mejora para la población infantil.

Tabla 1. *Me gusta ir a la escuela*, según los niños y niñas en 18 países.

País	N	No estoy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Grupo de países según World Bank (2018)
Etiopía	980	1,3%	**84,3%**	País de ingreso bajo
Nepal	995	0,2%	**75,4%**	
Argelia*	1283	2,6%	**73,6%**	País de ingreso medio-alto
Turquía*	1018	6,5%	**54,9%**	
Colombia*	975	3,9%	**53,7%**	
Sudáfrica*	1131	7,4%	**53,1%**	
Rumanía	1507	7,9%	**43,1%**	
Malta	942	5,4%	**39,8%**	País de ingreso alto
Noruega	974	5,6%	**36,8%**	
Corea del sur	2597	3,9%	**31,3%**	
Israel	926	13,0%	**30,9%**	
España*	1667	10,7%	**25,4%**	
Finlandia	1003	8,6%	**23,8%**	
Polonia*	1017	17,3%	**21,0%**	
Reino Unido*	1319	13,4%	**17,7%**	
Estonia	1029	18,1%	**13,9%**	
Alemania	852	15,0%	**13,2%**	
Italia*	1293	22,5%	**8,6%**	
Total	**21 508**	**8,8%**	**38,1%**	

** Sólo una parte del país.*
Fuente: Montserrat, Casas y Llosada-Gistau (2019a).

A partir de estos resultados, nos interesó conocer si ocurría lo mismo con los niños/as del sistema de protección, también a la edad de 12 años (Montserrat *et al.,* 2019a; Montserrat, 2021). Se analizaron 669 respuestas de niños y niñas de los cuales el 58 % estaban en acogimiento residencial, 36 % en acogimiento en familia extensa y el 6 % en familia ajena (Tabla 2). La comparación entre la muestra representativa de población general en Cataluña y la población tutelada mostró que a estos últimos también valoran más el hecho de poder ir a la escuela comparado con el resto de población a la misma edad y en el mismo contexto geográfico. Una explicación del porqué ocurre puede estar relacionada también con pensar que a la población tutelada ir a la escuela le puede representar una oportunidad de cambio y mejora de su situación, pero también con el hecho de que ir a la escuela les da un sentido de normalidad –comparten el mismo espacio que los otros niños/as–, percepción que no siempre tienen en el sistema de protección, donde a menudo se sienten diferentes.

Tabla 2. *Me gusta ir a la escuela*, según los niños y niñas en el sistema de protección en Cataluña.

	N	Nada o poco de acuerdo	Más o menos	Bastante o totalmente de acuerdo
Niños/niñas (población general)	1667	39,1 %	32,5 %	28,4 %
Niños/niñas (sistema protección)	669	**32,0 %**	31,2 %	**36,8 %**

X^2<0,01 Fuente: Montserrat, Casas y Llosada-Gistau (2019a).

Además, en este mismo estudio se observó que lo que ocurre en la escuela tiene un impacto más notable en la población tutelada que en la población que no lo está (también ver Montserrat, 2021). Cuando los niños y niñas expresan, por ejemplo, que no se sienten seguros en el colegio, que sienten que el profesorado no los escucha, o que no están satisfechos con las relaciones con sus compañeros/as, entre otros aspectos, su bienestar subjetivo se ve más afectado, de manera negativa, a si lo comparamos con el bienestar subjetivo de la

población no tutelada ante las mismas situaciones. Así vemos que su satisfacción vital depende también de cómo les va en la escuela, de si se sienten seguros en ella, de los resultados académicos, de las relaciones interpersonales, de la relación con el profesorado. La escuela es importante en la vida de los niños y niñas, pero para la población tutelada puede constituir un factor compensatorio de su situación de desventaja, o, por el contrario, un acelerador de malestar emocional y de exclusión social. De ahí la reivindicación del papel central y prioritario que la escuela debería tener en la población tutelada.

3. DE LA DEPENDENCIA A LA DESPROTECCIÓN

Desde la sociología, Qvortrup (1992) escribía que nadie está realmente dispuesto a sacrificar la protección de la infancia frente a cualquier riesgo; por otro lado, nadie debería aceptar que los niños y niñas se vean excluidos de poder ejercer como personas que contribuyen a la sociedad. Este mismo autor afirmaba que no es un juego que deba sumar cero en el sentido de que lo que se gane en prestaciones y protección se pierda en participación. En este sentido, al sistema de protección le cuesta encontrar el equilibrio, moviéndose a menudo en contextos de sobreprotección cuando son aún menores de edad, a contextos de desprotección cuando dejan de estar en los recursos de acogimiento residencial o familiar, coincidiendo a menudo con la mayoría de edad. Queda así al descubierto el complejo equilibrio entre la dependencia que se establece desde los recursos, especialmente los centros residenciales y los procesos de autonomía que necesitan para desarrollarse. Esta complejidad pone de relieve que debemos romper con la polaridad de asimilar, por un lado, a los niños y niñas solo con protección y dependencia, y por el otro, forzar de repente a los jóvenes a tener altos niveles de autonomía.

Tenemos múltiples ejemplos de restricciones y normativas rígidas que deben cumplir los centros residenciales y que limitan la capacidad de autonomía de los niños/s que están allí acogidos, con repercusiones

es su proceso de escolarización (Llosada-Gistau *et al*., 2020). Pero también cabe destacar experiencias positivas como el proyecto piloto de pisos asistidos y acompañamiento educativo a jóvenes extutelados con discapacidad o problemas de salud mental (Crous *et al.,* 2020). Este joven lo explica así:

> Yo te recomendaría este piso porque es una experiencia brutal y te enseñarán muchísimo, te acompañarán en todo momento. Lo importante es que tú tengas ganas de aprender, porque no es nada fácil, es un proceso muy largo, y una montaña rusa de emociones y de aprendizaje. (Joven extutelado, cita en Crous *et al*., 2020).

4. LA PARTICIPACIÓN: SÍ…PERO NO

El tema de la participación está directamente relacionado con el punto anterior. Reconocer a niños/as y adolescentes como agentes sociales activos y no sólo como sujetos pasivos, significa que sus opiniones y consideraciones deben ser escuchadas y tenidas en cuenta y deben poder participar en la toma de decisiones. Pero además significa trabajar para que aprendan a asumir responsabilidades en vez de persistir en procesos de infantilización, como expone esta joven al salir del centro residencial:

> En mi centro, por ejemplo, nos lo daban todo tan hecho que luego fue salir del piso y quedarte completamente desorientada, la verdad es que no sabía hacer absolutamente nada. Prácticamente nos lo hacían todo… (joven extutelada, cita en Montserrat *et al*., 2015).

Una vez fuera del centro residencial, deben aprender muy rápido a ser responsables y tomar múltiples decisiones:

> A veces oigo a mis amigas decir: '¡Ah sí, mamá! ¡Recógeme el papel de la universidad!' o '¡Venme a buscar que estoy colgada!' (…) No, yo tengo que espabilarme sola (…), no siempre, pero sí creo que tengo bastante responsabilidad y (…) me hago responsable de muchas cosas, a veces, demasiado… (joven extutelada, cita en Montserrat *et al*., 2011).

También hay ejemplos de lo contrario, de situaciones donde los jóvenes han podido tener un papel en la toma de decisiones en los asuntos que les afectan y en este caso, referidos a su formación. Estas dos jóvenes explican el compromiso que adquirieron y el porqué de su decisión:

> Agradezco que en el centro me respetaran la escuela, sabían que era cara, pero me dijeron que si me comprometía a estudiar me lo respetarían. Estoy muy contento con ellos, es algo increíble (joven extutelado, cita en Ballester *et al.*, 2016).
>
> Y al final, pues dije: 'mira, quiero ir allí, porque van mis amigos del cole, porque son con los que más me relaciono si tengo que hacer trabajos y todo, que toda la vida yo con ellos nunca he tenido problemas con los estudios' (joven extutelada, cita en Montserrat *et al*., 2011).

En estos casos se han sentido escuchados por los y las educadoras, han podido plantear sus argumentos y finalmente se han podido comprometer con la decisión tomada. En cambio, a menudo sienten que son los adultos los que toman las decisiones por ellos, sin informar, sin consultar y sin explicar, lo que les supone una pérdida de control sobre sus vidas, no pueden planificar ni prever lo que va a suceder. Es lo contrario del trabajo fundamentado en la promoción de la resiliencia y el empoderamiento, el cual influye de manera positiva en los aprendizajes. Este joven lo expone de la siguiente manera: "Lo más útil es que me pregunta cómo estoy y me ayuda a reflexionar [...] Me anima mucho y me escucha" (Joven extutelado, cita en Montserrat *et al.,* 2015).

5. EL FACTOR DE LA ESTABILIDAD Y SU IMPACTO EN EL BIENESTAR

> *Pregunta*: Hasta que estuviste en el último centro has estado en 7 escuelas diferentes. Respuesta: Es muy difícil ... bueno, yo me ponía a llorar antes de ir al colegio, porque pensaba ¿Qué hago? ¿Cómo me comporto? ¿Cómo será? Es como volver a empezar otra vez tu vida... (Joven extutelada, cita en Montserrat *et al.,* 2011).

Otro aspecto relevante que repercute de manera negativa en su itinerario educativo es la enorme inestabilidad que experimentan los niños y niñas, antes y mientras están en el sistema de protección (Cassarino *et al*., 2018): cambios en el seno de su familia de origen, el cambio que supone la entrada en un centro o una familia de acogida, cambios de escuela, de actividades de tiempo libre, de área geográfica, lo que comporta a su vez muchos cambios en su círculo de amistades. Esta joven lo explica así: "...y también me ha ayudado mucho que fuese mi escuela de toda la vida, ¿sabes? No haber tenido cambios... las amigas de siempre mmm no sé..." (joven extutelada, cita en Montserrat *et al*., 2011).

Los estudios con niños y niñas de población general nos indican que en la mayoría de los países el bienestar subjetivo es más bajo en los niños y niñas que durante el último año cambiaron de: personas en el núcleo de convivencia (padre, madre, acogedores y educadores); se mudaron de casa, barrio, país; cambiaron de escuela (Dinisman *et al*., 2012). También la investigación nos pone de relieve que (i) las niñas quedan más afectadas por la inestabilidad en sus vidas (también observado en las jóvenes extuteladas en Martín *et al.,* 2023) y (ii) que afecta aún más a la infancia y adolescencia en contextos de vulnerabilidad (la que se encuentra en recursos de protección, en situación de pobreza, bullying, etc.) (Montserrat, 2021).

Otra cuestión no menor es el tema de la alta inestabilidad de las plantillas en los centros residenciales y en los servicios sociales especializados que trabajan con la población infantil tutelada. Es decir, a la inestabilidad mencionada, se añade el cambio de sus profesionales referentes; cambiar a menudo de educador/a de referencia dificulta el establecimiento de vínculos afectivos y aumenta el sentimiento de pérdida y falta de confianza. Este adolescente expresaba esta queja al respecto: "Que si viene a trabajar aquí que se implique con el trabajo. Que no vayas allí sólo por cobrar, porque estás con niños que han pasado por cosas, no en cualquier trabajo" (joven extutelada, cita en Crous *et al*., 2020).

En dos encuestas realizadas cuando finalizó el confinamiento causado por el COVID-19 se preguntó a niños/as y adolescentes acerca de las personas de confianza que habían tenido. Aproximadamente el 70% de los niños y niñas que estaban en acogimiento residencial (ver más detalle en Montserrat *et al*., 2021) afirmaron que pudieron confiar sus problemas a los educadores/as, el mismo porcentaje que la población no tutelada de la misma edad lo atribuyó a la madre (Montserrat *et al.,* 2023).

Tabla 3. Personas de confianza durante el confinamiento: población tutelada y población general entre 10 y 17 años.

Población de 10-17 años en centros residenciales (N=933)[1]			
Si tuviste un problema ¿a quién se lo explicaste?	**Centros de hasta 12 plazas (%)**	**Centros de más de 12 plazas (%)**	**Población general de 10-17 años (1) (N=1216) (%)[2]**
educadores/as	**72,0**	**70,5**	---
madre	46,2	53,4	**71,8**
padre	23,1	31,9	**49,4**
amistades	**65,5**	**62,2**	39,5
hermanos/as	41,0	46,8	32,4
profesorado	26,7	28,1	5,9
EAIA (equipo de protección)	20,3	15,5	--.
Me callé, no lo expliqué a nadie	**40,4**	**36,2**	**33,2**

[1] Datos del estudio con población tutelada de 10 a 17 años https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/liberi/projectes-de-recerca/benestar-dels-infants-i-adolescents-en-el-sistema-de-proteccio

[2] Datos del estudio con población general de 10 a 17 años https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/liberi/projectes-de-recerca/infants-joves-i-co"munitats-resilients

Esta educadora define el papel que tiene como profesional, ofreciendo confianza y apoyo, lo que en otros términos se podría definir como ejercicio de parentalidad positiva: "Confiar, animar y seguir. Poco a poco y estar ahí: se equivoquen o no se equivoquen, yo estoy aquí". (Educadora de piso asistido, cita en Crous *et al*., 2021).

6. EXPECTATIVAS Y ASPIRACIONES. DISCREPANCIA ENTRE AGENTES

"Tampoco esperan que chavales como nosotros hagan una carrera, muy pocos llegan" (Joven extutelado, cita en Montserrat *et al*., 2015).

En el estudio de Montserrat *et al.* (2019b) se analizaron las distintas miradas sobre la situación escolar de los niños y niñas en acogimiento familiar que tenían el profesorado, los y las educadoras y los mismos/as adolescentes. A través de un cuestionario, con preguntas equivalentes entre los tres grupos de informantes, valoraban la experiencia escolar de estos alumnos y los resultados mostraron cómo las evaluaciones sobre la experiencia en la escuela, la satisfacción y las expectativas de continuar los estudios eran significativamente más altas entre los jóvenes que entre los profesionales. Los jóvenes aspiraban a continuar los estudios postobligatorios y a seguir un itinerario académico (en su mayoría bachillerato) y estas aspiraciones contrastaban con una visión menos optimista por parte de los profesionales, que pensaban más a menudo que, o bien no seguirían estudiando, o que lo harían en un itinerario no formal, lo que podía influir en parte en la decisión que los jóvenes acabasen tomando. Estos son a menudo conscientes de lo que se espera de ellos/as, tal como se ve en la cita de más arriba.

Pero, además, en este mismo estudio se observaron diferencias significativas comparando las valoraciones entre profesorado y educadores, siendo estos últimos los que mantenían una mirada más

pesimista (Tabla 4), dato muy relevante al ser los/as educadores los que trabajan con ellos a diario en los centros residenciales y asumen funciones parentales.

Tabla 4. Distintas valoraciones acerca de las relaciones en clase.

De acuerdo	Adolescente		Educador/a		Profesor/a	
	N	%	N	%	N	%
Los compañeros/as y yo tenemos buena relación						
Nada/poco de acuerdo	5	6,7	12	16,2	2	3,6
Ni poco ni mucho	6	8,0	20	27,0	11	20,0
Bastante	21	28,0	30	40,5	18	32,7
Totalmente	43	**57,3**	12	**16,2**	24	**43,6**
Total	75	100	74	100	55	100
Algunos compañeros/as me ayudan cuando tengo un problema						
Nada/poco de acuerdo	16	21,3	18	24,7	10	14,7
Ni poco ni mucho	8	10,7	27	37,0	11	16,2
Bastante	22	29,3	23	31,5	23	33,8
Totalmente	29	**38,7**	5	**6,8**	24	**35,3**
Total	75	100	73	100	68	100

Fuente: Montserrat et al. (2019b).

Poder establecer un vínculo con su educador/a, les ayuda a su desarrollo emocional, a poder confiar en alguien cuando tienen un problema, a sentirse seguros y, en el plano educativo, a sentirse acompañados, adquirir seguridad y confianza en sí mismo, tal como expresa esta joven cuando hablaba y se refería a lo que le había ayudado a seguir estudiando:

> El apoyo que he tenido de mi tutor, porque he tenido muchísimo apoyo por su parte, siempre ha estado allí (...) y eso me ha llevado a decir: 'si una persona ha confiado en que yo puedo, yo puedo, pues, ¿por qué no puedo hacerlo yo?' (joven extutelada, cita en Montserrat *et al.,* 2011).

También los programas de mentoría dirigidos a favorecer los aprendizajes escolares como fue el caso del proyecto Sapere Aude[3] (Garcia-Molsosa *et al.,* 2021b), donde mentor/a y mentorado/a tratan el tema de las aspiraciones de formación en el futuro, reforzando las actitudes de confianza en sí mismos y de apoyo en los procesos de aprendizaje.

7. LA NECESIDAD DE REVERTIR LOS PROCESOS DE ESTIGMATIZACIÓN Y SEGREGACIÓN

Otro aspecto que influye de manera negativa en su itinerario educativo es el hecho de ser tratado de manera distinta por estar en el sistema protección, y muy especialmente los niños y niñas que se encuentran en centros. Cuando esto ocurre afecta sobre todo a los procesos de socialización, y su inclusión en las redes de apoyo que tienen su origen en el entorno escolar. A menudo la normativa de los centros dificulta que puedan mantener relaciones con las amistades con normalidad, lo que fomenta la discriminación del grupo y retroalimenta una autopercepción de ser diferente. Esta niña lo explicaba muy claro: "Los demás te tratan de manera distinta. Por ejemplo, hay niñas que hablan de fiestas y yo digo '¿qué fiesta?' 'la del martes, que no te invitaron porque no te puedes quedar a dormir" (niña en centro residencial, cita en Garcia-Molsosa *et al.,* 2021b).

[3] Ver detalles del proyecto en https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/LIBERI/Projectes-de-recerca/Sapere-Aude

En este mismo sentido se expresaba un joven que había vivido muchos años en un centro:

> *Pregunta*: ¿Y pasabas algún fin de semana con los amigos?
>
> *Respuesta*: Alguna vez sí, pero la mayoría no porque era mucho follón porque se tiene que pedir te concedieran un permiso de nocturnidad, había que llevar un papel a los padres del amigo y tal, que firmaran, y entonces era algo por lo que... 'pfff', no me gustaba ir. (Joven extutelado, cita en Montserrat *et al.,* 2011).

A medida que van creciendo va aumentando la percepción de que se les trata de manera distinta. En el estudio de Montserrat *et al.* (2021) realizado durante el confinamiento, tuvieron también esta percepción cuando se decretaron desde el Gobierno unas franjas horarias en las que la población infantil podía salir a la calle, pero estas no se aplicaron a los niños y niñas que estaban en acogimiento residencial, tal como lo describe esta adolescente:

> Aunque hemos hecho actividades no ha sido suficiente y más viviendo en un centro que está en un pueblo, hemos visto desde nuestro patio cómo salían los niños a la calle y nosotros no podíamos hacerlo (niña en centro residencial, cita en Montserrat *et al.,* 2021).

Es más, en este mismo estudio los niños y niñas que vivían en centros residenciales mostraron su enfado de manera clara y reivindicativa, apelando a sus derechos como el resto de la infancia:

> Quiero que sepáis que los niños que estamos tutelados somos iguales que los demás (14, chica, centro residencial).
>
> Entiendo que al ser varias personas viviendo con un mismo sitio haya más riesgo de contagio, pero en el fondo no dejamos de ser adolescentes como todos los demás y creo que merecemos el mismo trato (17, chica, centro residencial, cita en Montserrat *et al.,* 2021)

Hay otras situaciones que crean contextos de desigualdad relacionada con el ámbito escolar: nos referimos a la cantidad de visitas programadas fuera de la escuela que los niños y niñas del sistema

de protección realizan en horario escolar de manera sistemática y frecuente. Visitas supervisadas con su familia de origen, vistas programadas al centro de salud mental infantil, entrevistas con el equipo de protección a la infancia que lleva su caso (EAIA), por poner tres ejemplos. En el Gráfico 1 se observa cómo según los mismos profesionales (Sitjes *et al*., 2022), tres cuartas partes de las visitas con el centro de salud mental se conciertan en horario escolar, también la mitad de las vistas con la familia de origen y un 38,2% con el EAIA. La explicación se debe al horario laboral que tienen los profesionales, también los que supervisan las visitas familiares, cuestión que (i) afecta al derecho a la educación de la infancia, (ii) tiene repercusiones negativas en sus aprendizajes escolares y resultados académicos y (iii) potencia procesos de estigmatización por pate de sus compañeros/as de clase; cuando faltan a clase de manera periódica los niños/as no saben qué explicación dar y retroalimentan su imagen de 'diferente'. Está en manos de profesionales y de las políticas de infancia revertir esta situación.

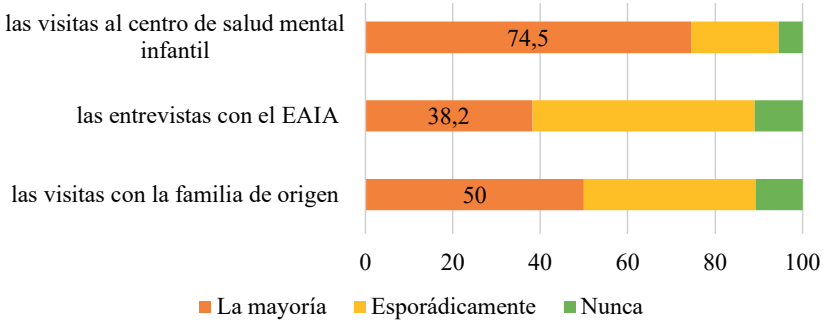

Gráfico 1. Visitas programadas en horario escolar de niños/as en acogimiento en familia ajena según los profesionales del EAIA.

Vivir en un centro residencial o en una familia de acogida es una forma más de núcleo de convivencia, y por lo tanto se debe conocer, reconocer y dejar de ser tratado como algo negativo y escondido.

Desde la escuela se debe poder ayudar a los niños/as que viven en centros a poder normalizar su situación, a poder explicarlo y evitar el sentimiento que expresa este niño: "No me gusta decir que estoy en una residencia. No entienden dónde estoy, creen que es un centro cerrado con gente que tiene problemas en la calle" (niño en centro residencial, cita en Montserrat *et al*., 2021).

8. CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas de infancia deben conseguir que la escuela sea una prioridad en la vida de los niños, niñas y jóvenes que dependen del sistema de protección, tanto si están en acogimiento residencial como familiar. También los y las profesionales que trabajan con la infancia desde distintos ámbitos deben convencerse de ello. Esto conlleva, por ejemplo: evitar cambios de escuela, asegurar que siempre lleven el material escolar, favorecer que participen en todas las salidas escolares y colonias; asistir a las reuniones de clase; proporcionar refuerzo escolar, si es necesario; acudir a las fiestas de final de curso; favorecer las relaciones con sus amistades; es decir que se sienta que tanto él o ella como alumno y sus adultos de referencia participan y forman parte de la comunidad educativa.

Cuando se necesite atención psicológica es importante poder contar con profesionales expertos en materia de infancia tutelada, cercanos y flexibles. Pero es importante contar con la voluntad y el acuerdo del niño/a y sobre todo con su agenda: no se debe solapar ni con su horario escolar ni con su actividad extraescolar; es decir, se debe reconocer que los niños/as tienen agenda y para ellos/as es importante respetarla.

También a la hora de escoger las actividades de ocio debemos contar con sus intereses y ofrecerle una perspectiva de estabilidad para que pueda establecer vínculos y contar con redes de apoyo que les serán de vital importancia también en un futuro (Iglesias *et al.,* 2023).

A pesar de estar en acogimiento familiar o residencial, desde el equipo de protección (EAIA) se establece un régimen de visitas con la familia de origen, sean los padres o madres, familia extensa o hermanos/as. En el caso que sean supervisadas, no deberían programarse en horario escolar, no sólo por los motivos expuestos en el punto anterior, sino porque se tiene que tener en cuenta que cuando el niño/a aún vivía con la familia de origen, las faltas de asistencia y el absentismo escolar podían constituir un indicador de negligencia.

Así, el mayor reto que se plantea, para la práctica profesional y para el diseño de políticas, es el de potenciar, desde antes de la mayoría de edad, una situación escolar estable que les permita avanzar en los aprendizajes a la vez que formar parte de una red de amistades y participar en actividades de la red asociativa (cultural, ocio y social) de su comunidad. Para ello, se debe situar al niño/a y joven en el centro de la intervención profesional y conseguir una óptima coordinación entre servicios, siguiendo la idea del *corporate parenting* (ver Bullock *et al.,* 2006).

A modo de conclusión, para que la educación deje de representar un problema y se convierta en una oportunidad se propone tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El foco: la educación en el centro de la intervención
- El principio: no vulnerar el derecho a la educación
- Las estrategias: potenciar el acompañamiento y la personalización, el vínculo, la confianza, la responsabilización, la resiliencia/ empoderamiento, la flexibilidad – negociación, las aspiraciones y expectativas, la parentalidad positiva.
- El contexto: promover la estabilidad, la participación social, la red de apoyo social, el sentido de pertenencia en la comunidad, la no estigmatización, la equidad → premisas necesarias de cara a la inclusión social.

- Los obstáculos: tener que lidiar con la presión de la temporalidad y la incertidumbre presentes en la toma de decisiones en los sistemas de protección.
- Paradigma: de la especialización al paradigma de la normalización y derechos.
- Paradigma: de la especialización al paradigma de la normalización y derechos.
- El reto de la transferencia de la investigación. Una cita reciente nos ilustra este reto:

> Nosotros también tenemos derecho a seguir las fases al mismo tiempo que los demás niños. Espero que ahora después de nuestras opiniones tengáis en cuenta nuestras necesidades de poder vernos con amigos igual que el resto de los adolescentes (niña en centro residencial, cita en Montserrat *et al.,* 2021).

Pero también hay un ejemplo muy positivo de transferencia del conocimiento en las políticas públicas: la medida de reserva de plaza en todos los grados universitarios de Catalunya para jóvenes extutelados, desde el curso 2022-23, tema que se desarrolla en el séptimo capítulo de este libro.

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTER, LL., CARIDE, J.A., MELENDRO, M., MONTSERRAT, C. (Eds) (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la Inclusión social.* Universidad Santiago de Compostela.

BEN-ARIEH, A., REES, G., DINISMAN, T. (Eds.). (2017). Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB) project. *Children and Youth Services Review, 80,* 1–180. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.068

BULLOCK, R., COURTNEY, M.E., PARKER, R., SINCLAIR, I., THOBURN, J. (2006). Can the Corporate State Parent? *Adoption & Fostering, 30(4),* 6–19. https://doi.org/10.1177/030857590603000403

CASAS, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Paidós.

CASSARINO, L., CROUS, G., GOEMANS, A., MONTSERRAT, C., SARRIERA, J. (2018). From Care to Education and Employment: A Meta-Analysis. *Children and Youth Services Review, 95*, 407-416. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.025

CROUS, G., MONTSERRAT, C., BALABAN, A. (2020). Young people leaving care with intellectual disabilities or mental health problems: strengths and weaknesses in their transitions. *Social Work & Society, 18,* 3, 1-16.

DINISMAN, T., MONTSERRAT, C., CASAS, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review, 34, 12,* 2374-2380. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.005

GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABE, J., MONTSERRAT, C. (2021a). What are the factors influencing the school functioning of children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 120*, 105740. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105740

GARCIA-MOLSOSA, M., COLLET-SABÉ, J., MONTSERRAT, C. (2021b). Benefits, positive factors and difficulties perceived by mentors participating in a mentoring programme aimed at youth in residential care**.** *European Journal of Education, 56,* 496-510. https://doi.org/10.1111/ejed.12460

IGLESIAS, E., MONTSERRAT, C., GALLART, J., GOMEZ, C. (2023). Participation, Leisure and Social Networks as Key Factors in the Inclusion of Young Unaccompanied Migrants. *Child Indicators Research, 16,* 897–915. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09998-2

JACKSON, S., CAMERON, C. (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care: European policy and practice*. Jessica Kingsley Publishers.

LLOSADA-GISTAU, J., CROUS, G., MONTSERRAT, C. (2020). The relationship between subjective well-being and residential out-of-home care in Spain: the children's Voice. *Social Work & Society, 18,* 3

MARTÍN, E., MONTSERRAT, C., CROUS, G. (2023). La transición a la vida adulta en perspectiva de género: jóvenes extutelados después de los 25 años. *Revista Educación*, *399,* 151-172.

MCNAMARA, P., MONTSERRAT, C., WISE, S. (Eds) (2019). *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research.* Children's Well-Being: Indicators and Research. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0

MONTSERRAT, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. En Ruiz Galacho, S. y Martin-Solbes, V., *Educación social, sociedad y acogimiento residencial.* (pp. 145-164). Octaedro.

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., MALO, S., BERTRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados.* Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

MONTSERRAT, C., CASAS, F., SISTERÓ, C. (2015). *Estudio sobre la atención a jóvenes extutelados: Evolución, valoración y retos de futuro*. Generalitat de Catalunya.

MONTSERRAT, C., CASAS, F., LLOSADA-GISTAU, J. (2019a). The importance of school from an international perspective: what do children in general and children in vulnerable situations say? In P. Mcnamara, C. Montserrat y S. Wise (Eds). *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research* (pp.13-27). Springer International publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0_2

MONTSERRAT, C., LLOSADA-GISTAU, J., CASAS, F., SITJES, R. (2019b). Different perceptions regarding the education of children in care: The perspective of teachers, caregivers and children in residential care. In P. McNamara, C. Montserrat and S. Wise, *Education in Out-of-Home Care. International Perspectives on Policy, Practice and Research* (pp. 197-210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0_14

MONTSERRAT, C., ESTEBAN-GUITART, M., IGLESIAS, E., LANGARITA, J., MARTÍ, C., MONSENY, M., PALLISERA, M., PLANAS, A., PUYALTÓ, C., SOLER-MASÓ, P., TRULL-OLIVA, C. (2023). Modelo para analizar experiencias y proyectos desde la perspectiva de la resiliencia socioeducativa comunitaria. *Educació social, Revista d'intervenció socioeducativa.*

MONTSERRAT, C., GARCIA-MOLSOSA, M., LLOSADA-GISTAU, J., SITJES, R. (2021). The views of children in residential care on the COVID-19 lockdown: implications for and their well-being and psychosocial intervention. *Child Abuse & Neglect, 120. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105182*

QVORTRUP, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. Infancia y sociedad, 15, 169-186.

SITJES-FIGUERAS, R., LLOSADA-GISTAU, J., MONTSERRAT, C. (2022). What do childcare professionals agree on when they propose non-kin foster care? *European Journal of Social Work, 26, 2,* 360-375. https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2161486

WORLD BANK. (2018). World Development Report 2018: Learning to realize education's promise. Washington, DC: World Bank.